



**FLACSO**  
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

**TESIS DE MAESTRIA:**

**La construcción del saber pedagógico en el campo de la  
formación pedagógica de posgrado.**

Un estudio desde la perspectiva de los docentes universitarios que atravesaron una  
especialización en docencia universitaria.

**Autora**  
**Karina Agadia**

**Directora**  
**Julieta Claverie**

Mayo 2020

## Resumen

Esta tesis trata de la construcción del saber pedagógico en el campo de la formación de posgrado. Más específicamente es un estudio acerca de las características que adquiere el saber pedagógico desde la perspectiva de los profesores universitarios que transitaron por una especialización en docencia universitaria. El estudio no tiene pretensión de generalización, sino que busca comprender los rasgos que caracterizan al saber pedagógico construido o transformado en dichos trayectos formativos a partir de las percepciones de los docentes acerca de lo que *saben y saben decir*, de lo que *saben hacer y cómo* y del *saber ser y estar* en práctica de la enseñanza universitaria.

La estrategia metodológica aplicada fue de carácter cualitativo con fines exploratorios y descriptivos, se utilizaron datos primarios recolectados a través de doce entrevistas en profundidad a docentes universitarios que transitaron por una formación pedagógica de posgrado en Universidades Nacionales de la Argentina. También, y a modo de triangulación, se han incorporado cuatro Relatos de Experiencia elaborados por algunos docentes entrevistados que permitieron profundizar la comprensión de las formas que adquiere el saber pedagógico construido o transformado por los profesores en el lenguaje narrativo de la práctica en el aula universitaria.

Como conclusión general del estudio podemos señalar que el saber pedagógico construido por los docentes universitarios a partir de su paso por la formación pedagógica de posgrado reviste formas como: “pone cara al fantasma” en tanto característica conceptual y comprensiva; “saca del lugar aprendido” en tanto es movilizante y reflexivo; “da forma a la enseñanza” a través de la autoría metodológica y poética de la praxis; “hace al docente universitario” en tanto es identitario y autorizante y “consolida la práctica de enseñanza y docente como práctica profesional”.

## **Abstract**

This thesis is about the pedagogical knowledge building in the postgrade area. Specifically, this is a survey related to the different characteristics that this knowledge gets from the point of view of the academic professors that follow an specialization in academic training. The present survey doesn't want to achieve a general knowledge, on the contrary, looks forward to understand the features that characterize pedagogical knowledge built or transformed in that formative courses. This survey takes into consideration the professor's perceptions and what they know and what they know about how to say, about what they do and how they do that. Finally, about their ways to be in their academic practices.

The methodological strategy was qualitative with descriptive and exploratory issues. The primary data were collected by twelve deep interviews applied to academic professors that had coursed their pedagogical postgraduate training in Public Argentinian Universities. There are also included four experience stories related by the professors that were interviewed in order to get a deeper comprehension of the pedagogical knowledge characteristics built or transformed by the professors situated in the academic classrooms.

As a conclusion we can affirm that the pedagogical knowledge built by academic professors during their postgrade gets different shapes like: "recognizing intuitive concepts" giving specific shapes to the teaching practices, "making themselves different academic teachers" and "consolidating teachers as professional practices.

## Agradecimientos

Hace algunos días en una entrevista televisiva el actor argentino Mauricio Dayub decía: *“hay un momento en el cual el actor tiene que dejar de ensayar y tiene que salir a escena”*. Algo de sus palabras resonaron en mí. Después de muchos años de trabajo, de estudio, de rodear la temática de la formación en docencia aniversaria, esta tesis fue definiendo su forma más definitiva y ahora le toca salir a escena. Fue un tiempo largo, más no un tiempo de quietud. Fue un recorrido intenso, de muchas lecturas, conversaciones y deliberaciones que ahora salen a nuevos rumbos para que otras miradas puedan completarla. Fue un tiempo mucho y fue también un tiempo de encuentro con muchas personas me han ayudado y es por eso que dedico este espacio de agradecimiento.

En primer lugar, quiero agradecer a Julieta Claverie, no solo por dirigirme en esta tesis; sino por su paciencia infinita en los tantos años que llevó la escritura de este trabajo. Gracias por los innumerables encuentros y llamados, por los comentarios y devoluciones minuciosas que ayudaron a pensar y darle forma a este estudio. Sin la rigurosidad y seguridad transmitida en cada tramo de esta tesis, su finalización no hubiera sido posible.

También a Mariano Palamidessi, por haberme posibilitado el contacto con Julieta Claverie. A Cesar Tello por las lecturas de los primeros borradores de este proyecto.

A Silvia Paley, mi maestra y amiga, por la enorme generosidad que siempre ha tenido conmigo en lo personal y profesional; por darme la posibilidad de integrar desde hace más de una década de la cátedra de Didáctica o Coordinación de grupos de Aprendizaje del Profesorado en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en la cual nuestros por los debates permanentes relacionados con la formación didáctica de sociólogos docentes han sido una plataforma fundamental para pensar esta tesis. Gracias por sus lecturas y sugerencias en distintos momentos de la escritura de esta tesis.

A Dolores, Alfredo, Mariana, Mónica, Gabriela C., Eugenia, Sol, Gabriela D., Verónica, Elena, Julia y Magdalena, docentes que han hecho posible esta tesis. Gracias infinitas por acceder, desde distintos lugares de la Argentina, a relatarme sus experiencias y posibilitarme comprender las formas que asumió en cada uno de ellos el saber pedagógico construido en sus trayectos de formación de posgrado. Gracias por la disposición al diálogo, por preparar la escena con mates, libros, trabajos realizados, notas “para no olvidarse de nada”, que reconstruyeron su trayecto de formación y su práctica.

A los colegas y estudiantes con quienes trabajo y con quienes de modo permanente pensamos acerca de la formación de docentes: los profesionales de la carrera de Diseño y Comunicación de Universidad de Palermo, del Instituto de Formación Docente 113 de General Martín y más recientemente al equipo de trabajo del CIIE de General San Martín quienes me dan la posibilidad de pensar la dirección de la formación permanente en el diálogo constante con distintas disciplinas y el territorio.

A mis queridas amigas de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA: “las chicas de la facu”, con quienes hace más de veinticinco años caminamos juntas y que han estado hasta el último momento acampanándome y escuchando el interminable: “tengo que entregar la tesis”. Gracias Silvia Meza, Elena Valdez Pagés, Lucía Peyrú y Marina Lor.

A mis amigas de siempre. A Andrea Sevilla por estar siempre animándome y confiando en mí. A Lorena Stebner, mi hermana de la vida y madre de mi ahijado Fran que siempre supo que sería posible lograrlo. A Irene Granero, mi otra hermana de la vida que me sostiene y da fuerza permanentemente. Gracias a las tres por los innumerables mensajes de aliento. A Fran que su llegada alegró mi vida allá por el 2013 y la sigue alegrando.

A Daniel, Margarita y Diego por el estar siempre desde hace casi veinte años y por las innumerables horas al cuidado de Máximo para que yo pueda escribir la tesis.

A Zaira y Aurelio, mis padres, porque quisiera que estuvieran aquí.

A Freddie, mi amor, por su incondicional acompañamiento y por su confianza en todo lo que emprendo.

A Máximo, mi hijo, porque su llegada cambio el sentido de mi vida y la hizo más hermosa.

## Índice

<b>Introducción: La delimitación del problema de investigación .....</b>	<b>10</b>
<i>El tema y el problema .....</i>	<i>10</i>
<i>Preguntas y Objetivos de la Investigación .....</i>	<i>13</i>
<i>El campo de estudio y la relevancia de esta investigación.....</i>	<i>15</i>
<i>Estructura de la tesis .....</i>	<i>16</i>
<b>Capítulo 1. Los antecedentes de la investigación: Universidad, formación docente y saber pedagógico.....</b>	<b>18</b>
<i>El contexto del problema: los antecedentes sobre los cambios, políticas y nuevos desafíos pedagógicos .....</i>	<i>18</i>
<i>El contexto de la formación pedagógica en posgrados en Docencia Universitaria en la Argentina .....</i>	<i>24</i>
<i>La formación pedagógica del docente universitario: los antecedentes específicos sobre el estudio del objeto de análisis .....</i>	<i>32</i>
<i>Universidad y formación pedagógica.....</i>	<i>36</i>
<i>La construcción de las dimensiones del análisis según el aporte de los antecedentes .....</i>	<i>38</i>
<b>Capítulo 2. El marco teórico. La formación en la práctica de la enseñanza y el saber pedagógico del docente universitario: un abordaje conceptual y situado</b>	<b>40</b>
<i>Los profesores universitarios como docentes .....</i>	<i>40</i>
<i>Las prácticas de enseñanza de los profesores en la universidad .....</i>	<i>44</i>
<i>Una conceptualización sobre la enseñanza como punto de partida .....</i>	<i>45</i>
<i>Las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios desde las tradiciones y los mitos que las configuran .....</i>	<i>48</i>
<i>La perspectiva de la formación como un marco para el estudio del saber pedagógico construido en los trayectos de formación pedagógica .....</i>	<i>51</i>
<i>La formación: desarrollo personal y profesional.....</i>	<i>51</i>
<i>La formación docente y el saber para enseñar.....</i>	<i>53</i>
<i>Formación y reflexión.....</i>	<i>56</i>
<i>Aportes en torno de la noción de saber pedagógico .....</i>	<i>59</i>
<i>Una aproximación a la noción de saber.....</i>	<i>59</i>
<i>El saber teórico y el saber práctico: dos formas de organizar el saber de la práctica de enseñanza.....</i>	<i>63</i>

<i>El saber teórico en las investigaciones acerca de la enseñanza .....</i>	65
<i>El saber práctico en las investigaciones acerca de la enseñanza .....</i>	66
<i>El saber pedagógico de los profesores .....</i>	68
<i>Síntesis del capítulo .....</i>	72
<b>Capítulo 3. Algunas consideraciones sobre las definiciones metodológicas del estudio.....</b>	<b>75</b>
<i>Perspectiva de la investigación .....</i>	75
<i>La entrevista en profundidad para acceder al saber pedagógico de los profesores universitarios .....</i>	76
<i>Los relatos de experiencia y el saber pedagógico .....</i>	77
<i>Población y muestra .....</i>	81
<i>Datos de la muestra conformada.....</i>	82
<i>Descripción del trabajo de campo de esta investigación .....</i>	87
<i>Primera etapa de indagación: El contacto con los docentes universitarios y la realización de las entrevistas en profundidad. ....</i>	87
<i>El contacto con los docentes.....</i>	87
<i>La realización de las entrevistas en profundidad.....</i>	90
<i>Indagación acerca relativa al saber pedagógico. ....</i>	91
<i>Segunda etapa de indagación: El proceso de construcción de los relatos de experiencias .....</i>	94
<i>Análisis e Interpretación de los datos.....</i>	97
<b>Capítulo 4. La formación pedagógica y la construcción del saber pedagógico desde la perspectiva de los docentes universitarios .....</b>	<b>98</b>
<i>Las características del saber pedagógico construido por los docentes universitarios en las especializaciones en Docencia Universitaria .....</i>	98
<i>Elegir la docencia universitaria: ¿Qué los trajo hasta acá? .....</i>	99
<i>El saber pedagógico en la voz de los profesores universitarios.....</i>	105
<i>La expresión del saber teórico en el relato de los docentes.....</i>	105
<i>Los cambios que reconocen los docentes en sus representaciones y sus prácticas</i>	109
<i>El saber hacer construido en el posgrado en la voz de los profesores .....</i>	117
<i>El saber ser (saber estar) del “si mismo” y en la práctica, en la voz de los profesores .....</i>	125
<i>Algunas conclusiones preliminares acerca de las características del saber pedagógico de los profesores de este estudio .....</i>	128
<b>Capítulo 5. El saber pedagógico en el relato de experiencia de profesores universitarios .....</b>	<b>137</b>

<i>La experiencia de Mónica: Las cartas como una forma de vivenciar la Historia de la Educación Argentina en mi propia historia. Una experiencia en el Profesorado de Lengua Inglesa de UNLar.....</i>	<i>138</i>
<i>La experiencia de Gabriela C.: Empleo de los dispositivos de inicio en la enseñanza de la Fisiología de los Líquidos Corporales. ....</i>	<i>143</i>
<i>La experiencia de Gabriela D.: El Juego de Roles como estrategia para la enseñanza del Planeamiento Territorial.....</i>	<i>147</i>
<i>El caso de Eugenia: La reflexión en la acción en la clase de Taller de Confeción II .....</i>	<i>151</i>
<i>A modo de síntesis.....</i>	<i>156</i>
<b>Capítulo 6. Conclusiones finales .....</b>	<b>158</b>
<i>Principales hallazgos sobre las características del saber pedagógico construido por los profesores universitarios en los trayectos de formación pedagógica de posgrado .....</i>	<i>159</i>
<b>Anexos .....</b>	<b>171</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>183</b>

## Índice de Cuadros

<b>Cuadro 1: Comparación de la oferta de formación pedagógica en el período 1997-2016</b>	<b>28</b>
<b>Cuadro 2: Especializaciones en Docencia Universitaria aprobadas por la CONEAU desde 1998</b>	<b>29</b>
<b>Cuadro 3: Especializaciones en Docencia Universitaria en el período 2018-2019</b>	<b>30</b>
<b>Cuadro 4. Datos de la muestra entrevistada</b>	<b>84</b>
<b>Cuadro 5: Información sobre Especializaciones en Docencia Universitaria por las que transitaron los entrevistados</b>	<b>86</b>
<b>Cuadro 6. Resumen de entrevistas realizadas según universidad en la que cursó la Especialización en Docencia Universitaria</b>	<b>91</b>
<b>Cuadro 7. Dimensiones teóricas para el estudio del saber pedagógico</b>	<b>93</b>
<b>Cuadro 8. Resumen de relatos de experiencia por autor</b>	<b>97</b>
<b>Cuadro 9. Características del saber pedagógico construido o transformado por los profesores universitarios en la formación pedagógica de posgrado.</b>	<b>135</b>
<b>Cuadro 10. Características del saber pedagógico construido o transformado por los profesores universitarios en el trayecto de posgrado</b>	<b>167</b>

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1. Distribución de la oferta de posgrado por tipo de programa</b>	<b>27</b>
<b>Gráfico 2. Distribución de especializaciones en Docencia Universitaria por Regiones</b>	<b>31</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1. “¿Qué necesita saber el docente universitario?”</b>	<b>39</b>
<b>Figura 2 .Clasificación de los saberes</b>	<b>61</b>
<b>Figura 3. Líneas de investigación sobre conocimiento para y de la enseñanza</b>	<b>64</b>
<b>Figura 4. Tipología de la naturaleza de los conocimientos del docente</b>	<b>71</b>

## **Introducción: La delimitación del problema de investigación**

### **El tema y el problema**

“Para enseñar en la universidad solo basta con las competencias profesionales e investigativas del profesor”. Esta ha sido, por mucho tiempo, una sentencia aceptada y asumida por la docencia universitaria, estableciendo como una condición suficiente para ejercer la enseñanza en la universidad el poseer experticia en un campo de conocimiento especializado y su investigación, sin un requerimiento de formación en un saber pedagógico específico para enseñar (Lucarelli, 2004; Edelstein, 2012, Cesarini y Mórtola, 2018).

Sin embargo, en los últimos decenios, la enseñanza universitaria ha sido objeto de debate en torno a las exigencias de calidad y frente a los cambios socioculturales que impactan en la vida universitaria que ponen en jaque el modelo clásico de transmisión pedagógica y el saber necesario para su ejercicio. La problemática de la formación pedagógica especializada de los docentes universitarios y la construcción de un “saber para enseñar” se ha vuelto un tema cada vez más recurrente en el campo universitario dando lugar a la creación y expansión de numerosas propuestas de formación pedagógica para los profesionales, tales como las carreras de posgrado de especialización y maestría en docencia universitaria, entre otras propuestas.

Las transformaciones sociales, culturales, económicas y de política académica de la Educación Superior producidas desde las últimas décadas del siglo XX y en lo que va del presente, impactaron en la configuración tradicional de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios, exigiendo renovadas capacidades, disposiciones y responsabilidades vinculadas con la enseñanza. También, los cambios producidos por transformaciones como la globalización, la internacionalización, la digitalización y la masificación y las relacionadas con políticas públicas académicas han tenido un fuerte impacto en el trabajo de los docentes y en sus prácticas de enseñanza.

Sumado a esta situación, la llegada a la universidad de una gran masa de jóvenes provenientes de sectores históricamente postergados a la vida universitaria, terminó de quebrantar la solidez arraigada de los argumentos basados en la idoneidad disciplinar como condición suficiente para la enseñanza poniendo de relieve el agotamiento de los modelos pedagógicos tradicionales de transmisión pedagógica característicos de una

universidad concebida para pocos (Unesco, 2009; Zabalza, 2007; Edelstein, 2011, 2014; Panaia, 2015; Mornadi & Galeano, 2019).

Entonces, desde distintos ámbitos internacionales y nacionales, se han multiplicado las voces que sostienen la necesidad de una formación pedagógica sistemática para los profesores universitarios (De Ketele, 2003; Zabalza, 2009; Perrenoud, 2015; Pogré, 2016; Souto, 2019). En este sentido, se considera que los profesores universitarios poseen una formación *inconclusa* que requiere junto a la actualización permanente en su campo de formación y actuación, la incorporación de una formación orientada al ejercicio de la docencia (Edelstein, 2014, p. 23).

En este escenario, muchas universidades han ido al encuentro de lo pedagógico (Tedesco, 2014) a través de la creación de nuevas carreras de posgrado en Docencia Universitaria, orientadas a la construcción de saber pedagógico y didáctico para enseñar en la universidad. Con argumentos que se sostienen, por un lado, en la relación de confianza entre la formación de los cuadros docentes y la mejora de la calidad de la enseñanza (Zabalza, 2007, Imbernon, 2011) pero también, en el compromiso ético-político que supone problematizar la enseñanza en el contexto de ampliación de la cobertura y de derecho al acceso a la Educación Superior (Pogré, 2016). Para el caso argentino “el estallido” del campo de la formación docente universitaria se produjo a finales de los años noventa a través de la creación de numerosas propuestas de posgrado, entre las que cuentan en mayor medida las especializaciones en Docencia Universitaria (Agadia, 2016).

En este contexto de crecimiento de territorio pedagógico en la universidad como respuesta a la demanda de formación docente específica, la pregunta por los saberes pedagógicos que los profesores identifican haber construido en los posgrados en docencia universitaria para sus prácticas de enseñanza aparece como una pregunta relevante para pensar el tipo de formación docente que desarrollan las universidades.

Sobre la base de esta pregunta, la tesis se ocupa de analizar el saber pedagógico construido o transformado por los profesores universitarios que han transitado por una propuesta de posgrado en Docencia Universitaria. Por ello, desde una perspectiva cualitativa y desde el propio análisis de los profesores que han cursado el posgrado, persigue como principal objetivo conocer qué rasgos adquirió el saber pedagógico en la relación con las prácticas de enseñanza en la universidad, que fue construido o

transformado en sus trayectorias individuales a partir de haber atravesado un proceso de especialización en Docencia Universitaria.

¿Por qué investigar sobre las especializaciones en Docencia Universitaria? Porque se parte de la primera observación y presunción de que estos espacios son valorados por los profesores universitarios para realizar la formación pedagógica institucionalmente reconocida. Sin ser pretensión de este trabajo analizar en profundidad las propuestas curriculares de estos tramos pedagógicos, se considera que interrogarse por las experiencias de formación de los profesores en dicho trayecto es un valioso aporte a la formación docencia universitaria como propuesta acreditable.

¿Por qué estudiar el saber pedagógico construido por los profesores universitarios? Porque se entiende que el saber pedagógico es una construcción personal del docente que da cuenta de “lo que quedó de la formación” para la puesta en juego de sus prácticas pedagógicas disciplinares y porque se sospecha que constituye el territorio de significación poderosa que desborda “lo técnico” y permite a los docentes pensar, actuar y sentir sus prácticas de enseñanza en un sentido amplio.

En este sentido cabe una aclaración necesaria. Se asume que el estudio del saber pedagógico es complejo, dada su naturaleza plural y heterogénea proveniente de distintas fuentes (Tardif, 2004), entre las que se encuentran los elementos teóricos y los prácticos generados por los profesores en sus prácticas. No obstante, se presume que en el saber pedagógico que reconstruyen los docentes mediante la palabra y la narrativa de sus prácticas, es posible hallar las “huellas del saber pedagógico” construido, en gran parte, por haber atravesado instancias de formación de posgrado en especializaciones en Docencia Universitaria. No interesan aquí las especificaciones formales establecidas en los planes de estudio y en cada una de las propuestas curriculares que lo componen, sino que se considera relevante detenerse en las características del saber pedagógico que los docentes identifican como experiencia personal, de acuerdo a como es resignificado y valorado por los mismos docentes (Bruner, 1991; 1995; 2003).

¿Por qué estudiar las características del saber pedagógico? Porque se considera que en contacto con la práctica de la enseñanza ese saber adquirido se despliega en abanico de posibilidades que pueden ser interpretados como rasgos del saber pedagógico construido o transformado por los profesores.

En suma, desde un abordaje cualitativo, centrado en la perspectiva pedagógico-didáctica y de la formación docente como marco interpretativo y a través de la palabra y la narrativa de doce profesores universitarios, esta tesis analiza el saber pedagógico para las prácticas de enseñanza en universidad que los propios docentes identifican haber construido o transformado en mayor parte por haber atravesado carreras de especialización en Docencia Universitaria.

En particular, se propone conocer cuáles son las características que denota este saber pedagógico que los docentes reconocen haber adquirido para sus prácticas de enseñanza a partir de lo que *saben y saben decir*, de lo que *saben hacer y cómo*, pero también *porque y para qué hacer* y del *saber ser y estar* en práctica de la enseñanza universitaria. A continuación, se describen los objetivos de la investigación y el campo de estudio en que se inscribe este estudio.

### **Preguntas y Objetivos de la Investigación**

Se propone la formulación de las preguntas que se fueron construyendo a partir del planteo del problema y el recorrido de antecedentes realizado (los que serán presentados en el próximo capítulo) y que dan forma al objeto de esta tesis: *¿Desde sus propias perspectivas, qué características adquiere el saber pedagógico que han construido para enseñar en la universidad los profesores que atravesaron procesos formativos específicos en el ámbito de una especialización en Docencia Universitaria?* A partir de la enunciación de este problema, se presentan a continuación otras preguntas y objetivos que guían este estudio.

*Otras preguntas que guían este estudio:*

- ¿Cuáles son las motivaciones que se encuentran en la base de la elección de los profesores universitarios que eligen realizar posgrados en Docencia Universitaria? ¿Qué factores incentivan o acercan a los profesores universitarios a la realización de un curso de formación pedagógica en una especialización en Docencia Universitaria?
- ¿Cuál es el saber pedagógico para la organización de la enseñanza que los profesores identifican haber construido en los posgrados en Docencia

Universitaria? ¿cuál es el saber pedagógico que desde la percepción de los profesores les permiten saber que hacer; cómo hacer; para qué y por qué hacerlo cuando desarrollan sus prácticas de enseñanza/ evaluación / actividades de aprendizaje en la universidad?

- ¿Qué saber pedagógico construido en el tránsito por las propuestas de formación pedagógica posibilitaron transformar nociones, representaciones y preconceptos acerca de la enseñanza en la universidad, según los profesores? ¿Cuál es el saber pedagógico que según los profesores han construido en las carreras de especialización en Docencia Universitaria que les permite configurarse como profesor de... más allá de sus campos profesionales?
- ¿Qué nuevas propuestas de enseñanza / evaluación / actividades, desde la visión de los docentes, pudieron llevar a cabo a partir de haber realizado una especialización en Docencia Universitaria? ¿Cómo es ese saber que les permitió modificar sus prácticas de enseñanza / evaluación / actividades didácticas?
- ¿Qué relaciones es posible establecer entre el saber pedagógico construido y la configuración de su “ser docente universitario”? ¿Contribuye el saber pedagógico construido en el posgrado a fortalecer su identidad como docente universitario en relación con las prácticas de enseñanza?
- ¿Los saberes construidos en los posgrados en docencia universitaria poseen relación con la práctica concreta en la que desarrollan su tarea los profesores universitarios? ¿Qué articulaciones entre teoría y práctica favorece la propuesta de formación pedagógica para la docencia universitaria?

### **Objetivo general de esta investigación:**

*Describir y comprender las características del saber pedagógico que los profesores universitarios identifican haber construido para las prácticas de enseñanza en su tránsito por especializaciones en Docencia Universitaria en la Argentina; a partir sus percepciones acerca de lo que a) saben hacer, b) saben cómo hacer; y c) saben ser profesionalmente, en relación con las prácticas de enseñanza en la universidad.*

### *Objetivos específicos*

- Identificar las motivaciones que llevan a los profesores universitarios a realizar un curso de formación pedagógica en una especialización en Docencia Universitaria.
- Explorar las creencias, nociones, representaciones acerca de la enseñanza en la universidad que los profesores transformaron a partir de los saber pedagógico construidos en su trayecto por el posgrado en Docencia Universitaria.
- Explorar el saber pedagógico que construyeron los profesores universitarios en la especialización en Docencia Universitaria para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza en la universidad desde el punto de vista de su fundamentación y comprensión.
- Identificar las relaciones entre el saber pedagógico construido por los profesores universitarios y la configuración de su saber ser docente universitario (identidad docente).
- Identificar las formas de *saber hacer* pedagógico que los profesores universitarios construyeron en su paso por la especialización en Docencia Universitaria para sus prácticas de enseñanza.

### El campo de estudio y la relevancia de esta investigación

El tema de esta investigación, el problema recortado y los objetivos que la guían delimitan el campo para el cual este estudio tiene relevancia: la enseñanza en la universidad y en específico, la formación pedagógica de los docentes universitarios en el marco de los estudios referidos a la Formación Docente y la Pedagogía y Didáctica Universitaria, los que ofrecen un marco interpretativo amplio que permite describir y comprender las características del saber pedagógico que los profesores que transitaron por especializaciones en Docencia Universitaria reconocen haber construido para sus prácticas de enseñanza.

Este estudio procura ser un aporte al campo de la investigación de la enseñanza universitaria y a la construcción del campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitaria en un sentido amplio y a la mejora de las propuestas de formación pedagógica que, en el formato de Especialización en Docencia Universitaria, desarrollan distintas

universidades de la República Argentina. En tal sentido, dado que existen escasos análisis referidos a la formación pedagógica en el ámbito de los posgrados para la docencia universitaria y en concreto estudios que se ocupen de la relación entre estas propuestas de formación y el saber pedagógico que allí construyen los profesores para enseñar en el aula universitaria, la pertinencia de este trabajo se vincula no sólo a una vacancia relativa en la materia y la posibilidad de realizar una contribución al campo sino también, con la mejora en el diseño y desarrollo de este tipo de propuestas.

### **Estructura de la tesis**

Esta tesis presenta una organización estructurada en seis capítulos.

En el primer capítulo, con el objetivo de avanzar en el conocimiento del tema y del problema de la construcción de saber pedagógico en las especializaciones en Docencia Universitaria, se presenta una síntesis de los principales antecedentes. Se citan trabajos que permiten la elaboración de la contextualización de los cambios en las políticas universitarias que afectan las prácticas de enseñanza en la Educación Superior y los desafíos pedagógicos que exigen la construcción de un saber específico para enseñar. También se presentan trabajos antecedentes sobre el estudio del objeto de análisis y se elabora una descripción de la oferta pública de formación pedagógica en posgrados en Docencia Universitaria en la Argentina en las Universidades Nacionales (en adelante UUNN). Los antecedentes presentados han dado lugar a la construcción de las dimensiones del análisis en la formación en el saber, saber hacer y saber ser; las cuales también se presentan.

En el segundo capítulo se presenta la teoría sustantiva que funciona como marco interpretativo de la investigación. Se desarrollan algunos aspectos destacados en el campo universitario que configuran la identidad profesional de los profesores universitarios y las características de las prácticas de la enseñanza en la Educación Superior. Luego se desarrolla la perspectiva de la formación docente como marco para la comprensión del saber pedagógico construido por los profesores en los trayectos de formación pedagógica: la formación en el saber, saber hacer y saber ser para la acción en el aula universitaria y la reflexión en la formación. Finalmente se incluye una

conceptualización acerca del saber pedagógico que establece la posición teórica adoptada sobre el objeto de estudio.

En el tercer capítulo se presenta las definiciones metodológicas básicas que permiten enmarcar la investigación en estudio cualitativo exploratorio y descriptivo de las características del saber pedagógico adquirido por los profesores en su paso por el posgrado en Docencia Universitaria. Se describen los instrumentos de recolección: entrevistas en profundidad y relatos de experiencia. También se explicita los criterios de conformación de muestra y finalmente se realiza la descripción de las dos etapas del trabajo de campo: toma de entrevista y escritura de relatos de experiencia.

El capítulo cuatro se presenta el análisis de las entrevistas en profundidad a doce docentes universitarios que transitaron por una especialización en Docencia Universitaria en UUNN. Se exponen los significados subjetivos de los profesores acerca las motivaciones que sostienen la elección de cursar un posgrado en docencia universitaria dentro de sus trayectorias personales y profesionales como marco de sentido desde el cual se interpreta el saber pedagógico construido. Luego se presentan las percepciones de los docentes en relación con el saber pedagógico adquirido para sus prácticas de enseñanza a partir de las ideas (creencias, representaciones) que han podido transformar, las posibilidades del saber decir la enseñanza, las formas de configurar metodológicamente las prácticas de enseñanza y de *estar siendo* en aula universitaria. Hacia el final se desarrollan las conclusiones preliminares del estudio.

En el capítulo quinto se presenta el análisis de cuatro relatos de experiencias pertenecientes a profesores universitarios que realizaron una especialización en Docencia Universitaria a partir de las categorías elaboradas en el capítulo anterior. Se presentan los relatos de Mónica, Gabriela C, Gabriela D y Eugenia como cuatro experiencias que profundizan en las características del saber pedagógico construido por los profesores en su trayecto de formación pedagógica.

En el capítulo seis se presentan las conclusiones del estudio y los temas pendientes a ser abordados en futuras investigaciones.

## **Capítulo 1. Los antecedentes de la investigación: Universidad, formación docente y saber pedagógico.**

### **El contexto del problema: los antecedentes sobre los cambios, políticas y nuevos desafíos pedagógicos**

La universidad es el ámbito en el cual se sitúa este estudio. Como institución social tiene un rol fundamental en la transformación de la sociedad, rol que desarrolla a través del cumplimiento de tres funciones esenciales que han sido definidas a lo largo de su extensa historia institucional: la referida a la enseñanza, la relativa la investigación y la que corresponde a la extensión y vinculación de la universidad con su entorno social. De modo general, podría decirse que la universidad es una institución social e históricamente situada que se encuentra orientada a la formación y capacitación de profesionales, al desarrollo y avance tecnológico y a la producción de conocimiento que haga posible la solución de los problemas de la población en el marco de sociedades cada vez más justas y democráticas (Fernández Lamarra, 2009). En los últimos decenios esta idea de universidad se encuentra inserta en un conjunto de transformaciones socioculturales y políticas que imponen importantes desafíos pedagógicos producto de la internacionalización de la Educación Superior (ES) e integración regional y de los procesos de expansión y masificación de la matrícula que, en el marco de la perspectiva de la universidad como derecho social, inciden en el trabajo de los docentes y sus prácticas de enseñanza y por ende la formación especializada y el saber pedagógico necesario para su ejercicio.

Al considerar las funciones de la universidad, Pedro Krotzsch (2009) sostiene que, la universidad es una institución milenaria que ha cambiado sus sentidos y funciones en la sociedad a lo largo de la historia. Según Tardif (2002 citado en Lucarelli, 2013, p. 22) la misión más antigua asignada a la universidad es la que se sustenta en una concepción de formación general y universal que haga posible el acceso a los niveles más altos de la cultura en oposición a la formación técnica que caracteriza a las profesiones. La segunda misión, según el autor, se sustenta en los ideales humboldtianos y asigna a la universidad el desarrollo de la investigación y la búsqueda de la verdad científica en la producción del conocimiento, propósitos que también rigen la formación de los estudiantes. Finalmente, Tardif propone una tercera misión que concibe a la universidad como una institución que articula la formación general y la formación científica, así

como, la enseñanza y la investigación. Desde esta posición, la universidad es una institución que posee una fuerte simbiosis entre la acción y el conocimiento, lo que garantiza su inserción social y la constituye en espacio para el desarrollo de la sociedad (Lucarelli, 2013, p. 22).

Desde el punto de vista sociohistórico y político, en el último tramo del siglo XX y en el marco de la reestructuración de las relaciones entre el Estado, las universidades y la sociedad, se registran importantes procesos de reorganización de la vida universitaria que se asocian tanto a reformas propias del aparato estatal, como a tendencias provenientes de la internacionalización de la Educación Superior (Paso, 2012). En este sentido, cabe destacar en este estudio algunos procesos que en las últimas décadas influenciaron en la definición de políticas que afectan a la organización y gestión universitaria e impactan en la vida académica y por ende en las prácticas de enseñanza que realizan los profesores.

Como plantea Krotsch, desde una perspectiva comparada, es posible identificar dos transformaciones históricas en el campo universitario de distintos países: por un lado *“la de la masificación y el planeamiento estatal de los años 1969-70 y, por otro lado, la de la crisis y movimiento hacia la rendición de cuentas de los años 1980-1990”* (2009, p. 109). Aquí, los trabajos consultados coinciden en señalar que a partir de la década de 1990 se introducen en la región, en el marco de los procesos de globalización, un conjunto de estrategias de carácter neoliberal tendientes a reemplazar las políticas de bienestar impulsadas por los Estados Nacionales por otras en las que predomina las concepciones de mercado y privatización de los servicios educativos y su segmentación (Chiroleu, 2006; Fernández Lamarra, 2009). Estas tendencias desarrolladas en la escala mundial e impulsadas por organismos financieros internacionales, colocaron en el centro de la escena a los debates por la calidad y la evaluación, a través de una lógica de *“accountability”* y de un fuerte cuestionamiento a la universidad (Krotsch, 2009). Claudio Rama caracteriza como *tercera reforma* universitaria a estas nuevas regulaciones orientadas por un conjunto de herramientas de evaluación que buscaron operacionalizar la calidad, verdadero significante maestro y dominante cultural del sistema emergente (2000 citado en Del Valle, Suanábar y Montero ,2016).

En la Argentina estas tendencias encuentran correlato en la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521/95<sup>1</sup>. Este marco legislativo implicó la reconfiguración del sistema universitario y su relación con el Estado a través de nuevas formas de regulación y financiamiento y de una búsqueda de la “excelencia” y de la calidad mediante la aplicación de políticas asentadas en la medición y desde una lógica de productividad y rendición de cuentas por resultados. En efecto, durante este periodo se produjo el deslizamiento de un Estado planificador a un Estado evaluador (Suasnabar, 2005, p. 5), lo que supuso el desarrollo de dos mecanismos hasta ese momento inéditos en la Argentina y con alta incidencia en el trabajo académico: el Sistema de Evaluación de la Calidad y la Acreditación de las instituciones. Según Paso:

“la institucionalización de las evaluación y acreditación de carreras a nivel nacional re-situaron la enseñanza y el aprendizaje en una interfaz entre lo local, nacional y regional impulsando nuevas prácticas institucionales y curriculares algunas autodeterminadas, otras co-determinadas con participación de agencias gubernamentales y organizaciones profesionales, impulsando el trabajo en redes y procesos de formación de grado y de postgrado segmentados en diversas instituciones y no necesariamente en una. (2011, p. 13).

Este debate por la calidad y la evaluación abrió una nueva problemática en las instituciones universitarias que recayó, particularmente en la docencia universitaria introduciendo un nuevo modo de ser académico: centrado en la productividad y atado a una estructura de recompensa salarial y de prestigio desarrollada alrededor de la investigación y la escritura de trabajos inéditos; reforzando la función del investigador por sobre la de la docencia, en tanto esta última se vio afectada en sus horas de dedicación, estatus y prestigio (Litwin, 2008). .

En las últimas décadas, otro aspecto que tiene lugar en la Educación Superior que altera la fisonomía de instituciones universitarias es de la internacionalización. Para Rama (2006) la *internacionalización*<sup>2</sup> se vincula a razones de calidad académica,

---

<sup>1</sup> La Ley de Educación Superior 24.521/95 sancionada a mediados de la década de 1990 constituye el marco jurídico que regula la Educación Superior en la Argentina. Se encuentra asentada en los siguientes principios: Impulsar una mayor diferenciación de las instituciones, promoviendo el desarrollo de instituciones privadas. Fomentar formas de financiamiento alternativas al público o mixtas, vía aranceles, vinculación de fondos con desempeño académico, venta de servicios, etc. Proveer de incentivos a las instituciones públicas que diversifiquen la obtención de recursos propios. Redefinición del rol del gobierno y de la Educación Superior. Introducción de políticas que tengan como objetivo lograr una mayor equidad. (Suasnábar, 2005, p. 5).

<sup>2</sup> Según Hans De Wit (2009), el proceso de internacionalización de la educación superior se define como el proceso de integración de una dimensión internacional en las funciones de investigación, docencia y

socioculturales y políticas, como proceso complejo que configura una nueva ingeniería en las instituciones universitarias en las que se destacan como determinantes: la expansión disciplinaria, el nuevo contexto mercantilizado de los conocimientos, las nuevas tecnologías de la información y comunicación digital, los cambios en las teorías de aprendizaje y la acumulación de capitales sobre la base de incorporaciones de conocimiento ( De Wit, 2009). Desde una perspectiva pedagógica, cobran dimensión nuevas modalidades de educación que afectan a la estructura de las universidades, a través de la promoción de políticas universitarias de movilidad estudiantil y docente, el establecimiento de criterios de calidad mediante la creación de estándares internacionales y regionales; la vinculación de los ciclos regionales a los ciclos globales, las tendencias de *educación transfronteriza*<sup>3</sup> mediante el incremento de propuestas de educación virtual y la transnacionalización curricular (Rama, 2009).

En esta contextualización que se viene realizando, un aspecto central a considerar, por la importancia que tiene en el impacto que produce en la complejización de las prácticas de enseñanza universitarias es el que tiene que ver con la democratización de la Educación Superior. Bruner (2012) plantea que uno de los procesos mundiales que mayor impacto ha tenido en los cambios que atraviesan a las universidades latinoamericanas en los últimos tiempos, es la que refiere al pasaje de la universidad de élite a la universidad de masas. Concretamente se refiere a los procesos de *masificación*<sup>4</sup> y *universalización*<sup>5</sup> de la Educación Superior. Según el autor y retomando a Schofer & Meyer (2005 citados en Bruner, 2012), este fenómeno, que involucra dimensiones

---

servicios de una institución. En Fernández Lamarra (2009). (comps). *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional*. Buenos Aires. Edutref

<sup>3</sup> La *transnacionalización* de la educación (Global Alliance for Transnational Education) se define como: "cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país diferente (país huésped) de aquel al que pertenece la institución proveedora (el país proveedor)". En Fernández Lamarra (2009). (comp). *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional*. Buenos Aires. Edutref

<sup>4</sup> Entendida como la participación de entre 15 y 20% del grupo de edad entre 20-24 años en Educación Superior (Krotsch, 2009; p.162). Según datos presentados por José Joaquín Bruner (2012) el aumento de la matrícula universitaria producido en las últimas cuatro décadas (de 1.9 millones de estudiantes en la década de 70 a 8.4 en 1990 y cerca de 25 millones en 2011) parece ser el fenómeno más llamativo en los países de la región

<sup>5</sup> En referencia a las fases o estadios que indican el tránsito de la universidad de élite a la universidad de masas y de allí a las universales. De acuerdo a lo enunciado por Martin Trow en los años setenta, la *universalización* se sitúa en el punto donde la mitad de una cohorte se halla representada en la Educación Superior. En Bruner, J (2012) La idea Universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (pp.130-143)

políticas, culturales e institucionales representa un verdadero cambio en la historia de la universidad y estaría vinculado a:

“La democratización política y la difusión de los derechos humanos, incluyendo la idea de que el progreso se basa en la educación y que el acceso a ésta, en todos sus niveles, es un derecho universal; en segundo lugar a la cientificación y tecnificación de las sociedades, que desembocan en la noción de una sociedad global del conocimiento y de la información, donde el capital científico, profesional y técnico juega un papel estratégico; en tercer lugar a la emergencia de lógicas de planeamiento nacional, cambio organizacional y transformación personal frente a un horizonte de crecimiento sin límite que sitúa al cambio —y no a la estabilidad— en el centro de las políticas sociales; en cuarto lugar, a la aparición en la arena internacional, de organismos e instituciones que promueven una agenda y discursos pro-educacionales, diseminando la idea de que el progreso de los pueblos, la competitividad de las economías, la movilidad y cohesión sociales y la suerte individual de las personas están indisolublemente ligadas a procesos de escolarización” (Brunner, 2012, p. 134 en Mollis, 2016, p. 75).

En el caso de Argentina, la *masificación y la universalización* a través de la expansión de la oferta de Educación Superior, se inician a partir de la década de 1980, con el retorno al país del sistema democrático. Producto de la democratización de Educación Superior desde el año 1984 se desarrolla un aumento acelerado de la matrícula que posibilitó el acceso a un número mayor de estudiantes a la universidad, aunque como expresa Mollis (2016), este proceso de ampliación matricular se da en un marco de “fragilidad intermitente”, que dio lugar a la desestabilización de esta promesa democratizadora por parte de los intereses económicos de las administraciones neoliberales de los años 90 y a una mayor profundización de la diversificación y heterogeneidad de la oferta universitaria. Sin embargo, desde principios de los años 2000, se inicia un ciclo político de gobierno caracterizado por la recomposición del rol Estado a través de una mayor presencia en las distintas esferas de lo social. En relación a las políticas universitarias, se desarrollan un conjunto de políticas distributivas vinculadas al derecho de las personas que promueve el acceso a la universidad a un número cada vez más amplio de estudiantes provenientes de distintas capas sociales, en conjunto con un proceso de expansión territorial de la Educación Superior a través de creación de numerosas universidades públicas a lo largo y ancho del país (Mollis, 2016; Chiroleau, 2016).

Desde el punto de vista pedagógico, el fenómeno de la masificación complejiza las prácticas docentes y los procesos de transmisión en las universidades. De acuerdo con Edelstein (2012) la masificación en algunas universidades y carreras produce una reconfiguración de las relaciones entre profesores y estudiantes vinculados al aumento

de la cantidad del número de alumnos por cargo docente. Para la autora, este fenómeno posee connotaciones subjetivas relacionadas con las dificultades de llevar a cabo mediaciones desde la enseñanza que faciliten procesos interactivos de calidad. Ligada a esta situación, se destaca la diversidad social y cultural que se registra de la incorporación de nuevas poblaciones al aula universitaria que requieren del desarrollo de propuestas acordes a las nuevas realidades.

Al respecto, Tedesco (2014) plantea que en la democratización que se ha privilegiado en la normativa que rige la Educación Superior en la Argentina, se establece el ingreso irrestricto, la gratuidad de los estudios universitarios, a lo que se suma en últimos años, la obligatoriedad de la escuela secundaria y la llegada a la universidad de distintos sectores sociales<sup>6</sup>. Este contenido democrático que expresa la normativa se ve erosionando y afectado por las altas tasas de deserción/ abandono en los primeros años y por continuo retraso académico que implica el alargamiento de los años de carrera. Como plantea Chiroleau (2016), en lo que va del siglo XXI diversos países han avanzado en la región en la formulación de políticas públicas que buscan incorporar a grupos sociales tradicionalmente ausentes en la Educación Superior a través de políticas de inclusión y equidad que se insertan en la conceptualización de la universidad como bien público y como derecho humano. Sin embargo, como plantea la autora, estas políticas democratizadoras han colocado el énfasis en la ampliación de las oportunidades relacionadas al acceso y más escasamente en las vinculadas a la permanencia y el egreso.

Como sostiene Camilloni (2014), tras el crecimiento de la matrícula universitaria se presenta el dilema de excelencia y calidad versus equidad, que impone por un lado el problema relativo a como se comparte y construye el conocimiento en el aula

---

<sup>6</sup> Si bien no se sancionó una nueva Ley de Educación Superior, en materia educativa, la agenda pública marca un claro distanciamiento con el discurso neoliberal de otrora. La sanción de tres leyes claves pone de relieve el lugar estratégico que adquiere la educación en este período: la Ley de Financiamiento Educativo, que eleva los índices de inversión en educación, ciencia y tecnología, alcanzando más del 6% del PBI; la Ley de Educación Técnico – Profesional, que recupera y fortalece el lugar de la Educación Técnica devastada durante el menemismo; y la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (LEN) que deroga la Ley de Educación Federal 24.195, reordenando el sistema educativo: se retoma el esquema escuela primaria (6 años) y escuela secundaria (6 años). Se extiende a 13 años de obligatoriedad educativa compuestos por el último año de nivel inicial, la educación primaria y la educación secundaria. Finalmente, se crea el INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente) que tiene como misión coordinar las políticas de Formación Docente en todo el territorio nacional.

(Edelstein, 2014) y por el otro lado a la necesidad de alcanzar una democratización cualitativa genuina través de una mayor calidad de los aprendizajes (Chiroleau, 2016). La configuración de este nuevo orden se traduce en nuevos problemas de carácter pedagógico y retos para el nivel que generan desafíos importantes en el rol y en los saberes que tiene que tener un profesor universitario para desarrollar una educación de calidad para un número cada vez más amplio y diverso de estudiantes.

### **El contexto de la formación pedagógica en posgrados en Docencia Universitaria en la Argentina**

En la Argentina el desarrollo de la oferta sistemática para la formación pedagógica de la docencia universitaria en la que se inserta este estudio, se produce a finales de los años 90 a través de la creación de posgrados en docencia universitaria en algunas UUNN. Sin embargo, es posible hallar experiencias vinculadas a la formación docente de los profesores universitarios desde finales de la década de 1950 a través de los denominados Departamentos Pedagógicos<sup>7</sup>. Estas experiencias fueron abandonadas con la llegada de la dictadura cívico- militar y retomadas posteriormente a través de distintos formatos que incluyen la inclusión en las universidades de Asesores Pedagógicos<sup>8</sup>, y la realización de diversos cursos y talleres hasta alcanzar el formato

---

<sup>7</sup> Los Departamentos Pedagógicos se crearon a mediados de los años 50 en las Universidades de Buenos Aires y del Litoral. Estos departamentos marcan el inicio de las preocupaciones concretas por los aspectos pedagógicos en el seno de las universidades y ponen de manifiesto esfuerzos institucionales para hacer frente a los problemas estrictamente relacionados con la enseñanza. En el caso de la Universidad de Buenos Aires, bajo el rectorado primero de José Luis Romero y luego el de Risieri Frondizi (1957- 1962) se llevaron a cabo cambios relacionados con la renovación pedagógica de la universidad: entre ellos se pueden mencionar la supresión de las formas de exámenes tradicional, la creación de un servicio de orientación vocacional y la introducción de materias optativas para los estudiantes. Como parte de esta estrategia se crea en el año 1958 en la UBA el Departamento de Pedagogía Universitaria que tendrá una réplica en la Universidad Nacional del Litoral. Ovide Menin, sostiene que estos espacios consolidaron la dimensión pedagógica de la enseñanza universitaria a partir de la instalación de temáticas preocupantes para los profesores. Como primeros espacios genuinos de pedagogía universitaria, sus desarrollos se circunscribieron a las preocupaciones pedagógicas inscriptas en la lógica modernizante de las universidades: la organización de la clase, la evaluación de rendimiento, el aprendizaje y las teorías de construcción curricular, uso de laboratorios, la orientación vocacional y la vinculación de las universidades con sus contextos etc. La presencia de estos Departamentos en las Universidades significó una contribución necesaria para cargar de nuevos sentidos a las funciones de docencia, investigación y extensión y a las reflexiones necesarias que implicaron las reformas curriculares de las carreras (2012, p.15).

<sup>8</sup> Hacia el año 1984, en muchas universidades públicas de la República Argentina se incorporan profesionales de la educación con el propósito de orientar y realizar acciones formativas en relación con las demandas que implicaban los procesos de reforma curricular en las distintas carreras que permitieran desmontar las estructuras consolidadas durante la dictadura militar de los años setenta. Como explican

especializaciones y maestrías en docencia universitaria, cuyo primer antecedente data de 1988, fecha en que se creó la especialización en Docencia Universitaria y la maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional de la Patagonia, inspirada en las propuestas desarrolladas en México en los años setenta.

A diferencia de otros países de la región, en la Argentina, el desarrollo de posgrados para la docencia universitaria se produce tardíamente. Como plantea Ana María Ezcurra: “*En la Argentina no existen antecedentes de postgrados que se dirijan a la formación docente de profesores universitarios en servicio. En cambio, ciertas naciones de América Latina poseen una experiencia que debe ser tomada en cuenta para el lanzamiento, en nuestro país, de este tipo de nivel cuaternario* (1994, p. 13). De modo general, se podría decir que en la Argentina el desarrollo de propuestas de formación pedagógica en el nivel de los posgrados, se produce en los años 90, en el marco del denominado “boom de los posgrados” (Krotsch, Suasnábar, 2002, p. 50). Durante este periodo se produce una expansión acelerada de programas de posgrados en docencia universitaria (Edelstein, 1999, p. 4) relacionados con los cambios introducidos por una nueva agenda para el sector a través de la Ley de Educación Superior 24.521/95 (Pérez Lindo, 2009.) Como exponen algunos trabajos, en este periodo se crean casi diez programas de *formación para la docencia universitaria*<sup>9</sup> (Krotsch, Suasnábar, 2002; Pérez Lindo, 2009)<sup>10</sup> y se da impulso a nuevos equipos que comienzan investigar en la

---

Morandi y Ros (2010) la incorporación de estos asesores en las universidades adquirió distintos grados de formalización en la estructura orgánica de las universidades y tuvo diversos grados de impacto y reconocimiento institucional. Según Lucarelli (2011) el lugar del asesor pedagógico en la universidad fue importante para el desarrollo de innovaciones y el acompañamiento de las prácticas docentes. El papel de los Asesores Pedagógicos fue altamente reconocido no solo por sus contribuciones en términos de andamiaje para la mejora de la enseñanza sino también como parte del desarrollo del campo de la didáctica universitaria durante aquellos años. En términos generales las propuestas giraron en tareas de orden académico referidas a la reforma y evaluación curricular y al asesoramiento los equipos docentes en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior.

<sup>9</sup> En este período se crean: la Maestría en Educación Universitaria (Facultad de Humanidades en UN del Comahue, 1997), Curso de Actualización y Perfeccionamiento en Política y Gestión Universitaria Unigestión (UN del Litoral 1997), Maestría en Gestión Universitaria (Rectorado Universidad Nacional de Catamarca, 1997), Maestría en Gestión Universitaria (Facultad de Economía, UN de Mar del Plata, 1998), Especialización en Docencia Universitaria (Facultad de Humanidades, UN de Mar del Plata, 1998), Maestría en Docencia Superior (Facultad de Humanidades, UN de Tucumán, 1998), Maestría en Docencia Universitaria y Especialización en Docencia Universitaria (Facultad Regional Buenos Aires, UTN, 1998), Maestría en Gestión Universitaria (UN de Santiago del Estero, 1998); Maestría y Especialización en Gestión de la Educación Superior (UN de Formosa, 1998).

<sup>10</sup> Para un detalle más amplio de las diferentes propuestas de posgrados en docencia universitaria desarrollados en las UUNN y las razones que justificaron su creación, se recomienda la lectura de Pérez Lindo, A. (2009).

temática, dejando entrever un fenómeno que se iría expandiendo de manera sostenida en los años posteriores.

Con la intención de elaborar una aproximación más cercana a la composición y distribución de la oferta de posgrados en docencia universitaria en la Argentina, se recurre a algunos trabajos recientes que ofrecen una sistematización de las ofertas que componen el campo de la *formación pedagógica*. Así en el trabajo Cesarini y Mórtola (2018) se presenta un relevamiento de las distintas propuestas formativas en las cuales los profesores universitarios parecen adquirir saberes relacionados con la enseñanza. A partir del estudio de documentos curriculares disponibles en los sitios de internet de distintas universidades y de los datos estadísticos que ofrece la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), se describen cuatro dispositivos formativos recurrentes en distintas universidades:

- Especializaciones en docencia universitaria.
- Profesorados adscriptos a títulos de grado.
- Profesorados como ciclos de complementación curricular.
- Maestrías en docencia universitaria.

De modo análogo, en un trabajo preliminar (Agadia, 2016) se muestra la oferta disponible para la formación pedagógica universitaria en el marco de lo que denominó “estallido del campo de la formación docente universitaria”. A partir del relevamiento de las series estadísticas de posgrados en Docencia Universitaria acreditados por CONEAU<sup>11</sup> y de la información disponibles en los sitios de internet de las distintas UUNN, se elaboró un mapeo de la composición de las ofertas formativas disponibles en la Argentina. Se contabilizaron hasta el año 2016 un total de 57 carreras de posgrados en Docencia Universitaria. Se destacan en primer lugar las especializaciones en Docencia Universitaria y Educación Superior con un (56%)<sup>12</sup>, le siguen las Maestrías en

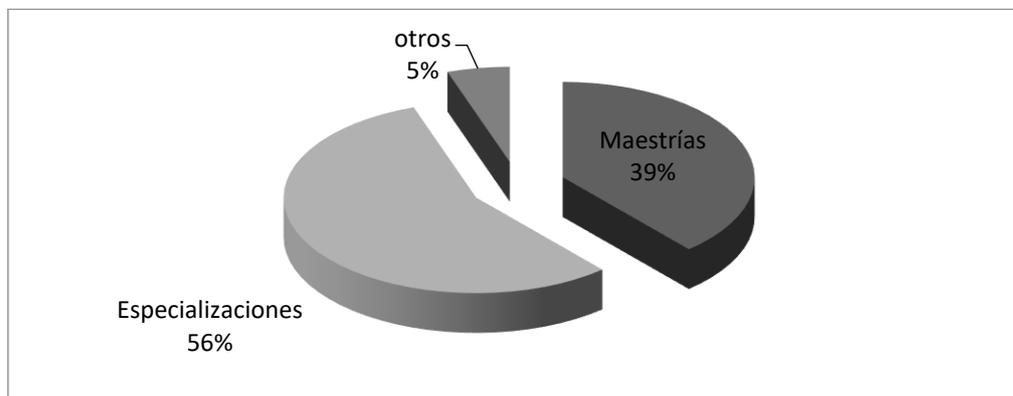
---

<sup>11</sup> Cabe destacar que en relación con los Posgrados en general los primeros datos oficiales existentes sobre estadística de Posgrados, elaborados por SPU/ME, datan del año 1997, siendo el 2006 el año a partir del cual se incluye anualmente información sobre posgrados en el Anuario Estadísticas de SPU/ME.

<sup>12</sup> Incluye Especializaciones en Docencia Universitaria y Especializaciones en Docencia Universitaria con orientación en campos disciplinares o profesionales, tales como Especialización en Docencia para la Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Biológicas, Especialización en Docencia y Gestión Universitaria con orientación en Ciencias de la salud; Especialización en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas

Docencia Universitaria y Educación Superior (39%)<sup>13</sup>; y otras acciones formativas como que representan un porcentaje menor en la muestra total (5%)<sup>14</sup>. En este estudio no se tienen en cuenta los trayectos formativos de carrera docente.

**Gráfico 1. Distribución de la oferta de posgrado por tipo de programa**



Fuente de elaboración propia a partir del Catálogo de Posgrados Acreditados (CONEAU/2015), resoluciones de Acreditación de carreras (CONEAU /2015) y datos de DIU- SPU 2015.

Si se comparara esta totalidad de propuestas de formación con los 10 programas de posgrados en docencia universitaria creados en 1997, se advierte un sostenido crecimiento en los últimos veinte años que puede ubicarse en la tendencia general que experimenta el aumento de posgrados en el país; fenómeno al que los especialistas (Perez Lindo, 2009; Suasnábar, 2011, p.26) caracterizan como de “expansión explosiva”.

---

<sup>13</sup> Incluye Maestrías en Docencia Universitaria, Maestrías en Educación Superior y Maestrías orientada a campos disciplinares o profesionales, como: Maestría en Enseñanza Agropecuaria y Biológica; Maestría en Docencia Universitaria en Ciencias de la salud y Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales.

<sup>14</sup> Se refiere a Posgrado de Actualización en Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en articulación con FEDUBA y al Taller de Formación Pedagógica de la Universidad de Luján.

**Cuadro 1: Comparación de la oferta de formación pedagógica en el período 1997-2016**

<b>Oferta de Formación Pedagógica</b>	<b>1997</b>	<b>2016</b>
<b>Maestría en Docencia Universitaria</b>	<b>6</b>	<b>22</b>
<b>Especialización en Docencia Universitaria</b>	<b>3</b>	<b>32</b>
<b>Otros Programas</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Totales</b>	<b>10</b>	<b>57</b>

Fuente de elaboración propia a partir del Catálogo de Posgrados Acreditados (CONEAU/2015). Resoluciones de Acreditación de carreras (CONEAU /2015) Información disponible en el Departamento de Información Universitaria SPU y relevamiento en UUNN.

Esta descripción permite establecer algunas reflexiones acerca de la composición interna del campo. En primer lugar, corroborar el crecimiento de carreras de posgrados dentro de las Ciencias Humanas (si se toma como base para la clasificación los criterios establecidos por CONEAU para su nomenclador); patrimonio que en otros tiempos era casi exclusivo de las carreras de investigación científica. En el relevamiento realizado se advierte que aproximadamente el 95 % de las carreras de Posgrados en Docencia Universitaria son acciones propias de las Facultades de Humanidades o Departamentos de Humanidades de las UUNN con extensión en todos los campos disciplinares de la misma Facultad. Otra cuestión interesante es una tendencia que se replica con la presentada por de la Fare y Lenz (2012, p.41) para el caso general de los posgrados en la Argentina. Según las autoras entre el período 1995 – 2009 se registra un aumento considerable de las especializaciones continuado por las maestrías y en menos medidas los doctorados. Esta tendencia se replica para el caso particular de los Posgrados en Docencia Universitaria. En relación con este aspecto, cabe recordar que según expresa la Res/Min 160/11 elaborada por CONEAU<sup>15</sup> las Especializaciones tienen por objeto profundizar diversas áreas temáticas dentro de un mismo o distinto campo profesional. En este sentido, según consta en las Actas de Acreditación de Carreras elaboradas por CONEAU estas Especializaciones están orientas a la mejora de calidad de la enseñanza y del aprendizaje y a evaluar las actividades de aula.

<sup>15</sup> Res/Min 160/11 elaborada por CONEAU fija los estándares y criterios de evaluación de los posgrados incluyendo la metodología del comité de pares.

El trabajo de Ceresani, et. ál. (2018) presenta una sistematización de las ofertas de Especializaciones en Docencia Universitaria que son acreditadas por CONEAU que resultan interesantes para este trabajo. Según explican los investigadores, la primera Especialización acreditada por este organismo data del año 1998, año en que se crea la “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud” de la Universidad Nacional de Tucumán.

**Cuadro 2: Especializaciones en Docencia Universitaria aprobadas por la CONEAU desde 1998**

<b>Denominación</b>	<b>Universidad</b>	<b>Cantidad</b>
Especialización en Docencia en Educación Superior	UNLPAM, UNLAM	2
Especialización en Docencia Superior	UNJU,	1
Especialización en Docencia Universitaria	IUPFA, UNLP, UNPSJB, UNCU, UNRC, UTN (Regionales Tucumán, Haedo, San Nicolás), UNL, UNMdP, UNSJ, UNSL, UNAS, UNAM, UNNE, UNF, UNSE, UNQ	19
Especialización en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas	UNCA	1
Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud	UNT	1
Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas	UBA	1
Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas	UBA	1
Especialización en Docencia y Gestión Universitaria con Orientación en Ciencias de la Salud	UNNE	1
Especialización en Gestión y Docencia de la Educación Superior	UNTREF	1
<b>TOTAL, UNIVERSIDADES NACIONALES</b>		<b>28</b>

Fuente: Cesarini y Mórtolola, 2018.

A continuación, se presenta un cuadro que muestra datos actualizados del período 2018-2019 respecto de la cantidad carreras de Especialización en Docencia Universitaria en las UUNN. De acuerdo con los datos relevados se ratifica el crecimiento sostenido de las carreras de Especialización en Docencia Universitaria como trayecto formativo

predominante para la formación pedagógica de los profesores universitarios, aspecto significativo para este estudio.

**Cuadro 3: Especializaciones en Docencia Universitaria en el período 2018-2019**

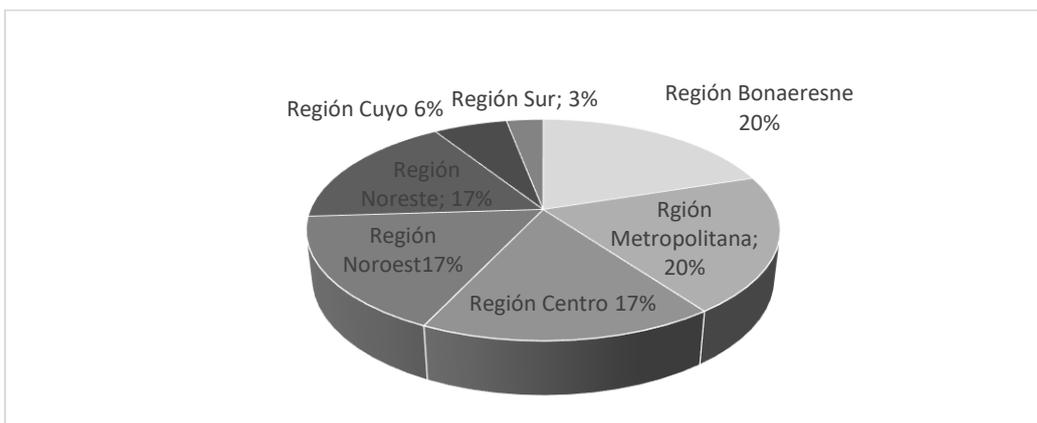
<b>UNIVERSIDAD</b>	<b>ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA</b>
Universidad de Buenos Aires	Especialización en Docencia para Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Universidad de Buenos Aires	Especialización en Docencias Universitaria en Ciencias Económicas
Universidad De Buenos Aires	Especialización en Docencia Universitaria para Cs Biológicas
Universidad Nacional de La Plata	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional del Litoral	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de Cuyo	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional del Nordeste	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional del Nordeste	Especialización en Docencia y Gestión Universitaria con orientación en Ciencias de la Salud
Universidad Tecnológica Nacional	Especialización en Docencia Universitaria UTN san Nicolás- Rosario- Tucumán- Haedo
Universidad Nacional de Río Cuarto	Especialización en Docencia Superior
Universidad Nacional de Catamarca	Especialización en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas
Universidad Nacional de Salta	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de Jujuy	Especialización en Docencia Superior
Universidad Nacional de Entre Ríos	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de Misiones	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de San Juan	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de San Luis	Especialización en Docencia Universitaria (cerrada)
Universidad Nacional de Santiago del Estero	Especialización en Docencia Universitaria (interinstitucional)
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de Mar del Plata	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de Formosa	Especialización en Docencia Universitaria (interinstitucional)
Universidad Nacional de La Matanza	Especialización en Docencia de la Educación Superior
Universidad Nacional de Quilmes	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de Tres de Febrero	Especialización en Gestión y Docencia de la Educación Superior
Universidad Nacional de Villa María	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional del Chaco Austral	Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de José Clemente Paz	Especialización en Docencia Universitaria
<b>TOTAL UNN</b>	<b>30 ( treinta)</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos de CONEAU (2019) y relevamiento en sitios de internet UUNN.

Finalmente, se presenta una distribución de los Posgrados por Regiones que permite analizar las concentraciones y ofertas disponibles en la totalidad del país. El gráfico N° 2 desagrega los datos de distribución de Especializaciones por Región, de acuerdo a la

categorización de Regiones establecidas por Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES)<sup>16</sup>. Se destaca la región Metropolitana y la Región con Bonaerense con un 20% cada una del total de la oferta formativa. Le siguen con las Regiones del Centro, Noroeste y Noreste con un 17% en cada caso, mientras que la Región del Sur solo presenta un 3% del total de la oferta y la Región Cuyo el 6%. Estos datos ponen de manifiesto una tendencia que se replica para otras opciones de Posgrados en las que el predominio se da en las regiones Metropolitana y centro del país. Según Suasnábar (2011, p. 26), esta distribución regional desigual se debe a que en estas regiones se encuentran las universidades de mayor tradición y con mayor capacidad de recursos para expandir actividades de posgrados.

**Gráfico 2. Distribución de especializaciones en Docencia Universitaria por Regiones**



Fuente: elaboración propia Elaboración propia en base a datos de CONEAU (2019) y relevamiento en sitios de internet UUNN.

Un aspecto interesante para destacar que surge de varios de los trabajos tomados como antecedentes es que, si bien, la creación de estos posgrados posee direcciones diferentes en las diversas experiencias analizadas y que su crecimiento se produjo de modo desigual y poco sistemático en las distintas universidades (Ros y Morandi, 2010) su crecimiento ha sido sostenido a través de las últimas décadas como formato privilegiado por las universidades para la formación pedagógica de sus cuadros docentes.

<sup>16</sup> Se establece una división en siete regiones: región Bonaerense, región Centro – Oeste; región Centro – Este; región Metropolitana; región Noreste (NEA); región Noroeste (NOA) y región Sur.

## **La formación pedagógica del docente universitario: los antecedentes específicos sobre el estudio del objeto de análisis**

Cabe destacar que la mayor parte de los estudios hallados como antecedentes de esta investigación se inscriben en el campo de la investigación acerca de la enseñanza en la Educación Superior (Camilloni, 2014). Este campo tiene un desarrollo relativamente reciente que puede ubicarse en el último tramo del siglo XX. Sus producciones han acompañado, en general, los cambios y transformaciones que operaron en los sistemas universitarios y las políticas desarrolladas para el sector en los últimos años. En la Argentina, la configuración de este campo de conocimiento se ubica a mediados de la década de 1980 de modo coincidente con el desarrollo de posgrados en docencia universitaria, los que han constituido a su desarrollo y consolidación (Krotsch y Suasnábar, 2002, p.48). A continuación, se enumeran algunos trabajos que serán recuperados en los próximos apartados para una descripción más exhaustiva del campo pedagógico universitario.

En un primer recorte, se encuentran un conjunto de trabajos desarrollados en el contexto internacional que analizan la expansión de la formación pedagógica de los docentes en el marco de los procesos de reformas universitarias desarrolladas en las últimas décadas del siglo XX. Estos trabajos realizan un análisis descriptivo de los diversos escenarios de formación para la docencia universitaria que desarrollan las universidades – propuestas independientes y/o cursos organizados de modo sistemático- como políticas *de mejora de la calidad educativa* en el ámbito de los procesos de evaluación del profesorado y evaluación de institucional de calidad de la universidad (Gibbs, 2001; De Ketele 2003). Para estos estudios la formación pedagógica de los profesores es un factor clave para alcanzar mejoras en las políticas de calidad de la enseñanza universitaria y procesos de evaluación y acreditación institucional. (estos trabajos serán retomados en siguiente apartado)

Otros trabajos, a partir del abordaje institucional de la formación docente universitaria analizan experiencias de formación pedagógica desarrollada en distintas universidades desde la perspectiva *del desarrollo profesional de la docencia universitaria*. Dentro de este grupo, algunos trabajos analizan estrategias de formación pedagógica sistemática -

tomadas como caso- destacando los aspectos relacionados con la construcción de un nuevo perfil del docente universitario como profesional de la enseñanza: formación de profesionales reflexivos, el trabajo en equipo y colaboración y la reivindicación de la dimensión ética del trabajo docente (De la Cruz Tomé, 2000; Fernández March, 2003; Rodríguez Espinar, 2003). En relación con este tópico otros trabajos - en el contexto regional y local- describen distintas políticas de *desarrollo de profesional pedagógico* integrado a la *carrera docente* a partir de la redefinición de pautas en la construcción de los regímenes carrera docente que incorporan a la formación pedagógico-didáctica como una exigencia para el acceso, permanencia y promoción de la carrera docente. Entre estos trabajos se encuentra: el caso de la UDELAR (Collazo, 2012). Otros analizan la estructura de distintos programas de formación docente desarrollados en universidades argentinas surgidos ante la demanda de una mayor profesionalización de la docencia universitaria en relación con sus prácticas de enseñanza: el caso de la UNSJ y (Pandiella, Benitez, Blanquier, Dacuña, 2012) y UNJu (Wayar, Postigo, Zambrano, 2012).

Otro conjunto de trabajos, desarrollados en el contexto local, en la última década se ocupó, a partir del abordaje empírico, de la descripción de la oferta del campo formativo para la docencia universitaria en las UUNN y sus procesos de institucionalización como ofertas de posgrado (Ros y Morandi, 2010; Agadia, 2016; Cesarini y Mórtola, 2018). Estos trabajos sitúan la expansión y crecimiento de la oferta de formación pedagógica en la relación de las nuevas regulaciones introducidas en los años noventa en la Argentina en relación con la formación de posgrado. Estos trabajos fueron analizados en el apartado precedente.

En cuanto a trabajos que se hayan ocupado de abordar de un modo más específico *la relación entre formación pedagógica y saber pedagógico de los profesores universitarios*, se encuentran algunos estudios que analizan los aportes que estos cursos ofrecen para el *cambio e innovación* en las prácticas de enseñanza en la Educación Superior. Entre los que se encuentran:

Un trabajo relevante para esta investigación es el estudio desarrollado por Jarauta Borraca y Medina Moya (2009) que analiza los cambios, transformaciones y mejoras ocurridas en la práctica de enseñanza del profesorado novel como consecuencia de la

participación en el programa de Innovación en la Docencia Universitaria en la universidad de Barcelona. Proponen tres dominios cualitativos que permiten recoger el impacto/transferencia del curso sustentados en la utilidad percibida por los profesores respecto de los cambios e innovaciones realizadas y los obstáculos y factores inhibitorios. Las mayores contribuciones destacadas por los participantes se refieren a: la clarificación conceptual del trabajo docente, cambios en la mirada hacia el alumno, cambios en la conceptualización de la enseñanza y la evaluación y en el rol del profesorado universitario. Con relación a los factores inhibitorios para el desarrollo de innovaciones en la enseñanza, el estudio destaca la falta de seguridad en la práctica docente de los profesores noveles, el escaso reconocimiento institucional al esfuerzo y dedicación a las tareas docentes y el déficit de recursos materiales disponible en la universidad.

El estudio de Rocha, Lopez, Rodriguez, Gómez, Fachinetti y Ferrnado (2016) abordó de la incidencia del Programa de Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud en la Universidad de la Republica, Uruguay (PFDAS) en las prácticas de la enseñanza y en la experiencia de los docentes universitarios. De modo similar al estudio de Jaruata y Moya (2009), las autoras presentan cinco categorías surgidas del estudio acerca de la incidencia en las prácticas y la experiencia de los profesores: Aportes, Cambios, Valoración de la formación, Necesidades y Obstáculos. Según el estudio, los aportes que se destacan de estos cursos son: la modalidad de enseñanza, el estilo docente, el sistema de evaluación, la incidencia interdisciplinaria. En relación con los cambios, se destacan: en el nivel personal – docente, en relación con la unidad académica y con la práctica docente. Con respecto a la valoración, se reconoce en los profesores una valoración vinculada a las posibilidades que ofrece para la reflexión y el intercambio, en relación con la unidad académica los profesores destacan la importancia que las cátedras valoren su formación pedagógica y en relación con la dimensión institucional reconocen escasa valoración. En relación con las necesidades plantean la adquisición de herramientas y la confirmación de una práctica innovadora. Por último, con respecto a los obstáculos se destacan: la tensión entre el discurso institucional y la formación pedagógica, la organización institucional y la frustración de no poder incidir en los cambios en el nivel de las cátedras universitarias.

La tesis de Claudia Finkelstein (2009) analiza las transformaciones en las representaciones de dos docentes universitarios a partir de su tránsito por en el trayecto de formación de “carrera docente” en la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires. Resulta interesante de este trabajo el análisis referido, por un lado, a las transformaciones en las representaciones acerca del ser docente en los espacios diferenciados de la formación (el espacio del teórico y el de la clínica) y por el otro, a las vinculadas a la formación y su vinculación con la biografía escolar y la socialización profesional. Para Finkelstein la capacidad generadora de transformaciones de estos programas formativos requiere de quienes realizan estos trayectos una “disponibilidad” personal para el cambio y para realización de un trabajo consciente y no siempre gratificante acerca de concepciones sobre el enseñar, el aprender, el ser docente y ser alumno. Esta potencialidad es reconocida por la autora como un desafío a los programas formativos en tanto éstos necesitarán no sólo implementar modalidades que permitan identificar a quienes no están en disponibilidad, sino fundamentalmente, diseñar dispositivos de acompañamiento que favorezcan auténticas transformaciones.

Finalmente se considera un grupo de trabajos que constituyen referencias ineludibles cuando se aborda la enseñanza en la Educación Superior. Son estudios que enfocan la investigación acerca de la enseñanza en el aula universitaria desde múltiples perspectivas que dialogan con el objeto de esta tesis y que aportan categorías de análisis valiosas para este estudio. Así, algunos trabajos abordan la formación pedagógica de docentes universitarios desde de las experiencias de Asesorías Pedagógicas en las universidades y a partir de allí avanzan en la configuración y legitimidad de la Didáctica y la Pedagogía Universitaria y en análisis de las relaciones entre los campos disciplinares y pedagógicos (Lucarelli, 2011, 2013; Coria y Edeltein,1993). Otros trabajos analizan la “enseñanza en el aula universitaria” y la “práctica docente” en clave de la innovación curricular y metodológica a través del estudio de casos y desde la perspectiva de la articulación teoría- práctica como eje estructurante de la enseñanza universitaria (Lucarelli, 2011, 2013, Lucarelli y Malet, 2010) y del desarrollo de prácticas reflexivas (Steiman, 2018). Es posible en este sentido, reconocer diversas “configuraciones didácticas” que desde un “nueva agenda de la didáctica” y desde la perspectiva de una clase reflexiva recuperan la *buena enseñanza* y la *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012, 2018) y los *estilos de enseñanza* en enseñanza en la cátedra universitaria (Monetti ,2015).

## Universidad y formación pedagógica

La formación pedagógica sistemática como formación específica para la enseñanza universitaria, en tanto práctica especializada, es el espacio pedagógico en que se sitúa este estudio. Para Rodríguez Rojo (2000, citado en Finkelstein, 2009, p.36) “la palabra que pudiera definir al movimiento que se observa hoy preocupado por la docencia universitaria, tal vez pudiera ser, la de emergente”. En este sentido, los primeros trabajos hallados para este estudio que toman en consideración la formación pedagógica para la docencia universitaria, la definen como un espacio en expansión. Cabe aclarar que si bien las universidades de países tanto anglosajones como francófonos cuentan con una tradición más extensa que se remonta a la década de 1970 (Gibbs, 2001; De Ketele, 2003; Fernández March, 2003), en los países iberoamericanos -y concretamente en la Argentina- estas experiencias de formación para la docencia son mucho más recientes y se ubican a principio de los años noventa.

Los primeros estudios desarrollados acerca de estas temáticas, surgen en los años finales del siglo XX y se dan en el contexto europeo, en el marco de las transformaciones que supuso en el sistema universitario el denominado proceso de Bolonia<sup>17</sup>. Dicho proceso de convergencia educativa establece un nuevo paradigma en relación con la formación y competencias que el profesor universitario necesita y otorga relevancia a su formación pedagógica (Imbernon, 2009). Ya en la Conferencia Mundial de Educación Superior UNESCO (1998), se exponía claramente la necesidad de construir cambios en las competencias docentes para afrontar las transformaciones sociales y culturales que afectan la universidad en el presente siglo y mejorar la calidad de la formación. En este

---

<sup>17</sup> El Proceso de Bolonia se inicia en el año 1999, cuando los ministros de educación de 29 países, más los que luego se sumaron arribando a un total de 46, deciden firmar la Declaración de Bolonia con el propósito de crear un “Espacio Común de Educación Superior”. En esta declaración se recomiendan seis actuaciones que los Estados y las Universidades deberían tener en cuenta:

Promoción de la movilidad de los estudiantes y profesionales al tener un sistema comparable de titulaciones.

Promoción de la cooperación europea entre universidades a pesar de las diferencias de idioma, cultura o intereses internos

Adopción de un sistema basado fundamentalmente en dos niveles de estudio: el grado y el posgrado para todas las universidades; en base al modelo 3+2+3 (licenciatura, maestría y doctorado)

El establecimiento de un sistema común de conceptualización de crédito (European Credit Transfers System) basado en estudiante y no en la docencia.

La promoción de una dimensión europea de la educación superior con énfasis en el desarrollo curricular, la colaboración institucional y los programas integrados de estudio, formación e investigación.

sentido, los trabajos coinciden en señalar que la mayor parte de las universidades desarrolla propuestas de formación para la enseñanza universitaria como políticas de mejora institucional, asentadas en un alto componente de “confianza” depositado en estos programas para incidir, mediante la incorporación de recursos humanos especializados, en la mejora de la calidad de la enseñanza y en los resultados de procesos de evaluación institucional (Gibbs 2001, De Ketele,2003; Zabalza,2013). Como sintetiza Zabalza: *“resulta poco viable un proyecto de renovación de la universidad o de mejora de la calidad de sus prestaciones que no pase por una decidida política de formación del profesorado”* (2000, p. 659).

Complementariamente a esta característica que vincula calidad y formación pedagógica en la universidad, cobra importancia una segunda cuestión que tiene que ver con la idea de *la profesionalización* del profesorado universitario. Aquí también, la literatura especializada ocupada en el análisis de estos trayectos formativos pone de relieve que en los últimos años los cambios en la misión formativa de las universidades, trajeron aparejados un cambio considerable en los modos de definir el rol de profesor universitario, lo que llevó a nuevos parámetros en la definición de su profesionalidad: se requiere del profesor no solo que sean buenos científicos, o buenos gestores, sino que además se reconozcan como buenos formadores (Fernández March, 2003, Zabalza, 2013) . Desde esta perspectiva la formación del docente universitario cobra relevancia, no solo en términos de su formación científica, sino específicamente en relación a su formación pedagógica (Finkelstein, 2009).

Desde este lugar, la valoración de la formación pedagógica como desarrollo de la profesionalidad de la docencia universitaria pone de manifiesto que la enseñanza es una actividad profesional compleja que requiere de una formación específica (Zabalza, 2007, Imbernon, 2011). En efecto, gran parte de los trabajos consultados han puesto el foco en la necesidad relativa a que los docentes dispongan de saberes y conocimientos específicos para intervenir en la enseñanza. Como lo plantean Feldman y Palamidessi (2001), los profesores universitarios al igual que los docentes de otros niveles necesitan de un saber pedagógico que les permita resolver los problemas relacionados con sus prácticas de enseñanza. Esta es una cuestión relevante para este estudio.

Con relación a los saberes pedagógicos que debe contar el profesor universitario, se encuentran algunos trabajos que definen la base curricular necesaria que debería integrar una propuesta formación pedagógica en el contexto de las transformaciones señaladas. Los mismos serán retomados en el siguiente apartado en el que se presentan las dimensiones del objeto de análisis.

### **La construcción de las dimensiones del análisis según el aporte de los antecedentes**

A modo de evitar una extensa enumeración se ha optado por organizar la definición de los saberes pedagógicos a través de un cuadro que organiza las tendencias presentes en una amplia variedad de trabajos y que otorga también las dimensiones de análisis de este estudio (luego retomadas en el siguiente capítulo). Para organizarlo, se han tomado como base los trabajos antecedentes de Fernández March (2003); De Ketele (2003); Imbernon (2011); Zabalza (2007, 2011); Edelstein (2012, 2014), Tedesco (2014); Ceresani, Toribio & Mórtola (2016).

**Figura 1. “¿Qué necesita saber el docente universitario?”**

Dimensiones	¿qué necesita saber el docente universitario?
<b>Saber</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sólido conocimiento de su campo disciplinar.</li> <li>• Conocimiento de la Pedagogía y Didáctica universitaria.</li> <li>• Conocimiento didáctico del contenido académico</li> <li>Conocimiento tecnológico.</li> </ul>
<b>Saber Hacer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre la práctica como modo de adaptación a los cambios que impone la sociedad del conocimiento.</li> <li>• Proponer articulaciones disciplinares</li> <li>• Elaboración de propuestas didáctica formativas que se inserten en problemáticas culturales más amplias.</li> <li>• Diseñar actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno con el objeto de generar la construcción y comprensión de conocimientos.</li> <li>• Diseñar propuestas mediadas por la tecnología (TICs)</li> </ul>
<b>Saber ser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo en equipo y la cultura de la colaboración por sobre la cultura de la individualidad y la fragmentación que impone el “aula cerrada”.</li> <li>• Implicación institucional y en el colectivo docente.</li> <li>• Actitud ética y transformadora con una sensible vinculación al entorno social y sus problemáticas.</li> <li>• Autoformación.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

En suma, como plantea Tedesco (2014), la universidad tiene que enfrentar hoy el desafío de lo pedagógico y -a la inversa- la pedagogía tiene que enfrentar el desafío de la universidad. Se advierte, en estos últimos años una ampliación del campo de formación en docencia para los profesores universitarios que coloca la formación pedagógica como parte del desarrollo profesional de los docentes, más allá de las que ofrecen sus disciplinas de base y como políticas institucionales orientadas a la construcción de una universidad más inclusiva, democrática y de calidad.

El presente capítulo ha desarrollado una síntesis de los principales antecedentes vinculados con la formación pedagógica de la docencia universitaria. A continuación, el capítulo 2 aporta el marco teórico que sostiene esta tesis.

## **Capítulo 2. El marco teórico. La formación en la práctica de la enseñanza y el saber pedagógico del docente universitario: un abordaje conceptual y situado**

La formación en la práctica de la enseñanza de los profesores universitarios comienza a tomar forma como campo de formación especializada a fines de siglo XX. Se presenta como una formación de carácter paradójico: un experto en campo conocimiento especializado y su investigación, es a la vez inexperto en el campo de conocimiento pedagógico (Souto, 2019) y requiere de una formación específica para su quehacer docente relacionado con la enseñanza, en tanto la formación disciplinar e investigativa resultan insuficientes para resolver los problemas que la práctica de enseñanza presenta. La clave para penetrar este proceso de formación y comprender sus efectos requiere de la delimitación de referencias conceptuales que operen como marco interpretativo de este proceso complejo y singular atravesado por significaciones y condicionantes sociales e institucionales propios del contexto universitario en el que se desarrolla. Los supuestos presentados y preguntas que sostiene este estudio movilizan a la búsqueda de aportes teóricos que permiten comprender los significados construidos por los profesores en relación con el saber pedagógico adquirido o construido en su tránsito por los trayectos de formación pedagógica, desde la perspectiva de la formación docente, pedagógica y didáctica.

### **Los profesores universitarios como docentes**

Un punto de partida para interpretar la construcción del saber acerca de la enseñanza en la formación pedagógica de los profesores universitarios, es el vinculado a su formación identitaria en relación con la práctica docente. ¿Cómo se identifican y nombran los docentes universitarios?, ¿cuáles son las prácticas profesionales que definen su *quehacer* académico?, ¿cómo atraviesa la cultura institucional universitaria su relación con las prácticas de enseñanza y docente?, estos son algunos de los ejes que se exponen en este apartado que busca iniciar en el acercamiento de los profesores universitarios como docentes.

Para ser docente en la universidad no es necesaria una titulación específica. A diferencia de otros niveles educativos en los cuales existe tradición formativa en la práctica profesional de la educación, instituida mediante certificaciones y títulos, en la universidad el campo que define las prácticas profesionales se encuentra relacionado con las formaciones en campos disciplinares y profesionales específicos. Siguiendo a Lucarelli, se podría preguntar: ¿cuál es la práctica profesional que define la posición del docente universitario en la institución? ¿la práctica de enseñar? ¿la práctica específica para la cual fue formado en su campo particular? En este sentido, agrega:

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. El poder y el prestigio no provienen de la docencia universitaria como saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado (2004, pp.507-508).

Se puede decir que el reconocimiento, la legitimidad y el prestigio de los docentes universitarios provienen de la formación de base en un campo específico, más no de sus prácticas docentes. La explicitación de esta situación es fundamental para interpretar los significados construidos por los profesores en las instancias de formación pedagógica en relación con el saber específico para enseñar y la valoración de este nuevo saber en relación con sus prácticas pedagógicas.

Para comprender aún más esta relación entre profesores universitarios y las prácticas docentes desde la perspectiva de su formación identitaria, resulta oportuno tomar los aportes del sociólogo Claude Dubar (2000, p.109, citado en Bolívar, 2005, p.3) acerca de la construcción de la identidad profesional. El autor define a la identidad como el “resultado a la vez estable y provisional, individual y social, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones”. Para el autor, la identidad profesional se configura como un espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución en la que trabaja.

Como sostiene Bolívar (2005), la identidad profesional se sitúa entre la identidad “personal” y la “social” y los efectos del contexto de trabajo. La identidad profesional tiene un lado personal que deviene de la definición de sí que realiza el sujeto como construcción singular, vinculada a su historia personal, familiar, escolar, social, política, etc. La identidad social como modo de definición social del individuo, le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Finalmente, son los efectos del contexto institucional en las que el sujeto participa los aspectos que completan la identidad profesional, en tanto es en la participación institucional que el sujeto realiza donde se comparten significaciones, códigos, creencias y reglas vinculadas a la profesión y al ejercicio de dicha práctica.

Para el caso de los docentes universitarios, resulta relevante detenerse en aquellos aspectos institucionales que intervienen en su construcción identitaria, como nota distintiva. En este sentido, el campo social universitario presenta una estructura organizacional compuesta por tradiciones disciplinares, modelos pedagógicos, códigos, regulaciones a la actividad académica, que establece un orden simbólico con fuerza configurativa en la construcción de la identidad profesional y en la orientación y fundamento acción que desarrollan los docentes (Clark 1983, citado en Krotsch, 2009, pp.87-94). En la estructura universitaria *disciplina e investigación* son los ejes con fuerte peso alrededor de los cuales los profesores universitarios configuran su identidad y definen sus prácticas profesionales.

Estas condiciones tanto materiales como simbólicas en las que se configura la profesión académica poseen una importante influencia en la definición del espacio identitario para los profesores universitarios en relación con las prácticas docentes: por un lado, la relación “investigación – docencia” y la división de roles entre aquellos que investigan y los encargados de transmitir ese conocimiento mediante la enseñanza que produce la fragmentación y diferenciación jerárquica entre ambos grupos, en los últimos años reforzada por estímulos institucionales (Villaruel, 1995). Relacionada con esta característica, la “categoría residual” adjudicada a la práctica docente y la práctica de enseñanza en relación con la actividad académica (Chiroleau, 2002 citada en Walker, 2015, p.12), que le confiere un estatus de menor valor simbólico a las tareas docentes (De Ketele, 2003). Otro aspecto relevante, es el que tiene que ver con el papel que juegan las disciplinas en las diferencias vinculadas con el reconocimiento y el prestigio:

no goza de mismo reconocimiento un docente de ciencias sociales que un docente de medicina o física dentro de la universidad (Edelstein, 1999, 2012; Walker, 2015). Por último, otro factor de relevancia en la configuración identitaria, es el relacionado con las condiciones para el desarrollo de la carrera docente que pone por delante de las tareas docentes la producción académica (Claverie, 2012; Walker, 2015).

Otro aspecto relevante para la interpretación de la experiencia formativa en relación con la construcción del saber pedagógico y que tiene incidencia en la construcción identitaria de la docencia universitaria, es el referido a los espacios de formación en las cátedras universitarias como ámbito de formación docente (Monetti, 2015). Un trabajo relevante en este sentido es el de Ickowicz (2010) para quien la cátedra constituye el ámbito más significativo en las trayectorias de formación en el *oficio*. Allí, se pone de manifiesto un modelo formativo artesanal que adquiere los rasgos del artesanado medieval en el que predomina una formación donde transmisión de saber y trabajo se realizan conjuntamente a partir de un vínculo sostenido entre maestro y discípulo en el que el primero guía y controla la totalidad del proceso de trabajo y de formación y el aprendiz adquiere los *secretos del oficio* a partir de realizar determinadas tareas y de mantenerse cercano al maestro (Ickowicz, 2010, p.193).

En efecto, como se observa, la definición identitaria de la docencia universitaria da cuenta de una red de múltiples entrecruzamientos ubicada en el centro de un campo tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica (Vain, 1998), que atraviesa la configuración de los profesionales universitarios como docentes y es clave para interpretar la significación de atribuida al saber pedagógico en instancias de formación.

En las últimas décadas, la idea de un docente universitario como profesional preocupado por el estudio de las prácticas educativas ha comenzado a cobrar protagonismo en las culturas universitarias. Inscripto en la necesidad de reconversión de los modelos de enseñanza vigentes en la universidad y en la necesidad de revisión de las prácticas que legitiman los cambios socioculturales que impactan en las estructuras universitarias, la figura del profesor universitario como profesional de la enseñanza cobra mayor dimensión. El profesor universitario es considerado como un *profesional con doble vía de profesionalización*: la profesión de origen en un campo específico disciplinario y la profesión de docente universitario (Souto, 1999 citada en Collazo,

2016). Como sostiene Edelstein se trata es de recuperar la perspectiva de una profesionalidad ampliada para pensar al docente universitario; lo que significa: *“poner en tela de juicio respecto de las capacidades y disposiciones necesarias para quienes ejercen la docencia en la universidad, tanto la idea de idoneidad sostenida exclusivamente la experiencia resultante del propio desempeño en el tiempo, como la de experto/experticia, que responde a una lógica fundada en una gramática social sustentada en categorías como eficacia, éxito, economía de esfuerzos, y una racionalidad basada en modelos de dominio, en prefiguraciones ideales”* (2012, p. 12). Esta redefinición ampliada de la profesionalidad del profesor universitario que requiere del diálogo entre dos vías de profesionalización que le otorga otro status a la práctica docente y práctica de la enseñanza como prácticas especializadas, es un punto importante para interpretar las experiencias formativas que desarrollan los profesores en las propuestas de formación pedagógica sistemática que organizan las universidades.

### **Las prácticas de enseñanza de los profesores en la universidad**

En relación con lo planteado, otro aspecto importante para la interpretación del saber pedagógico construido por los profesores universitarios es el relacionado con las características que asumen las prácticas de enseñanza en la Educación Superior, núcleo básico de trabajo de los docentes al que se circunscribe este estudio. Como sostiene Steiman (2017), las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios se organizan y desarrollan en el ámbito de la cátedra universitaria, en la cual el trabajo académico se encuentra centrado en torno a la trasmisión de saberes considerados valiosos producto de la investigación, en el contexto de una formación orientada a la profesión y a través de equipos de trabajo organizados jerárquicamente (Monetti, 2015, Lucarelli, 2000, citada en Steiman, 2017).

Como práctica institucionalizada, la enseñanza se encuentra inscripta en las lógicas que definen, por un lado, las características propias de la docencia universitaria que devienen de su identidad profesional y que fueron descriptas anteriormente y por el otro, cierta las tradiciones pedagógicas en cuyo seno se construyeron algunas creencias que configuran los modos de aproximación de los profesores universitarios a las prácticas de enseñanza. A continuación, se presentan algunas características que hacen a las prácticas de enseñanza en el contexto universitario.

## **Una conceptualización sobre la enseñanza como punto de partida**

Este trabajo se sitúa en la perspectiva de quienes enseñan y desde allí entiende a la *enseñanza* como una actividad eminentemente *práctica* incluida en la categoría más amplia de práctica docente (Achilli, 1988, Edelstein, 2011; Steiman, 2017). Con frecuencia se entiende a la práctica docente como una acción que se desarrolla en el aula relacionada con el proceso de enseñar. Si bien este es un núcleo básico de la acción docente, la práctica docente posee un alcance más amplio en el que se articulan múltiples determinaciones que la inscriben en la estructura y dinámica institucional. Como sostiene Achilli (1998), la práctica docente alude al trabajo sociohistóricamente situado del docente, con implicancias tanto personales como sociales y con referencia tanto a la tarea de enseñanza como a aquellas otras que aparecen invisibilizadas (administrativas, organizativas, de documentación, etc.). La práctica docente, sostiene Steimna (2017) no se circunscribe a las prácticas de la enseñanza, aunque las incluye. Destacar esta dimensión, como sostiene Edelstein: “*conduce a otra manera de pensar; comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, ampliando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad*” (Edelstein y Coria, 1995, citado en Edelstein, citado en Edelstein, 2011, p. 104).

Desde una definición genérica de la enseñanza podría decirse que, la enseñanza consiste en “un intento de alguien de transmitirle cierto contenido a otra persona” (Cols, 2007, p.126), esto es, que para que haya enseñanza “debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad o cierta forma de contenido, mientras que la otra no la posee; y el poseedor intenta transmitir al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito” (Fenstermacher, 1989, p.151). Sin embargo, como es habitual encontrar en la literatura pedagógica, esta definición genérica, aplicable a cualquier situación de enseñanza, deja afuera especificaciones referidas a las características contextuales, recursos necesarios para llevarla adelante, formas de transmisión, opciones de valor y posiciones éticas que en el marco de definiciones elaboradas orientan las acciones de “*buena enseñanza*” (Fenstermacher, 1989) que desarrollan los docentes concretos en contextos reales. En este trabajo, se elige pensar la enseñanza como práctica de enseñanza que desarrollan

los docentes en el marco de las instituciones universitarias y desde allí se proponen algunas características que recogen el aporte de distintos autores que se han ocupado de su tratamiento.

Como práctica pedagógica, la enseñanza es una *actividad intencional de trasmisión cultural* (Davini, 2008) orientada a la transmisión de un conjunto de saberes considerados valiosos en un proyecto educativo (Cols, 2007), un tipo de *intervención intencional* (Steiman, 2017) dirigida a que otros aprendan en el marco de una intencionalidad de doble vía (quien enseña desea hacerlo y quienes aprenden desean aprender). Como tal, pone en juego un conjunto de *mediaciones sociales y pedagógicas* entre los estudiantes y determinados saberes en las que el docente no ocupa el lugar central, sino el lugar de “mediador” que desarrolla situaciones orientadas a hacer posible el acceso de los estudiantes a ciertos objetos culturales, de acuerdo con las necesidades, intereses y capacidades del grupo y a las características del contexto específico en el que se desarrolla la enseñanza (Cols, 2007; Davini, 2008).

A pesar de estar sostenida en procesos interactivos múltiples, la enseñanza cobra forma de propuesta singular a partir de las decisiones que los profesores concretan en su trabajo en torno al conocimiento (Edelstein, 2014). En este sentido, la enseñanza se sostiene en “*una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones*” (Litwin, 1997, p. 95). La enseñanza es *acción* de un docente, que es a la vez sujeto biográfico y actor social y como toda acción, implica una particular forma de actividades a través de las cuales el actor interviene sobre la realidad en el marco de una serie de sucesos en curso (Cols, 2007).

Como práctica social y pedagógica, la enseñanza se encuentra marcada y condicionada por determinantes contextuales e institucionales que la significan y que enfrentan al profesor a problemas ligados a la elección de formas de intervención pedagógica. Asentada en posiciones epistemológicas y opciones de valor, requiere de constantes procesos de reflexión y deliberación a partir de los cuales intervenir en esas “*zonas indeterminadas de la práctica*” (Schön, 1992). Desde esta perspectiva, la práctica de la enseñanza es “espacio de posibilidad” desplegada en construcciones *metodológicas* que en tanto “acto creativo” del profesor, surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas del sujeto que aprende mediadas por los ámbitos y

contextos donde tales lógicas se entrecruzan (Edelstein, 2011). Formas de *configuración didáctica* en tanto formas particulares que despliega el docente para favorecer proceso de conocimiento (Litwin, 1997), las que fundamentadas en marcos epistemológicos y metodológicos sólidos posibilitan al docente el papel de sujeto-autor.

La enseñanza es una *práctica de relaciones e interacciones reguladas* (Davini, 2008). Relaciones e interacciones *entre sujetos* en las cuales un docente o equipo de docentes enseña aquello que sabe con la confianza de que otros pueden aprenderlo y quienes aprenden aceptan participar de esa enseñanza de contenidos considerados culturalmente valiosos, pero también relaciones e interacciones entre cada uno de ellos con *el contenido*, objeto de la enseñanza y del aprendizaje. Relaciones e interacciones que no son azarosas, sino que se inscriben en una dinámica de regulaciones curriculares y normativas, propias de las prácticas de enseñanza institucionalizada. (Davini, 2008).

La enseñanza es *práctica ético- política* (Edelstein, 2011) que remite a la esfera de lo público y que se perfila en proyectos pedagógicos atravesados por posicionamientos éticos y opciones de valor en las que el profesor es un *intelectual crítico* (Giroux, 1977). *La enseñanza es encuentro humano*, práctica orientada hacia otros y realizada con otros, en la que quien enseña participa del proceso de formación de otra persona con la presencia plena de ese otro (Cols, 2007, p.144). *Enseñar es construir humanidad* (Merieu, 1997).

Hasta aquí se presentan algunas características que denota la enseñanza como práctica social y como acción del docente en la que se entraman saberes necesarios para su ejercicio. A continuación, se presentan algunas características propias de las prácticas de enseñanza situadas institucionalmente en la universidad.

## **Las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios desde las tradiciones y los mitos que las configuran**

Cómo ya se ha planteado, durante mucho tiempo la enseñanza universitaria ha constituido un espacio de actuación con escasa identidad profesional y como tal ha sido asumida por los profesores universitarios desde aproximaciones que encuentran relación con ciertas tradiciones de pensamiento presentes en la Educación Superior (Steiman, 2017). Davini, sostiene que las tradiciones constituyen “configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos* (1997, p. 20. Bastardilla en original).

Una primera tradición en relación con la forma en que los profesores se aproximan a la enseñanza en las culturas universitarias, es la que Zabalza denomina como: *aproximación empírica y artesanal*” (2013, p.66). Según el autor, los profesores universitarios desarrollan la práctica de enseñanza desde un conocimiento construido en el contacto con la práctica que se desarrolla diariamente. Es un tipo de aproximación basado en el conocimiento personal, fruto de la experiencia directa y la socialización laboral con los colegas. De acuerdo Ickovicz (2010), esta aproximación ha constituido también una tradición formativa privilegiada en la universidad.

Otra tradición dominante en las culturas universitarias desde las cuales los profesores se aproximan a la enseñanza es la *tradición académica – disciplinar*. En América Latina, este enfoque fue impulsado por Abraham Flexner y orientó por décadas la formación universitaria basada en el modelo de las ciencias experimentales (Davini, 2015, p.16). Se basa en el dominio del conocimiento teórico y la estructura disciplinar de la materia de la que se es especialista y asigna un lugar trivial a la formación pedagógica de los docentes (estas cuestiones ya fueron tratadas). Esta aproximación enciclopedista a la enseñanza, cuyo eje es el conocimiento científico actualizado, fragmentario, e individual del docente, encontró como correlato un modo de enseñanza transmisivo en el cual “la clase magistral se constituyó en su caballo de batalla” (Menin, 2012, p.15). Si bien este modelo clásico de enseñanza y de “clase magistral” ha recogido innumerables críticas en relación con el lugar de pasividad en la que coloca al estudiante en relación con la exposición y explicación centrada en el docente, no ha desaparecido totalmente de los claustros universitarios.

Otra tradición que es necesario destacar para comprender la aproximación de los docentes a las prácticas de enseñanza, es tradición técnica (tradición eficientista o concepción tecnológica o enfoque técnico-academicista) se ha expandido en los distintos niveles de escolaridad, incluyendo a la universidad (Lucarelli, 2004). En el marco de una búsqueda por la eficiencia y eficacia en la acción docente, el enfoque técnico hunde sus raíces en la concepción instrumental de la actividad profesional dirigida a la resolución de problemas que requieren de la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas provenientes de la investigación (Perez Gómez, 1994; Marcelo 1995). En la Argentina la tradición técnico- eficientista que fue legitimada por los técnicos del planeamiento educativo e impregnó rápidamente en los claustros reforzando la matriz enciclopédica predominante en la universidad. Como expresa Lucarelli (2004) el modelo tecnicista se instala en el aula universitaria promoviendo los principios de exclusivismo metodológico y universalidad de las acciones, configurando un modelo didáctico, que segmenta el proceso educativo y asigna lugares fijos al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje a través de la reproducción de saberes, la memorización, la respuesta única y el dominio metodológico de formas universales e independiente de contextos, saberes y sujetos.

Estas tradiciones -sucintamente tratadas en este apartado- son relevantes en la configuración de las prácticas de enseñanza de los profesores en la universidad. Como sostiene Steiman (2017), en el seno de estas tradiciones de corte académico se originan algunas creencias que estructuran la enseñanza universitaria en la Educación Superior a través de ciertos mitos que operan como sistema de representación acerca de las prácticas de enseñanza. Para Camilloni (1995) los mitos operan como una “*didáctica del sentido común*” y dan racionalidad y forma a las acciones de enseñanza.

Los mitos que reconocen los autores (Camilloni, 1995; Steiman,2017) vehiculizan ideas acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el curriculum, el rol del profesor universitario a través de una trama narrativa que sirve como referencia para los discursos compartidos. Uno de estos mitos es el que sostiene que “*la enseñanza en el nivel superior no es una acción problemática en sí misma*” reforzando una ilusión de “*a-didactismo*” que niega el carácter problemático de la enseñanza (Camilloni, 1995). Relacionado con esta creencia acerca de la enseñanza, se puede reconocer al “*mito del puro saber*” (Steiman, 2017) para el cual el dominio del saber aparece como condición única y suficiente para “*presentarse ante la clase*” y a partir del cual se privilegia en la forma de estructuración

de la clase una a lógica teórica y centrada en la explicación, por encima de la lógica didáctica.

En relación con los estudiantes, aparece la idea en la cual el alumno es definido simultáneamente como *“un sujeto joven, con capacidad ilimitada de aprendizaje, y maduro porque debe demostrar los productos de su aprendizaje como individuo adulto”*, de la que se deriva noción de estudiante que conjuga por un lado una actitud de dependencia frente al docente, pero también de autonomía frente a sus estudios. Steiman (2017) señala al *“mito de la sana predisposición”* como base de un posicionamiento frente a los estudiantes que los percibe como “homogéneos” y “dispuestos a aprender” a través de la escucha y sin necesidad de elaborar mediaciones. También, plantea al *“mito del único ordenamiento posible”* referido a una estructura de secuencia de clase que va de la teoría a la práctica y en cuya base se encuentra una concepción epistemológica de la práctica como terreno de aplicación de la teoría y el *“mito de la autosuficiencia de la clase”* a partir del cual el aprendizaje solo es posible si el estudiante participa de la clase.

Por último, Camilloni (1995) identifica al mito del *“filtro social”* en la cual el docente opera como un agente social que colabora en la selección de los mejores, reforzando la figura elitista de la universidad y el mito que sostiene que *“el docente es un modelo para el alumno”*, el verdadero alumno es el discípulo que lo toma como paradigma profesional o científico.

Como construcciones de sentido y sistema de significación simbólica, estos mitos estructuran las relaciones entre estudiantes y docentes y entre estos y el conocimiento. De cara a las transformaciones sociales y culturales que atraviesan hoy las instituciones de Educación Superior, estos supuestos requieren ser puestos en tensión en los trayectos de formación docente si lo que se busca es la configuración de prácticas de enseñanza de un nuevo tipo. Hasta aquí se han presentado notas distintivas del campo universitario que configuran la identidad profesional de los profesores universitarios como docente y sus prácticas docentes y de enseñanza. A continuación, se presenta la perspectiva teórica que sostiene este estudio.

## **La perspectiva de la formación como un marco para el estudio del saber pedagógico construido en los trayectos de formación pedagógica**

La perspectiva de la formación otorga al análisis que propone este estudio líneas de interpretación claves para comprender el recorrido formativo realizado por los profesores universitarios, haciendo foco en la construcción del saber pedagógico para sus prácticas de enseñanza en la universidad. La formación como proceso de adquisición de una nueva *forma* que construye el docente universitario para su práctica de enseñanza y como construcción de un *saber hacer* profesional ofrece la plataforma conceptual e interpretativa a esta investigación. A continuación, se presenta las principales ideas que sostiene el trabajo.

### *La formación: desarrollo personal y profesional*

La noción de formación ha estado asociada a distintos sentidos a lo largo de la historia. Desde una perspectiva francófona, Jacky Beillerot (1996) distingue tres sentidos en relación al término formación: Por un lado, el sentido de formación se ha asociado desde el siglo XIX a la idea de *formación práctica*, formación de obreros y formación profesional; por otro lado, la idea de formación ha estado asociada a la idea de formación del espíritu según lo concebían los Jesuitas en el siglo XVIII en tanto a partir de la adquisición de ciertas formas de razonamiento se adquiere una formación profesional y por último, la noción de formación a estado asociada a la “ formación de una vida”.

En su raigambre filosófica, la noción de formación fue desarrollada, entre otros, por Hans Georg Gadamer (1999) en su libro Verdad y Método I de 1975. Para Gadamer (1999) la noción de formación es un concepto central del humanismo y de las ciencias del espíritu. La formación es proceso y devenir del ser (1999, p.40). Refiere a algo elevado y profundo del ser, “un modo de percibir que procede del conocimiento y el sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (Von Humboldt, citado en Gadamer, 1999, p.39). Para Gadamer (1999), formación alude a algo interior que no conoce objetivos que le sean exteriores, sino que en la formación “uno se apropia por entero aquello de lo cual y por

lo cual se forma”. El autor, encuentra que, para la concepción histórica de Hegel, formación es “retorno al sí”, como un “*ascenso a la generalidad*” por encima de la particularidad y de la inmediatez. Formación es “volver propio” aquello que es extraño al ser, es entregarse a aquello que es externo, reconociendo lo extraño en lo propio y haciéndolo familiar. La esencia de la formación es la esencia humana, en tanto el hombre no es, sino que *en su devenir va siendo*. La formación es para Gadamer (1999), progresión y desarrollo constante, nunca acabada.

Desde una perspectiva centrada en el sujeto la formación es devenir, movimiento constante que se extiende a lo largo de la vida y en la temporalidad del sujeto. La formación es entendida como un proceso de desarrollo y estructuración del sujeto en la adquisición de una forma. Para Ferry “*Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (...) formarse es “ponerse en forma”*” (2008, p.54) a través de “*un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones y sus conductas*” (1990, p.45). “Formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos” (Ferry, 1977 citado en Suoto,1999).

La formación es una dinámica de desarrollo personal y profesional (Ferry, 2008, p.54) que consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo. Formación no se recibe, sino que es el sujeto adulto el que encuentra su forma en un proceso activo, a través de la participación en de espacios y tiempos de formación que se lo facilitan a través de otros *mediadores* que posibilitan y orientan el proceso formativo.

La formación es también relación, *relación humana* (Filloux, 2012), se desarrolla en el marco de relaciones entre un sujeto formador y un o unos sujetos en formación, no mediante una aplicación de técnicas de forma mecánica, sino a través de la relación entre personas, una relación para el cambio. La formación solo es posible en relación con otros, los que ofrecen mediaciones para esa formación: pares, formadores, lecturas de autores, etc. son mediaciones. La formación es dinámica de desarrollo y no de adquisición, la formación es social por excelencia (Souto, 2016).

La formación es un proceso singular , es *trayecto de formación* ( Ferry), *trayectoria de formación* ( Cols,2008) de un sujeto o un grupo, a lo largo del tiempo, cuya reconstrucción pone de manifiesto distintos recorridos posibles, discontinuos, no

lineales, que se ligan y engarzan con otras trayectorias en el marco de un contexto social e institucional más amplio en cual, los itinerarios de los sujetos se comprenden y en la cual el sujeto va caminando un camino; “camino que un caminante va haciendo, camino que se está haciendo. Trayecto que requiere tiempo para ser andado –un tiempo pensado no sólo como cronología sino como duración, como cambio, alteración–, y la presencia de partenaires que puedan brindar acompañamiento. (Ardoino, 2005, pp. 32-33, citado en Cols, 2008, p. 06).

Por último, retomando a Souto (2016) se puede decir que la formación es un *proceso de transformación*, dinámica de cambio personal y profesional del sujeto en formación. Transformación hacia sí mismo y hacia el medio, en el marco de las acciones profesionales que se realizan. Se piensa a la formación como transformación en el sujeto, referida a capacidades, disposiciones, modos de vinculación, de hacer, de conocer propios del desempeño para el cual se están formando: en este caso, propios de la docencia como práctica de enseñanza. Formación como proceso y movimiento de un sujeto adulto para el desempeño en un campo profesional, que es a la vez formación en capacidades, pero también en subjetividad. Formación como camino *de autorización* (Ardoino, 1990, citado en Souto, 2016, p.199)<sup>18</sup> que implica el desarrollo de la autonomía del sujeto para dar forma a sus capacidades, para formar-se para el posterior ejercicio profesional.

### ***La formación docente y el saber para enseñar***

Tal como plantea Davini (2015) existe un consenso bastante generalizado acerca de que el proceso de formación de los profesionales, entre los que cuentan los docentes, está vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción práctica. En este sentido, es necesario precisar que se entiende por desarrollo de capacidades en un trayecto de formación pedagógica que lugar tienen en esa construcción el saber objeto de adquisición por parte de los sujetos en formación. Si bien el tratamiento del saber

---

<sup>18</sup> La noción de autorización profesional hace referencia a “hacerse uno mismo su propio autor”, en tanto capacidad de sostener su propio lugar. Consiste en la capacidad de autorizarse a sí mismo, mediante un movimiento interno psicológico y social que le permite al sujeto establecer su posición, defender un proyecto, sostener una relación y un lugar. Reinvierte el sentido de autoridad proveniente desde el exterior y le confiere al sujeto, en el momento mismo de la autonomía y la capacidad de autorizarse a sí mismo (Ardoino 1990, citado en Souto, 2016:199)

pedagógico será retomado más adelante, aquí se precisarán la perspectiva desde la cual se comprende el saber en el contexto de la formación, clave de este estudio.

En este sentido, resultan interesantes aquí los aportes de Barbier (2012) acerca del lugar que ocupan los saberes en el mundo de la formación. Desde una perspectiva de la intervención en la acción, Barbier (2012) sostiene que la formación es un sistema diferente al de la enseñanza y al de los sistemas laborales, que tiene como propósito lograr la profesionalidad a través de la articulación singular de saberes y actitudes que permiten al individuo actuar en un campo específico y provocar identidad (1999, p.22). En este sentido, *el mundo de la formación* trabaja sobre las *capacidades* del sujeto adulto para el campo profesional, en contextos definidos por las actividades que operan como referencia.

Barbier (1999) distingue tres culturas o mundos, cada uno de los cuales responde a una lógica y a una hipótesis propia y se centra en una relación particular del ser humano con sus actividades: *el mundo de la enseñanza, el de la formación y el de la profesionalización*. El mundo de la *enseñanza*, ligado al mundo de la escolarización formal, trabaja con la hipótesis de la trasmisión y comunicación de *conocimientos* para la apropiación por parte de los estudiantes. En el mundo de la *profesionalización*, lo central es el desarrollo de *competencias* que surgen en el trabajo y los desempeños concretos en el contexto laboral. Por último, el autor distingue el mundo de la *formación*, cuya hipótesis de base es el desarrollo de *capacidades*.

“El mundo de la formación como una transformación de capacidades, una progresión de nuestras capacidades, y allí la hipótesis es la de la transferencia. Se piensa que la persona formada, el formado, va a utilizar en situación real lo que aprendió durante la formación” (Barbier, 1999:24).

En el mundo de la formación las *capacidades* son definidas a partir de la actividad de referencia frente a las cuales se considera preparado el aprendiz. A diferencia de los saberes y los conocimientos que son enunciados proposicionales sobre la realidad, las *capacidades* se refieren a los *sujetos* y se construyen y fomentan en los contextos de formación. Pertenecen al sujeto en relación con el tipo de actividad para cual se forman y lo califican en relación a dicha actividad (Barbier y Galatanu, 2004).

En esta *preparación para la acción*, la construcción de nuevas capacidades, habilidades o actitudes en el sujeto, se encuentran comprendidas en el *tríptico saber, saber-hacer y*

*saber-ser*, las que podrán transferirse a la acción en otros espacios. Como explican, Barbier y Galatanu, en el mundo de la formación, la noción relativa al saber (estructurante del mundo de la enseñanza) se ha reinvestido en la fórmula del tríptico *saber*, *saber-hacer* y *saber-ser*. (2004, p.2). La noción referida a *saber hacer* corresponde a la interiorización en el sujeto de una seguidilla de operaciones finalizada por un resultado o una clase de resultados. La noción referida al *saber ser (saber estar)* es definida como “actividades por las cuales una persona manifiesta no solamente su forma de aprehender su propia persona, el concepto de si, los otros, las situaciones y la vida en general, sino también su forma de reaccionar y actuar. Se encuentra ligado a un sistema de valores y representaciones del sujeto (De Ketele, 2008). La noción de *saber* presente en este tríptico se encuentra definida en referencia a actividades cognitivas correspondiente al proceso de interiorización- exteriorización de los saberes enunciados.

En los últimos años ha tenido lugar un debate importante en relación a la formación en competencias Si bien ese debate no es objeto de este trabajo, se dirá que las capacidades difieren de las competencias en tanto corresponden a mundos distintos en términos de Barbier (2012). El autor, define a las competencias como “una construcción representacional, una inferencia a partir de acciones situadas, cuya formación se halla integrada a la actividad y su desarrollo se da a través del trabajo mismo (Barbier y Galatanu, 2004, p.13).

Como se puede ver, lo que le da la especificidad a la formación es la adquisición capacidades para el desempeño de un nuevo rol (Souto, 2016). Son las formas *de saber*, *saber hacer* y *saber ser* necesarias para el desempeño en las prácticas sociales y profesionales las que relaciona al sujeto con el saber en el mundo de la formación. Asentada en la hipótesis de la trasferencia mantiene una articulación y entrecruzamiento permanente con el mundo de la profesionalización, dado que el desarrollo de las capacidades necesarias para actuar en campo profesional lleva a cambios que operan tanto a nivel de los sujetos como de la profesionalización. Esta perspectiva referida a la formación formas de saber comprendidos el *tríptico saber, saber-hacer y saber-ser*, posee un valor importante para el análisis del saber pedagógico adquirido por los docentes en el marco del trayecto de formación realizado en las especializaciones en Docencia Universitaria.

## *Formación y reflexión*

La reflexión sobre práctica aparece como fundamento en la mayor parte de las políticas de formación docente que se inscriben en la perceptiva de la enseñanza como práctica social compleja, desarrollada en escenarios singulares, determinados por el contexto, cuyos resultados son en parte imprevisibles y en los que se pone de manifiesto conflictos de valor que requieren de opciones éticas y políticas para las cuales las soluciones técnicas no alcanzan (Pérez Gómez, 1994, p. 410). En este trabajo el lugar de la reflexión en la formación es retomado en el marco de las posibilidades que ofrece la reflexión para la construcción de saber pedagógico acerca de las prácticas de enseñanza.

La formación de profesionales reflexivos como respuestas al predominio de la racionalidad técnica, encuentra sus bases en los trabajos de Dewey en relación con la *experiencia reflexiva* (1947 citado en Souto, 2016), pero sin duda, es Donald Schön (1992) quien más ha contribuido a la formación de profesionales reflexivos desde su crítica a la racionalidad técnica y la propuesta de una nueva epistemología de la práctica. Para Schön el conocimiento reside en la acción, en la en la competencia de los prácticos en las *zonas indeterminadas de la práctica y necesita de un proceso de reflexión* por parte de los profesionales para su reconocimiento.

El mismo autor (1992) planteó la *reflexión en la acción* y la *reflexión sobre la acción* como componentes de un pensamiento práctico en la formación de profesionales reflexivos. *La reflexión en la acción*, remite a esa conversación interna y reflexiva que mantiene el práctico con la situación donde la acción se realiza sin interrumpirla. Es un periodo de tiempo variable que permite al sujeto reorganizar la acción que está haciendo mientras la está haciendo. Es un tipo de reflexión que transcurre en la inmediatez de la acción y da lugar a preguntas, tales como: ¿qué es esto? Y al mismo tiempo, ¿cómo he estado pensando sobre esto?, dando lugar a que el pensamiento se vuelva sobre el fenómeno y sobre uno mismo en simultáneo. La reflexión en la acción posee una función crítica que cuestiona la estructura del conocimiento en la acción y da lugar a la experimentación *in situ*, posibilitando probar y reestructurar la estrategia de acción.

De otro modo, *la reflexión sobre la acción* consiste en el análisis efectuado a posteriori acerca de los procesos y características de la acción e incluye la reflexión simultánea que se desarrolló en el acto. *La reflexión sobre la reflexión en la acción* es un componente clave en la formación profesional dado que en dicho proceso se abren no

solo las características de la situación práctica en la que se actúa sino los procedimientos utilizados.

El trabajo de Schön, constituye un planteamiento alternativo para la construcción del conocimiento profesional del docente que sienta las bases para la construcción de una nueva epistemología de la práctica, desde el cual se piensa una *formación docente* entendida ya no como técnico sino como profesional reflexivo (Bolívar, 1995).

Otro aporte interesante para pensar el lugar de la reflexión en la formación es el Perrenoud (2015). Para el autor, la reflexión es un camino de profesionalización del oficio de enseñante. La autonomía y la responsabilidad profesional se inscriben en una capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción que constituye parte del desarrollo permanente de cada uno. Avanzando un poco más sobre los postulados de Schön, sostiene que hay un tipo de reflexión que se realiza *en la acción*, otro tipo de reflexión que se realiza *fuera de la acción* y un tercer tipo de reflexión que denomina: *reflexión sobre el sistema de acción*.

En la reflexión en *plena acción* se toman decisiones prerreflexionadas, al límite de la conciencia (micro decisiones), un pensar sin ser consciente de lo que se está haciendo, es un tipo de reflexión rápida sin deliberaciones interiores. La *reflexión sobre la acción* es la que se desarrolla fuera del momento de la acción, esta puede ser *retrospectiva* y *prospectiva*. La reflexión *retrospectiva* se produce como resultado de una actividad o resultado de una interacción, o en un momento de calma y su función es construir un balance, puede capitalizar la experiencia y transformarse en conocimiento, pero también puede ser *prospectiva*, cuando se produce en la planificación de una actividad o ante un problema inesperado en el que se tiene ocasión de reflexionar.

Por otro lado, el autor plantea que hay un tipo de acción reflexiva que se desarrolla sobre el conjunto de acciones que comparten características similares. Llama a esta reflexión: *reflexión sobre el esquema de acción*, en tanto reflexión realizada sobre las estructuras de su acción y sobre el sistema de acción en el que se encuentra inserto. Esta reflexión sobre sus esquemas de acción da lugar a la reflexión *sobre si mismo*, su historia de vida, su identidad profesional y personal. Es decir, es un trabajo sobre el *habitus*

[...] sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones [...] (Bourdieu, 2010, 86).

En las prácticas educativas, en tanto prácticas sociohistóricas, la reflexión sobre el sistema de disposiciones duraderas que integran una “gramática generativa” de las prácticas, permite la comprensión de aquellas experiencias previas de escolarización y formación que son actualizadas como matriz de percepción y de acción que emprende el sujeto (Souto, 2016). Consiste en la reflexión sobre las tradiciones, modelos pedagógicos y formas de organización institucional que conforman una “materialidad” un núcleo duro de la formación que tiene un fuerte impacto en la profesionalización de los docentes. Para Perrenoud (2015) la formación debe proporcionar las actitudes, el *habitus*, el saber hacer y el método en posturas reflexivas, creando los lugares para el *análisis de la práctica*, sobre la forma en la que se decide, comunica y reacciona en una clase y también para el *trabajo sobre sí mismo*, sobre los propios miedos y emociones que permiten el desarrollo de la persona y de su identidad.

Finalmente, Souto (2016), plantea que la reflexión se relaciona con la transformación. Desde una perspectiva de la formación como dinámica de cambio y transformación que incluye al sujeto en su sí mismo y en sus formaciones psíquica y social, plantea la *reflexión* como proceso recursivo y no lineal, como vueltas e idas conjuntas, como un proceso que se apoya en lo vivido, en la experiencia y que permite buscar alternativas, profundizaciones y transformaciones. La reflexión como camino inductivo de cambio, vuelve sobre el sujeto y sus acciones generando transformaciones en los vínculos, en los modos de ser docentes, en sus relaciones con el saber y en las angustias y ansiedades que la profesión acarrea. Cambios desde la dimensión social y psíquica que ayuda al docente en formación a la búsqueda de nuevas formas para el hacer, nuevas comprensiones y sentidos para sus prácticas.

Hasta aquí se han desarrollado algunas ideas acerca de la noción de formación Docente. En específico, aquellas que permiten entenderla como proceso de desarrollo personal y profesional, como proceso de transformación y cambio en el devenir de construcción de nuevas formas para el desempeño profesional de los docentes. De allí la importancia que adquieren las formas del saber comprendidas en el tríptico saber, saber hacer, saber ser como saber de la formación para la acción en la práctica de enseñanza, Por último, se ha retomado el lugar de la reflexión que da lugar a procesos de construcción del saber en el marco del trabajo sobre sí mismo y sobre la práctica que el sujeto realiza. A continuación, se presenta una conceptualización acerca del saber pedagógico.

## **Aportes en torno de la noción de saber pedagógico**

En el desarrollo de sus prácticas de enseñanza, los docentes ponen en un juego un conjunto de conocimientos, habilidades y creencias que forman parte de su “saber” acerca de la enseñanza, a partir de los cuales interpretan y atribuyen sentido a sus acciones (Cols, 2007). Teniendo en cuenta la relevancia del saber en este trabajo de investigación, este apartado se propone desarrollar algunas reflexiones teóricas acerca de la noción de *saber* y de las formas de saber teórico y práctico que integran el saber docente, para finalmente desarrollar la noción de saber pedagógico que considera este estudio.

### **Una aproximación a la noción de saber**

La noción de *saber*, es en sí misma una noción compleja y polisémica que presenta ineludibles obstáculos cuando se busca precisar su significado. Aquí se busca comprender las características del saber pedagógico que construyen los profesores que realizan un trayecto de formación en docencia universitaria, para lo cual resulta necesario realizar una aproximación al concepto de saber, a partir del aporte de autores que, desde diversos campos disciplinares abordan la cuestión; no con la intención de alcanzar definiciones absolutas, sino con el propósito de echar luz sobre algunos aspectos relativos al saber que serán retomados en los próximos apartados.

En este caso, se opta tomar como punto de partida la definición que ofrece Foucault (1996) en su trabajo *La Arqueología del Saber* publicado en 1969. Para Foucault el saber puede definirse cómo:

“A ese conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle ese lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por aquellos objetos que adquirirán o no un estatuto científico (...) un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de los que trata su discurso (...); un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se *transforman* (...); en fin un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso” (1996, pp. 306-7).

Para Foucault (1996) No existe saber sin una práctica discursiva definida y a la vez toda práctica discursiva puede definirse a través del saber qué forma. La noción de práctica discursiva designa “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (1996, p.306). Para Foucault, el saber producto de la razón funcional, es una práctica de discurso, cuyo efecto es formar mediante esa misma práctica, producir un conjunto de elementos de discurso a los que se encuentra de manera regular de discurso en discurso (Biellerot, 1998, p.22).

De modo similar, Barbier y Galatanu siguiendo las ideas de Foucault, aportan una definición de saber (en plural) que permite avanzar un poco más en esta aproximación.

” Enunciados proposicionales asociados de manera relativamente estable a representaciones sobre el mundo y sus transformaciones, siendo objeto de un reconocimiento social y de un control, situándose en el registro de la validez epistemológica (verdadero/ falso) y pragmática (eficacia/ ineficacia), y considerados como susceptibles de ser investidos en actividades de pensamiento, de comunicación y de transformación del entorno” (Barbier y Galatanu, 2004, p.7).

Esta noción de saber pone de relieve algunas características que son propias de los saberes en tanto conjunto de enunciados. Siguiendo a Barbier y Galatanu, (2004); Beillerot, (1997; 1998), podría decirse que, los saberes son enunciados que asumen tanto formas escritas, como orales e incluso gráficas; son acumulables, conservables y apropiables por distintos actores en distintos momentos y situaciones; se encuentran indexados por un juicio de valor, poseen reconocimiento y calificación social que les confiere cierta objetividad e indiscutibilidad en los distintos espacios de valoración en los que se encuentran insertos. Son múltiples, rivales, constitutivos de identidad colectiva y comprometidos socialmente en una realidad histórica y social, en la que se encuentran siempre en lucha por su legitimidad en el terreno de la verdad y cuya finalidad es la eficacia. Por último, puede decirse que los saberes se encuentran vinculados al poder, tal como lo afirma Foucault: “*no hay relación de poder sin constitución relativa de un campo de saber, ni saber que no presuponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder*” (citado en Beillerot, 1998, p. 28).

En relación con estos saberes, es posible hallar distintos tipos de clasificaciones. En este caso, se toma la clasificación que desarrolla Melgalive (citado en Beillerot, 2012, pp.97-100) desarrollada en relación con la formación y la educación. De acuerdo con el autor, los saberes se clasifican en:

**Figura 2 .Clasificación de los saberes**

<b>Clasificación de los saberes</b>	
<p><b>Saberes teóricos</b>, encargados de definir que es.</p> <p><b>Saberes de procedimiento</b>, que permiten construir procedimientos para hacer. No son aplicaciones.</p> <p><b>Saberes prácticos</b>, directamente salidos de la acción, son saberes colectivos que alcanzan un cierto grado de formalización</p> <p><b>Saber hacer</b>, son saberes ligados a la persona, potencialidades de, disponibilidades.</p>	<p><b>Saber científico</b>: saber que establece leyes deductivas y apoyado en comprobaciones empericas.</p> <p><b>Saber racional</b>: fundado en la lógica sobre las operaciones formales del pensamiento.</p> <p><b>Saber pragmático</b>: construido en la acción, con el fin de ser eficaz.</p> <p><b>Saber mágico</b>: es también construido en la acción, pero su ineficacia no acarrea rectificación, ya que propone casualidades exteriores al sujeto</p>

Fuente: clasificación desarrollada por Melgalive (citado en Beillerot, 2012, pp.97-100)

Una cuestión clave que surge cuando se trata de elaborar la noción de saber es su relación con la noción de *conocimiento*. Sin ahondar en esta compleja relación, se dirá, tomando a Barbier y Galanatu que los conocimientos representan “estados mentales que son producto de experiencias cognitivas de relación entre sujetos y objetos, y entre sujetos y enunciados. Pueden inferirse a partir de enunciaciones, que se inscriben en la historia de los sujetos concernidos y se acompañan de representaciones identitarias” (2004, pp. 11-12). El conocimiento es siguiendo a Astolfi (1997)<sup>19</sup> es el resultado de la interiorización individual que hace cada sujeto de su experiencia, o como sostiene Beillerot (1998) es el conocimiento, en su forma de *proceso intelectual* (dado que también puede ser entendido como intimidad, intuición o experiencia del ser), que permite ordenar los saberes catalogados e inventariados, los saberes enunciados.

<sup>19</sup> Astolfi (1997) desarrolla las diferencias entre las nociones de información, conocimiento y saber, Para el autor, la *información* es exterior al sujeto, se la puede almacenar en un banco de datos y está bajo el prisma de la “objetividad”. El *conocimiento* es resultado de una experiencia personal, se encuentra ligada a la experiencia subjetiva del sujeto y está dotada de cualidades afectivo- cognitivo. El *saber*, como la información, está bajo el prisma de la objetividad, pero es información asumida por un sujeto; es también conocimiento, pero sin la investidura en la cual la subjetividad tiende a instalarlo. El saber se construye a partir de la elaboración y uso de una formalización teórica, solo puede explicar una parte del conocimiento del sujeto (la que aprovecha la elaboración de un lenguaje apropiado en el marco en que ha sido problematizado y permite que el sujeto se plantee nuevas preguntas acerca de la realidad.

Ampliando esta reflexión, se recurre a Beillerot (1998, 2012) para diferenciar las nociones de *saber en singular*, *saber en plural* y *saber hacer*. Para el autor, *el saber* puede entenderse de dos formas: por un lado, “el saber” (en plural) es como un conjunto de conocimientos desarrollados en un contexto socio- histórico determinado, correspondientes a un momento del hacer social y a partir de los cuales el sujeto, individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural o material y lo transforma; por el otro, “el saber” es considerado un “proceso cognitivo”, una construcción íntima y personal de aprendizaje que pone de manifiesto la realidad *dinámica del saber* y el objeto de su adquisición que nace del *deseo de saber*. Así, Beillerot (1998, 2012) define el saber (en singular) como:” *lo que está adquirido, construido y elaborado por el sujeto gracias al estudio y la experiencia*”.

Esta concepción de saber como proceso pone el acento en la apropiación y construcción de los saberes por parte de los sujetos a partir de su deseo de saber. Todo saber implica un sujeto que conoce, el saber es acto y no esencia, esto es, que todo saber implica una actividad cognitiva, un trabajo mental. Para Beillerot (1998; 2012) el saber, es siempre *saber hacer algo*. No es un saber estático, almacenado en la memoria ni contenido de un libro. El saber es una acción que transforma al sujeto para que este pueda transformar al mundo. Si bien, es posible distinguir un saber discursivo y prescriptivo (un saber cómo hacer) de un saber hacer, pero este saber decir está orientado a una posible transformación de lo real que él permite. De esto se deriva que el saber del saber, no es su saber decir, sino la ejecución, la práctica. Es decir, el saber se sabe en el momento de su aplicación<sup>20</sup>.

Por último, se considera la posición de Tardif (2010), quien propone una definición de *saber* que se asienta en una perspectiva argumentativa y deliberativa que dista de las visiones cognitivistas. Para el autor la noción de saber refiere a un constructo social producido por la racionalidad concreta de sus autores, por sus deliberaciones,

---

<sup>20</sup> Charlot (2006), sostiene que no hay saber más que para un sujeto comprometido en una cierta *relación con el saber*. El saber es relación, una forma de relación con el mundo (Charlot, 2006) o como sostiene Monteil (1985 citado en Charlot, 2006) el saber es una relación, un producto y un resultado. Una relación del sujeto conocedor con el mundo, producido por la interacción entre el sujeto y ese mundo y como resultado de esa interacción. En este sentido, el saber es producido por un sujeto confrontando con otros, se construye a través de ciertos marcos metodológicos y es posible de entrar en el orden del objeto y en ese caso deviene en “un producto comunicable”, “información disponible para otro” (Charlot, 2006, p. 100).

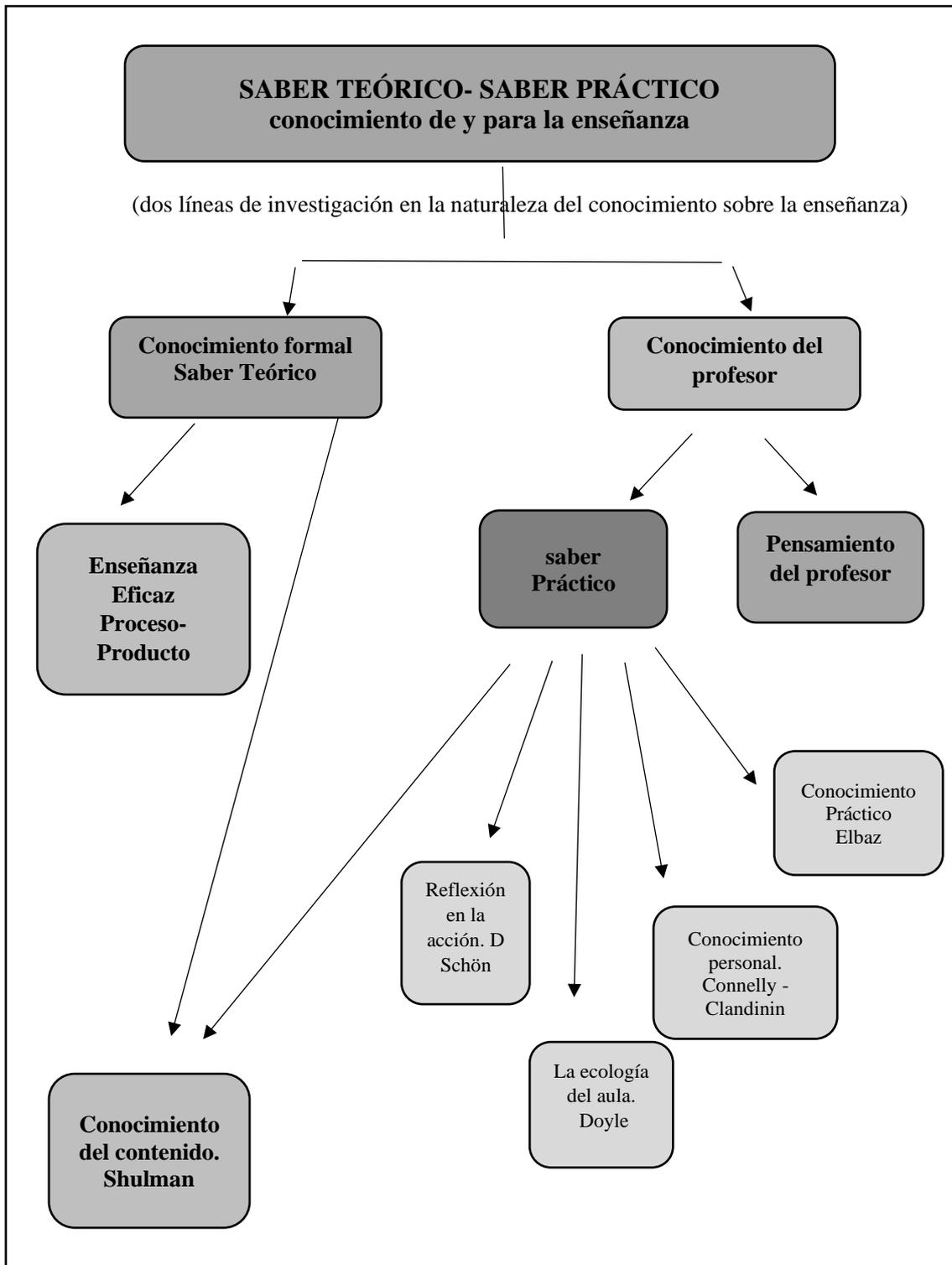
racionalizaciones y motivaciones que están en la base de sus juicios, opciones y decisiones. De este modo, el saber queda definido como aquellos pensamientos, ideas, juicios, discursos y argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad, que deviene de las posibilidades del autor de justificar, por medio de razones, declaraciones y procedimientos, su discurso o acción ante otro actor que cuestiona acerca de su pertinencia, el valor de estas (Tardif, 2010, p.146). El saber reside en las razones públicas que un sujeto presenta para tratar de validar, en y a través de la argumentación, un pensamiento, una proposición, un acto, un medio” (Tardif, 2010, p. 152).

Hasta aquí se han considerado algunas definiciones que permite aproximarse a la noción de saber. A continuación, se propone el análisis de las distintas formas de organización del conocimiento acerca de la enseñanza.

### **El saber teórico y el saber práctico: dos formas de organizar el saber de la práctica de enseñanza**

El *saber teórico* y el *saber práctico* poseen en el campo de la formación docente una historia que se inscribe en las distintas investigaciones sobre la construcción del conocimiento en la enseñanza, en las que se puede distinguir dos formas de investigar sobre la práctica docente en relación con la enseñanza: *la investigación formal* y la *indagación práctica* y por ende dos tipos de conocimientos de naturaleza distinta que poseen distinto tipo de incidencia en la mejora de la práctica (Montero, 2001). A continuación, se presenta un esquema que reúne algunos de los principales estudios acerca conocimiento para y de la enseñanza en estas líneas de investigación.

**Figura 3. Líneas de investigación sobre conocimiento para y de la enseñanza**



Fuente elaboración propia a partir de esquema de investigación actual sobre conocimiento de y para la enseñanza de Bolívar, (1995, p. 21) y de las orientaciones de la investigación acerca del conocimiento de los profesores (Montero 2001, p.154).

## **El saber teórico en las investigaciones acerca de la enseñanza**

En este marco es posible distinguir un *saber teórico* como aquel saber de carácter proposicional originado en el marco de la comprobación científica. Fenstermacher (1994 citado en Montero, 2001) lo denomina “*conocimiento formal* acerca de la enseñanza”, expresado en reglas y principios para la acción enseñanza. Es un tipo de conocimiento generado por los especialistas (en general investigadores) en el que se identifican comportamientos y estilos de enseñanza eficaces que serán ofrecidos a los profesores durante su formación.

Los orígenes del conocimiento formal (teoría) pueden ubicarse en las investigaciones desarrolladas bajo el paraguas del *paradigma del proceso-producto*. Estos estudios se centraron en identificar las conductas docentes (variables proceso) que mejor se relacionan con un buen rendimiento de los alumnos (variables producto). Sobre la base de la “causalidad” en el rendimiento académico desarrollaron estudios correlacionales y experimentales acerca de: el ambiente de aprendizaje, el uso del tiempo que hacia el alumno en clase y el método de enseñanza, etc. (Marcelo García, 1987; Shulman, 1989; Bolívar, 1995). De este modo procuraron aislar los comportamientos asociados a los mejores rendimientos académicos de los estudiantes medidos mediante test y de allí identificar los posibles efectos de la enseñanza en el resultado de los aprendizajes. Su intención estaba en la construcción de un *conocimiento base para la enseñanza eficaz*.

La *racionalidad técnica* se encuentra en la base de estos estudios. Desde allí la concepción del profesional técnico que sostienen estos trabajos, para quienes los sabres profesionales necesarios se encuentran integrados por un conjunto de saberes objetivos: la ciencia aplicada, competencias y habilidades profesionales que le permitan al profesor aplicarlos en la práctica (Montero, 2001). Esta visión de la actividad profesional que reduce la práctica a una cuestión meramente instrumental sobre la que es necesario aplicar sabres objetivados, ha sido el punto de mayores críticas a este paradigma.

## **El saber práctico en las investigaciones acerca de la enseñanza**

Frente a los estudios que buscan el desarrollo de un tipo de conocimiento generalizable, asentados en una racionalidad técnica, surge otra línea de investigación centrada en lo que los profesores conocen en su experiencia como enseñantes (Bolívar, 1995).

Originados a partir de enfoques cognitivo-constructivistas y metodologías cualitativas, los estudios sobre el *pensamiento del profesor* y luego reelaborados en el *conocimiento del profesor*, se destacan por la revalorización de la práctica y los prácticos en la construcción del conocimiento acerca de la enseñanza (Edelstein, 2011).

El *saber práctico* es un tipo de conocimiento orientado a la práctica y a los problemas que la enseñanza reviste. Está integrado por múltiples fuentes y es resultado de la experiencia vivida que adopta la forma de metáforas, imágenes, reglas y principios prácticos. Fenstermacher califica al *conocimiento práctico* del profesor (CP/P) como un tipo de *conocimiento personal, situado, local, relacional, tácito y de oficio* (1994, citado en Montero, 2001, p. 158). Es un saber que se asienta en un tipo de *racionalidad práctica* en la cual los profesores son concebidos como prácticos autónomos que reflexionan, toman decisiones y resuelven los problemas de su práctica a través de una “conversación reflexiva” con la práctica (Schön, 1992).

Es posible destacar un conjunto de trabajos relevantes en la línea de investigación del *conocimiento práctico*, en la que se suele identificar como punto de partida al trabajo de Feema Elbaz (1983) “The teacher thinking: a study of practical knowledge” realizado a través de entrevistas en profundidad a una profesora de inglés de High School, en Canadá (Montero, 2001)<sup>21</sup>. Elbaz busca explorar el contenido, orientaciones y estructura del *conocimiento práctico* que esta profesora posee de su trabajo. Identifica cinco contenidos del conocimiento práctico que utilizan los docentes: el conocimiento de la materia, el curriculum, la enseñanza, conocimiento sobre sí mismo y sobre el contexto de escolarización que les permite desempeñarse en la acción. A la vez, distingue cinco orientaciones del conocimiento, que refieren a los modos en que se expresa la relación

---

<sup>21</sup> Se han desarrollado diferentes formas de organizar las corrientes que integran los estudios acerca del conocimiento práctico. Carter (1990, citada en Montero, 2001) distingue dos corrientes: una que parte de los estudios del conocimiento práctico personal (Elbaz, Connelly y Clandinin y los seguidores de Schön) y una segunda corriente en la que destaca los trabajos de Doyle. Para Fenstermacher (1994), las dos corrientes que integran el conocimiento práctico son: por un lado, los trabajos de Elbaz, Connelly y Clandinin y por el otro lado los de Schön y su epistemología de la práctica con los conceptos: conocimiento en la acción y reflexión en la acción (Montero, 2001).

activa del conocimiento con la práctica: situacional, experiencial, personal y teórica. Por último, establece que el conocimiento práctico se encuentra estructurado en tres niveles de generalidad: reglas de la práctica, principios prácticos, imágenes (Bolívar, 1995, Montero, 2001).<sup>22</sup>

En la misma línea Connelly y Clandinin (1984) sostienen que el *conocimiento práctico* del profesor se pone en juego mediante imágenes narrativas. Para los autores, el *conocimiento práctico* es un conocimiento extraído de la experiencia que se organiza en imágenes que representan las concepciones de los profesores sobre su propio trabajo. Tienen un carácter histórico, prospectivo, son emocionales y poseen una dimensión moral que permite juzgar su propia práctica y sus acciones (Montero, 2001, p. 165).

Sin duda los trabajos de Donald Schön (1983, 1991, 1992, 1993, citado en Montero 2001) a partir de un estudio de caso realizado con distintos profesionales es fundamental en esa línea de indagación. Schön parte de la idea de que el conocimiento reside en la misma *acción* y puede extraerse de la *reflexión en la acción y sobre la acción*. Entiende al conocimiento práctico como un conocimiento que se desarrollan en la práctica profesional, en la competencia de los prácticos en las *zonas indeterminadas de la práctica*. Se halla compuesto por una dimensión explícita (acciones de ejecución visible) y otra implícita (difíciles de comunicar, por lo que requiere de un proceso de *reflexión en la acción* para su reconocimiento).

Otra corriente de trabajos desarrollada dentro de esta línea de investigación corresponde, a los estudios etnográficos de Walter Doyle (1977, 1986, 1990 citados en Bolívar, 1995). Dentro del programa ecológico sobre el conocimiento del aula, estos trabajos buscan hacer explícito el conocimiento que los profesores utilizan para hacer frente a las demandas de la clase: orden social y gestión del trabajo académico (Carter y Doyle, 1987, citado en Bolívar, 1995, p. 27). Para Doyle, la configuración de este conocimiento es situacional y experiencial y su constructo central lo constituyen las

---

<sup>22</sup> “La regla de la práctica es un enunciado simple, breve, claramente formulado de que hacer o cómo hacerlo en una situación particular que ocurre frecuentemente en la práctica (...). El principio práctico es una afirmación más amplia e inclusiva que la regla. Los principios prácticos dan forma a propósitos de un modo reflexivo. El tercer nivel, el de las imágenes, es la vez más inclusivo y el menos explícito de los tres. En este nivel, los sentimientos, valores necesidades y creencias del profesor se combinan en afirmaciones breves y metafóricas de cómo debería ser la enseñanza y ordenan la experiencia, el conocimiento teórico y el folclore escolar para dar substancia a esas imágenes (...) La imagen esta generalmente imbuida con juicios de valor y constituye una guía para la realización intuitiva de los propósitos del profesor (Elbaz, 1981, p.61 citada en Feldman, 2008, p.75).

tareas académicas que se dan en el aula, las que en definitiva regulan en un proceso de negociación de significados, la actividad del docente, la de los alumnos y las formas del trabajo académico.

Finalmente, otra línea de estudios que sobresale en la línea de *conocimiento para la enseñanza* es el trabajo de Lee Shulman (1989) sobre el “*conocimiento didáctico del contenido*” (CDC)<sup>23</sup>, desarrollado a mediados de los ochenta. El interés de los trabajos de Shulman, radica en estudiar el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y como lo trasladan a representaciones escolares comprensibles. En este sentido, Shulman propone como categorías del conocimiento que los profesores necesitan adquirir a: el *conocimiento del contenido* propiamente dicho y al *conocimiento didáctico del contenido* (Montero, 2001, p.177). El *conocimiento del contenido*, alcanza tanto al conocimiento sustantivo (marcos teóricos, estructura interna de las disciplinas) como al conocimiento sintáctico (criterios aceptados por los miembros de la comunidad científica que se utilizan para orientar la investigación); mientras que el *conocimiento didáctico del contenido* alude a una configuración compuesta por *contenido* y *didáctica*; esto es, que además del conocimiento de la materia, se incluye un conocimiento para la enseñanza.

Estos estudios clásicos acerca del saber profesional docente, aportan categorías de interés para este estudio. Por un lado, la composición relativa al *conocimiento formal* (Fenstermacher, 1994, citado en Bolívar, 1995) de carácter normativo y proposicional proporcionado a los profesores en las instancias de formación inicial y continua y por el otro, la referencia a un tipo de *conocimiento práctico*, que se revela en la acción (Schön, 1992), pertenece al dominio de “saberes de acción”, generado por los propios profesores desde sus prácticas y que adopta la forma de metáforas, reglas e imágenes que operan como principios prácticos para la acción (Elbaz, 1983 en Feldman, 2008).

### **El saber pedagógico de los profesores**

Llegados a este punto, interesa en este apartado realizar una aproximación a la noción de saber pedagógico. Para ello se recurre al aporte de distintos autores:

---

<sup>23</sup> Marcelo (1993) Conocimiento didáctico del contenido es una traducción al español del término Pedagogical Content Knowledge (shulman, 1989).

Tardif (2010) describe los saberes que caracterizan la práctica de un profesor como un *saber* de acción, un saber del trabajo del profesor, un saber elaborado, e incorporados al proceso de trabajo, que solo tienen sentido en relación con la práctica que realiza el profesor. Si bien reconoce la existencia de un conocimiento teórico que es transmitido en el trayecto de formación, entiende que el *saber* es el saber del profesor en relación con su práctica. El saber es un saber personalizado y situado por lo cual el estudio de los saberes no puede ser separado de la enseñanza ni del trabajo diario de los profesores.

Del mismo modo, Feldman (2008), sostiene que el conocimiento especializado para la enseñanza es un tipo de *conocimiento práctico*, en tanto se encuentra orientado a situaciones de la práctica. Enfatiza las funciones de este tipo de conocimiento, más allá de las dimensiones que lo componen, en tanto considera legítimo pensar a este saber cómo una “conjugación de saberes”. Así entendido, el *saber pedagógico*, se inscribe en sus posibilidades de saber utilizado para resolver problemas prácticos, esto es, los problemas de la práctica de la enseñanza que exigen un cierto “juicio práctico” (Feldman, 2008).

Para Tardif (2010) los saberes sobre la enseñanza de los profesores son temporales, en tanto se construyen en relación con sus historias de vida familiar y profesional en la que se configura un cierto bagaje de representaciones, creencias y certezas con las que el docente se “mueve” en la práctica. Describe al saber de los profesores como un saber de naturaleza plural y heterogénea proveniente de diversas fuentes, el saber se construye a partir de la historia personal, pero también de la historia escolar; el saber del docente no constituye un repertorio unificado, antes bien es un conjunto ecléctico y sincrético que posee unidad funcional conforme a las intenciones que guían la práctica del profesor.

Para Edelstein, el saber pedagógico constituye una configuración integrada tanto por elementos formalizados, compuestos por teorías, conceptos y procedimientos sistematizados que cuentan con cierto estatus científico y legitimidad y otros elementos prácticos conformados por esquemas de pensamiento y decisión, construidos en la experiencia, en la incertidumbre y en la ambigüedad de las prácticas (2011, citada en Salguero, 2016). Terhart al referirse a los saberes del profesor, sostiene que estos conforman una “gramática parda”, constituida por una amalgama de experiencias personales y de recursos científicos para la interpretación. No implica en sí una mezcla de saberes, sino más bien una combinación entre “saberes” y “ciertas actitudes” que permiten organizar la percepción y estructurar la acción (1987, p.135).

De este modo, la noción de *saber pedagógico* se articula con la idea de un saber que permite que los profesores elaboren un conjunto de representaciones y referencias sobre la base de las cuales comprenden, interpretan y organizan su entorno de trabajo, otorgan sentido a su tarea y orientan las finalidades de su práctica (Feldman, 2008). Como sugiere Edelstein (2011), el saber pedagógico constituye un tipo de saber que le permite al docente desarrollar una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de los contextos históricos, sociales, culturales y organizacionales en los que el docente se desenvuelve profesionalmente.

Para analizar la naturaleza del saber de los docentes se han propuesto numerosas tipologías de orientación descriptiva o normativa, basadas en distintos criterios y que en el marco de la problemática de la articulación teoría- práctica han dado lugar a la aparición de variados términos para designar las características de los conocimientos educativos (Paquay, 2010)<sup>24</sup>. Margarite Altet (2010) presenta una tipología acerca de la composición y estructura de los conocimientos docentes que recupera la clasificación realizada por Anderson (1986)<sup>25</sup> en la que establece la distinción entre tres formas del saber: un saber declarativo (saber que), un saber procedimental (saber cómo) y un saber

---

<sup>24</sup>En relación a los modelos de análisis del saber profesional del profesor, se han elaborado múltiples tipologías tanto de orientación descriptiva como normativa que permiten su clasificación (Tardif, 2010; Paquay, 2010). Marcelo (1992) siguiendo la revisión realizada por Grossman (1992) presenta una tipología amplia que da cuenta de los componentes que integran el conocimiento del profesor. Así establece cuatro componentes que se reiteran en las distintas clasificaciones:

*Conocimiento Pedagógico General:* Referido al conocimiento, creencias y destrezas que los profesores poseen, y que están relacionadas con la enseñanza, con el aprendizaje, los alumnos, principios generales de enseñanza, tiempo de aprendizaje académico, tiempo de espera, enseñanza en pequeños grupos, gestión de clase, etc.

*Conocimiento del Contenido:* Se refiere al conocimiento que tiene el profesor de la disciplina que enseña. Incluye: el conocimiento sintáctico y el sustantivo. El conocimiento sustantivo refiere a conocimiento de los marcos teóricos, tendencias, y la estructura interna de la disciplina en cuestión. Determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva. Conocimiento sintáctico: Se complementa con el anterior e incluye los criterios aceptados, y que se utilizan por los miembros de la comunidad científica para orientar la investigación en dicho campo.

*El Conocimiento del Contexto* Hace referencia al dónde se enseña y a quién. Se refiere a aspectos relacionados con las instituciones en las que los profesores desarrollan su práctica (sistemas culturales, tradiciones y de las condiciones particulares de la institución) así como de los estudiantes: de su procedencia, de los niveles de rendimiento y de implicación en la institución.

*El Conocimiento Didáctico del Contenido:* Shulman se refiere a él de esta forma: "Dentro de la categoría conocimiento didáctico del contenido incluyo los temas más comúnmente enseñados en una determinada asignatura, las formas más útiles para representar las ideas, las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones más poderosas, de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros" Marcelo (1992, p. 8).

<sup>25</sup> Para Anderson (1986, citado en Altet, 2010) los saberes del docente son definidos como "habilidades profesionales" integradas por conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el funcionamiento de las tareas y roles del maestro. Según Anderson, estas habilidades son de orden cognitivo, afectivo, conativo y práctico. A la vez que poseen una dimensión técnico - didáctico y una dimensión relacional, pedagógica y social. En el primer caso los saberes de orden técnico- didáctico, refieren a la preparación de los contenidos y en el segundo caso aluden a las adaptaciones en la interacción en la clase.

condicional o contextual (saber cuándo y dónde) y partir de allí desarrolla una tipología integral de naturaleza plural y diversa que compone dichos conocimientos.

**Figura 4. Tipología de la naturaleza de los conocimientos del docente**

<p><b>Los conocimientos teóricos</b></p>	<p>Pertenecen al orden declarativo y están integrados por:</p> <p><b>Los que se deben enseñar:</b> conocimientos de las disciplinas, los científicos y aquellos presentados de forma didáctica para hacerlos adquirir a los alumnos.</p> <p><b>Los conocimientos necesarios para enseñar:</b> conocimientos pedagógicos sobre la gestión interactiva en clase, los didácticos sobre las distintas disciplinas, y los de la cultura docente.</p>
<p><b>Los conocimientos prácticos</b></p>	<p><b>Los saberes prácticos</b> son el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión están contextualizados y se adquieren en una situación laboral; también los llamamos saberes empíricos o de experiencia.</p> <p>Aquí es necesario distinguir algunas categorías que tomamos de la psicología cognitiva:</p> <p><b>Los saberes sobre la práctica:</b> saberes procedimentales sobre cómo hacer algo.</p> <p><b>Los saberes de la práctica</b> corresponden a los de experiencia, a los que resultan de una acción exitosa, de la <i>praxis</i>, y también a los condicionales (el saber cuándo y dónde): los distintos tipos de saber hacer -saberes de acción a menudo implícitos.</p>

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los aportes de Margarite Altet (2010, pp.44-45).

Hasta aquí se presentaron unas algunas referencias teóricas que tuvieron como propósito delimitar un marco de comprensión acerca de del saber pedagógico que construyen profesores en relación con la enseñanza, las que serán recuperadas en el contexto de esta investigación para interpretar las características del saber pedagógico construido por los docentes universitarios en las especializaciones en docencia universitaria. A continuación, se presenta una síntesis del capítulo en la que se presentan sucintamente estas elaboraciones.

## Síntesis del capítulo

A lo largo de este capítulo se ha propuesto un recorrido conceptual que en distintos niveles de aproximación teórica y situada que ha procurado dar cuenta de la postura epistemológica que sostiene este estudio, a partir de la selección de tres conceptos claves: *formación docente*, *práctica de enseñanza* y *saber pedagógico del profesor universitario*. A continuación, se proponen algunas ideas a modo de síntesis.

En relación a la enseñanza se asume una posición que considera a la enseñanza encarnada en los sujetos (profesores). Como tal se parte de la noción de *prácticas de la enseñanza* como parte constitutiva de la categoría más amplia de *práctica docente*, *práctica social* compleja, entramada en escenarios singulares en la que se encuentra sometida a tensiones y contradicciones (Achilli, 1988, Edelstein, 2011; Steiman, 2017), como práctica intencional de transmisión cultural (Davini, 2008), como *acción* de un docente, sujeto biográfico y actor social (Cols, 2007) que estructura su campo disciplinar conforme a sus posiciones ideológicas fruto de su *historia, perspectivas y también limitaciones* (Litwin, 1997), práctica institucionalizada y regulada en el marco de propuestas curriculares y régimen académicos que la estructuran y limitan. Práctica de la enseñanza como práctica humana relacional, ética y política.

La noción de formación es entendida como devenir en una nueva forma, en una forma para la acción. Dinámica de desarrollo del sujeto y construcción que compromete el trabajo sobre el sí mismo personal inscripto en las trayectorias de cada sujeto, así como el trabajo sobre el sí mismo profesional en las que intervienen la construcción de las saber necesario para el desarrollo de la práctica de enseñar. Formación como dinámica de reflexión y de transformación del sujeto docente, como búsqueda de formas nuevas para cumplir ciertas tareas para actuar en el campo profesional (Souto, 2016).

Formación como cambio y alteración.

En relación con los saberes de la formación y su relación con los sujetos en formación, se asume a la formación como proceso centrado el saber para el desempeño profesional. Formación como sistema diferente al de la enseñanza y al de los sistemas laborales, que tiene como propósito lograr la profesionalidad a través de la articulación singular de saberes y actitudes que permiten al individuo actuar en un campo específico y provocar identidad (Barbier, 1999). Formación orientada al desarrollo del saber que se encuentran

comprendidas en el tríptico *saber, saber hacer y saber ser*, en tanto saber necesario para el desempeño en las prácticas sociales y profesionales.

Formación como proceso centrado en la reflexión. Reflexión *sobre el sí mismo y sobre la propia práctica*. Reflexión como *camino de profesionalización* (Perrenoud, 2004), como proceso recursivo y no lineal orientado a la transformación psíquica y social del docente en formación (Souto, 2016). Formación y reflexión como dinámica de cambio y de construcción de saber para enseñar, como proceso en el cual los saberes de la experiencia y el conocimiento están a disposición para clarificar, profundizar y cambiar puntos de vista, evitando la reproducción mecánica que genera dependencia. Formación y reflexión como posibilidad re-subjetivación del sujeto docente.

Finalmente, se concibe al *saber pedagógico* como saber que se inscribe en la singularidad de los sujetos, en su historia personal y social. Saber pedagógico como “*lo que está adquirido, construido y elaborado por el sujeto gracias al estudio y la experiencia*” (Beillerot, 1998). Saber pedagógico como espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de los que trata su discurso (Foucault, 1996), en este caso la práctica de la enseñanza universitaria.

Saber Pedagógico como una configuración compleja (en tanto es compleja la práctica de la enseñanza, su práctica de referencia), integrado por un *saber teórico* en tanto elementos discursivos, formales y procedurales que provienen de la instancia de formación y que poseen validación científica asentada en criterios de verdad y un tipo de *saber práctico*, compuesto tanto por teorías implícitas como explícitas, construido en el marco de las acciones y reflexiones que el profesor realiza.

En tanto saber (singular), el saber pedagógico es considerado en su calidad de saber para la acción, un “saber para el hacer”, en este caso un *saber hacer* la enseñanza. De aquí interesa la relación creadora que el sujeto – autor (individual, colectivo, grupal) establece con el saber para pensar y actuar. El “saber pedagógico” de los profesores no interesa aquí, desde la noción de inventario, cercana a la lógica de acumulación, sino en relación con su disponibilidad en la realización, en su capacidad de transformación de lo real en la acción de acuerdo a una intención (Beillerot, 1998).

Saber pedagógico que reside en las razones públicas que un sujeto presenta para tratar de validar, en y a través de la argumentación, un pensamiento, una proposición, un acto, un medio” (Tardif, 2010, p.152). Construcción que permite que los profesores elaboren

un conjunto de representaciones y referencias sobre la base de las cuales comprenden, interpretan y organizan su entorno de trabajo, otorgan sentido a su tarea y orientan las finalidades de su práctica (Feldman, 2008), desarrollando una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de los contextos históricos, sociales, culturales y organizacionales en los que el docente se desenvuelve profesionalmente. Saber pedagógico que como sostiene Astolfí (1997) permite mirar al mundo de otro modo, susceptible de dar un nuevo *sabor* a la realidad.

### **Capítulo 3. Algunas consideraciones sobre las definiciones metodológicas del estudio**

#### **Perspectiva de la investigación**

En el capítulo uno se planteó la relevancia del estudio de los saberes pedagógicos construidos por los profesores en las especializaciones en Docencia Universitaria, con el propósito de describir y comprender las características del saber pedagógico que opera como referencia y que permiten organizar, orientar y dar sentido a sus prácticas de enseñanza; esto es, un saber pedagógico que permita a los docentes *saber qué hacer; cómo hacerlo, para qué y por qué y el estar siendo en la práctica*, cuando se proponen enseñar en la universidad.

En este sentido, interesa explorar, describir y comprender las huellas de la formación, vinculadas al saber para enseñar, que desde los significados atribuidos por los docentes es posible recuperar, con el objeto de hallar nuevas posibilidades de intervención en la formación pedagógica de los profesores universitarios que habiliten a una mejor convergencia entre esta etapa formativa y el ejercicio profesional docente.

Esta es una investigación *cualitativa*, de naturaleza *exploratoria-descriptiva*, que busca conocer y describir las características del *saber pedagógico* construido por los docentes a partir del análisis *comprendivo* de sus propias palabras y de las narrativas de sus experiencias. Para ello, se considera propicio poner en juego una construcción metodológica que combina distintas estrategias de indagación de investigación cualitativa: la *entrevista en profundidad* y las provenientes de la investigación narrativa, como lo es: *el relato de experiencia*.

En las últimas décadas, los estudios cualitativos han tenido un amplio desarrollo en el campo de las ciencias sociales y humanas en general y en el educativo en particular, a partir del cuestionamiento a las formas tradicionales de “conocimiento objetivo” propias de la modernidad. Inscriptos en el denominado “*giro hermenéutico*”, este tipo de estudios realizan sus indagaciones desde un paradigma interpretativo que posibilita acceder a los fenómenos en función de los significados que los sujetos le otorgan al

mundo y en los escenarios naturales en los que estas acciones tienen lugar (Denzin y Lincoln, 2012 pp. 48-49). Esto es, parten de una concepción de la realidad social entendida como la resultante de un proceso interactivo en la cual el sujeto participa para negociar y renegociar su construcción y en la que es posible reconocer la complejidad de los procesos de interacción social y sus repercusiones en el comportamiento de los individuos (Cifuentes Gil, 2011, p.16).

En este caso, el abordaje mediante las estrategias cualitativas permite acceder a la experiencia formativa singular de cada docente en el posgrado en Docencia Universitaria desde de la voz y la comprensión que los profesores universitarios poseen acerca del saber pedagógico construido en dicho trayecto de formación. Se considera que el empleo de una metodología cualitativa permite argumentar acerca de las características que adquiere ese saber pedagógico a partir de la huella que los docentes recuperan de ese trayecto en la relación con su práctica de enseñanza. Una aproximación a las estructuras de significados propios del saber pedagógico construido, a partir de una comprensión situada y significativa de la experiencia formativa que torna a esos saberes visibles y públicos, tanto desde sus percepciones recogidas en las entrevistas como desde el relato de sus prácticas.

### ***La entrevista en profundidad para acceder al saber pedagógico de los profesores universitarios***

La entrevista en profundidad es uno de los principales instrumentos para la recogida de datos en la investigación cualitativa. Consiste en una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento entre un entrevistador y un entrevistado. Es una *visión-entre*, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés en común (Kvale, 2011, p.19).

El estilo de la entrevista en profundidad utilizada en este estudio es un tipo de entrevista semi-estructurada que combina rasgos de la entrevista narrativa (Kvale, 2011) en la que se intercalan algunas historias breves a solicitud del investigador y preguntas orientadas al significado construido por los entrevistados en relación al tema central de la entrevista. En este sentido, se entiende que la entrevista constituye un instrumento valioso que permite obtener, recuperar y registrar las experiencias guardadas en la memoria de la de los profesores. En este caso, el tipo de entrevista cualitativa utilizada

busca entender el mundo desde la perspectiva de los sujetos implicados, revelando su mundo vivido y el significado de sus experiencias (Kvale ,2011), esto es, busca *explorar acerca del saber pedagógico construido por los profesores que realizaron especializaciones en Docencia Universitaria desde su perspectiva personal.*

La entrevista se inicia con una explicitación de los propósitos de la misma y se sigue con conversación orientada a recuperar los significados de un tema central en mundo de la vida de los docentes: el saber pedagógico para enseñar, a partir de la escucha de las descripciones y de los significados expresados por los docentes, en un lenguaje que va más allá de la opinión. En este sentido, la entrevista busca la especificación del tema objeto de estudio a partir aspectos que los entrevistados consideran de interés en relación con el tema planteado. De este modo, se espera que los docentes cuenten acerca de “que saber pedagógico” construyeron para enseñar que opera como referencia y que permiten organizar, orientar y dar sentido a sus prácticas de enseñanza en la universidad.

### ***Los relatos de experiencia y el saber pedagógico***

Los *relatos de experiencia* constituyen una de las formas de la investigación narrativa desarrollada en las últimas décadas. Enmarcados en el denominado “*el giro narrativo*” (McEwan y Egan, 1998; Bolívar y Porta, 2010) estos estudios conciben a la narrativa como condición ontológica de la vida social, como “forma de construir realidad” (Bruner, 2012), de “conocer, organizar y comunicar la experiencia” (Jackson, 1998, p.16). Se basan en una *perspectiva interpretativa* de las acciones humanas y de los significados que los sujetos le otorgan al mundo, siendo su interés las propias voces de los sujetos y los modos en que estos expresan sus vivencias a través de “relatos” (Rivas Flores, 2015).

En el campo educativo, este tipo de estudios ha tenido un amplio desarrollo para la investigación de la enseñanza, que podría ser explicado en el marco de una actitud crítica hacia las formas de construcción del conocimiento asentadas en la racionalidad técnica y en el cientificismo y en el deseo de volver a las experiencias significativas de la vida diaria en educación (Van Manen 1994 en Bolívar Botia, Domingo Segovia y Fernandez Cruz, 1998) o tal vez como propone Hargreaves porque en un tiempo de *fin*

*de certezas* y de la caída de las *grandes narrativas*, es necesario “*refugiarse en el propio yo*” (1996, en Bolívar 1998, et al.), *en* los relatos de profesores y profesoras singulares que expresan en contexto real de sus prácticas aquello que los mueve, apasiona y motiva como un modo de ir más allá del discurso pragmático y racionalista en la enseñanza.

Un aspecto relevante desde el punto de vista metodológico para esta investigación es la diferencia que plantean Conelly y Clandinin (2009) entre *relato de experiencia* como “fenómeno de estudio” y el *relato de experiencia* como “metodología de investigación narrativa” utilizado para la construcción del conocimiento. Así, los autores identifican con el nombre de “*relato*” al fenómeno, esto es las experiencias relatadas por los sujetos reales y protagonistas de la historia y reservan la denominación de “*relatos de experiencia*” a la escritura realizada por el investigador acerca de esas historias (Conelly y Clandinin, 2009 p.12). Al respecto, Mateos Blanco y Nuñez Cubero (2011) establecen tres dimensiones presentes en la narrativa: *la narrativa como material que se investiga, la narrativa como forma de pensamiento y la narrativa como enfoque de investigación*. En el primer caso la narrativa da cuenta de un relato que aparece como recurso para el análisis, en la segunda dimensión la narrativa da cuenta del proceso cognitivo a través del cual los sujetos organizan y valoran su experiencia y desde la tercera dimensión la narrativa es modo de construcción de conocimiento.

En este trabajo el *relato de experiencia* es considerado objeto que permite expresar narrativamente la experiencia de un sujeto particular, esto es, un recurso para el análisis, una fuente para acceder al conocimiento de los significados constituidos acerca del saber pedagógico, en tanto saber de referencia para la acción en el aula universitaria desde la dimensión subjetiva desde la cual estos docentes le otorgan sentido. En este sentido, el relato de experiencia es considerado un tipo de texto experiencial (Conelly y Clandinin, 2009) a través del cual los docentes “dejan ver” en su relato las características del saber pedagógico que sostiene la experiencia.

El relato es una forma de comunicación que ha estado presente desde siempre en la historia de la humanidad, no hay sociedad sin relatos. Como sostiene Ricoeur (2006): “los seres humanos son contadores de historias” y porque la “vida tiene que ver con la narración”. En este sentido, podría decirse que un relato, es un enunciado que trasmite significado, una construcción de sentido y una forma de expresión de la vida, relatadas

por un narrador en un tiempo y un espacio. Implica un modo de comprensión que tiene por objeto las “*vicisitudes de las intenciones humanas*” (Bruner, 1996, p.27). Para Barthes el relato, en tanto objeto, se produce en la comunicación entre el dador (narrador) del relato y el beneficiario (lector u oyente). De esto sigue que “*no puede haber relato sin narrador y sin oyente o lector*” (Barthes, 1977, p.38). Los relatos son, también, territorios de la experiencia. Retomando los planteos de Dewey (1982), la idea de experiencia supone *sentido, cambio* y es mucho más que la mera actividad dispersiva y centrifuga de un sujeto en su entorno. La experiencia supone cambio introducido por la acción en términos de transformación y de sentido vital. “*Cuando una actividad se continua en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido*” (Dewey, 1982, p.153).<sup>26</sup>

La experiencia, también, *es vivencia*, tiene que ver con el vivir y con el existir (Contreras Domingo y Pérez Lara Ferré, 2010). En tanto “lo vivido”, la experiencia pone en juego múltiples aspectos que dan cuenta de la implicación subjetiva del sujeto de la experiencia y de la forma en que es vivenciada por quien lo vive. Experiencia en tanto vivencia implica afectación y una nueva forma de mirar y estar en el mundo. La experiencia es también *novedad*. Novedad como acontecimiento nuevo y novedad como significado nuevo. Implica algo nuevo que irrumpe en lo ya sabido, en lo ya vivido (Contreras Domingo y Pérez Lara Ferré, 2010). La experiencia no puede planificarse anticipadamente, escapa a los controles de lo técnico, no es rutina, sino que la experiencia es en tanto constituye un acontecimiento nuevo y un significado nuevo a lo ya vivido o ya sabido. Siguiendo a Larrosa (2006) se podría decir que: “*experiencia es aquello que nos pasa*”.

Desde este sentido, el *relato de experiencia* constituye una narración de la vivencia de un sujeto particular en un espacio y en un tiempo también particulares. Una trama de sentido que expresa “lo que le pasa” a un sujeto en el existir y que puede ser capturado por sus palabras y su saber. Como material de investigación el relato de experiencia

---

<sup>26</sup> Desde el punto de vista de su estructura, los relatos presentan una “*secuencia narrativa*” de hechos o sucesos, estados mentales o acontecimientos en las que participan seres humanos como personajes o actores, en un tiempo y un espacio determinado y en el marco de un contexto que define y da significado a los acontecimientos y personajes que forman parte del relato. La singularidad de los relatos, se expresa en las formas de interacción de estos componentes, en la que *el tiempo narrativo, la trama, el espacio narrativo y el escenario* aportan una configuración experiencial al contenido del relato (Connelly y Clandinin, 2009, p.35) en función de la importancia que le asigna la voz del narrador.

constituye un modo de acercarse a la forma en como algo se vive en un sujeto y los sentidos por él construidos. El relato de experiencia permite “capturar” el sentido personal de lo vivido (Goodson, 1998); comunicar los propósitos, los valores, los sentimientos, las percepciones y los cursos de acción que cada sujeto va tomando en su devenir.<sup>27</sup>

Para Gudmundsdottir (1998) el relato de experiencia abre la posibilidad de penetrar en el corazón mismo de ese “saber pedagógico” que hace posible vivir la experiencia educativa. Para el autor, *relato de la experiencia* proyecta el saber pedagógico construido por los docentes desde una perspectiva personal y singular. En tanto creación del docente como autor, el relato revela el saber pedagógico construido por los profesores, mediante la interpretación reflexiva que interviene en la selección y organización narrativa de aquello que se cuenta. Contar lo hecho implica dar cuenta de una posición subjetiva, en este caso, referida a una vivencia que deja ver el “saber que está detrás de la experiencia”, el “saber que ilumina el hacer” (Contreras, 2016). En este sentido, la escritura de *relatos de experiencia que se presentan en este estudio*, permite acercarse a la forma vivencial y personal en la cual los profesores “hacen la enseñanza universitaria” a partir de lo que saben. A partir de estas ideas se podría pensar que la narración de la experiencia dice “cosas” acerca de esos saberes pedagógicos que las hacen posible. Por un lado, penetra en las formas de estructurar, organizar, dar sentido a la enseñanza universitaria que encuentran su fundamento en el *saber qué hacer*. Por otro lado, la experiencia en si misma se despliega en el *saber hacer* que se juega en la actuación y acción de la enseñanza y por último el relato narrativo de la experiencia da de *saber ser- estar* que da cuenta de los fines de la enseñanza, en términos, de principios éticos y valores morales que orientan las decisiones de enseñanza tanto teórica como metodológicamente posibilitando *saber porque y para que hacerlo* y su *estar siendo* en el aula universitaria.

---

<sup>27</sup> Cuando se utiliza material narrativo como objeto de investigación, estas historias no pueden ser valoradas en términos de verdad o falsedad, sino en términos de “*verosimilitud*” o como sostienen Connelly y Clandinin, en términos de plausibilidad: “un relato plausible es uno que tiende a sonar verdadero” (2009, p. 35).

## **Población y muestra**

Teniendo en cuenta la dirección establecida en este estudio se definió como unidad de análisis a los docentes universitarios que cursaron un posgrado de especialización en Docencia Universitaria dictadas UUNN durante los años 2011-2018. A la hora de conformar una muestra intencional para la realización entrevistas requeridas para este estudio se presentaron una serie de dificultades que implicaron ciertas decisiones metodológicas necesarias para obtener una base de datos considerable que hiciera posible el logro de los objetivos planteados.

En una primera etapa del estudio se optó por una selección de casos de tipo instrumental (Marradi, 2007) que respondieran a los criterios inicialmente establecidos para la conformación de la muestra de docentes a ser entrevistados. Así, en esta primera etapa, se seleccionaron carreras formación pedagógica en Docencia Universitaria pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires: El Programa de Actualización Docente (PADOC) desarrollado en FSOC UBA y la Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas de FCE UBA. La elección de estas propuestas se realizó en función de la tradición con la que cuenta la Universidad de Buenos Aires en materia de propuestas para la formación pedagógica de los docentes universitarios, el tamaño en tanto mega universidad, el prestigio académico de la UBA y la pertenencia institucional de la investigadora que hicieron prever la factibilidad en el acceso a los datos. Si bien en ambos casos se accedió a la entrevista con los coordinadores y docentes de las carreras mencionadas, no fue posible avanzar hacia la obtención de una nómina de graduados que posibilitara la realización del trabajo de campo y la continuidad del estudio.<sup>28</sup>

En función de esta situación y teniendo en cuenta la flexibilidad del diseño de investigación planteado, se abre una segunda etapa de la investigación que implicó un conjunto de decisiones vinculadas con la redefinición de los criterios iniciales para la conformación de la muestra. Una primera decisión fue dejar de lado los casos específicos de especialización en Docencia Universitaria de FCE – UBA y PADOC-FSOC- UBA y tomar en cuenta otras carreras de Especialización en Docencia Universitaria desarrolladas en UUNN, solo como vía de acceso al contacto con

---

<sup>28</sup> Las entrevistas realizadas con la coordinación de PADOC FSOC- UBA y la Especialización en Docencia Universitaria de FCE- UBA y docentes de PADOC no forman parte de este estudio.

profesores graduados, en el caso que fuera posible. Una segunda decisión consistió en modificar los criterios de elección de quienes serían los entrevistados. Se tomaron en cuenta tres requisitos de acuerdo con los objetivos de la investigación planteados: el primero es haber cursado o ser estudiante avanzado (que solo adeuda el trabajo final) una especialización en Docencia Universitaria en una UUNN, el segundo es ser profesor universitario activo en una universidad o instituto universitario, el tercero requisito es haber realizado los estudios entre los años 2011 – 2018.

En función de estas decisiones metodológicas y a partir del empleo de la técnica de bola de nieve, finalmente la muestra intencional quedó conformada por 12 docentes universitarios que cursaron carreras de especialización en Docencia Universitaria entre los años 2011- 2018 en UUNN. Los graduados y estudiantes avanzados realizaron sus estudios en la universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de la Plata, la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Nacional de Formosa.

#### *Datos de la muestra conformada*

Los 12 docentes universitarios entrevistados en este estudio son profesoras (11) y profesores (1) que han “elegido” formarse en la docencia universitaria en trayectos de especialización en Docencia Universitaria en distintas UUNN de la República Argentina, en los últimos diez años (2011-2018).

De estos 12 docentes, 11 (once) son mujeres y 1 (uno) varón. Proviene de distintos campos científicos y disciplinares. 1 (un) docente viene del campo de la Salud, 1 (una) docente proviene del campo de las Ciencias Agrícolas y Veterinarias, 1 (una) docente pertenece a las Ingenierías y Tecnología, 2 (dos) profesoras pertenecen al campo de las Ciencias Exactas y Naturales y 7 (nueve) docentes se ubican en las Ciencias Sociales y Humanidades. En relación con la distribución por carreras de base, estos docentes pertenecen: 1 (uno) de la carrera de Odontología, 1 (uno) de la Carrera de Veterinaria, 1 ( uno) de Ingeniería Industrial, 1 (uno) a la carrera de Arquitectura y otra a la carrera de Diseño de Indumentaria, 2 ( dos) se ubican en la carrera de Derecho, 2 (dos) provienen de carreras Lingüísticas y Traductorado ( Inglés-Portugués), 1(una), profesora ha desarrollado estudios de Derecho y Traductorado (Francés), 1 (una) pertenece a la carrera de Psicología, 1 (una) la carrera de Psicopedagogía .

Estos 12 docentes, desarrollan *tareas docentes* en universidades e institutos universitarios de la Argentina: 1 (una) en UNAJ, 2 (dos) en UNaF, 1 (una) UNICEN, 3 (tres) UNLAR, 2 (dos) UNLP, 1 (uno) Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2 (dos) Universidad de la Cuenca del Plata (UCP), 2 (dos) Instituto Nacional de Gendarmería Nacional (IUGNA) y 1 (una) en la Universidad Católica de La Plata (UCALP) y en distintas carreras: Veterinaria 1 (una), Ingeniería Industrial 1 (una), Diseño de Indumentaria 1 (una), Licenciatura y Profesorado de Educación Física 1 (uno), Abogacía 3 (tres), Traductorado, Licenciatura y Profesorado en Lengua Inglesa 2 (dos), Traductorado Publico de Lengua Francesa 1 (una), Arquitectura 1 (una), Diseño de Indumentaria 1 (una), Tecnicatura en Seguridad Pública (2), Enfermería 1 (una), Profesorado en Educación Especial 1 (una) etc.

Con relación *a las edades y años de antigüedad* de los entrevistados. De los 12 docentes que conforman la muestra, 5 (cinco) se ubican entre los 55-57 años y 7 (siete) entre los 38-42 años de edad. Con respecto a los años de antigüedad docente universitaria: 2 (dos) docentes poseen una antigüedad entre 26-30 años; 1 (uno) docente pertenece al rango que va de 21 a 25 años, mientras que 2 (dos) docentes tienen una antigüedad que se ubica en el rango de 16-20 años. Con hasta 15 años de antigüedad en la docencia, se encuentra 5 (cinco) docentes ubicándose en el rango que va de 11 a 15 años; 1 (uno) tiene entre 6 a 10 años de antigüedad y 1 (uno) docentes poseen de 1 a 5 años de antigüedad, ubicándose en la categoría de docentes noveles.

Respecto de las *categorías académicas*<sup>29</sup> de los docentes entrevistados, la distribución se presenta del siguiente modo: 2 (dos) Docentes Titulares – Regulares en UUNN; 3 (tres) docentes poseen categoría de Adjunto Regular y 3 (tres) de Adjunto Interino; ( tres) docentes se desempeñan como Jefe de Trabajos Prácticos ( JTP) -Regular y 1 (uno) como JTP- Interino; 1 (uno) docente tiene categoría de Asociado; 2 (dos) son Auxiliares – Interinos<sup>30</sup>. En relación a las dedicaciones docentes, predominan las dedicaciones simples con 6 (seis) cargos en esa condición y 2 (dos) docentes poseen dedicación semiexclusiva.

---

<sup>29</sup> Se toma en cuenta las obligaciones acordadas para cada una de las dedicaciones docentes establecidas en el decreto 1470/98. Al respecto: las categorías se organizan en “profesores” y “auxiliares”. Dentro de la categoría profesores se establece una división jerárquica entre: “Titulares”, “Asociados” y “Adjuntos”. En el caso de la categoría de auxiliares la división establece: “Jefes de Trabajos Prácticos”, “Ayudantes de Primera (diplomados), “Ayudantes Alumnos”. Para el caso de las dedicaciones, la organización se establece según las horas en: “exclusivas”, “semi- exclusiva” o “simple”.

<sup>30</sup> Se describen las categorías académicas pertenecientes a más de un cargo docente por persona entrevistada.

No se consideran en esta distribución en los casos de IUGNA- UCP- UCALP. Cabe destacar que algunos de los docentes entrevistados desarrollan tareas vinculada a gestión universitaria la de forma simultánea con su tarea docente En tal caso 1 (una) docente desarrollo tareas de dirección de carrera, 1 (una) docente en coordinadora de área 1 (una) docente es miembro de la comisión revisora de planes de estudios. Por otro lado, 1 (una) profesora tiene cargo no-docente en la incubadora social de acompañamiento a emprendedores.

Finalmente, con relación a la **Formación Pedagógica** que realizaron los entrevistado, en esta muestra se encuentran representados cuatro posgrados de Especialización en Docencia Universitaria: 6 (seis) docentes cursaron la Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO); 2 (dos) en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI); 2 (dos) en Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y 2 (dos) en Universidad Nacional de Formosa (UNaF.). A continuación, se presenta una síntesis comparativa de los de los Posgrados transitados por los docentes entrevistados. A continuación, se resumen en un cuadro los datos de la muestra.

**Cuadro 4. Datos de la muestra entrevistada**

	Docente	Edad	Carera de Base	Cargo y Condición Académica	Antigüedad Docencia Universitaria	Universidad en que se desempeña	Carrera en la que se desempeña como docente	Especialización en Docencia Universitaria
<b>1</b>	Gabriela	55	Médica Veterinaria	JTP- Regular Dedicación simple	30 años	Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Carrera de Veterinaria	<b>UNQUI</b>
<b>2</b>	Maria Sol	38	Ingeniera Industrial	JTP- Regular Dedicación simple	8 años	Universidad Nacional Arturo Jaureche	Carrera de Ingeniería	<b>UNQUI</b>
<b>3</b>	Eugenia	39	Diseñadora de Indumentaria	Titular	5 años	Universidad de la Cuenca del Plata	Diseño de Indumentaria	<b>UNaF</b>
<b>4</b>	Dolores	55	Abogada	Adjunto- Interino	14 años	Instituto Universitario de la Gendarmería Nacional	Tecnicatura Superior en Seguridad Publica	<b>UNCUYO</b>

5	Alfredo	55	Odontólogo	Adjunto-Ordinario Dedicación simple	18 años	Universidad Autónoma de Entre Ríos	Licenciatura y profesorado de Educación Física	UNCIYO
6	Verónica	38	Abogada	Adjunto-Interino	12 años	Instituto Universitario de la Gendarmería Nacional	Tecnicatura Superior en Seguridad Pública	UNCUYO
7	Mónica	38	Psicopedagoga	JTP- Regular Dedicación Simple	12 años	Universidad Nacional de La Rioja	Psicopedagogía Ciencias de la Educación Profesorado de Inglés	UNCUYO
8	Elena	42	Psicóloga	JTP- interina Dedicación Simple	12 años	Universidad Nacional de La Rioja	Carrera de Enfermería	UNCUYO
9	Mariana	40	Traductora Pública Nacional de Lengua Inglesa	Titular- Regular Dedicación Semiexclusiva	17 años	Universidad Nacional de La Rioja	Traductora do Licenciatura y Profesorado en lengua inglesa	UNCUYO
10	Gabriela	55	Arquitecta	JTP- Regular Adjunta – Regular	24 años	Universidad Nacional de la Plata	Carrera de Arquitectura- Carrera de Ingeniería	UNLP
11	Julia	38	Abogada Traductora pública de Lengua Francesa	Adjunta - Regular Auxiliar - Interina Prof. Invitada Dedicación semiexclusiva	14 años	Universidad Nacional de la Plata	Carrera de Abogacía Traductora do Publico de Lengua Francesa	UNLP
12	Magdalena	57	-Profesora en Castellano y Literatura - Traductora Nacional de portugués (UNaF)	Adjunta Auxiliar Asociado Dedicación Simple	29 años	Universidad Nacional de Formosa- Universidad de la Cuenca del Plata	Profesorado de Educación Especial Abogacía	UNaF

Fuente: elaboración propia

En el siguiente cuadro se sintetizan los datos específicos de las especializaciones en Docencia Universitaria por las que transitaban los doce docentes entrevistados.

**Cuadro 5: Información sobre Especializaciones en Docencia Universitaria por las que transitaron los entrevistados**

	MODALIDAD	ACREDITACION CATEGORIZACION	ESTRUCTURA CURRICULAR**
<b>UNCUYO</b> (Facultad Filosofía y Letras)	Virtual Res. N° 971/18	Acreditada y categorizada "B" CONEAU, Resol. 120/2017.	Está organizado en torno a la <i>mediación pedagógica</i> como modelo educativo.  Se proponen cuatro módulos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza en la universidad</li> <li>• El aprendizaje en la universidad</li> <li>• La Educación Superior</li> <li>• La pedagogía universitaria</li> </ul>
<b>UNQUI</b>	Presencial Res. N° 1643/17	Resol CONEAU N° 400/14	Se definen 3 ejes de Formación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eje de formación sobre el análisis de las políticas y el sistema universitario.</li> <li>• Eje de formación para la intervención docente.</li> <li>• Eje de formación específico.</li> </ul>
<b>UNaF</b> (Facultad Humanidades) *	Presencial <b>Res. N° 0025/06</b>	Resol.CONEAU N°: 386/13	Organizado en torno al <i>conocimiento</i> en tanto constituyente de la Universidad.  <b>Se proponen 3 ejes estructurantes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento como organizador institucional.</li> <li>• El conocimiento como organizador de la formación en la universidad.</li> <li>• Indagación y Análisis de la práctica docente universitaria como espacio de integración.</li> </ul>
<b>UNLP</b>	Presencial Resol. N° 210/09.		Estructura configurada a partir de dos Ciclos de Formación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ciclo de Formación Común</b> (compuesto por dos áreas centrales) <ul style="list-style-type: none"> <li>-Área de problemáticas pedagógicas y político-institucionales</li> <li>-Área de espacios de intervención de docencia universitaria</li> </ul> </li> <li>• <b>Ciclo de Formación Específico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Práctica de Intervención Académica (obligatorio)</li> <li>-Taller de Producción de Trabajo Final Integrador (obligatorio)</li> <li>-Seminario Optativo Específico.</li> </ul> </li> </ul>

Fuente: elaboración propia

\*Posgrado Interinstitucional integrado por las Universidades del Norte Grande Argentino (UNNE-UNaf-UNaM)

\*\* Se consideran los ejes estructurantes de cada estructura curricular sin detallar seminarios específicos que componen cada eje.

## **Descripción del trabajo de campo de esta investigación**

Con el objeto de explorar y describir las características de los saberes pedagógicos construidos por estos docentes en su formación pedagógica, se propuso un trabajo de campo que se desarrolló en dos etapas. La primera etapa se realizó entre los meses de julio y mayo (2018- 2019) y comprendió la realización de 12 entrevistas en profundidad con docentes universitarios que posibilitaron describir las características que reviste el saber adquirido en su etapa de formación. La segunda etapa desarrollada entre los meses de agosto- noviembre 2019 y estuvo orientada a la elaboración de los relatos de experiencia.

### ***Primera etapa de indagación: El contacto con los docentes universitarios y la realización de las entrevistas en profundidad.***

#### *El contacto con los docentes*

El trabajo de campo con los profesores universitarios implicó una serie de instancias que encierran algunas particularidades para su contacto y la realización de las entrevistas en profundidad en función de su localización, tiempos y accesibilidad. Estas instancias serán descriptas a continuación.

Para acceder a los docentes a través del contacto con las intuiciones universitarias, se procedió a enviar un correo electrónico a las secretarías de Posgrado de seis UUNN<sup>31</sup> que hicieran posible el contacto con las direcciones de carreras especialización en Docencia Universitaria. En este correo se explicaban los alcances del estudio y se adjuntó un aval institucional de FLACSO. Se obtuvieron tres respuestas favorables: la Universidad Nacional de Quilmes - que posibilitó el contacto con una graduada de la carrera-, la Universidad de Tres de Febrero- se mantuvo una entrevista con la coordinación del posgrado, pero no se avanzó en la realización de entrevistas a graduados y la Universidad Nacional de Cuyo que, si bien se avanzó en el contacto con la secretaria de posgrado no se concretó el acceso a los docentes graduados dado que,

---

<sup>31</sup> Se enviaron solicitud de contacto a las secretarías de Posgrado de se UUNN para el contacto con las direcciones de carrera de las Especializaciones en Docencia Universitaria de: Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de la Plata, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Cuyo, Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires

como se describirá a continuación, fue posible el contacto con los profesores a través de la utilización de una vía alternativa.

Simultáneamente con el procedimiento descrito y para los casos en los que no fue posible el contacto a través de las universidades, se optó por establecer contacto con graduados o estudiantes avanzados en las carreras de especialización en Docencia Universitaria a través tres procedimientos alternativos. El primer procedimiento fue recurrir a la de la red de contactos profesionales de la investigadora (el caso de algunos docentes de UNLP y UNQUI). Un segundo procedimiento fue realizar una búsqueda a través de los grupos públicos de Facebook de dos especializaciones en Docencia Universitaria (el caso de docentes de UNCUYO y en el caso de docentes de UNAF). Otro procedimiento utilizado para la identificación y el contacto con docentes se realizó a través de publicaciones realizadas por graduados en especializaciones en docencia universitaria en ocasión de la presentación de sus trabajos finales. Este es el caso de los docentes de la UNLP que fueron contactados a través de las publicaciones que se encuentran en el SEDICI<sup>32</sup>.

Para el caso de las dos docentes de la especialización en Docencia Universitaria de UNQUI el contacto se dio de la siguiente manera. Una profesora fue contactada a través de la dirección de carrera, otra profesora a través de la red profesional de la investigadora.

Para el caso de los docentes de la especialización en Docencia Universitaria de UNCUYO, se estableció el contacto inicial a través de grupo público de Facebook con dos docentes. En un caso, un profesor que había realizado su estudio en esta Especialización posibilitó el acceso a otra docente que había realizado estudios juntamente con él. Esta última docente posibilita el contacto con una profesora, compañera de trabajo en un Instituto Universitario que también realizó el posgrado en Docencia Universitaria en la mencionada universidad. La segunda profesora contactada en el grupo público de Facebook de la especialización en Docencia Universitaria de

---

<sup>32</sup> El Servicio de Difusión de la Creación Intelectual es el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata, un servicio libre y gratuito creado para albergar, preservar y dar visibilidad a las producciones de las Unidades Académicas de la Universidad.

UNCUYO permite acceder a dos colegas de la misma universidad en la que desarrolla tareas docentes y que también realizaron la carrera.

En el caso de las docentes de la especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de la Pata, el contacto se da mediante la red profesional de la investigadora y las producciones alojadas en SEDEICI. Así, una de las profesoras es contactada a través de la red profesional propia de la investigadora y la otra docente mediante sus publicaciones en SEDICI.

Para el caso de las profesoras de UNAF el contacto se estableció a través del grupo público y abierto en Facebook que la especialización en Docencia Universitaria utiliza para dar a conocer información relativa a la carrera. Si bien se tuvo contacto con la dirección de la carrera, no fue posible avanzar en el contacto con graduados a través de este medio.

A medida que se fue conformando la base de datos de los distintos docentes, se fueron estableciendo contactos a través de Messenger, correos electrónicos y llamados telefónicos y/o mensajes de WhatsApp. En todos los casos, los docentes contactados recibieron un mensaje personal por parte de la investigadora explicando el modo en que fueron contactados, los fines del estudio y el aval de la investigadora por parte de FLACSO.

Cabe destacar la complejidad que implica la realización de un trabajo de campo de estas características. La primera dificultad tiene que ver con la posibilidad efectiva de contacto. En algunos casos, la respuesta al mensaje inicial llegó después de varios meses debido a que los usuarios de Facebook no ingresaban a la red con asiduidad y en otros casos, si bien la respuesta fue inmediata, no respondían a los criterios establecidos previamente. La segunda dificultad se entrama con el desconocimiento que tienen los docentes de la investigadora, dado que el contacto no se realizó institucionalmente. Esto llevó a que en ocasiones demorarán las respuestas al contacto inicial, teniendo que enviar hasta dos veces el mensaje. Una tercera dificultad es la referida a la realización de la entrevista por la ubicación de los entrevistados, dado que, principalmente por lejanía, como se describirá más adelante, se ha recurrido a canales virtuales. Un aspecto importante para destacar es que en todos los casos contactados tuvieron una buena predisposición para participar del estudio. Una vez establecido el contacto inicial, la

respuesta fue muy amigable y en todos los casos ofrecieron ampliar la base de datos a partir de sus contactos personales. Todos los docentes contactados mostraron accesibilidad para coordinar horarios para la entrevista y las ocasiones en las que hubo que posponer la realización de la misma, los avisos se hicieron previamente.

### *La realización de las entrevistas en profundidad*

Los profesores entrevistados residen en la Ciudad de la Plata y en la Ciudad de Tandil en la provincia de Buenos Aires, en la ciudad de La Rioja en la provincia de la Rioja, en la ciudad de Santa María en la provincia de Córdoba, en Gualeguay en la provincia de Entre Ríos, en la ciudad de Formosa en la provincia de Formosa. La lejanía de sus lugares de residencia hizo necesario que para la entrevista se recurra a los canales virtuales: entrevista a través de Skype y a través de video llamada de WhatsApp, por lo tanto, en todos los casos los entrevistados se encontraron en ambientes familiares y de comodidad.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 a 60 minutos. En algunos casos, una vez finalizada la entrevista se estableció nuevamente contacto para ampliar algunas de las respuestas realizadas. La mayoría de las entrevistas se realizaron en horarios nocturnos, de acuerdo con las posibilidades de los entrevistados en relación con sus actividades laborales. En otros casos la entrevista se realizó en días domingos y/o feriados y en un caso durante el tiempo de vacaciones. En todos los casos, las conversaciones con los entrevistados fueron muy agradables. Los docentes accedieron con gusto a compartir su experiencia de formación y a contar sobre lo que aprendieron para enseñar. En algunos casos expresaron que desde el contacto inicial hasta la realización de la entrevista intentaron recordar y recuperar la mayor parte posible de detalles que ayudaran al estudio. Algunos buscaron trabajos realizados en el posgrado para retratar momentos significativos de la cursada. En todos los casos las entrevistas fueron grabadas, previo consentimiento del entrevistado. A continuación, se presenta un cuadro que detalla las entrevistas realizadas a docentes según universidad en la que cursó la Especialización en Docencia Universitaria.

**Cuadro 6. Resumen de entrevistas realizadas según universidad en la que cursó la Especialización en Docencia Universitaria**

<b>Cantidad de docentes entrevistados</b>	<b>Especialización en Docencia Universitaria</b>
2 docentes	Universidad Nacional de Quilmes
6 docentes	Universidad Nacional de Cuyo
2 docentes	Universidad Nacional de La Plata
2 docentes	Universidad Nacional de Formosa

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas realizadas exploraron diferentes dimensiones que hicieron posible comprender el proceso formativo por cual transitaron los docentes en la construcción de los saberes para la enseñanza universitaria. En este sentido, se elaboró un guión previo que modo de esquema de entrevista permitió anticipar temáticas consideradas centrales para este estudio y otras secundarias. Cabe aclarar que durante la entrevista este esquema operó como una ayuda instrumental para el tratamiento de los temas relevantes de acuerdo a los objetivos del estudio, más no constituyó un interrogatorio para los profesores. A continuación, se detallan los temas que componen la entrevista.

*Datos generales*

- Datos académicos y profesionales del entrevistado (carreras de grado y posgrado, facultad o instituto universitario en que desarrolla tareas docentes, antigüedad docente universitaria, categoría y dedicación, etc.)
- Datos relativos al posgrado en docencia universitaria realizado: facultad a la que pertenece, año de cursada, estado de trabajo final, etc).
- Motivaciones para la realización de la Especialización en docencia universitaria  
Contribuciones generales del posgrado a la tarea de enseñanza universitaria

*Indagación acerca relativa al saber pedagógico.*

De acuerdo con la perspectiva de la formación asumida como marco interpretativo en este estudio, se consideran las siguientes dimensiones del saber pedagógico surgidas en

del marco teórico- analítico. En este caso, las dimensiones relativas al saber pedagógico son:

- Saberes construidos durante la experiencia de formación pedagógica que posibilitan fundamentar las decisiones de enseñanza desde el *saber decir*.
- Saberes construidos durante la experiencia de formación pedagógica que posibilitan poner en práctica (hacer) enseñanza universitaria desde el *saber hacer*.
- Saberes construidos durante el trayecto de formación que den cuenta *del saber estar en el aula* universitaria.

El siguiente cuadro resume las dimensiones teóricas del saber pedagógico consideradas en las entrevistas.

**Cuadro 7. Dimensiones teóricas para el estudio del saber pedagógico**

DIMENSIONES			
S A B E R  P E D A G O G I C O	<b>Saber teórico</b>  conocimientos pedagógicos sobre la gestión de clase, los didácticos sobre las distintas disciplinas, y los de la cultura docente	<b>“saber “ “Saber decir”</b>	Enunciados que configuran los principios que fundamentan la acción, entre los que se distinguen los vinculados con:  La Enseñanza El Aprendizaje El Conocimiento La Evaluación
	<b>Saber práctico</b>  Saberes procedimentales sobre cómo hacer algo y condicionales acerca del para que hacer y porque hacerlo.	<b>“saber que hacer y cómo hacer”</b>	Saber relacionado con el “hacer” de la práctica. Entre los que se distinguen:  - Saber vinculado a la programación de la enseñanza. Interpretaciones curriculares. - Saber relacionado con el diseño de propuestas de formación para la práctica profesional. - Saber relacionado con el proceso de evaluación.
		<b>“Saber ser” “saber estar”</b>	Enunciados que configuran principios de acción desde una posición ética y moral y que sostienen las finalidades de la acción.

Fuente: Elaboración propia

La entrevista permitió en todos los casos que los docentes tomen la palabra para hablar acerca de su experiencia de formación desde el saber construido en dicho trayecto y desde su recuperación en la práctica concreta. El tiempo de conversación, fue un tiempo de reconstrucción de la experiencia, de dar la palabra y de volver sobre ese saber.

Hasta acá se ha relatado el trabajo que implicó la realización de las entrevistas en profundidad. A continuación, se detalla la segunda parte de la investigación a partir de los relatos de experiencia.

### ***Segunda etapa de indagación: El proceso de construcción de los relatos de experiencias***

La realización de los relatos de experiencia constituye una segunda parte del trabajo de investigación acerca de las características del saber pedagógico adquirido por los docentes en las especializaciones en Docencia Universitaria, que permite comprender en el lenguaje de la práctica las formas en las que las características del saber adquirido se movilizan en la práctica concreta de los docentes. En relación al proceso desarrollado para su producción es posible diferenciar cuatro momentos que serán descriptos a continuación.

En primer lugar, durante el desarrollo de la entrevista en profundidad se fue pidiendo a los docentes que relaten alguna experiencia que posibilitó la construcción del saber pedagógico en cada caso. A través de la pregunta ¿Podrías relatar una experiencia de enseñanza que desarrollaste a partir del saber construido en la especialización?, cada docente fue contando alguna situación didáctica o dispositivo de formación utilizado en sus clases a partir de lo que aprendió en el posgrado. Se obtuvieron así, doce microrrelatos de experiencia que dan cuenta de situaciones diversas en las cuales los docentes pudieron desplegar el saber construido en la especialización y que permitieron elaborar características relacionadas con el *saber hacer*. Este momento podría ser considerado una anticipación al relato de experiencia propiamente dicho.

En el segundo momento, se procedió a seleccionar una muestra entre los docentes teniendo para profundizar en algunos relatos. Para esta nueva muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: Por un lado, la ubicación institucional de la especialización en Docencia Universitaria realizada, es decir, que se buscaron casos pertenecientes a cada una de las especializaciones con las que se trabajó en el estudio. Por otro lado, se tuvo en cuenta que las carreras en las cuales las experiencias se desarrollaron pertenecieran a distintos campos disciplinares y profesionales que permitieran apreciar las distintas formas en las que el saber pedagógico se despliega en la práctica en contacto con los saberes específicos. Otro aspecto tenido en cuenta está relacionado con la consideración de docentes que hayan realizado su etapa de formación en distintos periodos. Por último, se tuvo en cuenta que los docentes seleccionados presentaran una disposición al relato, es decir mostraran capacidad narrativa. En total se seleccionaron seis docentes de los entrevistados.

Una vez seleccionada la muestra, se procedió a invitar a cada docente a la producción de un *relato de experiencia* que fuera seleccionado por cada docente de acuerdo con el significado que cada uno le asigna a dicha experiencia en relación con el saber pedagógico adquirido en el posgrado. La invitación se realizó mediante un correo electrónico en cual se incluyó un breve documento en el que se explicitó el sentido de la invitación a la escritura y/o narración y algunas orientaciones para su elaboración, entre las que se incluyen los usos que tendrá el relato en este estudio. Básicamente se consideraron cuatro preguntas que recuperan las dimensiones a partir de las cuales se considera el saber pedagógico en este estudio: *¿Qué hiciste? ¿Cómo lo hiciste? ¿Para qué lo hiciste? ¿Por qué lo hiciste?* Todos los docentes invitados aceptaron la invitación, por lo que se obtuvo seis respuestas favorables. De los seis profesores que aceptaron, se continuó el proceso de elaboración con cuatro docentes.

En tercer lugar, se procedió al *relato de la experiencia* mediante un *diálogo interactivo* (Bolívar, 1998). En un solo caso, una profesora realizó un relato escrito que envió por correo, en otros casos, los docentes eligieron narrar la experiencia mediante una nueva entrevista a través de la video llamada. En todas estas situaciones los docentes escribieron previamente el relato en partes significativas: la situación concreta que quisieron contar, algunas citas o referencias a marcos teóricos con los que vincularon su relato, algunas reflexiones acerca de la experiencia relacionada con el saber pedagógico que la hizo posible.

Una vez que se obtuvo todo el material en bruto, se procedió a desgrabar los *relatos de experiencia* y a reconstruirlos en un nuevo relato que tuviera en cuenta la descripción y significación que realizan los docentes acerca de su experiencia. La escritura se realizó respetando la palabra de cada docente, intentando recuperar el sentido que cada uno de los docentes otorgó a la experiencia contada en relación con su saber pedagógico construido en la formación y ponderando tanto la descripción de la situación como la reflexión que cada uno realizó sobre la experiencia vivenciada en el contexto en que dichas experiencias acontecieron. La reescritura de este relato ha sido un proceso complejo, que exigió un trabajo minucioso para respetar la palabra y el sentido que el protagonista otorga a la experiencia. El intento por no alterar el sentido y ser respetuoso de las ideas y emociones que cada autor carga en su narración, se mantuvieron contactos con cada uno de los docentes para completar datos que no estaban claros, informaciones relevantes que permitieran contextualizar la situación narrada y en algunos casos

ampliaciones necesarias, en específico algunas referencias a terminologías específicas del campo disciplinar.

En una cuarta etapa, se estableció un nuevo contacto con los profesores en el cual se entregó el relato elaborado y la desgrabación de la entrevista para que cada docente pudiera comparar ambos relatos y comprobar que se haya respetado su palabra y los sentidos que en ella quiso transmitir. También se pidió a cada docente que asigne un título a la experiencia que diera cuenta del sentido y significado que en cada caso se quiso transmitir en el relato.

De este modo, la situación narrada posibilitó una reconstrucción retrospectiva de la vivencia, en la cual la memoria acerca de lo vivido tuvo un lugar protagónico para dar cuenta del saber pedagógico construido. Se privilegió aquí el saber pedagógico en el movimiento de la práctica, teniendo en cuenta su imbricación en una construcción didáctica original desarrollada por el docente en un contexto real y una reflexión personal acerca de la experiencia, una formulación acerca de los hechos narrados que habilita el paso a la comprensión del sentido que esta construcción del saber pedagógico adquiere en su trayectoria formativa y profesional. En este sentido, la experiencia relatada resultó una fuente para acceder al saber pedagógico construido en posgrado en diálogo posible con su práctica y al mismo tiempo una experiencia formativa para los profesores. A continuación, se presenta un cuadro que resume los relatos de experiencia realizados.

**Cuadro 8. Resumen de relatos de experiencia por autor**

<b>Autoras</b>	<b>Títulos de los relatos</b>
Mónica	Las cartas como una forma de vivenciar la Historia de la Educación Argentina en mi propia historia. Una experiencia en el Profesorado de Lengua Inglesa de UNLar
Gabriela	Empleo de los dispositivos de inicio en la enseñanza de la Fisiología de los Líquidos Corporales.
Gabriela	El juego de roles como estrategia para la enseñanza del Planeamiento Territorial
Maria Eugenia	La reflexión en la acción en la clase de Taller de Confección II

Fuente: elaboración propia.

### **Análisis e Interpretación de los datos**

En este estudio se combinan dos modos de análisis cualitativo de los datos obtenidos. En el caso de las entrevistas en profundidad se siguió el método comparativo constante de Glasser y Straus (1967, citado en Marradi, 2007). De acuerdo con este procedimiento se compararon fragmentos de datos obtenidos de las entrevistas y se agrupó aquellos que remiten a las mismas temáticas, utilizando para ello un rótulo común que permitió la construcción de categorías conceptuales para dar cuenta de las características del saber pedagógico construido por los docentes en su paso por el posgrado. La determinación de estas categorías no buscó la generalización.

En relación con los relatos de experiencia se siguió un análisis narrativo en profundidad, con el objeto de comprender ¿cómo se movilizan las características del saber pedagógico en la práctica? Lo que interesó aquí es comprender las formas que asumen las características del saber pedagógico halladas en las entrevistas de los docentes en el lenguaje de la práctica a partir de las decisiones que toman los docentes para el desarrollo de propuestas de enseñanza. Se propuso un análisis en profundidad basado en las categorías presentadas en las conclusiones preliminares que permitió profundizar y ampliar dichas categorías.

## **Capítulo 4. La formación pedagógica y la construcción del saber pedagógico desde la perspectiva de los docentes universitarios**

*“En el ejercicio de su trabajo, de su profesión, los formadores y los docentes están confrontados de tres maneras a una interrogación sobre los saberes. Según los saberes que enseñan, o que utilizan, según los saberes pedagógicos que usan y según la producción que analizan y explican las situaciones de formación” (Jacky Beillerot, 1996, p.79).*

De acuerdo con la perspectiva teórica y al diseño metodológico optado, en este capítulo se presenta el análisis de datos primarios provenientes de 12 entrevistas realizadas a docentes que cursaron una especialización en Docencia Universitaria en distintas UUNN de la República Argentina entre los años 2011- 2018. El análisis que aquí se presenta constituye un texto que busca explorar y comprender los significados que los docentes universitarios entrevistados atribuyen a su experiencia en las especializaciones en Docencia Universitaria, con foco en las características del saber pedagógico que en gran medida reconocen haber construido en dicho trayecto formativo, sin pretensión de predicción ni generalización.

### **Las características del saber pedagógico construido por los docentes universitarios en las especializaciones en Docencia Universitaria**

Como se describió en los capítulos anteriores las transformaciones socioculturales y políticas desarrolladas desde finales del siglo XX han tenido un fuerte impacto en la docencia universitaria - entre otras- a través del cuestionamiento a las formas clásicas de enseñanza basadas en la transmisión de información y mediante el desafío orientado a la mejora de la calidad de las prácticas con foco en el aprendizaje de los estudiantes y en su formación profesional. En un escenario signado por la ampliación de la matrícula universitaria, privilegiado por políticas de mayor democratización y acceso a la Educación Superior, la problematización relativa a las prácticas de enseñanza y a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes se vuelve un compromiso ético-político necesario con el derecho a la educación. En este sentido, la creación de carreras de especialización en Docencia Universitaria como espacios formativos institucionales específicos para la enseñanza universitaria con reconocimiento académico y salarial para los docentes que lo realizan, pone de manifiesto el agotamiento exclusivo de la

experiencia y el dominio de la disciplina como condición suficiente para la enseñanza, al tiempo que destaca la necesidad de una formación sistemática especializada para la construcción de saberes pedagógicos que permitan desarrollar una educación universitaria de calidad de acuerdo a las necesidades sociales.

En este contexto interesa explorar y comprender las características del saber pedagógico que los propios docentes identifican haber construido para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza en el aula universitaria en los trayectos sistemáticos de formación pedagógica. En específico, se busca explorar la huella del saber pedagógico que los docentes reconocen haber construido en mayor medida en su trayecto de formación pedagógica en el posgrado en Docencia Universitaria a partir de lo que *saben y saben decir*, de lo que *saben hacer y cómo*, pero también *porque y para qué hacer* y del *saber* que se trasluce en su *ser y estar* en la práctica de la enseñanza universitaria.

### **Elegir la docencia universitaria: ¿Qué los trajo hasta acá?**

La elección por parte de los profesores universitarios de iniciar un estudio de posgrado en Docencia Universitaria constituye la puerta de entrada a este análisis. Como se ya se ha explicitado en capítulo dos, se parte de una perspectiva que concibe a la formación como dinámica de desarrollo personal y profesional (Ferry, 2008), como trayectoria de un sujeto en formación (Cols, 2008) y como un *itinerario en situación* (Nicastro y Greco, 2012). En este sentido, el análisis de las motivaciones que llevaron a los docentes entrevistados a elegir un trayecto de formación en docencia universitaria, aquello que *“los trajo hasta acá”* (Nicastro y Greco, 2012), permite comprender la experiencia formativa de construcción del saber pedagógico - en términos de su valoración y significado- en la singularidad de cada uno de los sujetos y, principalmente, en su historia personal y profesional.

En el caso de los 12 docentes entrevistados se comenzó indagando las motivaciones en las que se enraíza el proyecto profesional formativo vinculado al saber pedagógico en el marco de sus historias y sentidos personales: ¿cómo llegan los docentes universitarios a elegir un posgrado en docencia universitaria?, ¿cuáles son los factores que los docentes elegidos ponderan al momento de optar por la formación pedagógica?, ¿qué

expectativas tienen los profesores que deciden inscribirse en estos posgrados?, ¿qué saberes buscan en este trayecto para sus prácticas de enseñanza?, en definitiva: ¿qué los trajo hasta acá?. Con estas preguntas como ejes para la comprensión se presentan algunas de las ideas que transmiten las entrevistas analizadas.

Los docentes entrevistados relatan como una de las motivaciones a la hora de decidir el inicio de un trayecto de formación pedagógica, la necesidad personal *de mejora de la práctica docente*, la que según refieren está asociada a la construcción “recursos pedagógicos” que les posibilita *“hacer bien las cosas”*. Para algunos profesores, para ser docentes universitarios se necesita la construcción de herramientas pedagógicas, las cuales permite ubicarlos en la docencia más allá de “estar en la docencia” desde hace tiempo. Así, lo expresan algunos docentes:

*“...digamos que **para ser docente** yo sentía que necesitaba, también, los **recursos pedagógicos** para **armar bien las clases**...sentía como esa necesidad personal” (Elena, JTP, UNLaR, 2018)*

*“...en cuanto a que **me faltaban herramientas** como para sentir que yo estaba **haciendo las cosas medianamente bien**” (Gabriela, profesora UNLP, 2019).*

*“...buscaba...**esa mejora de la trinchera, más herramientas**” (Alfredo, profesor UADER, 2018).*

En otros casos, el “*sentimiento de preocupación por hacer las cosas bien*” se vincula con el cuestionamiento, la disrupción, a las formas tradicionales instituidas de enseñanza universitaria, más concretamente con el “modelo de clase magistral” que como ya se ha desarrollado en el capítulo dos de esta tesis, ha sido la forma de enseñanza privilegiada en la universidad. En este sentido, la búsqueda de nuevas formas viene de la mano de la especialización que supone la tarea de enseñar y la posibilidad que les ofrecería el posgrado para mejorar las formas de “dar clase”.

*“...digamos, yo sentía que los docentes estábamos haciendo mal nuestro camino, en el sentido de desarrollar esas **clases magistrales** donde el profesor se pone delante del alumno y habla (...) y quería **perfeccionarme y especializarme en una manera distinta de dar clase**, de construir aprendizaje... entonces eso me llevó a inscribirme en el posgrado” (Dolores, profesora, IUGNA, 2018).*

En relación con lo anterior, otros profesores consideran que la llegada al posgrado está dada por las características del campo universitario con predominio en la disciplina y el escaso lugar conferido al terreno pedagógico. Algunos profesores así lo expresan cuando reconocen que sus carreras de base no se conectan con cuestiones pedagógicas y que para ser docentes es necesario disponer de herramientas que lo hagan posible.

*“...en realidad, me inscribí para poder **obtener herramientas para ser docente** (...) **Ingeniería es una de las carreras de las ciencias duras, entonces de pedagogía yo no había tenido** en toda la carrera y por ese motivo me llevo a anotarme...” (Maria Sol, JTP, UNAJ, 2019).*

*En mi caso, yo soy abogada y no elegí un posgrado en mi carrera sino en docencia (...) yo ejerzo la profesión de abogada, pero sentía que necesitaba más la capacitación como docente (...) **Como abogada me informo todo el tiempo, tengo otros recursos, pero a mí me interesa mucho ser la mejor profesora, entonces eso me llevó a abocarme más al estudio en lo que es pedagógico** (Dolores, profesora IUGNA, 2018).*

Algunos de los docentes entrevistados exponen como motivo de decisión a la hora de iniciar un estudio de posgrado en docencia universitaria, la mejora de las condiciones laborales y de carrera docente. Acceder a un estudio de posgrado ofrece, de acuerdo con lo expresado por los docentes, mayores oportunidades para la movilidad y desarrollo profesional a través de las posibilidades de acceso, permanencia y promoción en los cargos docentes.

En tal sentido, para algunos profesores el realizar un estudio de posgrado los posiciona mejor a la hora de concursar sus cargos, en tanto disponen de mayores antecedentes que les permite cumplir con una exigencia clave dentro del campo académico y acceder a mejores categorías docentes y mayores dedicaciones en el corto plazo. Al respecto, una docente comenta:

*“...Entonces ahí fue cuando lo optamos a eso, justamente **para tener una mejor preparación a la hora que tuviera que rendir mi revalida, que fue ahora. También estaba acumulando títulos y antecedentes y conocimientos para rendir ese concurso**...” (Verónica, profesora IUGNA, 2018).*

Para otros docentes el estudio de posgrado significa una posibilidad para la movilidad en la carrera docente y el acceso a una mayor *estabilidad laboral y económica*. En este

sentido, el estudio de posgrado los habilita a regularizar condiciones labores que se encuentran en condiciones de precarización e inestabilidad debido a que se ha prolongado en el tiempo las condiciones de interinato en el cargo. Al respecto, una profesora comenta:

“(…) pero fue en el marco de este **proceso de empezar a regularizar mi situación docente** en la Facultad de Derecho” (Julia, profesora adjunta UNLP, 2019).

En la misma línea, en otros casos la posibilidad de acceder a un título de posgrado habilita a la continuidad del trabajo en la universidad. Ante los cambios de regulación en materia de política universitaria y la exigencia de titulaciones de posgrado, el acceder a la especialización abre un espacio de posibilidad de continuidad laboral. En este caso una profesora comenta:

*En realidad, lo que a mí me había motivado a hacer esta especialización es que mi formación de grado, la primera formación tiene que ver con una formación de título terciario, no universitario que la había hecho en la ciudad de corrientes en el año 1978 (...) yo vine a Formosa con ese título terciario. Se había abierto acá en Formosa la carrera en Profesorado en Lengua y Literatura y los profesores con título éramos pocos (...) Cuando la transformación educativa, en la Ley Federal de educación en los 90, se produce ese cimbronazo, específicamente en el hecho que los profesores que teníamos título terciario no podíamos continuar y yo dejé de trabajar en la universidad. Fue un golpe bajo y duro para mí, entonces eso hizo que yo buscara que hacer para tener un título universitario (...) Entonces decidí estudiar el Traductorado Nacional en portugués, que es afín a mi formación lingüista y recibir ese título de grado universitario, también expedido por la UNAF, teniendo la ilusión de que con esa formación podía volver a la universidad, pero no fue así. Entonces decidí hacer la **Especialización en Docencia porque mi deuda pendiente era volver a la universidad** (Magdalena, profesora UNAF, 2019).*

Las respuestas de estos docentes coinciden con estudios desarrollados en relación con las condiciones de trabajo y carrera docente las universidades públicas de la Argentina comentados en los antecedentes de esta investigación. El trabajo de Claverie (2012) expone el problema de la movilidad ascendente en la carrera profesional de los docentes universitarios y deja ver las condiciones estructurales, políticas y culturales que afectan a los mecanismos formales de los que dispone la universidad para el acceso, permeancia y promoción a los cargos docentes. En este sentido, el reconocimiento académico y

salarial que reciben los docentes que realizan posgrados aparece como incentivo para los profesores que desean consolidar su carrera académica y mejorar sus condiciones de estabilidad laboral.

Para algunos profesores la motivación para iniciar un estudio de posgrado en la carrera de especialización en Docencia Universitaria pasa por el desarrollo de una política institucional tendiente a la mejora de la enseñanza. Como se expresó en el capítulo uno, en los últimos veinte años se observa que cada vez más universidades, tanto local como mundialmente preocupados por mejorar la calidad de la enseñanza de los futuros graduados en contextos de expansión matricular, vienen desarrollando propuestas para la formación pedagógica de los docentes. En tal sentido, algunos docentes manifiestan que su inicio tuvo que ver con el incentivo por parte de las instituciones universitarias para la realización de un estudio de posgrado en docencia.

Algunos docentes comentan que sus universidades la especialización en Docencia Universitaria se vuelve requerimiento institucional y en ocasiones obligatorias como condición para la mejora de lo pedagógico. Al respecto las docentes comentan:

*“...de hecho, bueno ahora está más el tema de la docencia universitaria, ... Digamos que la **especialización en docencia universitaria está tendiendo a ser obligatoria**” (Gabriela, profesora, UNLP; 2019).*

*“...es como **un requisito en la Facultad**, que al menos empieces el posgrado” (Eugenia, profesora, UCP, 2018)*

*“...en mi caso, también hice un profesorado de inglés, entonces yo tenía una base que yo veía que a muchos le faltaba lo pedagógico (...) Yo fui directora de carrera, varios años y me di cuenta de eso, entonces **empezamos como a solicitar a todo el mundo, a todo el plantel para que todos lo hagan**” (Mariana, profesora UNLaR, 2018).*

Para otro grupo de profesores, la *cuestión económica* es un factor de peso a la hora de decidir el estudio en el trayecto de formación pedagógica. La necesidad de realizar un posgrado para la mejora de sus condiciones académicas se vio facilitado por una política institucional que mediante el acceso a becas que hizo posible la realización especialización y el cumplimiento de las políticas de mejora institucional.

*“...Y justo en ese momento se dio que, a nivel institucional, salió un requisito institucional a partir de un convenio que hizo la universidad con la universidad de Cuyo (...), así que... nos incentivó, digamos a todos y era un ofrecimiento muy generoso de parte de la universidad **porque becaron a todo el mundo masivamente**, fue muy bueno y no estaba para desperdiciarlo”. (Mariana, profesora, UNLaR, 2018).*

El análisis ratifica lo presentado en algunos estudios antecedentes. Por un lado, en relación con el trabajo de Rocha, López, Rodríguez, Gómez, Fachinetti y Fernando, (2016) quienes plantean que una necesidad de formación de los docentes que eligen estos trayectos formativos se vincula con la necesidad de consolidar su práctica docente en tanto profesión académica en la enseñanza superior. También con el trabajo de Vayar. Postigo, Zambrano (2012) quienes sostienen que el acceso estas propuestas posibilita la acreditación de formación de posgrado necesaria a partir de las regulaciones de los años introducidas en los años noventa y permite el desarrollo profesional en la carrera docente.

En suma, en el caso de los docentes entrevistados se identifican como las principales motivaciones o vías de acercamiento de los profesores a las especializaciones en Docencia Universitaria:

- *mejorar la práctica a través de herramientas pedagógicas que posibiliten enseñar bien,*
- *asumir el desafío de las políticas institucionales de incentivo y mejora de la enseñanza y los aprendizajes y*
- *lograr mejores condiciones académicas y de estabilidad laboral.*

Cada una de estos senderos que acercan a los profesores al posgrado en docencia universitaria permite comprender el significado que para cada uno de ellos tienen este trayecto de formación en relación con sus propias trayectorias personales y profesionales y desde allí el valor que el saber pedagógico reviste para su práctica de enseñanza universitaria. A continuación, se describen las características que el saber pedagógico asume en la palabra de los docentes.

## **El saber pedagógico en la voz de los profesores universitarios**

Como se expuso en el capítulo dos, el *saber pedagógico* es considerado en este estudio como un saber inscripto en la singularidad de los sujetos, “adquirido, *construido* y *elaborado por el sujeto gracias al estudio y la experiencia*” (Beillerot, 1998) y desde el cual se puede tomar posición para hablar de los objetos de los que trata su discurso (Foucault, 1996), en este caso el discurso acerca de la enseñanza. Configuración compleja de naturaleza plural, heterogénea y proveniente de distintas fuentes (Tardif, 2010) en cuya estructura es posible reconocer tanto un *saber teórico* compuesto de elementos discursivos, formales y procedurales que poseen validación científica asentada en criterios de verdad, como un tipo de *saber práctico*, compuesto tanto por teorías implícitas como explícitas, construido en el marco de las acciones y reflexiones que el profesor realiza (Fenstermacher, 1989; Barbier y Galatanu, 2004). Construcción que permite que los profesores elaboren un conjunto de representaciones y referencias sobre la base de las cuales comprenden, interpretan y organizan su entorno de trabajo, otorgan sentido a su tarea y orientan las finalidades de su práctica (Feldman, 2008).

Desde esta noción, se propone abordar las huellas que componen las características del saber pedagógico que los profesores reconocen haber construido en el trayecto de formación pedagógica y que constituyen referencias para sus prácticas de enseñanza a partir de lo que *saben* y *saben decir*, de lo que *saben hacer* y *cómo*, pero también *porque* y *para qué hacer* y del *saber ser* y *estar* en práctica de la enseñanza universitaria

### ***La expresión del saber teórico en el relato de los docentes***

Los profesores entrevistados desarrollan prácticas de enseñanza en distintas facultades con escasa o ninguna formación pedagógica específica para enseñanza universitaria, más allá de la que proviene de su experiencia como estudiante o de la participación en las cátedras universitarias. Si bien algunos profesores cuentan con un profesorado docente anterior a su formación de grado universitario, la mayor parte de los docentes destacan al “discurso pedagógico científico” construido en la especialización como un saber desde el cual es posible pensar y resignificar sus prácticas de enseñanza en la universidad.

En este sentido, la mayoría de los docentes expresan en las entrevistas que han logrado construir un saber que les permitió *nombrar su práctica*. Los docentes identifican haber construido un saber conceptual que les dio la posibilidad de poner *nombre a su hacer cotidiano y a sus prácticas*, es decir que destacan haber encontrado formas de nombrar lo que hacen a partir del aporte de otras voces que no son las propias y desde las cuales la propia voz y el propio hacer intuitivo se resignifica. En este sentido, una docente comenta:

*“...En realidad, yo soy bastante intuitiva con respecto a mi tarea docente y lo que me dio el posgrado fue lo que yo siempre digo: “ponerle cara al fantasma” (...) O sea, lo que yo hacía intuitivamente tenía un correlato en un texto, en algún autor que describía lo que yo hacía. Yo sentía que describía lo que yo estaba haciendo, de alguna manera (...) Entonces es como que pude, eh, resignificar y descubrir que estas técnicas que yo usaba casi por intuición eran técnicas que otras personas practicaban y que tenían un nombre, una conceptualización” ... (Dolores, profesora IUGNA, 2018).*

Esta posibilidad de “*nombrar conceptualmente a la práctica intuitiva*”, se expresa en el relato de los docentes a través de una forma de saber que ayuda a pensar su práctica a partir de los conceptos construidos. En general se destaca, la construcción de un nuevo *universo vocabular* conformado por conceptos teóricos vinculados a: la enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes, las formas de evaluación y el rol de docente universitario desde el cual pueden interpretar y comprender su práctica y resignificarla desde nuevo marco epistémico que habilita otras formas de concebir lo que se hace. Así, lo explicitan los docentes:

*“...Entonces cuando vimos el tema de **la evaluación justa**, le pude poner nombre y apellido a lo que estábamos haciendo en la materia, uno lo viene aplicando y no sabe que está en base a una teoría que tiene un nombre...” (Maria Sol, JTP UNAJ, 2019).*

*“Hubo ideas que para mí si fueron nuevas y que te hacen repensar tu práctica y tu propia raíz, donde estas plantada vos como docente. Por ejemplo (...) nos hablaron mucho de **educar para la incertidumbre** (...) ponerse en el lugar del otro, en el contexto en que se está educando el otro, en el que está creciendo el otro, en la incertidumbre que es este mundo y este contexto institucional y desde ahí tratar de bajarlo todos los días un poquito a nuestra práctica” ... (Mariana, profesora UNLaR, 2018).*

*“...Yo siempre me retomo de la **mediación pedagógica** (...) yo siempre me acuerdo que había una frase, que no se si era de Prieto Castillo, pero que hablaba de la mediación pedagógica y hablaba de nosotros como un puente entre el estudiante y el saber (...) y yo pensaba, eso es desde un jardín a una sala universitaria, podernos transformar en eso, eso de ser nexo...” (Verónica, profesora, IUGNA, 2018).*

En esta misma línea relacionada con la conceptualización de la práctica, algunos docentes manifiestan que el saber formal construido en su paso por la especialización, les dio la posibilidad de encontrar un *fundamento teórico a su hacer*. Para estos docentes el saber pedagógico construido ofrece una nueva base de sustentación teórica que les permite sostener desde la teoría las decisiones que se toman en la práctica. El saber teórico construido y expresado en la voz de los profesores, es reconocido como una forma de apoyo a la práctica a partir del cual desarrollan un *saber hacer* con fundamento. Al respecto, un profesor relata:

*“... Haber, yo tenía cuestiones basadas en la experiencia, el supuesto de... y alguna cuestión intuitiva, a lo procedimental me refiero. Esto me dio la posibilidad de constatarlo con sustento teórico e ir rebotando entre la teoría y la práctica (...) pareciera ofrecer fundamento a la práctica, **una base conceptual que permite sostener teóricamente**...” (Alfredo, profesor UADER, 2018).*

Para otros profesores, que contaban con una formación pedagógica anterior la realización de la especialización aportó la renovación de conceptos. Es el caso de los docentes que contaban con un profesorado en sus disciplinas para quienes el posgrado significó una actualización de nociones pedagógicas. Así, lo describen algunas profesoras:

*“... **yo había hecho el profesorado**, entonces las cuestiones de pedagogía y didáctica yo ya había tenido y en comparación con esa formación tan específica del profesorado, esta especialización como que no tuvo mucho (...) **Yo vi como cuestiones repetidas, pero siempre te deja algo y aparte que se va renovando muchos conceptos**...” (Mariana, profesora, UNLar, 2018)*

*“...**Bueno, yo había tenido una carrera de profesorado previa, pero permitió refrescar todos estos conceptos**, ahora desde la tarea reflexiva como entrecruzamiento de teoría y práctica, la transposición didáctica no como mero ejercicio sino como posicionamiento del docente con la tarea...” (Mónica, profesora UNLar, 2019).*

Los profesores recuperan de su paso por el posgrado, autores y teorías que operan como respaldo de la acción. Retoman la bibliografía trabajada en los cursos y desde allí enuncian autores que encuadran el fundamento teórico -epistemológico- desde el que hablan, actúan y reflexionan la práctica. En general, los autores recuperados confluyen en la construcción de un enfoque de enseñanza crítica y un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes que marca distancia con las formas de enseñanza predominantes en las culturas universitarias.

*“... La teoría que rescato del posgrado, no solo a **Freire** sino también puedo citar a **Alicia Camilloni**, me permitió **sustentar las metodologías en la teoría...**” (Gabriela, profesora UNICEN, 2019).*

*“...siempre vuelvo a los autores que vi con ellos, que yo no los había leído en psicología como es el caso de **Paulo Freire** (...) el material pedagógico que ellos proponen es un material sumamente trasgresor en donde se habla que el sujeto debe apropiarse de los conocimientos, **para poder pensar la práctica docente desde una mirada crítica...**” (Elena, JTP UNLaR, 2018).*

*“...Hubo un texto que me marcó muchísimo que después seguí usando que hablaba de Vygotsky en la universidad y que explicaba acerca de cómo los docentes trabajamos sobre los preconceptos y los prejuicios (...) tomaba a **Vygotsky y a Piaget** en que los estudiantes llegan a la universidad o a estudios de posgrados con un saber ya en abstracciones totalmente logrado y formulado y un prejuicio que nosotros tenemos es olvidarnos **como docentes que tenemos que hacer un andamiaje** y no hacer esta separación tan fuerte con el pensamiento del adulto...” (Mónica, profesora UNLaR, 2019).*

*“...Me quedo la idea del **aprendizaje significativo de Ausubel**. Es un concepto que yo utilizo para cada cosa que enseño, desde que planifico pienso cómo hacer para construir el aprendizaje significativo. Me pregunto todo el tiempo como proponer actividades que no lo lleven solo a leer y memorizar, sino que me preocupo para que las ideas puedan anclar. **Ahí es donde trabajo fuertemente con la idea de recuperación de saberes**. Para mí el aprendizaje significativo se da solo cuando soy capaz de retomar la base de conocimientos que ya traen y puedan anclar lo nuevo con lo que saben. Para eso propongo dispositivo que me sirven como diagnóstico de cada uno de los temas que vamos a tratar. Antes de comenzar propongo un tema disparador, una lluvia de ideas para ver que me van diciendo en cada caso y de ahí voy viendo si esas ideas que dicen son apropiadas...” (Verónica, profesora IUGNA, 2018).*

En síntesis, lo planteado en este punto por los profesores posee estrecha vinculación con lo presentado en el estudio de Jaruata y Medina (2009) en relación con la importancia asignada a los aportes teóricos que ofrecen los cursos de formación pedagógica. En efecto, al igual que en ese estudio, los profesores entrevistados para esta tesis nos permiten nombrar algunas percepciones de los docentes acerca de las valoraciones respecto a lo que el saber pedagógico construido “les permite”. Principalmente mencionamos como hallazgos en este punto:

- *El saber pedagógico permite “poner cara al fantasma” y nombrar la práctica de enseñanza que se realiza a través de una aproximación intuitiva,*
- *El saber pedagógico permite “poner cara al fantasma” y comprender el objeto de la práctica que desarrollan.*
- *El saber pedagógico permite “poner cara al fantasma” y otorgar sentido y fundamentación teórica a su hacer pedagógico (enfoques pedagógicos, respaldo de la acción, sustentación teórica).*
- 

A continuación, se describirán los cambios que han logrado realizar los docentes a partir del paso por el posgrado.

### ***Los cambios que reconocen los docentes en sus representaciones y sus prácticas***

Como se ha planteado ya en el capítulo dos, la enseñanza universitaria ha constituido un espacio de actuación con escasa identidad profesional y como tal ha sido asumida por los profesores universitarios desde aproximaciones que encuentran relación con ciertas tradiciones de pensamiento presentes en la Educación Superior (Steiman, 2017) en cuyo seno se han configurado algunos mitos que operan como supuestos estructurantes de las prácticas de enseñanza en el nivel.

En este sentido, un aspecto relevante que surge de las entrevistas realizadas a los profesores, tiene que ver con los cambios que han podido realizar en sus representaciones y en sus prácticas. Al respecto, algunos docentes destacan en sus relatos que su paso por el posgrado les permitió “poner en crisis” el modelo de *clase magistral* en el que fueron formados, que como sostiene (Menin, 2012) se inscribe en una tradición académico- disciplinar dominante en la universidad. En general, los

docentes refieren que han podido “salir del lugar aprendido” en el modelo clásico de enseñanza universitaria, a partir de poner en cuestión la *escena arquetípica* de la clase magistral: el lugar centrado en la exposición que caracteriza al profesor y lugar de receptor pasivo que escucha y toma nota que tiene el estudiante. Así lo una gráfica profesora.

*“...me permitió salir del lugar que yo había aprendido en la universidad que es el del profesor magistral, sentado en un lugar aparte y el estudiante que escucha y toma apuntes...” (Verónica, profesora UNLaR, 2018).*

Otras profesoras, ante la pregunta respecto de cuáles son las ideas acerca de la enseñanza universitaria que permitió movilizar su paso por el posgrado respondieron:

*“...Nosotros teníamos una formación mucho más tradicional, yo te estoy hablando de que me recibí en el año 2001 en la UBA. Tenía todas clases magistrales. Por ejemplo, en las clases de taller **el que profesor no sabía ni mi nombre, ni se acordaba de mi cara ...**” (Eugenia, profesora, UNAF, 2018).*

*“...Yo venía de lo que se llama la escuela clásica. Éramos como una urna en la que se deposita, bancario. Yo me sentí reflejada en ese sentido por la Nacional, yo estudié en la Universidad Nacional de la Plata, las primeras materias se daban en un anfiteatro para 150 personas en la que había un docente sin micrófono que explicaba matemática para 150 y con su tono de voz. **Lo que podías llegar a capturar lo capturabas.** Después venía la parte de práctica, que también, era el jefe de trabajos prácticos, venía y volcaba lo preparado y se retiraba, dejando a los ayudantes y **si tenías una duda te embromabas (...)** esa era la metodología en todas las materias” (Maria Sol, profesora UNAJ, 2019).*

Otros docentes reconocen que han propuesto modificaciones en sus prácticas que buscaron superar las formas hacer profesional aprendidas en su participación en las cátedras universitarias, que como sostiene Ickowicz (2010) constituye un ámbito privilegiado de formación en oficio de enseñar en la universidad. En el caso de algunos docentes entrevistados, se puede observar el intento por superar las formas de organización aprendidas en su participación en las cátedras en relación con las formas de distribución de tareas, los factores obstaculizadores del trabajo colaborativo y la distancia entre los espacios teóricos y prácticos.

En este sentido, algunos docentes entrevistados relatan cambios que radican en crear oportunidades para el trabajo colaborativo y grupal entre los estudiantes como una forma de ruptura con los modos de vinculación vivenciados por ellos en las cátedras y en otros casos, proponen la planificación conjunta del proyecto de cátedra con el aporte de todos los miembros como oportunidad para superar el modelo funcionamiento predominantemente jerárquico y atomizado de las cátedras.

*“...Me movió la idea del aprendizaje colaborativo, que por ahí yo no la tenía (...) **En ese sentido, trato de hacer que los alumnos se vinculen entre ellos y no hagan las cosas solos y no se dividan los temas, que entre ellos se empiecen a colaborar y a vincular y como llevarlos a esa interacción personal que no hay en las cátedras que no hay en el sistema y tampoco hay en los alumnos; porque los docentes tampoco nos reunimos, el titular te dice los temas, se los dividen en el grupo de WhatsApp y cada uno arma el tema y no nos conocemos la cara prácticamente, o sea un desastre y no es solo en mi materia, es en muchas de las materias de la universidad...**” (Elena, profesora UNLar, 2018).*

*“...Tengo yo experiencias en la cual no hay diálogo y no se puede construir ni contenido, ni un proyecto educativo si no hay diálogo y vengo de experiencias de ese tipo, entonces para mí eso es importante cambiar. Cátedras como las de Derecho en las que hay profesor titular que no interactúa con sus profesores adjuntos y mucho menos con los auxiliares docentes, no se plantean proyectos para cada cuatrimestre (...) **Entonces yo con mi ayudante y mis adscriptos con los cuales también les doy responsabilidad, estoy escuchando lo que ellos opinan y esos está plasmado en el programa, eso para mí es un cambio, es un cambio importante ...**” (Julia, profesora UNLP, 2019).*

Los profesores entrevistados, también refieren a otros cambios que han podido realizar en relación con ciertas concepciones que sustentan sus prácticas docentes. En particular se revelan cambios referidos a ciertas perspectivas que configuran sus modos *de pensar, sentir y hacer* en la práctica docente, entre las que se destacan: la enseñanza, la relación educativa, la complejidad del conocimiento y el lugar del estudiante en relación con los procesos de aprendizaje, el sistema de evaluación y el rol del profesor universitario en el marco de los desafíos que presenta hoy el contexto universitario. Así, de modo general una profesora describe los cambios más significativos:

*“...La primera materia que yo cursé dije: ¡bueno, no sé nada!, estamos haciendo todo mal. Esa fue mi primera reacción y descendió en una preocupación que me invadió, así te digo realmente. Ver que el proceso de enseñanza – aprendizaje es completamente distinto. Entonces para mí, todo lo que yo vi en la especialización fue extremadamente enriquecedor. Ya te digo, fue decir, bueno (no estaba en mi la*

*responsabilidad del proceso en ese momento) estamos haciendo todo mal. Eso fue con Julia Silber (que ya falleció), profesora de Pedagogía y Universidad. Fue la primera materia que hice. Fue impactante para mí, la manera de ver al alumno. Eso fue lo primero. Así que si impactó en mi formación. Ya te digo, en primer lugar, como tratar al alumno, el programa como herramienta de trabajo para el docente y para el estudiante, las TIC, y el sistema de acreditación y evaluación, poder distinguir entre eso. Esos fueron los ejes que me marcaron y que sigo aprendiendo por supuesto y que las he incorporado ahora que soy profesora adjunta y establezco un programa y establezco contenidos mínimos, un proceso de aprendizaje, evaluación y acreditación. Eso fue lo importante para mí...”* (Julia, profesora UNLP, 2019).

En relación con estos tópicos, uno de los primeros cambios que revelan los profesores en sus relatos tiene que ver con sus *concepciones acerca de la enseñanza y lugar del profesor en el aula universitaria*. En general, los docentes dicen que han podido comprender a la enseñanza como un proceso complejo de intervención que va más allá de la transmisión de información. Relatan haber construido una concepción de enseñanza que rompe con la *concepción bancaria de educación* (Freire, 2008) que entiende a la enseñanza como un acto de “depositar” y al estudiante como “vasijas” que reciben de forma pasiva *un saber* que es concebido como una donación.

En este sentido, los profesores refieren a un cambio en sus perspectivas acerca de la enseñanza que busca romper con la idea dominante del profesor universitario que expone información y que los *coloca en otro lugar*. En este punto, las opiniones de los profesores coinciden con el trabajo de Pogré (2016) para quien un aspecto relevante que descubren los docentes en las instancias de problematización de la enseñanza universitaria, tienen que ver con el lugar de la mediación en las materias de los primeros años. Del mismo modo, los profesores de este estudio destacan a la *mediación docente* como la forma que mejor favorece la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Así, lo expresan algunos relatos:

*“... Igual me cambi  mucho esta idea de que no es el profesor el que sabe todo, sino que est s ahí, como digo yo, como un intermediario entre los conocimientos y los alumnos...”* (Eugenia, profesora UCP, 2018).

*“...entonces, ahí pude entender que no hacía falta ir a exponer teoría, sino que tenía que darle como una lógica a la clase para el otro...”* (Elena, JTP UNLaR, 2018).

“... Yo pude comprender la importancia de ser un canal, un facilitador del conocimiento para los estudiantes. Eso fue lo que más me marco, no pensar solamente en llevar a la clase lo que uno preparo para decir, sino **ser un mediador** y que los estudiantes puedan a partir de lo que traen llegar a donde uno quiere llegar. Tener el tiempo de escucha para saber que traen ellos, creo que si tengo que pensar en una palabra es en **ser un facilitador del conocimiento...**” (Maria Sol, JTP UNAJ, 2019).

Otro aspecto que surge en esta concepción acerca de *relación educativa* entendida como *mediación* es la idea de *encuentro de personas*, asentada en la idea de reciprocidad, de diálogo y de interacción en el aula. Si bien, como destacan los docentes las condiciones de masificación, producto del mayor acceso de los estudiantes a la universidad, presenta un desafío importante para el desarrollo de este tipo de propuestas, sostienen que pensar la enseñanza desde *el encuentro* crea condiciones para reconocer al estudiante en su *otredad*, en su condición de sujeto presente, rompiendo con la invisibilización en la que el *mito de la sana disposición* (Steiman, 2017) coloca al estudiante y generando mayores oportunidades que contribuyen a evitar el fracaso y el abandono, en particular en los primeros años. Así, lo expresan los docentes:

“...Fue impactante para mí, la manera de ver al alumno. Eso fue lo primero” (...) **A partir de esa consideración del alumno como alguien que está ahí, que no es como una imagen de cartón**, para mí fue importante y yo creo que eso hoy en día en mi práctica lo he incorporado y lo cambiado totalmente. Miro al alumno de otra manera” (...) “yo creo que esos es uno de los grandes saberes incorporados, ¿no?” (Julia, profesora UNLP, 2019).

“... Hubo una idea que creo que fue fuerte. **Fue el cambio referido a la enseñanza como encuentro entre personas**. En la universidad veníamos acostumbrados a un trabajo poco personalizado condicionados por el número, por ejemplo, en algunas materias tengo 120 o 140 alumnos y esto de la mirada y la empatía con el otro, **que por más que sean muchos y uno crea que son adultos, también necesitan una contención, un acompañamiento, una mirada del otro y que eso pone mucho énfasis en la condición de persona (...)** Salir de una concepción únicamente pensada como alumno y considerarlo como estudiante, como persona con su propia subjetividad (...) Uno pasa por la vida del otro y en ese encuentro que mejor que haber sido alguien no intrascendente. Ese fue mi cambio más fuerte” ... (Mónica, profesora, UNLaR, 2019).

En este punto, los relatos de estas docentes coinciden Mancovsky (2010) cuando plantea que es necesario que en el aula universitaria se pueda hacer surgir al otro en su alteridad

desde la preocupación por crear las condiciones para que el aprendizaje sea posible. Una forma de *hacer lugar* al estudiante en el aula en su reconocimiento como sujeto que aprende.

También, aparece en los relatos de los profesores la construcción de una perspectiva de la enseñanza ligada a la idea de “*ayudar a otros aprender*”, en la cual enseñanza es entendida como un proceso de *intervención pedagógica* orientada a favorecer el aprendizaje de otro en el marco de situaciones concretas. En este sentido, los entrevistados dejan ver en sus relatos *el lugar central que ocupa el estudiante* y su aprendizaje y el lugar de guía y de facilitador del conocimiento que define al profesor en este proceso. Así lo expresan algunas docentes:

*“...Bueno, haber primero digamos que el proceso de enseñanza en arquitectura es muy particular a otro proceso de enseñanza porque en realidad es (se queda pensando) entra en juego lo que es la subjetividad del docente (...) Esto es muy diferente, me imagino yo a un químico en donde ... o un matemático o un abogado en donde las leyes son más claras. Acá la disposición del docente pesa mucho en el trabajo, en el aprendizaje del alumno (...) **En relación a eso lo que yo aprendí, de alguna manera, que lo primero es incentivar a la indagación de los alumnos, que no basta con lo que dice el docente. Eso también a mí me abrió la cabeza (...)** Me parece que la indagación e incentivarles la participación para mí fue un punto importante y, por otro lado, eh... he aprendido a abrirme hacia las sugerencias de los alumnos. **De ahí que me he propuesto, aunque es difícil, de alguna manera conducirlos, ser un conductor (no si esa es la palabra) una guía para que la decisión sea del alumno...** (Gabriela, D., profesora UNLP, 2019).*

*“...Me mejoró como **pensadora de la transmisión del conocimiento** y del intercambio que puede haber con los estudiantes y el docente. **Me puso en otro lado, no solo en bajar el conocimiento**, yo te digo que acá en esta facultad el conocimiento es ...digamos, bastante verticalista, es enciclopedista y el que sabe es el profesor, sino rescatando lo que ellos traen (...) En la organización del tema lo tenés que bajar de alguna forma, **la transmisión tiene que estar, pero rescatando lo que ellos traen, el conocimiento que ellos traen. Incluso que no necesariamente lo hayan tenido desde la facultad, porque no necesariamente tengo que rescatar el conocimiento de histología o de biología sino rescatar el conocimiento que tienen de lo cotidiano, desde la vida desde la relación que ellos tienen...**” (Gabriela, C., profesora UNICEN, 2019).*

Los profesores entrevistados consideran el aprendizaje desde una perspectiva constructivista en la que el estudiante asume una postura activa y en la que se reconoce sus saberes previos como punto de partida la construcción de aprendizajes significativos

(Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Los profesores, también destacan en el proceso de aprendizaje no todos los estudiantes aprenden al mismo tiempo y de la misma forma, lo que lleva a considerar estilos y ritmos diferentes de aprendizaje. Finalmente, reconocen haber comprendido que el proceso de construcción del conocimiento es un proceso social que, si bien tiene lugar en el interior del sujeto, se ve favorecido cuando en la situación de aprendizaje se promueve la interacción y cooperación de los alumnos. En este sentido, algunas profesoras refieren:

*“...Básicamente yo lo refiero porque esa es la bisagra, si se quiere, concebir el conocimiento de otro modo y a partir de eso, todo se va modificando ¿no? .Si yo te dije que esa materia fue la fundamental porque uno empieza a darse cuenta que eso de la naturaleza del conocimiento, del modo de concebir el conocimiento impacta directamente en el modo de enseñar, en el modo de aprender , en la concepción que uno tiene de sujeto o de persona del que aprende, de cómo aprende, de los estilos de aprendizaje ( que son diferentes), **en no pensar ya en una sola manera de intervenir creyendo que todos van a aprender lo mismo en el mismo tiempo, en el mismo momento , sino empezar a preocuparte y a ocuparte de diferentes modos de aprender...**” ( Magdalena, profesora UNAF, 2019).*

*“... yo aprendí a no dar una suerte de teoría (..) quiero decir, **no dar solo el contenido a los chicos, sino tratar que entre todos podamos construir los conocimientos (...)** por ejemplo: si vas a dar un tema muy específico, bueno preguntarte: ¿que traen los estudiantes? a partir de lo que saben, o de los errores construir un nuevo conocimiento ( ...) comprendí que en clase es necesario retomar los saberes previos que tienen los estudiantes y desde ahí construir el nuevo saber” (Maria Sol, JTP UNAJ, 2019).*

Vinculado a las concepciones de enseñanza y aprendizaje aparece en el relato de los profesores entrevistados, un cambio en los modos de *concebir a la evaluación*. En general los docentes refieren haber comprendido a partir del posgrado que la evaluación es un proceso que no se reduce al acto de asignar una calificación al trabajo de los estudiantes. La diferenciación entre el proceso de evaluación y el proceso de acreditación aparece como una de las primeras cuestiones entre los docentes al referirse a las ideas acerca de la evaluación, dado que consideran que en la universidad se privilegia una concepción de evaluación que se identifica con la toma de exámenes y la calificación final de los estudiantes, ligada a lo Giordano y Morandi (2016) denominan una pedagogía del examen” centrada en la producción y acreditación por sobre los sentidos vinculados a la formación

Además de la *diferencia entre evaluación y acreditación* explicitadas, también es posible reconocer en los relatos de los profesores la construcción de una concepción de evaluación que se articula con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, los docentes expresan que la evaluación es punto de partida para pensar la enseñanza, la organización curricular y el aprendizaje de los estudiantes, dando cuenta de una relación de “maridaje” en el marco de lo que Araujo (2016) denomina relación triádica entre: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Así, lo expresan algunos docentes:

*“...Si me llevo a pensar la evaluación como un proceso en el cual el resultado final que se plasma en un papel, en verdad responde a un largo proceso que el estudiante fue desarrollando. Yo cuando empecé solo me enfocaba en el resultado y en la nota final...” (Verónica, profesora IUGNA, 2018).*

*“...En primer lugar, comprendí que evaluar no es acreditar y que lo que contiene a veces los regímenes académicos para los estudiantes en la facultad es como acreditar y como llegar a aprobar la materia y sin dar cuenta que esto es un proceso. Es más, estoy trabajando en este momento en una evaluación diagnóstica porque es una materia que arranco por primera vez y estoy tratando de determinar que saberes traen los alumnos para poder trabajar con los contenidos de esta materia en este nivel de traducción en que ellos se encuentran ...” (Julia, profesora adjunta UNLP, 2019).*

*“... Comprendí que la evaluación indefectiblemente está en estrecha relación con la enseñanza y con el aprendizaje (...) ese maridaje tiene que ser en cierta medida perfecto para que ... o por lo menos pensado, verdad y articulado porque no podemos pensar que la enseñanza va, por un lado, el aprendizaje va por otro y la evaluación por otro, cosa que a mí no me pasaba antes de la Especialización ...” (Magdalena, profesora UNAF, 2019).*

En resumen, lo planteado en este punto por los profesores entrevistados en este estudio nos permite identificar algunas percepciones de las docentes posibilitadas por el saber pedagógico construido, respecto de las transformaciones en sus representaciones y concepciones acerca de los sentidos de sus prácticas de enseñanza universitaria. En específico podemos destacar como principales hallazgos en este punto:

- *El saber pedagógico posibilita “abrir la cabeza” y “salir del lugar aprendido” en sus trayectorias formativas como estudiantes en relación con el modelo de enseñanza clásica y la “clase magistral”,*

- *El saber pedagógico, posibilita introducir cambios en sus prácticas de enseñanza y docentes que modifican su experiencia en la participación en las cátedras universitarias,*
- *El saber pedagógico permite movilizar esquemas de acción aprendidos y comprender la práctica de enseñanza como una práctica de mediación pedagógico -didáctica para ayudar a otros a aprender,*
- *El saber pedagógico posibilita, descubrir al estudiante como “un otro presente”,*
- *El saber pedagógico, permite comprender el lugar del profesor como un mediador en la construcción del conocimiento especializado,*
- *El saber pedagógico, permite comprender a la evaluación como un proceso formativo que no se reduce a la acreditación.*

A continuación, se detalla el *saber hacer* que los docentes identifican haber construido en su paso por el posgrado.

### ***El saber hacer construido en el posgrado en la voz de los profesores***

Como se estableció en el capítulo tres una de las dimensiones de análisis que se consideran para la interpretación del saber pedagógico adquirido por los profesores es el que tiene que ver con el *saber hacer* en la práctica de enseñanza, que en términos de Perrenoud (2004) se denomina un *saber hacer allí*, en la acción de la enseñanza.

En este sentido, los docentes entrevistados expresan en sus relatos que su paso por la especialización en Docencia Universitaria les permitió construir *herramientas para la acción pedagógica*, formas de hacer y obrar en la enseñanza que posibilitan el desarrollo metodológico del conocimiento académico en sus respectivos campos disciplinares. Los docentes refieren en las entrevistas que han logrado construir un saber que opera como llaves a partir de las cuales pueden” *saber que hacer, como hacerlo y por donde ir* en el aula universitaria. Así lo expresa una docente.

*“Para mí es muy positivo haber hecho el posgrado en docencia porque yo vengo de una disciplina que es las ciencias veterinarias, las ciencias médicas y ahí no tenemos ninguna formación formal de lo que es la docencia. En ese sentido a mí este posgrado me dio herramientas para saber cómo hacer las*

*cosas. Me abrió mucho el campo de mi disciplina y me dio las herramientas para saber por dónde ir (...).me abrió una puertita para que si yo quiero seguir diga “voy por acá” (...) Tengo una puertita. Es como. te voy a hacer una comparación: viste Harry Potter que abre las puertitas con la lleve mágica, ese es la idea...” (Gabriela, C., profesora UNICEN, 2019).*

Como se desprende de los relatos, estas herramientas de acción práctica ofrecen a los docentes la posibilidad de construir situaciones para la enseñanza del conocimiento académico que no se derivan exclusivamente de las lógicas intrínsecas de los campos disciplinares. En general, los docentes dan cuenta de la construcción de un *saber hacer* que les posibilita “mirar diferente” y organizar la disciplina como objeto de enseñanza mediante formas de transmisión y presentación de los contenidos que la hacen más accesible a los estudiantes, las que consisten en adaptaciones y/o versiones contextualizadas de los contenidos disciplinares que la hacen comunicable a los sujetos en formación sin perder el rigor científico. Como sostiene Merieu (1997) “*el sueño de una didáctica que deduciríamos tranquilamente de los contenidos se aleja para siempre*”. Aquí, los docentes expresan que han logrado construir un *saber hacer* que les permitió:

*“...me enseñó a pensar la docencia desde otro lugar, que no es el lugar del arquitecto, a poder encontrar instrumentos para poder transmitir ese conocimiento y cuestiones didáctica muy básicas como por ejemplo como manejar un grupo, como corregir, como, eh...puntuar un trabajo...” (Gabriela, profesora UNLP, 2019).*

*“...Pude superar esto que algunos colegas dicen que uno vulgariza la disciplina si la adapta. Yo creo que partir de la Especialización pude hacer la disciplina más flexible y mirarla diferente ...” (Elena, JTP UNLar, 2018).*

En efecto, aparece en la voz de algunos profesores la construcción de un *saber hacer* que habilita a la *autoría* mediante la *posibilidad de creación de nuevas formas de enseñanza en el aula universitaria*. En general los docentes refieren en sus relatos que a partir de las herramientas construidas han podido crear y diseñar nuevas propuestas de programación, de enseñanza, de aprendizaje y evaluación que les devuelve el protagonismo y el lugar de autores con un posicionamiento didáctico propio y no como meros ejecutores de decisiones y propuestas diseñadas por otros.

“...A partir de la Especialización pude hacer ajustes. En una institución muchas veces se van pasando las propuestas, siempre lo mismo, se copia y se pega. **Ahora genero puedo generar mis propios instrumentos para enseñar** (Dolores, profesora IUGNA 2018).

“**A mí me dio la habilidad para pensar una materia completa.** De hecho, hay una materia en Ingeniería que es una materia de las que son no obligatorias y a esa materia la hice toda yo. Organicé el contenido, el Programa, el cronograma de clase (...) además **aprendí como planificar una clase, primero como yo debo indagar todo el material para planificar una clase, que tiempo, que valoración le doy a cada tema, como ordeno, que respuesta se puede esperar...**” (Gabriela, D., docente UNLP, 2019).

“...Pasar por la especialización **me permitió posicionarme y crear** (...) Darle una vuelta de rosca a los contenidos, **la especialización me ayudó a crear...**” (Elena, JTP UNLar, 2018).

“... **Básicamente uno empieza a cuestionar también ese curriculum prescripto, empieza a desarmarlo, especialmente empieza a entenderlo como un proyecto abierto, que es susceptible de ser transformado,** no como mis primeras trayectorias en la docencia, que me hacían a mí una persona sujeta a esas prescripciones con escasas posibilidad de modificar y decir no esto no corresponde: **tengo que hacer esto que es lo que el estudiante está necesitando...**” (Magdalena, profesora UNAF, 2019).

A continuación, se describen algunas de las construcciones metodológicas que los profesores relatan en las entrevistas y que expresan su *saber hacer* construido en su paso por la especialización en Docencia Universitaria. *Saber hacer* que como sostiene Perrenoud (2004) es un *saber hacer allí*, en situación.

En algunos casos los profesores destacan la construcción dispositivos de enseñanza *centrados en el diálogo y en la participación* activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Tal es el caso de la propuesta de *seminario*<sup>33</sup> que

---

<sup>33</sup> Cabe recordar que *el seminario* surge como una de las propuestas pedagógicas de la Reforma del 18 en la Universidad Nacional de Córdoba en la República Argentina. Según refieren Carli (2018), el seminario es un espacio de producción intelectual y contacto con la cultura, promovida por Deodoro Roca que lleva a la revisión de las formas tradicionales de enseñanza universitaria. Para Neme e Isgró (2018) el seminario es un espacio privilegiado para la pedagogía universitaria que se caracteriza por estar centrado en el diálogo, reflexión y crítica entre estudiantes y profesores, consiste en un acto pedagógico desarrollado en el diálogo entre sujetos y la mediación de estos por el conocimiento “...el seminario es algo así como el corazón mismo de la enseñanza universitaria y si bien ésta no puede reducirse

aparece como alternativa pedagógica para la producción y construcción conjunta del conocimiento. En este sentido, la propuesta propone un formato de mayor interacción entre los estudiantes y el profesor y busca romper con los modelos pedagógicos universitarios ilustrados basados en la transmisión y en las formas homogéneas de aprendizaje en las cuales el error se penaliza y no se lo considera como camino para el aprendizaje. Así, lo comenta un docente:

*“...Como unos de los aportes fuertes aparece el “seminario” como dispositivo muy rico para la producción compartida que responde a la complejidad que hoy plantea la educación universitaria. Complejo porque plantea, digamos, una instancia de interacción y construcción compartida donde uno puede poner en juego el concepto de la construcción social del conocimiento (...) A partir de ese dispositivo puede salir de esa visión tradicional del positivismo, de esa identificación del error para castigarlo y normalizarlo (...) por ejemplo las guías de trabajos prácticos que tengo, que esta puesta en la presentación de mi materia, yo ya dejé de ser el autor de la guía. En las primeras guías yo fui el autor, pero hoy en día soy, nada más, el coordinador de las definiciones que han ido planteando los estudiantes. Todo eso me lo fue dando el seminario, esa posibilidad del encuentro cara a cara y comunicarte con otros sentidos más profundo...”*  
(Alfredo, profesor UADER, 2018)

En esta misma línea otros docentes refieren al diseño de *propuestass de enseñanza tutorial* para estudiantes de los primeros años de las carreras universitarias. Son propuestos como formatos orientados al acompañamiento pedagógico en el proceso de construcción de los aprendizajes y sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, algunos docentes proponen “espacios de consulta” en horarios distintos a los de las clases presenciales que funcionan como espacios de *andamiaje* que sostienen y acompañan el acceso a los nuevos saberes mediante la ayuda para la comprensión de textos académicos, el trabajo sobre las dudas en relación a los temas abordados en clase y la creación de vínculos más cercanos con los estudiantes en las clases numerosas. Así, lo describe una profesora:

*“... Y hay otro espacio que propuse, en el cual yo trabajo mucho y que es mucho más reducido y que son **clases de consulta**. Este año he decidido incorporar una hora más de clase de consulta porque a veces al alumno le cuesta mucho estar en esa situación con el profesor cara a cara. Las situaciones que he tenido este año, el año pasado, con alumnos que se animan a venir y trabajar con grupos de seis u ocho, con las dudas y el material bibliográfico y con ejemplos, esos han sido momentos gratificantes. **Primero, le estoy***

---

exclusivamente a él, todas las demás formas institucionalizadas de creación y transmisión del saber, en particular la ‘clase’ deberán en alguna medida aproximársele” (Roig, 1998, p. 22, citado en Neme e Isgró, 2018, pp.66-67). En

*viendo la cara, lo puedo identificar, puedo al menos recordar el nombre de pila. Para mí es importante y lo hago y a pesar de que a veces son ciento cincuenta, lo puedo identificar. Estos espacios es lo que me da cuenta que necesito comisiones más chicas, para que este trabajo que se da en estas clases de consulta, estas dudas que surgen con el alumno y que yo los puedo guiar en cómo abordar los textos (...) Para mí una posibilidad de andamiar la clase de ciento cincuenta, con los contenidos y las dudas y con mi ayuda, porque no siempre se pueden acercar a hablar, entonces es eso, es un andamiaje. A los estudiantes les cuenta mucho recurrir a eso, entonces este espacio de consulta se convierte en ese andamiaje y hay un acercamiento y escucho muchas cosas de los alumnos. Escucho que pasa con relación al plan de estudio, que pasa en otras materias y como yo también estoy en la junta departamental eso hace que yo lo pueda plantear a la jefa de departamento y debata con los demás claustros. Yo hace cuatro años que trabajo en la Junta Departamental y lo que yo escucho de los alumnos, los problemas que se plantean con otros docentes, también me lo permite este espacio porque todo esto sucede en consultas de una hora u hora y cuarto o en consultas de veinte minutos y en la clase no se logra ...” (Julia, profesora adjunta UNLP, 2019).*

Otros profesores describen el diseño de situaciones de enseñanza en las que se ponen en juego dispositivos didácticos que *tienen como eje la práctica profesional y el rol del futuro graduado*. En este sentido, los docentes toman en cuenta para el diseño de situaciones didácticas la posibilidad de vincular el nuevo conocimiento con las prácticas profesionales para las cuales se forman los estudiantes, desde un encuadre de articulación teoría – práctica que Lucarelli y Malet (2010) denomina relacional dinámico, en el cual la teoría funciona como sostén y soporte conceptual y referente para el aprendizaje de procedimientos.

En este sentido, los profesores dan cuenta en sus relatos de situaciones de enseñanza en las que se propone un trabajo basado en la práctica profesional a partir de poner en centro el rol para el cual se está formando. Relatan diversas formas de articulación entre los conceptos teóricos de los campos disciplinares y las competencias y procedimientos prácticos que los profesionales necesitan construir que son introducidas en las clases a través de situaciones prácticas, estudio de casos y mediante distintas formas de simulación en las que se destaca el uso de cuerpo y el humor. Así lo relatan algunas profesoras:

*“... propuse actividades prácticas e interactivas, centrar la clase en un trabajo que les permita articular la teoría con la práctica (...) Les propongo actividades que tienen que ver con su rol. Si estamos viendo los periodos de desarrollo intelectual de Piaget les hago pensar en abordajes como enfermeros para cada edad cuando un niño es ingresado, por ejemplo, en un hospital (...) El criterio más importante es que la psicología tenga relación con su futuro rol. Mi materia no es troncal y desde allí trato que los estudiantes puedan encontrar el sentido. Sin sentido es como volver un estudio desvinculado...” (Elena, JTP UNLar, 2018).*

*“... Las **prácticas profesionalizantes tienen un antes y un después de la Especialización. Introdujimos algo que no se había hecho nunca que es la teatralización.** Se trabaja a partir de situaciones muy casuísticas en que cada caso es diferente (...) pactamos con los alumnos un guion y los profesores intervenimos improvisando. Por ejemplo, en un allanamiento alguien se desmaya... que tienen que hacer como funcionario público con la desmayada: la ayudan, la dejan, llaman al médico, ¿puede entrar el médico? Se van generando situaciones para sacarlos de la estructura y llevarlos a pensar...” (Dolores, profesora IUGNA, 2018).*

*“... Yo propongo ahora el **juego de roles** que yo antes no hacía, digamos que eso lo aprendí en la especialización. Lo pongo en práctica con un tema de la realidad urbana en donde cada grupo asume un rol de la sociedad. Un grupo se transforma en ... por ejemplo el tema es reactivar el aeropuerto de acá de La Plata, esto fue el año pasado, entonces un grupo asume el rol de planificador urbano, otro de administrador, otro de vecino, otro de la prensa, otro de técnico, entonces de alguna manera es poner en juego una mesa de negociaciones que en definitiva tiene que ver con la gestión del planeamiento. Bueno esto es una técnica que yo aprendí en la Especialización ...” (Gabriela, profesora UNLP, 2019).*

*“yo empecé a proponerles en los trabajos **casos prácticos y en ocasiones que sean con algo de humor.** En aquellos trabajos que son para hacer con más tiempo **les propongo mucho el juego a través del role playing, entonces suelo usar como criterio la idea de que ellos tengan que poner el cuerpo** (...) la propuesta es poner el cuerpo en movimiento y por otro lado vincular los saberes a la práctica. Además, en esas propuestas se divierten mucho...” (Verónica, profesora IUGNA, 2018).*

En esta misma línea, otros docentes refieren al diseño de propuestas basadas en problemas. El *aprendizaje basado en problemas* aparece en la voz de los docentes como otro dispositivo que busca poner en el centro problemáticas que derivan de la práctica profesional para la que se está formando.

*“...Bueno, nosotros hacemos reunión de comisión mensualmente y en el programa hay una unidad importante de medidas, porque la materia es muy fuerte en unidades de medida, pero hay una de las unidades en las que se ve eso solamente. Entonces el coordinador a cargo me propuso que le diera una vuelta y participé en la construcción. **Eliminamos la que teníamos e hicimos una nueva a partir de problemáticas en las puedan trabajar diferentes unidades a partir de un bloque de madera** (...) Les propusimos problemas para que puedan trabajar diferentes unidades través de una longitudinal, ángulos, aplicación de trigonometría donde sacábamos el volumen y la densidad de ese bloque de madera ...” (Maria Sol, JTP UNAJ, 2019).*

Otros docentes describen la construcción de dispositivos de enseñanza y formación mediado por el uso de tecnología. Una cuestión que se destaca en este punto es la que tiene que ver con la disponibilidad institucional para hacer efectivo el desarrollo de propuestas mediadas por tecnología. En general los docentes refieren a que el saber hacer en relación la tecnología que construyeron en el posgrado les permitió vincularse a ellos con la tecnología, aprender a relacionarse con plataformas y herramientas colaborativas como los foros y las wikis en su propio proceso de aprendizaje como experiencia de aprendizaje horizontal.

*“... aprendí a familiarizarme con el Moodle sobre todo jajaja, que después me toco trabajarlo en ciencias y aprendí varias herramientas que fueron muy útiles como la wiki, eh... los muros, eh... la construcción cooperativa, esto de... Teníamos una especie de drive, pero más del estilo de una plataforma Moodle donde la construcción con otros fue muy fuerte. Esto me permitió pensarlo en relación a un cartelito que está en la puerta de mi aula: “Antes de entrar al aula bájese del pony”, construcción cooperativa implica renunciar a los egos y compartir con el otro y considerarlo un par, yo no soy superior ni soy inferior, sino desde una relación más horizontal...” (Mónica, profesora UNLar, 2019).*

Sin embargo, más allá de la valorar positivamente su utilización como “espacio de posibilidad” para potenciar la enseñanza y el aprendizaje refieren que no han podido realizar su inclusión genuina en las propuestas de enseñanza. Con respecto a las posibilidades de inclusión de tecnología en las propuestas de enseñanza. Un profesor comenta:

*“...Haber, me permitió construir una visión posmoderna, esa visión la puedo decir desde la especialización. Me permitió ponerlo al servicio desde una visión posmoderna, sin dejar de ser consciente de la búsqueda de la lectura larga, la lectura del libro y sin profundidad. No dejar de aprovechar esas pequeñas estrategias para darle al chico. Son pequeña estrategia para tirarles tres ideas para que después vayan al texto a buscar la idea larga. Entonces ya tiene como un abordaje que les permite romper esa primera dificultad de comprensión ¿no? En ese sentido, tengo una deuda en cuento a TICs, pero si sabes que tengo un canal de youtube donde tengo separado videos donde están separados pequeños programitas de ocho o diez minutos, que como dirían los chicos, son temas cortos bien posmodernos. Entonces esos videos son, como yo les digo, son videos para estudiar en el colectivo. Yo les digo: chicos cuando van a la terminal y van a sus casas, cárguenlos y vayan viendo...” (Alfredo, profesor UADER, 2018).*

Finalmente, otros docentes destacan en sus relatos la construcción de herramientas para la evaluación formativa. Refieren a un *saber hacer* que les permite construir

instrumentos para la evaluación de proceso que en las que se incluyen distintas dimensiones del aprender y que se encuentran más ajustadas a las capacidades que desean evaluar en relación en relación con la formación profesional. En ese sentido, los docentes recuperan en las entrevistas instrumentos de evaluación como el portafolios y el uso de rubricas para la calificación a partir de criterios de evaluación; también mencionan propuestas de evaluación y co-evaluación entre pares.

*“...Algo que para mí fue fundamental porque yo siempre tenía la duda de que fuera injusta en la forma de evaluar, es **el aprender a evaluar un trabajo**. Me dio ese tipo de herramientas, en las que, como por ejemplo la rúbrica: la generación de cinco objetivos para los cuales tengo que arribar la ponderación de esos objetivos, transformados después en un puntaje y en función de eso el resultado final...” (Gabriela, D., profesora UNLP, 2018)*

*“...En la materia de “Actividad Física y Salud”, que es una materia de cuarto año del Profesorado de Educación Física, **implementé el uso del portafolios al que denominamos estados de avance** y les pedimos que los entreguen en formato digital (...) también agregamos instancias de co-evaluación entre los grupos y autoevaluación...” (Alfredo, profesor UADER, 2018).*

En síntesis, lo planteado por docentes acerca de los aportes relacionados con el saber hacer pedagógico construido en el trayecto de formación, nos permite identificar algunas percepciones de los profesores respecto de lo que el saber pedagógico les permite hacer; cómo hacer; para qué y por qué hacerlo cuando desarrollan sus prácticas. Principalmente destacamos los siguientes hallazgos en relación con este punto.

- *El saber pedagógico permite construir herramientas para saber qué hacer, como hacer y por donde ir en el tratamiento didáctico del conocimiento especializado como objeto de enseñanza,*
- *El saber pedagógico posibilita el diseño de situaciones didácticas originales creadas por los profesores en primera persona para la construcción del conocimiento disciplinar y profesional por parte de los estudiantes, que buscan distanciarse de las formas tradicionales de enseñanza universitaria (enfoque de enseñanza basado en problemas, articulación teoría- práctica, dispositivos de enseñanza tutorial, dispositivos centrados en el diálogo y la participación),*
- *El saber pedagógico permite construir propuestas de evaluación desde una perspectiva formativa.*

A continuación, se presentan algunas características del saber pedagógico relacionadas el *saber ser* de los enseñantes universitarios.

El saber ser (saber estar) del “sí mismo” y en la práctica, en la voz de los profesores

Como ya se ha explicado *saber ser -estar* (De Ketele, 2008), es considerado en este estudio como otra de las dimensiones de análisis de saber pedagógico que incluye en un sentido amplio el *estar siendo docente* en la dimensión ético política de la praxis docente.

Algunos de los docentes entrevistados describen en sus relatos las posibilidades que abre el saber pedagógico para establecer una nueva relación con el saber disciplinar y desde allí configurar el “sí mismo” docente. En algunos casos, los profesores destacan que el trayecto del posgrado “*los hizo docentes*” a partir de un nuevo vínculo con el saber proveniente de sus carreras de base (saber disciplinar) que les permite correrse de su ser *estudiantes* y ubicarse en el rol del docente y a partir de allí relacionarse con el saber cómo “saber a enseñar”. El relato de una profesora es elocuente al respecto.

*“... yo siento que ese posgrado me hizo docente, porque yo antes era como me iba a dar una lección, no se ...estudiaba como estudié toda la carrera y después iba y le decía a los alumnos lo que había estudiado en mi casa; pero después con la especialización pude ver que había cosas que había que decirles a los alumnos, otra que eran cosas para poner en un power point y otras cosas que eran para que yo tenga letra y pueda contextualizar el tema como hacerlo y más interesante” (Elena, profesora, UNLaR, 2018)*

Así esta misma profesora describe su trabajo docente en relación con la enseñanza como un trabajo de adaptación de flexibilización y apretura de la disciplina para ser enseñada. La construcción de *una nueva mirada*, distinta a la disciplinar que configura su *sí mismo docente*.

*“... pude sacarle a mi disciplina tanto hermetismo o tanta cuestión técnica., que todos los colegas dicen que uno la vulgariza si la adapta y yo, gracias a la especialización, creo pude hacer la disciplina más flexible y mirarla diferente, digamos...” (Elena, profesora UNLaR, 2018).*

*“...Me ayudó a comprender también que no bastan los conocimientos disciplinares para ser un docente. Yo venía con esa estructura de la disciplina, imagínate un profesorado en letras, que*

*siempre son tan estrictos en la gramática, en los contenidos disciplinares, bueno nos creíamos los dueños del saber ...” (Magdalena, profesora UNAF, 2019).*

Para algunos profesores el saber aprendido otorga una seguridad que los fortalece en el rol de profesor. En este punto, la opinión de los docentes apoya lo presentado por Rocha et.ál (2016), para quién uno de los aportes de la formación pedagógica tiene que ver con la seguridad que ofrece en la tarea de enseñar en la universidad. Al igual que esa investigación los profesores de este estudio, señalan que tienen una *sensación de seguridad y de respaldo* asentada en *el saber* que les confirma estar haciendo las cosas bien.

*“...Te da la seguridad de saber, la seguridad de sentirte respaldada por los conocimientos que te da el posgrado (...) te da seguridad en ese sentido y la sensación de hacer las cosas bien, digamos...”*  
(Dolores, profesora IUGNA, 2018).

*“...A mí lo que me apporto es mucha seguridad en la identidad de mi rol, me di cuenta que a mí me gustaba ser docente (...) Ahí con los profes, yo me animé después a llevar otras actividades a las clases, desde una perspectiva más tipo taller. Por ejemplo, cuando trabajo los mecanismos de defensa armo un taller que parte desde lo que les pasa a ellos mismos, los invito a que piensen, a que puedan identificar en ellos mismos algo de la teoría que estamos trabajando (...),*

*“...Hasta con el titular también me dio mucha más elasticidad porque el titular en las dos materias en la que yo estaba no tenía Especialización docente (...) y bueno, cuando yo hice la especialización me respetó un poco más porque se dio cuenta que yo si quería aportar algo a los alumnos” (Elena, profesora, UNLar, 2018).*

En otros casos, destacan la construcción de un posicionamiento reflexivo como actitud en relación con la práctica docente y de enseñanza. La autocrítica y la reflexión como construcciones del ser docente que permiten romper con aquello que siempre se hizo y se encuentra naturalizado en la universidad.

*“...Más que todo en la ayuda al posicionamiento como docente. ¿no? Eso es fundamental. La mirada del posgrado brinda es una mirada más crítica del hacer docente y autoevaluativa- El Aprender a no naturalizar ciertas prácticas de la docencia y aprender a ser autocríticos con nosotros mismos y reflexivos en torno a*

esas prácticas y que no solamente sea una mera aplicación de algo que...como comúnmente se hacía...” (Mónica, profesora UNLaR, 2019).

Para algunos profesores “construirse como docentes” implica asumirse en un rol social que el profesor universitario desempeña en el marco más amplio que incluye la defensa de la educación desde el lugar del aula. Hacerse docente a partir de asumir un posicionamiento ético y político que habilita otros modos de la intervención docente pensada no como práctica individual sino como una práctica colectiva con incidencia en el orden cultural y en la formación de profesionales y ciudadanos.

*“...Yo empecé azarosamente en la docencia. la **especialización me ayudó muchísimo a construirme a mi hoy como docente y ese rol social que tiene el docente y la importancia en la construcción de la educación pública.** Yo creo que eso estuvo muy claro a lo largo de todas las materias y yo hoy me siento una persona, un docente muy muy comprometido por demás que pasa lo personal, sino con una ro social totalmente. No solamente con la formación de abogados y traductores, sino con la formación de ciudadanos porque yo en todas las materias agrego algo que haga a la formación ciudadana...”* (Julia, profesora UNLP, 2019).

*“.. Empezar a dame **cuenta que el rol del docente universitario es un rol político** que va a poner en juego no solo lo que el poder decide que se haga, sino también los intereses de los propios estudiantes y mis propios intereses, verdad...”* (Magdalena, profesora UNAF, 2019).

En resumen, las expresiones de los profesores relevadas en este punto, nos permiten identificar algunas percepciones concernientes a los rasgos del *saber ser* pedagógico que los profesores destacan haber construido para la enseñanza en el aula universitaria. En particular podemos destacar como hallazgos de esta forma de saber pedagógico:

- El saber ser pedagógico es valorado por los profesores en relación con su potencialidad autorizante. Los profesores se sienten más seguros y respaldados para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza universitaria,
- El saber pedagógico les permite establecer una nueva relación con el saber disciplinar como objeto de enseñanza que “corre” del lugar de estudiantes,
- El saber pedagógico construido les posibilita “sentirse docentes”, “los hace docentes”,

- *El saber pedagógico los autoriza en su práctica de enseñanza y docente: les da seguridad y confianza,*
- *El saber pedagógico les permite “darse cuenta” de la significación política del rol del profesor universitario en relación con el resguardo de la universidad pública.*

### **Algunas conclusiones preliminares acerca de las características del saber pedagógico de los profesores de este estudio**

A continuación, se presentan algunas conclusiones preliminares que surgen del análisis de las entrevistas realizadas a los doce profesores que atravesaron por la especialización en Docencia Universitaria y que nos permiten identificar algunos hallazgos en relación con las características del saber pedagógico que han construido o transformado en su paso por el posgrado.

El análisis comenzó con las motivaciones que llevaron a los docentes entrevistados a iniciar un posgrado en docencia universitaria. Según nuestro análisis, se encontraron tres razones que los profesores manifiestan como motivos de acercamiento a estos cursos de formación pedagógica y que nos permiten comprender la valoración de estos espacios pedagógico en el marco de sus trayectorias personales y profesionales: *mejorar sus prácticas de enseñanza a través de la adquisición herramientas pedagógicas para el “enseñar bien”*, *asumir el incentivo de las políticas académicas de mejora de la enseñanza y los aprendizajes y lograr mejores condiciones académicas y de estabilidad laboral*. Estas tres razones expresadas por los profesores apoyan lo presentado en algunos estudios antecedentes en relación con la consolidación de las prácticas docentes que ofrecen los trayectos de formación en docencia universitaria y concuerdan con lo planteado por Zabalza (2013) en relación con la vinculación entre estos estudios sistemáticos de formación pedagógica y la *profesionalización de la docencia* universitaria.

En los aspectos que atañen al problema concreto de investigación, el análisis de las características del saber pedagógico adquirido o transformado por los profesores universitarios para sus prácticas de enseñanza, nos permitió observar que:

En relación con el saber pedagógico teórico construido en el trayecto formativo, se encontraron en los relatos de los profesores referencias a la cualidad conceptualizante de la práctica de enseñanza que reviste dicho saber. Según observamos, los profesores construyen un nuevo marco epistémico pedagógico, que posibilita “*ponerle cara al fantasma*” a través de la conceptualización teórica de la práctica de la enseñanza que realizan forma intuitiva. En línea con los aportes de Zabalza (2013), los profesores desarrollan una aproximación empírica y artesanal a la práctica de enseñanza que es renombrada a partir de las construcciones conceptuales que realizan en su paso por el posgrado. En nuestro análisis, encontramos conceptos mencionados por los profesores, tales como: *la evaluación justa, educar la incertidumbre, la mediación pedagógica, etc.*, que ponen nombre y apellido teórico a la práctica de enseñanza que desarrollan en sus campos disciplinares.

También, esta cualidad referida a “poner cara al fantasma” se relaciona con las posibilidades comprensivas que ofrece el saber pedagógico para resignificar y encontrar nuevos sentidos a su práctica de enseñanza universitaria a partir del diálogo de ida y vuelta entre el conocimiento teórico y su práctica cotidiana. Según observamos, a partir de la construcción de conocimiento teórico los profesores comprenden e interpretan su práctica e incluso “se proyectan” pensando cómo “debería ser”. El saber teórico les permite analizar su práctica en una relación que, como explica un profesor: “los hace ir rebotando entre la teoría y la práctica”.

En la misma línea y de modo coincidente con lo que plantea Camilloni (2007), encontramos en los relatos de algunos docentes rasgos de la potencialidad que tiene el saber pedagógico para pensar, sentir y actuar la situación educativa con nuevos fundamentos y nuevas bases de sustentación teórica. De nuevo la idea de “poner cara al fantasma” pone de relieve la posibilidad que ofrece el saber pedagógico para poner en marcha un tipo de práctica más fundamentada.

De modo general, podemos decir de acuerdo con nuestro análisis, que uno de los rasgos que reviste el saber pedagógico construido por los docentes en estos trayectos formativos es el que tiene que ver con la cualidad de “*poner cara al fantasma*”, *forma del saber pedagógico que hace posible el nombramiento, la comprensión y la*

fundamentación de las prácticas de enseñanza que los docentes desarrollan en la universidad.

Un segundo rasgo del saber pedagógico que encontramos en las voces de los profesores, es el que se relaciona con la potencialidad del saber construido para la movilización de ciertas nociones, representaciones y prácticas configuradas en la trayectoria formativa y profesional de los profesores. En línea con los aportes de Perrenoud (2004), observamos que el saber pedagógico posibilita a los docentes volver “*sobre si mismos*” y “*sobre sus prácticas*”. Encontramos en el relato de los profesores entrevistados, referencias a una forma de saber reflexivo, que los docentes denominan como “te abre la cabeza”, “te pone en otro lugar”, “te saca del lugar aprendido”. De acuerdo con nuestro análisis, estas son expresiones de la movilización de sus propias matrices de aprendizaje (Quiroga, 1991)<sup>34</sup> y biografías formativas como lugares en los cuales la subjetividad pedagógica se ha configurado.

En línea con esta movilización reflexiva, también se encontraron en los relatos expresiones que dan cuenta de problematización de ciertas creencias y representaciones sobre la enseñanza producto de la experiencia como estudiantes y de la participación como integrantes en distintas cátedras universitarias. En este sentido, aparecen con fuerza la problematización del modelo de “clase *magistral*” y la relación educativa inscripta en dicha estructura- predominante en las culturas universitarias – como modelo basado en la exposición del profesor y centrada en los conocimientos disciplinares que coloca al estudiante en rol de escucha pasiva. En términos de Steiman (2017), lo que se pone en tensión en estos relatos son los mitos que configuran las prácticas de enseñanza universitaria y que en línea con Zabalza (2013) definen modos de aproximación a la enseñanza. También se encontraron formas de cuestionamiento a los modelos de profesores estos cuestionamientos dieron lugar a la generación de cambios en sus

---

<sup>34</sup> Quiroga, define a la matriz de aprendizaje como un modelo interno de aprendizaje en tanto modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Esta socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales, sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo construido en nuestras trayectorias de aprendizaje, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una gestalt – *gestaltung*, una estructura en movimiento susceptible de modificación, salvo en casos de extrema patología (1991, p.35-36).

prácticas de enseñanza y docentes mediante la inclusión de propuestas de trabajo colaborativo y grupal.

Por último, se hallaron expresiones en los entrevistados que dan cuenta de la construcción de nuevas concepciones. En línea con lo ya planteado, aparecen nuevas formas de concebir la práctica de enseñanza como resultado de la transformación de nociones previas. Según lo que observamos, los profesores dan cuenta del “descubrimiento”, a partir de la movilización de su matrices formativas y profesionales, de la práctica de enseñanza como una práctica de mediación en la complejidad del conocimiento. En ese sentido, encontramos en la mayor parte de los entrevistados, referencias a la práctica de enseñanza como mediación, como una forma de “ayudar a otro a aprender”, a la relación educativa como un encuentro humano cuyo centro es el estudiante y su proceso de aprendizaje. También, el descubrimiento del estudiante como *otro*, sujeto presente, que no es alguien cuyos actos son resultado de las influencias recibidas del profesor, sino un sujeto que se asume en su *alteridad* (Edelstein, 2014) y el docente como un *mediador* centrado en crear las condiciones para que el aprendizaje sea posible. Por último, hemos hallado, referencias a nuevas formas de concebir la evaluación que van en la línea de la evaluación como proceso formativo y como proceso diferenciado de la acreditación.

Algunas de estas concepciones son coincidentes con el estudio de Pogré (2016) en relación con los aportes que ofrecen los espacios de la problematización de la enseñanza universitaria para el descubrimiento de formas de trabajo colaborativo en la construcción de programas, la valoración del rol de mediadores de los profesores en el acceso al conocimiento y la comprensión de nuevas vinculaciones entre enseñanza e investigación. Del mismo modo, es posible encontrar relación entre las formas de concebir la práctica de enseñanza y los aportes hallados en el trabajo de Jarauta y Medina (2009) para quienes unos de los cambios operados en los profesores que atraviesan por instancias de formación pedagógica se vincula con el cambio en la concepción del papel de profesor y su relación con los estudiantes. Para los autores, este cambio da cuenta de un pasaje de la concepción del profesor centrada en la transmisión de conocimiento a una visión centrada en la personalización/ facilitación.

La reflexión sobre el *habitus* académico, sobre las tradiciones, modelos pedagógicos y formas de organización institucional que conforman la “materialidad” y un núcleo duro de la cultura universitaria, son puestas en tensión por los profesores de este estudio a

partir del saber pedagógico construido. En línea con Souto (2016) para quien la reflexión como proceso recursivo y no lineal vuelve sobre el sujeto y sus acciones generando transformaciones en los vínculos, en los modos de ser docentes, en sus relaciones con el saber, pensamos que la construcción del saber pedagógico ofrece un intersticio para la transformación de la experiencia y construcción de nuevos sentidos en relación a la práctica de enseñanza.

Según nuestro análisis, podemos decir que el saber pedagógico construido pone de manifiesto *una cualidad reflexiva y movilizante* que transforma nociones, representaciones y prácticas y que como sostiene Perrenoud (2004) contribuye *convertirse en otro* sobre las propias formas del ser y del hacer.

Con respecto a la dimensión relacionada con el *saber hacer* en la práctica de enseñanza, se hallaron formas de saber *hacer allí* (Perrenoud, 2004, p. 83) que ponen de manifiesto la construcción de un "un saber *que hacer, como hacerlo y por donde ir*" en el aula universitaria. En tal sentido, el relato de los profesores nos permitió observar la construcción de un *saber metodológico* configurativo que otorga a quien enseña una dimensión diferente ya que deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse en un sujeto creador de propuestas de enseñanza alternativas que - según los entrevistados- buscaron superar las configuraciones didácticas clásicas las que se han investido en ciertos mitos configuradores de las prácticas de enseñanza (Steiman, 2017). Entre las propuestas pedagógicas construidas por los docentes se destacan:

- Propuestas basadas en el *el diálogo y la participación de los estudiantes* como forma de romper la matriz característica de la "clase magistral" y los rasgos propios de la tradición académico- disciplinar relacionados con la pasividad de los estudiantes.
- Propuestas de enseñanza basadas en problemas de la práctica profesional y en la articulación dialéctica entre la teoría y la práctica (Lucarelli, 2011) que ponen en el centro el rol profesional de graduado.
- Propuestas de enseñanza tutorial como formas de andamiaje y de filiación de los estudiantes universitarios ingresantes" (Bonicatto, 2016) y como formas para la construcción cooperativa del aprendizaje en el aula que buscan superar el anonimato de clases numerosas.

- Propuestas de evaluación que recuperan el sentido formativo de la evaluación como proceso diferenciado de la acreditación.

De acuerdo con (Litwin, 2008) estas *configuraciones didácticas* como “manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”, adoptaron una perspectiva singular y de autor que pone de relieve una forma *de saber pedagógico* configurativo que “*da forma a la enseñanza*” a través de la *autoría metodológica* en la que cada profesor creó, acorde con su campo y experticia, un diseño de enseñanza personal para construcción del conocimiento.

Por último, en relación con la dimensión del saber pedagógico vinculada con el *saber ser y estar*, hemos encontrado en el relato de los entrevistados, evidencias que dan cuenta de las potencialidades del saber pedagógico para *hacer-se* a sí mismos como docentes y para la construcción de una nueva *posición docente* universitaria.

Las entrevistas realizadas en la investigación, nos permitieron relevar que los profesores desarrollaron una nueva relación con el saber disciplinar y por ende con la disciplina como ámbito de configuración identitaria. Según analizamos, se establecieron nuevas relaciones con el saber de las disciplinas que colocaron a los profesores como enseñantes y al saber cómo “un saber para enseñar”. Esta nueva relación con su campo disciplinar y profesional- desde las docentes se nominan e identifican como colectivo- permitió a los profesores constituirse como docentes.

También, los relatos de los entrevistados revelaron que los profesores se sienten más confiados debido a la seguridad que ofrece la adquisición del saber pedagógico. En este sentido, se hallaron expresiones que sostienen que el saber pedagógico construido en el posgrado otorga confianza y seguridad en el hacer, que los hace sentir respaldados y de alguna manera *autorizados* en relación con las formas de hacer la enseñanza.

Finalmente se encontraron expresiones vinculadas al *saber ser y estar* que dan cuenta de la construcción de una *posición docente* universitaria configurada alrededor *de nuevas significaciones atribuidas al rol ético- político que tiene el profesor universitario*. De acuerdo con Vassiliades y Southwell (2014) “*posición docente está compuesta por circulación de sentidos y de discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan*

*su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en ella*". En el caso de los docentes entrevistados, encontramos la construcción de una posición docente que refiere al rol político y social del profesor universitario y la importancia que asume en el sostenimiento de la educación pública como derecho.

De modo general, podemos decir que el saber pedagógico construido por los profesores reviste una cualidad identitaria y autorizante de la práctica docente. Una forma de saber del estar siendo docente universitario ético -político y socialmente comprometido con la educación pública como derecho humano. A continuación, se presenta una síntesis de las características halladas en el análisis de las entrevistas.

**Cuadro 9. Características del saber pedagógico construido o transformado por los profesores universitarios en la formación pedagógica de posgrado.**

Características del saber pedagógico	Expresiones de las características del saber pedagógico
<p>Saber para “<i>enseñar bien</i>” y para la “<i>consolidación de sus prácticas docentes</i>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora la práctica de la enseñanza universitaria en los campos disciplinares especializados.</li> <li>• Mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad.</li> <li>• Mejora de las condiciones de la carrera docente y la estabilidad laboral.</li> </ul>
<p>Saber que “<b>pone la cara al fantasma</b>” o <b>conceptualización comprensiva</b> de la práctica de enseñanza universitaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renombramiento de la práctica de enseñanza realizada mediante la aproximación intuitiva.</li> <li>• Comprensión pedagógica de la práctica de enseñanza.</li> <li>• Fundamentación teórica de la práctica de enseñanza: saber hacer profesional.</li> </ul>
<p>Saber que “<b>saca de lugar aprendido</b>” o <b>saber de la movilización reflexiva</b> de la trayectoria formativa y de la práctica de enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La movilización de las matrices biográfico-formativa “una vuelta sobre sí mismo” <ul style="list-style-type: none"> <li>- La interpelación al modelo de la clase magistral como forma clásica de la enseñanza universitaria.</li> <li>- La interpelación al modelo organizativo y pedagógico de la cátedra universitaria: el verticalismo y el trabajo fragmentado.</li> </ul> </li> <li>• La reflexión sobre la propia práctica “una vuelta sobre la práctica” <ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente universitario como <i>mediador</i>.</li> <li>- El estudiante como <i>otro</i> presente reconocido desde su <i>otredad</i>.</li> <li>- La enseñanza como “ayudar a otros a aprender”.</li> <li>- La relación educativa como un encuentro humano, un encuentro de personas.</li> <li>- La evaluación como proceso formativo diferenciado de la acreditación</li> </ul> </li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Saber que “da forma a la enseñanza” o de la autoría metodológica y poética de la praxis docente “</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herramientas para saber <i>que hacer, como hacerlo y por donde ir.</i></li> <li>• Creaciones originales y flexibles para la enseñanza de la disciplina: creaciones de autor <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuevas interpretaciones curriculares centradas en la vivencia narrativa y en la articulación teoría práctica.</li> <li>- Propuestas de enseñanza centrados en el diálogo y en la participación</li> <li>- Dispositivos de enseñanza tutorial para ingresantes.</li> <li>- Propuestas de enseñanza que tienen como eje la práctica profesional y el rol del futuro graduado.</li> <li>- Propuestas de enseñanza basado en problemas</li> <li>- Propuestas de evaluación formativa</li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Saber que te hace docente o saber identitario- autorizante (saber del <i>estar siendo</i>)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hacerse docente</i> a partir de una nueva relación con el saber de los campos disciplinares.</li> <li>• Confianza y seguridad en la <i>identidad del rol docente universitario.</i></li> <li>• <i>Configuración de rol político y social del docente universitario</i> en el sostenimiento del derecho a la Educación Superior.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

En el próximo capítulo se profundizará la descripción y el conocimiento de las características aquí resumidas y presentadas del saber pedagógico, sumando el análisis en profundidad de la narrativa de los relatos de experiencia construidos por cuatro profesoras para este estudio.

## Capítulo 5. El saber pedagógico en el relato de experiencia de profesores universitarios

*“...el estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo de saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza” (Gudmundsdottir, 1998)*

En este último capítulo se propone una nueva mirada sobre las características del saber pedagógico para la práctica de la enseñanza adquirido o transformado por los profesores universitarios en su paso por las Especializaciones en Docencia Universitaria.

Con el objetivo de comprender *¿cómo se movilizan en la práctica las características del saber pedagógico construido por los profesores surgidas del análisis de las entrevistas?, ¿qué formas asumen esas características del saber pedagógico en las experiencias concretas en el aula universitaria?*, se presenta a continuación el análisis de cuatro relatos de experiencia focalizados en este eje temático que se deriva de la pregunta final que se propone esta investigación :*¿cómo se articula el saber pedagógico adquirido en el trayecto de formación pedagógica en las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios?*

Los relatos que aquí se presentan pertenecen a experiencias desarrolladas por profesores en diferentes aulas universitarias que permiten comprender los rasgos del saber pedagógico adquirido en el posgrado, a partir de tornarlos visibles y públicos a través de la escritura de la práctica. La consigna dada para su construcción fue una invitación al relato de una experiencia de su práctica pedagógica, en la que sea posible hallar las “huellas” del saber pedagógico construido o modificado en de su paso por el posgrado de especialización en Docencia universitaria. Se propuso la selección personal de una experiencia pedagógica que tenga vinculación con el paso por el posgrado y sea considerada significativa para los docentes. Es decir, en cada uno de los cuatro casos, las experiencias relatadas han sido seleccionadas por sus autores como experiencias significativas que dan cuenta del saber pedagógico construido en su paso por el posgrado.

A diferencia del análisis de tipo transversal propuesto en las entrevistas, en este caso se propone un análisis en profundidad del contenido de cada uno de los relatos a partir de las categorías que surgieron de las entrevistas analizadas y que fueron presentadas en las

conclusiones preliminares desarrolladas en el capítulo cuatro. De este modo, el análisis que se presenta a continuación no busca establecer nuevas categorías sobre el saber pedagógico, sino dar cuenta de las características de este saber en el lenguaje de práctica. Los relatos pueden leerse en forma completa en la sección anexos.

Se proponen cuatro relatos de experiencia:

1. *Las cartas como una forma de vivenciar la Historia de la Educación Argentina en mi propia historia. Una experiencia en el Profesorado de Lengua Inglesa de UNLar.*
2. *Empleo de los dispositivos de inicio en la enseñanza de la Fisiología de los Líquidos Corporales.*
3. *El juego de roles como estrategia para la enseñanza del Planeamiento Territorial.*
4. *La reflexión en la acción en la clase de Taller de Confección II.*

***La experiencia de Mónica: Las cartas como una forma de vivenciar la Historia de la Educación Argentina en mi propia historia. Una experiencia en el Profesorado de Lengua Inglesa de UNLar.***

La experiencia de Mónica se lleva a cabo en un aula con estudiantes ingresantes a la carrera de Profesorado de Lengua Inglesa en la materia Historia y Política del Sistema Educativo argentino de la Universidad Nacional de la Rioja. Se desarrolla en el año 2018 a partir de su experiencia formativa en la carrera de especialización en Docencia Universitaria en la Universidad de Cuyo y de la posibilidad que le dio el acercamiento al pensamiento de Simón Rodríguez (1771-1854) para construir una nueva concepción acerca de la enseñanza de la Historia desde una perspectiva vivencial. La propuesta consiste en la escritura de tres cartas personales organizadas conforme a un eje historiográfico común a las tres cartas, que es recortado por los estudiantes y profundizado en cada una de las producciones.

El relato de experiencia de Mónica permite apreciar algunas de las formas en que se desliza en la práctica las características de su saber pedagógico construido en la especialización en Docencia Universitaria. En ese sentido, la primera característica que emerge en el relato es la que tiene que ver con la cualidad de *autoría metodológica* que habilita el saber pedagógico y partir de la cual Mónica pudo ser “autora” de una

construcción alternativa para la enseñanza de la materia que busca incorporar la perspectiva vivencial en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Como configuración didáctica original (Litwin, 1997), esta propuesta desarrollada articula el saber pedagógico construido en el vínculo con el pensamiento político pedagógico de Simón Rodríguez, el saber disciplinar objeto de enseñanza y las intenciones formativas provenientes de la formación profesional como psicopedagoga que posee la autora; lo que pone de manifiesto que esta creación original para la construcción del conocimiento en la clase de primer año resulta de un entramado de campos disciplinares ( el de la Historia y el de la Psicopedagógica) en el cual el saber pedagógico constituye un *saber hacer* articulador y configurativo de un diseño de nuevo tipo.

*“La experiencia que voy a contar la pude hacer a partir de la mi propia experiencia en la especialización en Docencia Universitaria en la que me encontré con el pensamiento de Simón Rodríguez que me ayudó a comprender de otro modo la enseñanza de la historia, sumado a que yo soy psicopedagoga y que trabajo mucho el atravesamiento del aprendizaje en relación con la pulsión epistemofílica como deseo de saber más allá del conocer, pude crear este formato carta como como una forma de atravesar la Historia de la Educación argentina por mi propia historia” .*

En despliegue de esta *autoría -metodológica* que se revela como característica del saber pedagógico adquirido por Mónica en esta propuesta de enseñanza se imbrica en la cualidad *conceptualizaste de la práctica* que este mismo saber pedagógico habilita.

La gramática político pedagógica de Simón Rodríguez<sup>35</sup> aparece como perspectiva de base que fundamenta y direcciona el sentido de la enseñanza de la Historia y Política del Sistema Educativo argentino que propone esta profesora. Fundamento teórico y metodológico que posibilita la nominación de la experiencia y el posicionamiento que sustenta el estilo pedagógico- didáctico asumido por la protagonista y que da lugar a la movilización de una la *praxis inventiva* (Lucarelli, 2013).

*“Cuando llegue a este espacio de la especialización, me sirvió para re significar y poder desarrollar ese pensamiento e inquietudes que yo tenía y empezar a ponerle nombres de estrategias particulares, marcos*

---

<sup>35</sup> Simón Rodríguez Como plantea Wainsztok (2013) la pedagogía de Simón Rodríguez es el precursor de las pedagogías “nuestroamericanas” en la cual la idea de igualdad incluye a la formación de pueblos y ciudadanos en la que la palabra como “palabra insurgente”

*conceptuales y poder encontrarme con otras respuestas que no las tenía. El acercamiento a la pedagogía de Simón Rodríguez, moldeó un estilo docente particular al cual adherí desde ese momento”.*

Al mismo tiempo, en esta forma configurativa de *saber hacer allí* (Perrenoud, 2004, p. 83) se destaca un tipo de *interpretación curricular* que propone un abordaje de la disciplina organizado en la construcción de un enfoque historiográfico que “pasa” por la vida de los sujetos que aprenden. Consiste en una propuesta que configura como eje estructurante el *acceso narrativo al currículum* (Goodson, 2006) en el cual se busca superar la aplicación acrítica de las intenciones y prescripciones curriculares clásicas acerca de la enseñanza de la historia, a través de un diseño contextualizado de los contenidos curriculares que se inscriben en las propias historias de vida de los estudiantes y en sus narrativas como formas de construcción de la realidad (Bruner, 2012).

Como plantea Bruner: “¿es tan extraño, dado lo que sabemos ahora sobre el pensamiento humano, proponer que se enseñe Historia sin historiografía, ni literatura sin teoría literaria, ni poesía sin poética?” (Bruner, 2012, p.170). En este caso, entonces, la experiencia relatada podría considerarse como una alternativa posible a la pregunta bruneriana, en tanto (la propuesta metodológica elaborada por Mónica) abre el juego a una forma de aprendizaje narrativo en el cual la construcción del conocimiento surge como respuesta de los sujetos que aprenden a situaciones reales en las que sus vidas se encuentran comprometidas: la construcción del conocimiento se inserta en las historias y trayectorias personales y comunitarias para las cuales ese conocimiento adquiere sentido, proponiendo la interpretación de los aportes conceptuales de la materia a partir de sus propias historias particulares.

*“Por ejemplo, he tenido el caso de estudiantes que eligen el eje religión y educación en función de sus propias experiencias como estudiantes que no profesaban el credo católico y que por asistir a escuela que obligan a rezar antes de entrar o los obligan ir a los Via Crrucis en Semana Santa (esto es muy común en la Rioja) empiezan a visualizarse ellos mismos en ese eje: porque ellos se sentían como fuera de ese sistema y empezar a hablar de esa experiencia y empezar a rastrear hacia atrás y ver de dónde surgió, porque las escuelas dicen que tiene que ser así y como lo han vivido ellos y teorizando y analizando sus propias experiencias desde la teoría. En otro caso, un joven que pudo encontrar parecidos a un familiar muerto en Malvinas hallando la posibilidad de mirarse en esa imagen desconocida por él”.*

En este sentido, el relato de la experiencia de Mónica a busca alterar las formas en las cuales Mónica ha vivenciado su propia experiencia de aprendizaje en la materia Historia y Política de la Educación Argentina.

Se revela como espacio de posibilidad y de reparación relacionada experiencias de conocimiento alienante (Giordano & Morandi, 2016) en las que se ha privilegiado relaciones mecánicas y memorísticas propias de las *relaciones de exterioridad* (Edwards, 1993).

Como plantea Cols (2007) el conocimiento que el docente tiene de su materia y la relación que construye con ese saber se inscriben en su propia biografía, escolar y profesional. En este caso el saber pedagógico en su *cualidad movilizante- reflexiva* ha posibilitado producir un clivaje, un quiebre que ayuda a la autora a configurar una propuesta que busca habilitar al aprendizaje comprensivo de los contenidos como producción histórica de sentidos y significados por sobre las formas asentadas en el pensamiento fragmentado y descontextualizado en las que su experiencia subjetiva ha tenido lugar.

*“En mi caso particular, como estudiante, yo padecí esta materia. Implicó para mi proceso de mecanización poco reflexivo, centrado en la repetición actores históricos encadenados uno al lado del otros sin encontrarle el sentido del encadenamiento (...) En este sentido, la Especialización un punto bisagra en mi formación, hay un antes y un después. Un antes en el que me identifiqué con mis estudiantes en un proceso de malestar respecto de esta disposición extremadamente disciplinar, cientificista de la enseñanza de la Historia de la Educación, donde se repiten frases y se condiciona desde lo taxonómico, y un después a partir de la Especialización, que me brindó herramientas que me permitieron ponerle palabras y voz a esta queja”.*

En relación con su práctica de enseñanza, la experiencia presenta aristas que denotan una interrogación sobre la propia práctica, a través de “una vuelta reflexiva” sobre el hacer. De este modo el abordaje narrativo propuesto a la materia en esta construcción metodológica particular surge como respuesta y ruptura en relación con las formas clásicas de enseñanza inscriptas en la *tradición académico disciplinar*, en la cual se ha privilegiado a los métodos de la ciencia y el pensamiento racional como formas básicas de la enseñanza en el aula universitaria. En este caso, la propuesta redimensiona desde el sentido de lo que Quintar (2012) denomina una nueva *epistemología de la conciencia histórica*, en la cual el sujeto -y su realidad material y existencial- emergen como espacio de construcción del conocimiento. “Lo que se busca es *construir conocimiento – como conciencia histórica - de la realidad social* más que explicarla desde cuerpos

teóricos determinados o “traficar información” a-histórica con estatus de verdad” (Quintar, 2012, p. 5. Bastardilla en original).

*“Historia de la Educación no es una materia simple ni de las más agradables y esta propuesta rompe con la posición meramente disciplinar en torno a la teoría que ha predominado en la enseñanza de la Historia, dado que propone comprenderla desde la propia experiencia”.*

Vinculado a esta característica sobresale la centralidad en el aprendizaje del *estudiante como “un otro que está presente”*. La posibilidad de incluir los relatos personales de los estudiantes a través de las cartas revela el *sentido de lo humano* que expresa esta propuesta enseñanza en la cual el otro como ser que es asumido en su alteridad.

La existencia humana como punto de partida de la enseñanza y como anclaje para el aprendizaje comprensivo de los saberes que se transmiten, se torna ahora el eje de la propuesta. Saberes que se vuelven significativos en la experiencia sociohistórica de cada estudiante como potencial emancipador que permite a los jóvenes inscribirse en la historia y proyectarse al futuro (Merieu, 2013).

*“...La experiencia realizada en la Especialización me brindó esa posibilidad de comprender que, en la enseñanza de la historia, los contenidos tienen que pasar por mí, por los sentidos y por la vida de los sujetos (...) Considero a la propuesta “escritura de una carta” como una propuesta, que cambia el sentido de la enseñanza desde el punto de vista que se considera al estudiante como humano. Las carreras son excesivamente teóricas, excesivamente aplastantes en su condición de persona, y en esta propuesta se parte de lo “yo pienso”, el estudiante puede expresar lo que siente y piense...”.*

Finalmente, la experiencia de Mónica despliega en la práctica rasgos de la cualidad *identitario-autorizante* que reviste el saber pedagógico construido. En específico, se distinguen en la experiencia que relata aspectos relacionados con en el *rol social y pedagógico del docente universitario* que se expresa en la *posición docente* que asume (Vassiliades & Southwell, 2014) y en la dimensión ético- política que la sostiene.

El saber pedagógico construido en el paso por el posgrado, habilita un nuevo estilo docente y -en palabras de Mónica- es a la vez el sostén de un nuevo posicionamiento en relación a la “masificación” del aula universitaria, el cual se expresa en el vínculo pedagógico al que da lugar la construcción metodológica diseñada. Algo del orden de *“hacerle lugar al otro y estar presente”* (Manconvsky ,2010) rompiendo con la

invisibilización del sujeto, aparece en el sentido social del ser profesora universitaria que opera desde la confianza y desde la disposición de dar lugar a la experiencia del otro como punto de partida para la construcción de una nueva relación con el saber y con la experiencia universitaria en específico a los jóvenes que ingresan a la universidad.

*“Mis estudiantes, son estudiantes de primer año con enorme desgranamiento, yo siempre me preguntaba: ¿qué hago?, ¿qué hago con este tipo de bibliografía que era totalmente ajena? y por eso incorporé la narrativa. La idea es ir contra la masificación que convierte en número y atravesar la historia por “mi propia historia.”*

Hasta aquí se han considerado las formas y tonalidades que asume las características del saber pedagógico que Mónica ha construido en el posgrado, poniendo de manifiesto un discurrir singular por la experiencia que entrama la enseñanza de la Historia y Política del Sistema Educativo argentino.

#### ***La experiencia de Gabriela C.: Empleo de los dispositivos de inicio en la enseñanza de la Fisiología de los Líquidos Corporales.***

La experiencia de Gabriela C., se desarrolla en el dictado de la materia Fisiología de los Líquidos Corporales en el segundo año de la carrera de Veterinaria en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos de Aires en el primer cuatrimestre 2019.

Gabriela, toma como punto de partida su paso por la especialización en Docencia Universitaria y la posibilidad de pensar la enseñanza a partir de nuevas herramientas que le permitan saber *qué hacer, como hacerlo y por dónde ir*. La propuesta relatada consiste en el diseño de un *dispositivo de inicio* y en una propuesta la *resolución de problemas* como construcción metodológica para la enseñanza del contenido “Plasma Rico en Plaquetas”. En ese caso se toma en cuenta el dispositivo de inicio descrito en su relato de experiencia.

Las posibilidades habilitadas por la característica de *autoría – metodológica* que reviste el saber pedagógico construido por Gabriela, se revelan en esta experiencia en el diseño de un *dispositivo de inicio* construido como configuración didáctica original para la

enseñanza de Plasma Rico en Plaquetas. El dispositivo se encuentra organizado a partir de la presentación de imágenes de seres humanos y de animales que operan como “situaciones disparadoras” para tomar conocimiento acerca de lo que los estudiantes conocen con relación a este tema y las ideas elaboradas que tienen sobre el mismo a partir de sus experiencias, las que no necesariamente incluyen contenidos trabajados en otras materias. Este dispositivo “creado” por Gabriela, presenta algunas características inherentes a su construcción que ponen de relieve aspectos relacionados con las características del saber pedagógico adquirido por la profesora en su paso por el posgrado.

En primer lugar, es un dispositivo que, de acuerdo con el relato de la autora, posee *centralidad en el diálogo y en la participación* de los estudiantes. He aquí una de las características que fueron destacadas en las entrevistas en relación con el saber pedagógico como *saber hacer allí* (Perrenoud, 2004, p. 83), y que en este caso particular tiene que ver con el diseño de dispositivos basados en la construcción grupal del conocimiento con base en la interacción comunicativa como alternativa pedagógica a las formas tradicionales de enseñanza, que busca correr al estudiante del rol centrado en la escucha de lo que es transmitido por el profesor.

*“El dispositivo de inicio es una herramienta que aprendí en la especialización que posibilita armar preguntas disparadoras y usar imágenes para comenzar la enseñanza de un tema, desencadenar el interés y realizar posibles asociaciones con conocimientos anteriores relacionado con esta temática. Lo interesante de un dispositivo de inicio es que se puede utilizar elementos que no tengan que ver directamente con la disciplina, pero que los ayuda a pensar”.*

Relacionado con esta característica señalada respecto del dispositivo de inicio diseñado por Gabriela se distingue otra característica vinculada con *conceptualización de la práctica* que opera como fundamento de dicho diseño. La *dialogicidad* y el diálogo como “encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar” (Freire, 2008, p.101) se trasluce en esta experiencia como sostén teórico de una construcción didáctica centrada en el diálogo interactivo. La sustentación en la perspectiva freireana opera como una forma de nominación conceptual que la autora trae en su relato en tanto basamento teórico y referencial de su autoría constructiva.

*“Para hacer esta experiencia me base en los aportes de Paulo Freire, referidos a la educación dialógica: “el papel del educador no es llenar al educando de conocimiento, sino proporcionar a través de la*

*relación del dialogo educando- educador, la organización de un pasamiento en ambos “porque creo que el dialogo y la problematización concientizan y despiertan el interés por los temas que se enseñan”.*

En relación con estas características que se muestran en la experiencia, se revela un *saber movilizante -reflexivo* que interroga la práctica de la enseñanza universitaria en las tramas culturales que la denotan institucionalmente. En este sentido, es posible distinguir en primer lugar, una *“vuelta reflexiva sobre la práctica”* que interpela la dimensión social e institucional en la que dicha práctica se configura como practica socio histórica. A través del diseño de un *dispositivo de inicio* como momento inaugural de la clase en el que se busca conocer el saber que los estudiantes tienen desde sus recorridos personales en relación con el nuevo tema a desarrollar en la clase, se propone una propuesta de enseñanza configurada desde la perspectiva de enseñanza orientada a la transmisión significativa, “que haga pensar”, en la que se contradice la enseñanza repetitiva y tradicional, poniendo en tensión los mitos configuradores de la enseñanza universitaria acuñados en seno de la *tradición académico- disciplinar* de corte enciclopedista y en el formato de *clase magistral* centrada en la trasmisión.

*“En esta facultad, la enseñanza se basa en una forma de transmisión del conocimiento verticalista y desde una perspectiva enciclopedista y esta nueva forma de enseñar permite transformar el proceso en la persona que está aprendiendo. El conocimiento está en los libros, en la web, pero es necesario que como docentes desarrollemos dispositivos que los hagan pensar”.*

Al mismo tiempo, es esta *cualidad movilizante -reflexiva* del saber pedagógico construido por Gabriela, la que posibilita *“ayudar a otros a aprender”*. Enseñar desde un dispositivo de inicio es “hacer lugar “a la experiencia de aprendizaje como experiencia de aprendizaje significativo orientada a la comprensión y al cambio conceptual (Pozo, 1988). En este sentido, la construcción metodológica diseñada en el *dispositivo de inicio*, se erige como espacio de ruptura de experiencias de aprendizaje inerte, frágil y ritualizado (Perkins, 1997) proponiendo por el contrario la posibilidad de aprender significativamente, en tanto permite establecer enlaces sustantivos y no arbitrarios entre conceptos nuevos referidos a las funcionalidades en la reparación de tejidos que posee el PRP y los existentes en la estructura cognitiva del sujeto, a través de imágenes que funcionan como “puentes cognitivos” en los que se favorecen la relación significativa entre el nuevo conocimiento y el disponible. En el *aprendizaje significativo* la nueva información se incorpora de forma sustantiva, no arbitraria, en la

estructura cognitiva del sujeto (Ausubel et ál., 1983) dando lugar a una experiencia de conocimiento relacional favorecedora de comprensiones más genuinas.

*“El dispositivo de inicio es una herramienta que aprendí en la especialización que posibilita armar preguntas disparadoras y usar imágenes para comenzar la enseñanza de un tema, desencadenar el interés y realizar posibles asociaciones con conocimientos anteriores relacionado con esta temática. Lo interesante de un dispositivo de inicio es que se puede utilizar elementos que no tengan que ver directamente con la disciplina, pero que los ayuda a pensar. Del mismo modo, las situaciones basadas en problema permiten construir el conocimiento desde preguntas e interrogantes”.*

*“Creo que el dispositivo de inicio es una herramienta valiosa para proponer en la clase y hacerla participativa desde los propios conocimientos que tienen los estudiantes, no solo de la facultad, sino también de la vida”.*

Vinculada a esta característica del saber pedagógico en su potencialidad de “volver sobre la práctica” *para ayudar a otros a aprender* se destaca otro rasgo del saber para enseñar que tiene que ver con la configuración del *docente universitario como mediador*. En este sentido, la propuesta relatada en la experiencia muestra rasgos en los que es posible advertir una intencionalidad en la trasmisión de contenidos que busca romper con la transmisión como imposición arbitraria, más aún, lo que se destaca es una orientación de enseñanza como *guía del aprendizaje* (Davini, 2008) una construcción que busca *andamiar* desde las mediaciones que ofrece el acceso de los estudiantes a un conocimiento a partir del dialogo y de las inquietudes que este conocimiento nuevo puede despertar en los estudiantes de veterinaria.

*“Esta forma de trabajo es para mí es un modo diferente a la forma tradicional que hubiera hecho hace cinco años atrás. Si bien, en las clases siempre he trabajado con disparadores, estos tenían un formato diferente dado que eran más bien teóricos. Desde que hice la Especialización pude cambiar mi forma de enseñanza y plantear la disciplina mediante dispositivos que se propongan despertar la inquietud y el dialogo por el tema que estoy enseñando”.*

Finalmente, la experiencia de Gabriela da cuenta de *un saber ser y estar* en el aula universitaria que configura su *rol social y pedagógico* a partir de un tipo de enseñanza que busca romper con las relaciones asimétricas entre quien enseña y quien aprende. El estímulo a la libre expresión de los saberes y experiencias de los estudiantes como punto de anclaje para la construcción de nuevo conocimiento y el desarrollo de una

experiencia de conocimiento relacional centrada en el diálogo participativo, expresa una posición docente que se enmarca ideológicamente en referencias teóricas que sostienen su autoría- metodológica. Esto es, su diseño metodológico se muestra como dispositivo configurador de nuevas relaciones en el aula universitaria de veterinaria, relaciones entramadas en la construcción grupal de conocimiento a través del diálogo, en la articulación con saberes previos que funcionan de punto de partida para el aprendizaje y en relaciones mediacionales que colocan al profesor en un “otro lugar” distinto al aula tradicional.

*“Siento que mi paso por la Especialización me permitió aprender autores y teorías que me enmarcaron en una ideología sobre la enseñanza basada en el dialogo y en despertar el interés, proponiendo en el aula un trabajo centrado en la relación educador y educando”.*

Hasta aquí la experiencia de Gabriela y las formas que asumen en su caso particular las características del saber pedagógico para la enseñanza que esta profesora destaca en su relato.

### ***La experiencia de Gabriela D.: El Juego de Roles como estrategia para la enseñanza del Planeamiento Territorial***

La experiencia de Gabriela D., se lleva a cabo en la materia Planeamiento y Gestión Integral del Ambiente en la carrera de Ingeniería Ambiental en la Facultad de Ciencias Exactas en Ingeniería de la UCALP en el primer cuatrimestre 2019. Consiste en una estrategia de simulación mediante un “juego de roles” relacionados con problemáticas de planeamiento territorial urbano en cual los estudiantes a partir de la selección de un problema real de la comunidad, diseñan desde roles diversos un proyecto de solución posible a dicha problemática en la que articulan el desarrollo de habilidades y conocimientos del planificador territorial ambiental con el marco teórico desarrollado en la materia.

El análisis de esta experiencia pone de manifiesto una *autoría metodológica* como característica del saber pedagógico construido por la profesora en su estudio de posgrado, que se revela en el diseño de un dispositivo didáctico *tiene como eje la práctica profesional y el rol del futuro graduado* a partir del uso de la *simulación didáctica* en la cual se parte de problemáticas de existencia real en las que el planificador territorial ambiental posee competencia. En este sentido, es posible destacar algunas bifurcaciones de esta característica de *autoría metodológica* del saber pedagógico construido por Gabriela que se expresa en: la articulación teoría – práctica como principio metodológico- didáctico, la simulación como estrategia para *aprender haciendo* y la *interpretación curricular* centrada en la práctica. A continuación, se amplían cada una de estas expresiones

El dispositivo de “juego de roles” como dispositivo de formación profesional para la construcción del conocimiento y habilidades del planificador territorial diseñado por Gabriela, pone de relieve la recuperación como principio metodológico y didáctico para su construcción a la articulación teoría- práctica. La función metodológica de la articulación teoría – práctica (Lucarelli, 2013) se expresa en la estructuración del espacio didáctico conforme a los principios del “*practicum: como una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica* (Schön, 1992, p.45), esto es, un lugar que se aproxima al mundo de la práctica, en cual se da a los estudiantes la posibilidad de formarse en la práctica a través de la práctica y de la reflexión en la acción mediante el diálogo colaborativo con el tutor y con otros compañeros.

*“La idea del juego de roles es que los estudiantes se preparen para el desempeño del rol de planificador territorial mediante proyectos que son reales. Considero el juego de roles es una buena estrategia para aprender las habilidades y conocimientos en el desempeño del rol planificador y comprender como funcionan las herramientas de gestión territorial ambiental a través del trabajo colaborativo entre pares”.*

En este sentido, la elección de la *estrategia de simulación* aparece como una de las vías de expresión de este principio metodológico organizador del dispositivo. La simulación constituye un procedimiento fértil para la representación de un rol en escenarios figurados con características similares a las reales en el cual los estudiantes *aprenden*

*haciendo*. Como plantean Anijovich y Cappelletti (2014) el sentido privilegiado de la simulación en la formación de profesionales es la construcción de la posición profesional mediante el acercamiento a la realidad en contextos seguros y connotados de verosimilitud. La experiencia de simulación permite a los aprendices participar de un “como si” en el cual las escenas deliberadamente diseñadas dan lugar a la asunción de roles profesionales en situaciones posibles de la profesión. En el caso del “juego de roles” los ribetes asunción del rol profesional se advierten en los distintos momentos del dispositivo: la elección del problema a trabajar, la elaboración del proyecto, la presentación y defensa en la asamblea, entre otros.

*“ El trabajo de análisis de casos particulares reales vinculado con algún proyecto posibilita a los estudiantes comprender y reflexionar sobre las estrategias de gestión y el uso de técnicas específicas; les da la posibilidad de que construyan la habilidad para desempeñar un rol, aunque sea en forma simulada y defender su postura, sus procesos técnicos, asumiendo una la postura técnica y profesional, por ejemplo, cuando un político o un concejal ponga en duda la viabilidad del proyecto y el planificador tenga que defender si propuesta”.*

Al mismo tiempo, esta *autoría metodológica* propuesta por Gabriela, es habilitante de una *interpretación curricular* para la enseñanza de los conocimientos y habilidades del planificador territorial ambiental centrada en la práctica. La potencia del saber pedagógico construido en el posgrado por parte de esta profesora se traduce en esta situación a partir de una construcción curricular centrada en la práctica profesional en la cual los contenidos seleccionado adquieren una orientación vinculada a la práctica para la que se están formando. Como plantean Feldman y Palamidessi, (2000) cuando se piensa los contenidos de una programación curricular en relación con el aprendizaje de los estudiantes y el uso del saber, los contenidos a quieren distintas orientaciones. Así, los autores establecen tres orientaciones de los contenidos: *conocimiento como biblioteca, conocimiento como herramienta y conocimiento como práctica*. En esta experiencia y conforme a los aspectos señalados anteriormente, los contenidos desarrollados en el curso adquieren una orientación cercana a las orientaciones *conocimiento como herramienta y conocimiento como práctica*, en tanto, los conocimientos, habilidades y técnicas objeto de enseñanza se asumen como instrumentos operativos para el análisis, investigación y producción de una propuesta de solución a un problema de existencia real.

*“Una vez definido el problema a trabajar, se ofreció una guía de orientación para la realización de la propuesta que fue entregada a los estudiantes al menos un mes antes de la Jornada Integradora. Luego se dividió a la comisión en distintos roles de acuerdo a los roles comunes en las mesas de planeamiento territorial y cada pequeño grupo desde el rol asignado realizó una propuesta de solución a la problemática planteada en la que tenía que quedar clara la articulación con la bibliografía trabajada en la materia”.*

Al mismo tiempo, la experiencia relatada expresa otro rasgo del saber pedagógico construido por Gabriela: la cualidad *conceptualizante de la práctica*. Esta característica del saber pedagógico puede apreciarse en la perspectiva epistemológica que configura este diseño. Nuevamente retomando a Lucarelli (2013) se puede entender a la articulación teoría- práctica como dimensión epistemológica de la *praxis* desarrollada. Para Lucarelli (2013) la articulación teoría – práctica como perspectiva epistemológica asume la construcción del conocimiento no como contemplación del mundo sino como apropiación, “el hombre toma contacto con él a través de la práctica y conoce en la medida en que crea” (Lucarelli, 2013, p. 70). En esta línea, la característica conceptualizante que pone nombre a la práctica a través de conceptos específicos se sostiene en un marco epistémico en el que se inscriben estas estrategias (estudios de caso- simulación), que considera la relación dialéctica entre teoría y práctica como forma de construcción del conocimiento en la formación profesional.

*“La enseñanza mediante estudios de caso o las estrategias de simulación son estrategias que aprendí en mi paso por el posgrado en Docencia Universitaria, siempre tuve la preocupación de que la práctica profesional se enseña disociada de la teoría, de manera descontextualizada y creo que a partir de este modo de enseñar se logra una comprensión de los temas en relación con de la realidad y con las habilidades de gestión que los planificadores tienen que desarrollar”.*

Siguiendo con esta misma línea, se destaca otro rasgo del saber pedagógico construido por Gabriela que tiene que ver con la cualidad *movilizante -reflexiva* expresada en una el “cambio de forma de enseñar” que denota una perspectiva de la práctica articulada a la teoría y no como campo de aplicación del saber teórico. La forma disociada y desarticulada de relación entre teoría y práctica ha consistido en el un modelo

académico hegemónico de formación profesional (Follari y Soms,1994) que en esta experiencia busca alterar mediante la decisión didáctica de enseñar desde una nueva relación entre la teoría y la práctica.

En este mismo sentido, esta decisión didáctica asumida pone de relieve una forma de *enseñanza orientada a ayudar a otros a aprender a* partir de la posibilidad que brinda el dispositivo diseñado para aprender “pensando como un planificador territorial “en el cual la construcción del conocimiento desde una perspectiva situacional. De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2014), en la teoría de la” cognición situada”, la meta de la actividad cognitiva es la de guiar al estudiante a que piense como un profesional. El aprendizaje en esta teoría es considerado como un proceso dinámico distribuido entre el conecedor, lo que se conoce, el ambiente en el cual ocurre el conocimiento y la actividad en la que participa el sujeto que aprende (Barab y Plucker, 2002, citados en Anijovich & Cappelletti, 2014, p.19)

*“Anteriormente en la materia se proponían ejercicios más teóricos para la enseñanza del planeamiento territorial, si bien la práctica siempre estuvo asociada a algo real, se enseñaba dissociada de la teoría, por un lado, la práctica y por otro la teoría. Ahora que soy docente de la materia, dado que antes era ayudante y no tenía decisión, puede cambiar el modo de enseñar proponiendo un acercamiento a temas que son de la realidad y entenderlo desde una lógica de aprendizaje distinta que permite relacionar la teoría con los objetos reales”.*

Finalmente, y de modo general se puede decir que esta experiencia relatada por Gabriela muestra en su construcción original un *saber identitario- autorizante* que como *saber ser y estar* en el aula universitaria aporta confianza y seguridad para la toma de decisiones didácticas que le permiten “moverse creativamente” en la práctica de enseñanza

### ***El caso de Eugenia: La reflexión en la acción en la clase de Taller de Confección II***

La experiencia de Eugenia se lleva a cabo en la materia Taller de Confección II perteneciente al tercer año de la carrera de Diseño de Indumentaria de la Universidad de la Cuenca del Plata en la provincia de Formosa, durante el primer cuatrimestre 2019.

La propuesta consiste en un dispositivo de formación desarrollado durante una secuencia didáctica de tres clases que integra: una simulación de un orden de corte que incluye tizado, encimado y corte, acompañada de la documentación fotográfica del proceso realizado; b) una instancia co-evaluación entre pares c) una propuesta de reflexión sobre la acción a partir de un *cuestionario de autoevaluación* sobre el desempeño y finalmente, d) un plenario como instancia de evaluación comunicativa.

Un primer rasgo que se pone de manifiesto en esta propuesta vinculado al saber pedagógico construido por Eugenia en el posgrado, es el relacionado con la *autoría metodológica* a través de la adquisición de herramientas para saber *que hacer, como hacerlo y por donde ir*. Si bien en la enseñanza del diseño predominan las situaciones centradas en la práctica, en el caso que se relata la autoría metodológica posibilita – en palabras de la autora- “darle una nueva forma” mediante el desarrollo de un dispositivo de formación que parte de la definición de intenciones relacionadas con la comprensión del proceso de planificación y desarrollo del corte de prendas a través la reflexión sobre la práctica.

En este sentido, la característica del saber pedagógico vinculada con *la autoría metodológica* centrada en *la práctica profesional y el rol del futuro graduado* posibilita el desarrollo de una secuencia didáctica en la cual se articulan a partir de un problema de la práctica profesional (tizada-encimada- corte) distintas actividades pensadas para la enseñanza de las habilidades propias del diseño de indumentaria: la simulación de corte, la documentación fotográfica, la co- evaluación entre pares, la autoevaluación y el plenario. Cada una de estas actividades articuladas como proceso espiralado para el aprendizaje de la práctica traslucen distintas características del saber pedagógico adquirido por la profesora en una construcción de nuevo tipo, tal como ella misma lo describe.

*“Esta forma de enseñar es una propuesta que se realiza generalmente en diseño, pero a mí el posgrado me ayudó a darle forma a esa propuesta, mediante la determinación de objetivos y proponiendo instancias de reflexión sobre la acción por parte de los alumnos que en definitiva pasa a ser una instancia más de aprendizaje, dado que al compartir la elaboración de conclusiones se generen contenidos relacionada con los tiempos de la tizada según la complejidad del diseño y las curvas dispuestas y el buen proceso de tizada y corte ”*

En relación con lo mencionado más arriba, se desprende otra característica del saber pedagógico construido por Eugenia que sostiene la construcción metodológica descrita: la cualidad *conceptualizante de la práctica* o “*ponerle la cara al fantasma*”. A través del nombramiento conceptual de la práctica se puede advertir una posición teórica y metodológica centrada en la *práctica reflexiva* (Schön, 1992) que opera como fundamento del hacer. En este sentido, se observa que la construcción metodológica diseñada en esta propuesta de enseñanza se estructura en el diseño de *prácticum reflexivo* (Schön, 1992) organizado a través de en una secuencia de actividades pensadas y dispuestas para manejarse en las “zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1992) que buscan sobrepasar la enseñanza centrada en la adquisición de técnicas eficaces.

*“Decidí hacer una clase en la que los alumnos construyan sus propios saberes a partir de la experiencia. La orden de corte es una temática muy compleja que en general se logra entender con la práctica profesional a fuerza de fallos y aciertos. En este sentido considero que trabajar a partir de la simulación y de la documentación del proceso les permite a los estudiantes reflexionar sobre la acción, porque no solo aprenden durante la práctica sino reflexionando sobre la misma, entendiendo la importancia de una buena tizada para el aprovechamiento del textil y rentabilidad de la prenda”*

Por un lado, es posible advertir una perspectiva de articulación dialéctica entre la teoría y la práctica (Lucarelli, 2011), como concepción que sostiene la enseñanza. En este sentido, la elección de una estrategia de *simulación* en la cual los estudiantes desarrollan acciones vinculadas al rol profesional, mediante una experiencia dramatizada de orden de corte en un escenario que recupera las características similares a las reales y bajo condiciones de cuidado sin exposición a los riesgos de la práctica real, pone de manifiesto comprensión del aprendizaje de la práctica de diseñador mediante situaciones que hagan posible “vivir la experiencia” y desde allí tender los puentes con la teorización de dicha práctica. Para Litwin (2008) cuando se proponen este tipo de situaciones en las cuales los estudiantes experimentan situaciones de resolución de problemas, diseñan alternativas nuevas y asumen riesgos, el aprendizaje es más duradero.

En el mismo sentido, la inclusión de la *documentación fotográfica* del proceso conjuntamente el uso del *cuestionario de autoevaluación*, introduce un espacio para una reflexión *sobre la acción* que mediante la reconstrucción de la acción pasada permite el análisis de las características de dicha acción y posibilita vincular a la acción con su

contexto, abriendo al “*dialogo reflexivo*” (Schön, 1992) de los estudiantes con los componentes de dicha situación. Como sostiene Litwin (2008) la reconstrucción de la experiencia actuada y el análisis de los resultados obtenidos se transforma en una nueva propuesta de aprendizaje.

*“Una vez finalizado este proceso en la tercera clase se entrega un cuestionario para responder acerca de la actividad. El cuestionario que se propone este compuesto por preguntas que permiten a los alumnos a hacer una reflexión sobre la actividad de corte, detectar fallas que tuvieron en el proceso y las posibles soluciones dentro del proceso productivo, realizar una autoevaluación”.*

Otro aspecto que se destaca en relación con el saber pedagógico construido por Eugenia es el relacionado con la *característica movilizante -reflexiva*. En primer lugar, en relación con las posibilidades de asumir la práctica reflexiva como posición en su propia práctica, a través de la cual se reflexiona sobre las decisiones y acciones. Al mismo tiempo, *la reflexión en la acción* (Schön, 1992) en el momento mismo de la acción se abre como posibilidad de una conversación interna y reflexiva con la situación donde la acción se realiza que le permite ir interviniendo en la acción.

*“En mi caso, el haber pasado por el posgrado en Docencia Universitaria también me permitió comprender la importancia de la reflexión en y sobre la acción y aplicarla a mi propia práctica de enseñanza. En esta clase, yo pude ir reflexionado durante el desarrollo, observando la respuesta de los estudiantes, sus inquietudes, sus dudas respecto de las habilidades que están desarrollando. Esto ayuda a elaborar otras actividades nunca perdiendo el eje de lo que se quiere lograr a partir de las mismas”.*

Desde la perspectiva de un enfoque reflexivo de la enseñanza, aprender no solo implica comprender lo que se hace, saber hacer, resolver problemas, sino que requiere que el estudiante disponga de las herramientas conceptuales y procedimientos que le permitan seguir aprendiendo toda la vida. En este sentido, la *cualidad movilizante -reflexiva* del saber pedagógico, también se pone de manifiesto en el significado que otorga a la *evaluación* como una instancia que no se reduce a la acreditación. Como se observa, el dispositivo de formación construido por Eugenia otorga un lugar importante a la evaluación como proceso de autoevaluación reflexiva.

*“La reflexión, además me permitió elaborar un cuestionario de autoevaluación “a medida” sobre esa actividad para que los alumnos también reflexionen sobre el proceso realizado a partir de algunas preguntas, tales como: ¿qué datos en la moldería le fueron relevantes a la hora de tizar?, ¿qué errores se detectaron durante el proceso de tizado? ¿qué acciones se realizó para corregirlos?, elaborar una descripción del corte y a partir de allí analizar las dificultades de dicha tarea y las formas en las que lo resolvió. La única manera coherente que encuentro de evaluar este tipo de actividad es compartiendo la elaboración de conclusiones que generen contenidos que puedan ser compartidos”.*

Aquí, la utilización del registro fotográfico, el cuestionario de autoevaluación, la instancia de co-evaluación entre pares y el plenario ponen en evidencia un sentido de la *evaluación para el aprendizaje* (Anijovich y Cappelletti, 2017) en el marco de lo que se denomina un enfoque de evaluación formativa. Como sostienen las autoras, la evaluación para el aprendizaje pone énfasis en lo situacional, en lo que está aprendiendo, ofreciendo información sobre el proceso que los ayuda a aprender a partir de las distintas prácticas que se desarrollan en el aula que permiten regular el proceso de aprendizaje.

De este modo, las instancias de *co-evaluación* como evaluación entre pares orientada a la evaluar conjuntamente el trabajo realizado por cada grupo en el orden de corte permite la valoración de aspectos vinculados con las capacidades implicadas en el diseño de indumentaria desde una práctica colaborativa. En la misma línea, el uso de *cuestionarios de autoevaluación* permite obtener información sobre las estrategias de aprendizaje de los alumnos, detectando sus puntos fuertes y débiles y reflexionar y establecer las modificaciones necesarias. Por último, el uso de plenarios como instancias de evaluación comunicativa permite que los estudiantes reflexionen sobre sus actividades, los errores en los que puede haber incurrido, los factores que pueden haber influido y verbalicen su percepción del proceso de aprendizaje. En todos, los casos este tipo de instrumentos de evaluación da cuenta de una posición respecto de la evaluación enmarcada en una concepción de evaluación significativa y formativa.

Por último, y en línea con lo planteado a lo largo de este análisis es posible distinguir en esta experiencia una *característica identitaria-autorizante* del saber pedagógico a partir de la *construcción del rol social y pedagógico* que esta profesora asume el diseño de su práctica de enseñanza. En este sentido, la elaboración de distintos dispositivos que integran la secuencia de enseñanza presentada pone de relieve la identificación con una postura *de reflexiva* como eje de su práctica de enseñanza y práctica profesional de aquellos a los que está formando.

## A modo de síntesis

Los cuatro relatos de experiencia aquí presentados nos dejan ver las distintas formas (perspectivas teóricas, construcciones metodológicas, en las vueltas reflexivas y las posiciones docentes asumidas) a través de las cuales las características del saber pedagógico presentadas en las conclusiones preliminares del capítulo cuatro se movilizan en la práctica. Al mismo tiempo cada experiencia nos permite profundizar en nuevas capas de significado sobre los hallazgos realizados en relación con los rasgos del saber enseñar construido o transformado por los docentes en su tránsito por la especialización en Docencia Universitaria.

En primer lugar, destacamos las formas que asume en estos relatos el rasgo *conceptualizador de la práctica* que se expresa en la posibilidad de “*ponerle la cara al fantasma*” mediante los fundamentos teóricos que permiten nominar, comprender e interpretar conceptualmente la práctica. En tal sentido, en las experiencias relatadas por los docentes se encontraron como fundamento de sus prácticas, líneas teóricas vinculadas tanto a una perspectiva *pedagógica crítica* a través de pensamiento de Simón Rodríguez y Paulo Freire, como así también a enfoques que se inscriben una *concepción de articulación dialéctica entre teoría y práctica* (Lucarelli, 2013) y en la *práctica reflexiva* (Schön, 1992) y la evaluación formativa (Anijovich y Cappelletti, 2017).

En segundo lugar, los relatos presentados nos permiten identificar en los dispositivos didácticos diseñados las formas en las que se despliega en la práctica la *autoría metodológica* o “*saber hacer allí*”. Cada una de las clases recupera en su diseño formas propias de los rasgos que se han distinguido en las conclusiones preliminares a partir de distintas herramientas metodológicas que “*dan forma*” a las propuestas: la escritura de cartas, los dispositivos de inicio, el juego de roles, la simulación de corte y las instancias de evaluación entre pares y autoevaluación, etc., son expresión de: *el diálogo y la participación, el aprendizaje basado en problemas y práctica profesional y el rol del futuro graduado* como eje de las propuestas didácticas y *enseñanza tutorial para ingresantes*. Dicho de otro modo, en cada relato de experiencia encontramos rasgos del saber pedagógico construido o transformado por los docentes que encuentran vías de expresión mediante diversas propuestas de enseñanza.

En tercer lugar, se destacan los aspectos vinculados a la característica reflexiva del saber pedagógico que se ha presentado como *saber movilizante-reflexivo o saber que “abre la cabeza y saca de lugar aprendido”*. En ese sentido, en las experiencias relatadas encontramos formas que movilizan en sus fundamentos y construcciones metodológicas aspectos surgidos de las *“vueltas reflexivas sobre sí mismo y sobre la práctica”* que los docentes expresan haber realizado. En cada relato, el saber construido en su proceso formativo en su cualidad reflexiva emerge mediante los intentos que cada docente realiza desde *su saber y saber decir, su saber cómo hacer y porque hacerlo y su saber ser o estar* para rehacerse en relación a sus matrices biográfico formativas y producir modificaciones en las formas de enseñanza dominante en la universidad. Del mismo modo, las reflexiones sobre la práctica emergen como posibilitadora de nuevos sentidos asociados a la enseñanza, el aprendizaje, el curriculum, la evaluación y el rol del profesor universitario.

Por último, encontramos rasgos de la cualidad *identitaria – autorizante que* se pone de relieve en estas experiencias en las posiciones docentes que los profesores encarnan identitaria mente como posturas que sostienen sus decisiones pedagógico- didácticas, las que dan cuenta de nuevas significaciones relativas al *ser* docente universitario que buscan alterar las configuraciones identitarias configuradas en las culturas institucionales universitarias, en el marco de las necesidades y desafíos pedagógicos que marcan la nueva agenda de la enseñanza universitaria.

## Capítulo 6. Conclusiones finales

*“...Luego, puede decirse – sin exagerar- que un saber es lo que es susceptible de dar un nuevo sabor a la realidad que nos rodea...” (Astolfi,1997, p.71).*

El recorrido de esta investigación se inicia con una pregunta inicial que orientó la exploración y comprensión de la relación entre *la formación pedagógica de los profesores universitarios y la construcción de saber pedagógico para enseñar en la universidad*. En específico, a lo largo de este estudio se ha procurado dar cuenta *de las características que adquiere el saber pedagógico que han construido o transformado los docentes que transitaron por una especialización en Docencia Universitaria* a partir de lo que *saben y saben decir*, de lo que *saben hacer y cómo* y del *saber* que se trasluce en su *estar siendo* en práctica de la enseñanza universitaria.

En esta dirección nos hemos planteado algunos interrogantes que hicieron posible la exploración propuesta, los que de modo general pueden representarse en las siguientes preguntas: *¿Cuáles son las razones que acercan a los docentes a un Posgrado en Docencia Universitaria ? , ¿Cuál es el saber pedagógico acerca de la enseñanza que identifican haber construido en estos trayectos formativos?, ¿Qué representaciones relacionada con las practica de enseñanza en la universidad pudieron transformar a partir del saber pedagógico adquirido en el curso?, ¿Qué nuevas propuestas de enseñanza /aprendizaje/ evaluación / pudieron llevar a cabo a partir de haber transitado por Especialización en Docencia Universitaria?, ¿Cuáles son los saberes pedagógicos que les permitieron configurarse como profesor de (...) más allá de sus campos profesionales? , ¿Cómo se articula el saber pedagógico adquirido en el trayecto de formación pedagógica en las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios?*

Para el alcance de este objetivo se propuso un diseño metodológico de tipo cualitativo exploratorio y descriptivo de carácter retrospectivo en el que trabajamos con entrevistas en profundidad de doce docentes universitarios que realizaron un trayecto específico de formación pedagógica en el ámbito de una especialización en Docencia Universitaria en

una Universidad Nacional de la República Argentina en los últimos siete años. También, y a modo de triangulación, se han incorporado cuatro Relatos de Experiencia elaborados por algunos docentes entrevistados que permitieron profundizar la comprensión de saber para enseñar, mediante las formas que esas características del saber pedagógico adquieren en el lenguaje de la práctica, en el aula universitaria.

Para este estudio se ha definido un marco teórico desde la perspectiva de la formación docente, con foco en el saber pedagógico, que comprende a la formación como la adquisición de una nueva forma (Ferry, 2008), formas *de saber, saber hacer y saber ser* y formas de reflexión para el desarrollo personal y profesional y el desempeño en las prácticas de enseñanza universitaria. Dentro de este marco se incorporaron aportes de autores del campo de la Formación y del campo de la Pedagogía y la Didáctica universitaria, relacionados con la formación docente, las prácticas de enseñanza y el saber pedagógico. A continuación, se presentan las conclusiones a las que se arribó en esta tesis.

### ***Principales hallazgos sobre las características del saber pedagógico construido por los profesores universitarios en los trayectos de formación pedagógica de posgrado***

A partir de estos análisis realizados se presentan los resultados de este estudio sobre las características del saber pedagógico adquirido por doce profesores universitarios en su paso por una especialización en Docencia Universitaria.

Como se ha sostenido a lo largo de todo este estudio, la formación pedagógica de los profesores universitarios es una cuestión relativamente reciente que ha cobrado mayor dimensión en las últimas décadas, en el marco de las transformaciones socioculturales que impusieron nuevas demandas a los docentes universitarios vinculadas, entre otras, al cuestionamiento a las formas clásicas de enseñar dominantes en las culturas universitarias y a la necesidad de un saber específico para enseñar en la universidad. En este contexto en el que se resalta cada vez más la tarea pedagógica del docente universitario en relación con la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es posible advertir el crecimiento de un número mayor de propuestas de formación docente de posgrado.

De este modo, una primera cuestión nos llevó a explorar las razones que acercaron a los profesionales universitarios a iniciar un trayecto de formación pedagógica de posgrado y desde las cuales atribuyeron valor al saber pedagógico adquirido en el marco de sus trayectorias individuales.

De acuerdo con nuestro análisis, una de las razones de peso que acercan a los profesores al terreno pedagógico definido por los posgrados tiene que ver con: *mejorar la práctica de enseñanza en sus campos disciplinares* mediante la construcción de herramientas pedagógicas “*para enseñar bien*”. Construir herramientas para el *saber hacer* bien, es valorado por los profesores universitarios entrevistados como un elemento sustancial para el desarrollo de una práctica de enseñanza compleja para la cual el saber disciplinar es solo una de las partes necesarias.

Otra razón que moviliza la elección de los profesores, se basa en las *políticas de incentivo a la mejora de la calidad de la enseñanza*. Según hemos observado, algunos docentes llegan motivados por ofrecimiento de algunas universidades en las cuales los posgrados en Docencia Universitaria pasan a ser políticas académicas de incentivo a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y como tal adquieren con cierto carácter de “requisito institucional”, que en ocasiones se halla sostenido a través de una política de becas a la formación docente.

Por último, una tercera motivación está relacionada con el acceso a las *mejores posiciones académicas en el desarrollo de la carrera docente y estabilidad laboral*. En este sentido, hemos encontrado referencias relacionadas con la oportunidad de mejora en la carrera docente en el caso de profesores que necesitan concursar y regularizar sus cargos como forma de estabilidad profesional y laboral.

En síntesis, a partir de las motivaciones que están la base de la elección que realizan estos profesores y desde la perspectiva de la valoración que realizan los docentes para su desarrollo personal y profesional en el marco de sus trayectorias individuales, podemos establecer como primera conclusión:

*El saber pedagógico adquiere desde la perspectiva de los docentes una característica relacionada con formas de saber para “enseñar bien” y para la “consolidación de la práctica docente” como práctica profesional.*

Una segunda característica del saber pedagógico que hallamos en esta investigación tiene que ver con lo que aquí hemos denominado como la posibilidad de “*ponerle cara al fantasma*”. De acuerdo con el análisis realizado, hemos observado en los entrevistados que el saber pedagógico adquirido en el curso permite nombrar y *comprender* desde un nuevo marco teórico la práctica de enseñanza que *se hace desde una aproximación intuitiva*. La construcción de un nuevo marco epistémico permite a los docentes renombrar teóricamente su saber pedagógico intuitivo- fruto del contacto con la realidad y la experiencia en la práctica de enseñanza universitaria- y desde allí describir, explicar y configurar sus prácticas de enseñanza de otro modo (Camilloni, 2007).

Hemos observado, que esta posibilidad de reconceptualización de la práctica de enseñanza a partir de un nuevo marco teórico ofrece a los profesores referencias para la elaboración de proyectos de enseñanza que se inscriben en un discurso pedagógico que busca alterar los modelos clásicos de la enseñanza universitaria a partir de encuadres teóricos de la pedagogía y didáctica crítica, la teoría constructivista, la teoría de la evaluación formativa y la teoría de la práctica reflexiva.

En tal sentido, señalamos que el acceso a un nuevo campo de saber pedagógico compuesto por teorías, conceptos y autores, permite a los profesores *tomar posición* y hablar de sus prácticas (Foucault, 1996), desarrollando argumentos que sostienen las decisiones pedagógicas que toman (Tardif, 2010) en la enseñanza de sus campos disciplinares desde la construcción de *un saber hacer profesional fundamentado* que les admite informar sus prácticas de enseñanza.

*En suma, podemos concluir que el saber pedagógico adquirido denota una forma de que denominamos como “ponerle cara al fantasma”, en tanto reviste características de conceptualización-compresiva de la práctica, encarnada en el discurso teórico que los profesores asumen y desde el cual fundamentan, comprenden, interpretan y proyectan su práctica de enseñanza de conocimiento especializado en el aula universitaria.*

Una tercera característica que adquiere el saber pedagógico adquirido por los docentes que atravesaron por estos trayectos formativos se encuentra vinculada con una potencialidad interpeladora en relación con sus propias biografías formativas-profesionales y con los escenarios en los cuales se configuraron los modelos de aproximación a la enseñanza y a la docencia universitaria. Según observamos, los

profesores construyen una forma de saber interpelador que los “saca del lugar aprendido”, una forma de movilización del *habitus* -en el sentido que plantea Perronoud (2004)- que crea el lugar para la reflexión sobre experiencias previas que constituyen matriz de percepción y acción de los sujetos docentes.

Una *vuelta sobre sí mismos* que les permite mirarse a través de nuevos lentes provenientes de la teoría pedagógica en la que se pone en tela de juicio las escenas y representaciones construidas en su propia trayectoria formativa y profesional. Es decir, se encontraron formas de un saber reflexivo que interpela la configuración socio-histórica en la que se inscriben las prácticas de enseñanza universitaria y que posibilitaron poner en tensión legados, mitos y tradiciones pedagógicas que operan como una “didáctica del sentido común” (Camilloni, 1995) y configuran de las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios (Steiman, 2017).

También, *una vuelta sobre sus prácticas* que posibilitó la transformación – en línea con lo que plantea Souto (2016)- de las representaciones acerca de la enseñanza, los estudiantes y sus formas de aprendizaje, la evaluación e incluso de las relaciones con sus campos disciplinares y profesionales. Se hallaron formas de saber reflexivo que dieron lugar a transformaciones en los vínculos, en los modos de ser docentes, sus angustias y ansiedades que encierra un cambio de concepción pedagógica que desplaza el predominio del peso de la enseñanza centrada en la trasmisión del conocimiento erudito y coloca en el centro al estudiante y su proceso de aprendizaje.

Se destacan entre los hallazgos relativos a la forma de saber reflexivo:

- La creación de nuevas formas de interpelación al predominio del modelo clásico de *la clase magistral* como síntesis que cristaliza un modelo de enseñanza académico – disciplinar con fuerte peso en la trasmisión del conocimiento erudito (Menin, 2012) que coloca en un rol pasivo al estudiante, en ocasiones invisible en clases desarrolladas en grupos numerosos y en condiciones de masificación.
- También se observó, que en algunos casos el saber pedagógico construido en el posgrado permitió cuestionar el modelo organizativo de las cátedras universitarias y su impacto en las condiciones de desarrollo de las prácticas pedagógicas, en particular: la forma de funcionamiento verticalista y atomizado de las cátedras.

- Por último, una interpelación sobre la propia práctica que -según lo que analizamos- constituye una entrada a una “zona de descubrimiento” relacionada con el mundo de la enseñanza y de formación (Barbier, 1999), en la cual *la enseñanza se vuelve mediación, el aprendizaje construcción colectiva del conocimiento y la evaluación práctica formativa diferenciada de la acreditación*. Siendo la más significativa la que refiere *al reconocimiento del estudiante como como un sujeto- otro que está presente en el aula y el docente como un mediador del conocimiento para que otros aprendan en una relación educativa concebida como un encuentro humano*.

*En síntesis, podemos concluir que el saber pedagógico construido por los docentes denota una característica movilizante que “saca del lugar aprendido”, una forma de saber reflexivo se expresa el retorno sobre el sí mismo y retorno sobre la práctica y a partir de la cual se rehacen – transforman-los modos de pensar, actuar y sentir la práctica de enseñanza de los profesores universitarios.*

En cuarto lugar, pudimos observar la construcción de un *saber hacer* pedagógico que reviste una característica vinculada con el “dar forma a la enseñanza”. Según lo que pudimos analizar, consiste en una forma de saber hacer de creación en primera persona que se moviliza en el diseño de propuestas de enseñanza, aprendizaje y evaluación desarrollados con originalidad. Las formas de saber enunciado (el saber decir de los profesores) se sustantivaron en propuestas pedagógicas disciplinar e institucionalmente situadas, en la cual el saber construido operó como sostenimiento, una forma de “*cimiento para la acción*” como sostiene Davini (2015, p.23). En tal sentido, encontramos formas de un *saber de tipo configurativo y protagónico, un saber que hacer, como hacerlo y por donde ir*, que permitió a los profesores el despliegue de herramientas pedagógicas construidas en el curso con un sentido *poiético – de creación-* en situaciones de enseñanza donde la enseñanza se realizó como praxis.

Según analizamos, estas posibilidades configurativas del *saber hacer* encuentran vías de expresión en construcciones artesanales, que como sostiene Alliaud (2016) colocan al docente en el lugar de un artesano de su propio trabajo, en el que la enseñanza deviene su obra. Encontramos formas de saber pedagógico de autor que rubrica la enseñanza en tanto creación práctica enraizada y comprometida con su tiempo, que desborda prescripciones, fijeas, tecnicismos y se despliega en creaciones únicas, relevantes, que

en ocasiones conmueve y emociona (Maggio, 2018). Formas de saber pedagógico como autoría metodológica que es también práctica política y educabilidad ética en la que el “otro” “humano” se halla en el centro del proceso como parte activa en la experiencia que se vivencia. En línea con estas ideas, observamos que en los relatos de los docentes la construcción de nuevas configuraciones didácticas (Litwin, 2008) en sus campos de experticia, que dan cuenta de obras originales en la cual los docentes devinieron sus autores. Entre los principales hallazgos, se destacan:

- Propuestas de *interpretación curricular* originales que buscaron superar las formas curriculares tipo inventario de contenidos a partir de ejes organizadores centrados en: la experiencia vivencial y narrativa de los estudiantes como vía de acceso a la construcción del conocimiento disciplinar.
- También el desarrollo de propuestas de enseñanza organizadas a través de la articulación teoría – práctica, en una relación “*de ida y vuelta*” mediante una secuencia enseñanza y de aprendizaje basados *en problemas de la práctica profesional* como eje estructurante y en clave del *rol que desarrollará el futuro graduado*, como por ejemplo las experiencias de simulación, teatralización, el trabajo en talleres, los juegos de roles, entre otros.
- Construcciones metodológicas centradas en el *diálogo participativo* de los estudiantes y *la problematización de las nociones previas* que se asientan en concepciones teóricas y principios metodológicos del aprendizaje significativo. Es el caso de propuestas que presentan el uso de dispositivos de inicio y el seminario como formatos metodológicos basados en el diálogo significativo.
- Dispositivos de acompañamiento a la trayectoria en estudiantes de los primeros años, a través de *espacios tutoriales* que funcionan como andamiaje en el acercamiento al conocimiento académico y como formas de disponibilidad docente en la experiencia de formación de los estudiantes.
- Propuestas de evaluación y coevaluación entre pares en plenarios empleo de rubricas y portafolios como instrumentos de evaluación que dan cuenta del ingreso de nuevas formas de evaluación formativa y significativa en las prácticas de enseñanza universitaria.
- En lo referido a la enseñanza mediada por tecnología, si bien los profesores refirieron en sus relatos un acercamiento a estos recursos, no se hallaron

dispositivos que dieran cuenta de la inserción genuina de la tecnología y la enseñanza en línea.

*En suma, se puede concluir que el saber pedagógico adquirido por los profesores universitarios revela en una forma de saber hacer que reviste una cualidad vinculada con el “dar forma original” a la enseñanza en tanto obra de autor. Esto es, denota una característica de autoría metodológica artesanal y poiética como obra de creación en la cual la dicción se vuelve acción situada y el sujeto docente autor de la enseñanza.*

En quinto lugar, hemos encontrado formas del saber pedagógico adquirido por los profesores que discurre en un *saber ser y estar* en la práctica de enseñanza universitaria, vinculadas, por un lado, con una dimensión identitaria de *ser docentes universitarios* y por el otro, en relación con la configuración de una *posición docente* (Vassiliades y Southwell, 2014) que da lugar a un *estar siendo* en el aula desde una nueva significación ético- política y social del ser profesor universitario.

Según observamos en los relatos de los profesores, en algunos casos la construcción de saber ser pedagógico posibilitó a los profesores nuevas formas de relación con el saber disciplinar relacionada con la comprensión de su materia como “saber para ser enseñado”. Es decir, una forma de saber pedagógico que los posiciona en una nueva relación de mediadores del saber académico para que otro aprenda y que los profesores identifican como saber que los “*hizo docentes*”. En tal sentido, entendemos que esta característica del saber pedagógico se abre como posibilidad para la construcción identitaria del ser docente en relación con sus prácticas de enseñanza.

En adición a esto, en otros casos se observó que el saber construido confirió a los profesores seguridad y respaldo en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza. Según nuestro análisis algunos profesores se sintieron *autorizados* en su practicas pedagógicas y docentes a través del saber pedagógico construido: saber que hacer y cómo hacerlo es valorado por los profesores como una forma de confirmación en la docencia como práctica profesional, un saber que los legitima y permite “moverse” en dicha práctica, actuado en primera persona. En línea con los aportes de Contreras (2010), observamos la construcción del saber pedagógico les permitió -como ya hemos dicho- asumir una actitud creadora con el saber que implica una posición de *autorización para* a pensar la enseñanza. Desde nuestro análisis, esta forma de saber reviste una cualidad autorizante que los anima y les da permiso para “estar siendo” en la práctica.

También, hemos hallado en los relatos de los profesores, la construcción de una *posición docente* vinculada a una nueva *significación social del rol de profesor universitario* en la que se pone de relieve la comprensión de la dimensión política y social de la docencia universitaria. Formas de un saber pedagógico del *estar-siendo en aula universitaria desde una posición docente* (Vassiliades y Southwell, 2014) que articula las disciplinas con problemáticas sociales de actualidad, piensa la formación de los profesionales en relación con rol técnico y social y principalmente se piensa en que implica el sostenimiento de las trayectorias de sus estudiantes en la universidad pública como derecho humano.

*En síntesis, se puede concluir que el saber pedagógico adquirido por los profesores reviste una característica autorizante e identitaria que da lugar a la configuración pedagógica del rol de profesor universitario y a un estar siendo en el aula universitaria que resignifica el rol social y político del docente en el sostenimiento del derecho a la Educación Superior.*

**Cuadro 10. Características del saber pedagógico construido o transformado por los profesores universitarios en el trayecto de posgrado**

Características saber pedagógico	Expresiones de las características del saber pedagógico
<p>Saber para “<i>enseñar bien</i>” y para la “<i>consolidación de sus prácticas docentes</i>”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora la práctica de la enseñanza universitaria en los campos disciplinares especializados.</li> <li>• Mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad.</li> <li>• Mejora de las condiciones de la carrera docente y la estabilidad laboral.</li> </ul>
<p>Saber que “<i>pone la cara al fantasma</i>” o de la <b>conceptualización comprensiva</b> de la práctica de enseñanza universitaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renombramiento de la práctica de enseñanza realizada a través de la aproximación intuitiva.</li> <li>• Comprensión pedagógica de la práctica.</li> <li>• Fundamentación teórica de la práctica de enseñanza como saber hacer profesional.</li> </ul>
<p>Saber que “<b>saca de lugar aprendido</b>” o saber de la <b>movilización reflexiva</b> de la trayectoria formativa y de la práctica de enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La movilización de las matrices biográfico-formativa “una vuelta sobre sí mismo y sobre la práctica”: la transformación de las concepciones.</li> <li>- La interpelación al modelo de la clase magistral como forma clásica de la enseñanza universitaria.</li> <li>- La interpelación al modelo organizativo y pedagógico de la cátedra universitaria: el verticalismo y el trabajo atomizado.</li> <li>- El docente universitario como <i>mediador</i>.</li> <li>- El estudiante como <i>otro</i> presente reconocido desde su <i>otredad</i>.</li> <li>- La enseñanza como “ayudar a otros a aprender”.</li> <li>- La evaluación como proceso formativo diferenciado de la acreditación.</li> <li>- La relación educativa como un encuentro humano, un encuentro de personas.</li> </ul>

<p><b>“Saber hacer que da forma a la enseñanza o de la autoría metodológica y poética de la praxis docente”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herramientas para saber <i>que hacer, como hacerlo y por donde ir.</i></li> <li>• Creaciones originales y flexibles para la enseñanza de la disciplina: creaciones de autor <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuevas interpretaciones curriculares centradas en la vivencia narrativa y en la articulación teoría práctica.</li> <li>- Propuestas de enseñanza centrados en el diálogo y en la participación</li> <li>- Dispositivos de enseñanza tutorial para ingresantes.</li> <li>- Propuestas de enseñanza que tienen como eje la práctica profesional y el rol del futuro graduado.</li> <li>- Propuestas de enseñanza basado en problemas</li> <li>- Propuestas de evaluación formativa.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Saber del estar siendo docente o identitario autorizante</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacerse docente a partir de una nueva relación con el saber del campo disciplinar.</li> <li>• Confianza y autorización en la identidad del rol docente universitario.</li> <li>• Configuración del rol social y pedagógico del docente universitario en el sostenimiento del derecho a la Educación Superior.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

La exploración realizada en este estudio nos permite concluir que saber pedagógico adquirido por los profesores universitarios para las prácticas de enseñanza-en su tránsito por especializaciones en Docencia Universitaria- en relación con lo que *saben y saben decir*, lo que *saben hacer y cómo* y en relación con su *estar siendo* en práctica de la enseñanza universitaria, reviste *características vinculadas a:*

- *Formas de saber pedagógico que “ponen cara al fantasma” a través del diálogo conceptualizante y comprensivo con la práctica intuitiva que desarrollan los profesores: forma del saber hacer fundamentado de la práctica de enseñanza universitaria en distintos campos disciplinares y profesionales.*
- *Formas de saber pedagógico que “abre la cabeza” y “saca de lugar” a partir de vueltas reflexivas sobre el sí mismo y sobre la práctica: formas de saber que se*

- expresa en movilización reflexiva de la trayectoria formativa y profesional y de prácticas de enseñanza configuradas en culturas institucionales y disciplinares.*
- *Formas de saber hacer pedagógico que “dan forma” a la enseñanza como obra de creación: formas de autoría metodológica – poiética de la práctica de enseñanza en tanto praxis situada, original y de autor.*
  - *Formas de saber estar -siendo pedagógico en el aula universitaria que deviene autorizante e indentiario en la configuración del rol social del docente universitario comprometido con el sostenimiento del derecho a la Educación Superior.*
  - *Formas de un saber pedagógico del buen hacer la enseñanza y la consolidación de la práctica docente y de enseñanza como práctica profesional.*

Estas afirmaciones referidas a las cualidades que reviste el saber pedagógico construido y/ o transformado por los profesores se sostienen en el trabajo realizado con los doce profesores universitarios quienes a través de sus entrevistas y relatos de experiencia fueron recuperando el significado atribuido a su experiencia formativa en relación con sus prácticas de enseñanza y sus trayectorias individuales.

Asimismo, este estudio invita a discutir estos hallazgos en estudios que permitan compararlo con las percepciones acerca de la construcción de saber pedagógico en estos trayectos formativos que tienen, no ahora los alumnos asistentes a las especializaciones, sino los formadores de formadores. Investigaciones futuras podrán profundizar y complementar las características de saber pedagógico que construyen y /o transforman los profesores en curso, desde la perspectiva que sostienen los profesores formadores, es decir, repetir el estudio desde la mirada de aquellos que movilizan estos cambios en los trayectos formativos; que transmiten el “saber hacer” de la práctica pedagógica en la formación.

Además, de acuerdo con el recorrido realizado en esta investigación, este estudio apoya la idea de Souto (1999, 2018) en cuanto a la importancia que adquiere la formación en la profesionalización en la docencia universitaria. En tal sentido, se considera necesario proponer dos aspectos que van en la dirección planteada.

- a) La necesidad de estimular a mayor cantidad de docentes universitarios a realizar trayectos de formación pedagógica en la docencia universitaria para la formación en la práctica de la enseñanza universitaria como práctica profesional
  
- b) La necesidad de continuar desarrollando los espacios académicos dedicados a la formación pedagógica de la docencia universitaria. Si bien, en los últimos años se han desarrollado Congresos en Docencia Universitaria, Jornadas de Reflexión e Innovación Pedagógica, Mesas y Simposios específicos en distintas universidades que dan cuenta de la preocupación creciente por la formación de los docentes universitarios, aún sigue siendo un espacio con presencia que requiere mayor expansión.

Finalmente, se espera contribuir con los hallazgos de este estudio que ponen de relieve las características de saber pedagógico construido por profesores universitarios que atravesaron trayectos de formación pedagógica de posgrado, al campo de la Pedagogía y la Didáctica universitaria en general y al campo de la Formación Docente universitaria particular. Aún más nos animamos a pensar que este estudio es también una posible contribución al sostenimiento de las buenas prácticas de enseñanza universitaria para la democratización de universidad como derecho humano.

## Anexos

### **Relato de Experiencia de Mónica; Las cartas como una forma de vivenciar la Historia de la Educación Argentina en mi propia historia. Una experiencia en el Profesorado de Lengua Inglesa de UNLar**

La experiencia que relato se desarrolla con estudiantes de primer año del Profesorado de Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de la Rioja en la materia de Historia y Política del Sistema Educativo Argentino. Esta experiencia la realice durante el año 2018 con número aproximado treinta estudiantes. Cabe aclarar, que esta es una carrera que tiene un gran número de ingresantes, pero que va desgranando mucho durante los primeros meses, entonces se llega al final de la cursada con un número aproximado de treinta estudiantes.

La experiencia que voy a contar consiste en una experiencia anual en la cual los estudiantes deben escribir tres cartas a lo largo del año organizadas a partir de la división del programa en tres etapas históricas.

Esta es una experiencia que yo pude crear a partir de mi propia experiencia por la especialización en Docencia Universitaria en la que me encontré con el pensamiento de Simón Rodríguez que me ayudó a comprender de otro modo la enseñanza de la historia, sumado a que yo soy psicopedagoga y que trabajo mucho el atravesamiento del aprendizaje en relación con la pulsión epistemofílica como deseo de saber más allá del conocer, pude crear este formato carta como una forma de atravesar la Historia de la Educación argentina por mi propia historia.

El proceso de escritura tiene una primera etapa que consiste en visualizar primeramente la persona que yo deseo escribir, como una forma de movilizar las emociones y los sentimientos en torno a ello.

En una segunda etapa consiste en identificar el marco conceptual y teórico de la materia y apropiarse de ella para realizar una carta a esa persona que hemos elegido y considerar que vaya a ser digna de escuchar mi palabra y contar que he aprendido de ese contenido.

No implica ni un relato meramente experiencial ni un resumen de la teoría, es una mediación del contenido a través de como deseo que esa persona aprenda y mostrar que he aprendido yo de este proceso. La materia tiene una bibliografía de base que es el contenido que vamos a trabajar y los estudiantes tienen la libertad de profundizar, ampliar y sugerir fuentes bibliográficas que sean fidedignas y reconsiderarlas para no alterar su contenido. El trabajo no queda en una cuestión vivencial, tampoco es un resumen, sino que lo que propone es un entrecruzamiento entre el posicionamiento crítico del estudiante y el marco teórico de la materia.

Todas las cartas que elaboran los estudiantes tienen *un eje común* que surge a partir de la construcción del eje historiográfico. Es decir, versa sobre una temática, por ejemplo, la educación femenina o la relación educación y religión, la relación de un determinado nivel educativo, el origen del sistema educativo, etc. Cada temática es trabajada en diferentes etapas históricas y continua en las tres cartas que los estudiantes deben elaborar. En este sentido, la primera parte debe desarrollarse antes de la llegada de Colón hasta el ciclo prerrevolucionario que es hasta 1800, la segunda recorre todo el siglo XIX de 1800 a 1900 y la tercera de 1900 en adelante. Cada estudiante debe profundizar en el eje seleccionado en los diferentes momentos históricos, lo que les permite ver que discusiones que actualmente se dan en el sistema educativo, son discusiones que tienen una vigencia de más trescientos años en nuestra historia<sup>36</sup>.

Al finalizar el año, cada estudiante reúne las cartas y elabora una forma particular de presentación a sus compañeros. En una especie de examen integrador, un proceso de autoevaluación sobre como se ha aprendido en relación al eje elegido y también de heteroevaluación, dado que después que cada uno hace la presentación al grupo, el grupo hace preguntas y aportes sobre lo presentado.

Durante el desarrollo de la experiencia se van dando diferentes formas de abordar la consigna, de hecho, en algunos casos los estudiantes han realizado formatos parecidos al de una carta, más cercanos a ellos. La carta es un nombre ficticio, dado que ellos pueden elegir el formato que quieren hacer. Por ejemplo, una alumna hizo a partir del whatsapp

---

<sup>36</sup> Cabe aclarar que, si bien es cierto que el programa de la materia no toma la educación desde los pueblos prehispánicos, yo decido incorporar este eje porque me parece que es como comúnmente en la Historia de la Educación se toma a partir de Colón, desconociendo los sistemas que anteriormente que existían. En ese sentido, se incluyen las instituciones presentes en las civilizaciones Incas, Mayas y Aztecas y los pueblos indígenas de Argentina, haciendo hincapié en las diferentes modalidades educativas.

un chat, otra, otra hizo un mail, otro un hilo de twitter o sea que la cuestión pasa porque puedan visualizar y lo encuentren como mucho más cercano a sus herramientas, a través de formatos de aprendizaje que les resulta mucho más significativo a ellos. Si bien al principio yo muy taxativa: tiene que ser una carta, después entendí que esa era mi estructura y que bajo ese nombre podemos incluir varias formas en las que el estudiante pueda plasmar paulatinamente un proceso de construcción sobre ese eje que eligen y que muchas veces tiene que ver consigo mismo.

Por ejemplo, he tenido el caso de estudiantes que eligen el eje religión y educación en función de sus propias experiencias como estudiantes que no profesaban el credo católico y que por asistir a escuela que obligan a rezar antes de entrar o los obligan ir a los Via Crucis en Semana Santa ( esto es muy común en la Rioja) empiezan a visualizarse ellos mismos en ese eje: porque ellos se sentían como fuera de ese sistema y empezar a hablar de esa experiencia y empezar a rastrear hacia atrás y ver de donde surgió, porque las escuelas dicen que tiene que ser así y como lo han vivido ellos y teorizando y analizando sus propias experiencias desde la teoría. En otro caso, un joven que pudo encontrar parecidos a un familiar muerto en Malvinas hallando la posibilidad de mirarse en esa imagen desconocida por él.

Esto hace que sea una experiencia es valorada por los estudiantes. Historia de la Educación no es una materia simple ni de las más agradables y esta propuesta rompe con la posición meramente disciplinar en torno a la teoría que ha predominado en la enseñanza de la Historia, dado que propone comprenderla desde la propia experiencia. A partir de la propuesta de escritura de una carta los estudiantes comprenden que son sujetos históricos y que son parte de proceso históricos.

En mi caso particular, como estudiante, yo padecí esta materia. Implicó para mi proceso de mecanización poco reflexivo, centrado en la repetición actores históricos encadenados uno al lado del otros sin encontrarle el sentido del encadenamiento. La experiencia realizada en la Especialización me brindó esa posibilidad de comprender que, en la enseñanza de la historia, los contenidos tienen que pasar por mí, por los sentidos y por la vida de los sujetos. En este sentido, la Especialización un punto bisagra en mi formación, hay un antes y un después. Un antes en el que me identifico con mis estudiantes en un proceso de malestar respecto de esta disposición extremadamente disciplinar, cientificista de la enseñanza de la Historia de la Educación, donde se repiten

frases y se condiciona desde lo taxonómico, y un después a partir de la Especialización, que me brindó herramientas que me permitieron ponerle palabras y voz a esta queja. A partir de allí puede proponer otras metodologías, otras formas, otros modos de enseñar, que permitió que esos estudiantes pudieran visualizar otras formas de aprender.

Considero a la propuesta “escritura de una carta” como una propuesta, que cambia el sentido de la enseñanza desde el punto de vista que se considera al estudiante como humano. Las carreras son excesivamente teóricas, excesivamente aplastantes en su condición de persona, y en esta propuesta se parte de lo “yo pienso”, el estudiante puede expresar lo que siente y piense. No es opinar por opinar, sino que lo que piensa el estudiante es fruto de lo que ha leído y profundizado en el aporte conceptual. Es una propuesta que considera de otro modo el error a diferencia de la forma estructurada que se trabaja en inglés

Es una propuesta que yo hago porque creo que favorece un nuevo acercamiento a la historia, para vincular que cada uno de esas personas son sujetos históricos, no es que visualizo a los próceres como esos padres fundadores y puedo construir un proceso particular en este aquí y ahora a partir de las ideas de San Martín o Belgrano. También lo hago porque me parece que es una cuestión ética, que permite superar el desconocimiento de nuestra historia y sobre todo en educación y me parece fundamental también hacerlo en inglés porque hay una cuestión cultural en la que ellos saben más de la historia de EEUU y de Inglaterra que de la propia historia.

Yo hacía tiempo estaba en un momento de queja, de molestia en relación con como se daba la enseñanza y no podría encontrarle el sentido. Cuando llegue a este espacio de la Especialización, me sirvió para re significar y poder desarrollar ese pensamiento e inquietudes que yo tenía y empezar a ponerle nombres de estrategias particulares, marcos conceptuales y poder encontrarme con otras respuestas que no las tenía. El acercamiento a la pedagogía de Simón Rodríguez, moldeó un estilo docente particular al cual adherí desde ese momento. Mis estudiantes, son estudiantes de primer año con enorme desgranamiento, yo siempre me preguntaba: ¿qué hago?, ¿qué hago con este tipo de bibliografía que era totalmente ajena? y por eso incorporé la narrativa. La idea es ir contra la masificación que convierte en número y atravesar la historia por “mi propia historia”.

## **Relato de Experiencia: Empleo de los dispositivos de inicio en la enseñanza de la Fisiología de los Líquidos Corporales**

Me llamo Gabriela y soy docente de la materia Fisiología de los Líquidos Corporales, perteneciente al segundo año de la carrera Medicina Veterinaria en la Universidad del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN). En este caso voy a contar una experiencia de clase que preparé en el primer cuatrimestre 2019, para el tema: *Plasma Rico en Plaquetas* (PRP).

El tema del Plasma Rico en Plaquetas es un tema actual de aplicación en la medicina humana, que cada vez tiene cada vez mayor utilidad en la medicina veterinaria en relación con la función de reparación de tejidos, por lo que resulta interesante trabajarlo con los estudiantes. En clase que relato propongo a los estudiantes comenzar con un dispositivo de inicio que aprendí a construir en el Posgrado en Docencia Universitaria y que considero que tiene muchas aplicaciones en el aula.

En este caso, el *dispositivo de inicio* que armé está compuesto por distintas imágenes vinculadas a la utilización del PRP, tanto en humanos como en animales: Por ejemplo, la imagen del rostro de una mujer en un Spa o una imagen referida a un animal que presenta una herida en la región metatarsiana, entre otras. Una vez que se presentadas las imágenes se les preguntó a los estudiantes: ¿cuáles de esas imágenes podían asociarse al PRP? La idea es que sin haber desarrollado antes el concepto de PRP, los estudiantes puedan pensar estas respuestas y vincularlo con los conocimientos que tienen acerca de las plaquetas y la función de la hemostasia.

Posterior al trabajo con las imágenes y tras un desarrollo teórico que realicé para explicar el tema, como cierre de esta clase les propuse a los estudiantes un trabajo con situaciones problemas, entre las que se encuentran:

- Reconstrucción alveolo-maxilar (Thor 2007)
- Ulceras corneales y cutáneas (Anitua 2007)
- Afecciones locomotoras crónicas en equinos y caninos (Carmona 2009)
- Heridas en extremidades (Monteiro 2009)
- Regeneración ósea en caninos (Bonomi 2007, You 2007)

A partir de estas situaciones problemática propuse empezar a hacer las exploraciones bibliográficas sobre el tema y luego en grupos analizar los casos, teniendo en cuenta los fundamentos Biológicos y la Aplicación Terapéutica del Plasma Rico en Plaquetas (PRP).

Para hacer esta experiencia me base en los aportes de Paulo Freire, referidos a la educación dialógica: *“el papel del educador no es llenar al educando de conocimiento, sino proporcionar a través de la relación del dialogo educando- educador, la organización de un pasamiento en ambos* “porque creo que el dialogo y la problematización concientizan y despiertan el interés por los temas que se enseñan.

El dispositivo de inicio es una herramienta que aprendí en la especialización que posibilita armar preguntas disparadoras y usar imágenes para comenzar la enseñanza de un tema, desencadenar el interés y realizar posibles asociaciones con conocimientos anteriores relacionado con esta temática. Lo interesante de un dispositivo de inicio es que se puede utilizar elementos que no tengan que ver directamente con la disciplina, pero que los ayuda a pensar. Del mismo modo, las situaciones basadas en problema permiten construir el conocimiento desde preguntas e interrogantes.

Esta forma de trabajo es para mí es un modo diferente a la forma tradicional que hubiera hecho hace cinco años atrás. Si bien, en las clases siempre he trabajado con disparadores, estos tenían un formato diferente dado que eran más bien teóricos. Desde que hice la Especialización pude cambiar mi forma de enseñanza y plantear la disciplina mediante dispositivos que se propongan despertar la inquietud y el dialogo por el tema que estoy enseñando. Creo que el dispositivo de inicio es una herramienta valiosa para proponer en la clase y hacerla participativa desde los propios conocimientos que tienen los estudiantes, no solo de la facultad, sino también de la vida.

En esta facultad, la enseñanza se basa en una forma de transmisión del conocimiento verticalista y desde una perspectiva enciclopedista y esta nueva forma de enseñar permite transformar el proceso en la persona que está aprendiendo. El conocimiento está en los libros, en la web, pero es necesario que como docentes desarrollemos dispositivos que los hagan pensar. Sin embargo, creo que para que todo este sea posible es necesario que este acompañado de políticas institucionales que apoyen estos cambios.

Siento que mi paso por la Especialización me permitió aprender autores y teorías que me enmarcaron en una ideología sobre la enseñanza basada en el dialogo y en despertar

el interés, proponiendo en el aula un trabajo centrado en la relación educador y educando.

## **Relato de Experiencia de Gabriela D.: El Juego de Roles como estrategia para la enseñanza del Planeamiento Territorial**

Voy a contar una experiencia desarrollada en la materia Planeamiento y Gestión Integral del Ambiente en la carrera de Ingeniería Ambiental en la Facultad de Ciencias exactas en Ingeniería de la Universidad Católica de La Plata (UCALP). Esta materia se ubica en el último año de la carrera y es la única relacionada con el planeamiento territorial que cursan los estudiantes.

La situación que voy a relatar se llevó a cabo en el primer cuatrimestre de 2019. Consistió en una propuesta de simulación a través de un juego *de roles* que se da en la materia y que fue presentada por los estudiantes al final del cuatrimestre, como cierre de la cursada durante en una jornada integradora en la que tienen que tuvieron que manifestar todo lo aprendido durante el cuatrimestre.

Para iniciar, se tomó una problemática de la realidad, una situación problema que con algún tipo de difusión masiva y que permitió a los estudiantes recabar información real. La idea era que los estudiantes consulten en diarios o en revistas para tener un acercamiento más real al problema como, por ejemplo: la construcción de un paso a nivel, la construcción del Aeropuerto de La Plata, la bajada en el trazado de la Autopista La Plata – Buenos Aires en la entrada a la ciudad.

Una vez definido el problema a trabajar, se ofreció una guía de orientación para la realización de la propuesta que fue entregada a los estudiantes al menos un mes antes de la Jornada Integradora. Luego se dividió a la comisión en distintos roles de acuerdo a los roles comunes en las mesas de planeamiento territorial y cada pequeño grupo desde el rol asignado realizó una propuesta de solución a la problemática planteada en la que tenía que quedar clara la articulación con la bibliografía trabajada en la materia.

El día de la Jornada Integradora se armó una asamblea en la que se armó una mesa de gestión y negociación. En mi caso yo tomé el rol del intendente y llamé a una asamblea, en la que estuvieron presentes todos los sectores y cada uno posicionado desde en un rol defendió su propuesta. Se dió unos diez minutos para que cada uno expusiera su postura en relación al proyecto y luego que cada uno expusiera sus inquietudes respecto de la factibilidad técnica del proyecto presentado. Por ejemplo, los roles que estuvieron representados eran: lo que están relacionados con el Municipio, que en general son los

planificadores urbanos, que son los técnicos, diputados o alguien del cuerpo legislativo (que en su caso tiene una posición intermedia), también un grupo de vecinos a favor y en contra, los medios de comunicación a son los que tienen que informar de qué manera se va a desarrollar esta reunión y técnicos que tengan que ver con la obra en sí. La Jornada finalizó con la conciliación de una futura reunión para definir la realización del proyecto.

La idea del juego de roles es que los estudiantes se preparen para el desempeño del rol de planificador territorial mediante proyectos que son reales. Considero el juego de roles es una buena estrategia para aprender las habilidades y conocimientos en el desempeño del rol planificador y comprender como funcionan las herramientas de gestión territorial ambiental a través del trabajo colaborativo entre pares.

El trabajo de análisis de casos particulares reales vinculado con algún proyecto posibilita a los estudiantes comprender y reflexionar sobre las estrategias de gestión y el uso de técnicas específicas; les da la posibilidad de que construyan la habilidad para desempeñar un rol, aunque sea en forma simulada y defender su postura, sus procesos técnicos, asumiendo una la postura técnica y profesional, por ejemplo, cuando un político o un concejal ponga en duda la viabilidad del proyecto y el planificador tenga que defender si propuesta.

La enseñanza mediante estudios de caso o las estrategias de simulación son estrategias que aprendí en mi paso por el Posgrado en Docencia Universitaria, siempre tuve la preocupación de que la práctica profesional se enseña disociada de la teoría, de manera descontextualizada y creo que a partir de este modo de enseñar se logra una comprensión de los temas en relación con de la realidad y con las habilidades de gestión que los planificadores tienen que desarrollar.

Anteriormente en la materia se proponían ejercicios más teóricos para la enseñanza del planeamiento territorial, si bien la práctica siempre estuvo asociada a algo real, se enseñaba disociada de la teoría, por un lado, la práctica y por otro la teoría. Ahora que soy docente de la materia, dado que antes era ayudante y no tenía decisión, puede cambiar el modo de enseñar proponiendo un acercamiento a temas que son de la realidad y entenderlo desde una lógica de aprendizaje distinta que permite relacionar la teoría con los objetos reales.

## **Relato de Experiencia Eugenia: La reflexión en la acción en la clase de Taller de Confección II**

Esta es una experiencia que se desarrolló en el primer cuatrimestre del 2019, en el Espacio curricular correspondiente al Taller de Confección II, del tercer año de la carrera de Licenciatura en Diseño de Indumentaria y Textil, en la Universidad de la Cuenca del Plata.

El contenido que se desarrolló en estas clases fue: Orden de Corte. Como es un contenido complejo se trabajó durante tres clases. Mi intención en estas clases es que el alumno comprenda la planificación y desarrollo del corte de un producto diseñado, ubicándose en esta instancia del proceso productivo. Para eso propuse que los estudiantes se organicen en distintos grupos, integrados por cuatro alumnos y que mantuvieran los grupos utilizados en la cátedra Taller de Diseño, espacio en el cual habían diseñado una colección para una marca específica.

En la primera clase realicé una explicación de Curva de talle y color y propuse que realicen ejercicios matemáticos sobre el tema. Se dieron ejemplos de ordenes de corte, tratando de deducir en ellas la curva de talle y color mediante regla de 3 simple y otras operaciones de porcentajes. Luego a la inversa, a partir de la curva de talle y color se generaron las ordenes de corte. Luego en la segunda clase, les propuse generar una *orden de corte* sobre una prenda diseñada por ellos dentro del marco de la cátedra mencionada anteriormente. Para la realización de esta actividad se llevó a cabo un simulacro de tizada encimada y corte en la que los estudiantes tuvieron que hacer el cálculo del textil necesario. Esto implica que los alumnos deben tener la habilidad de realizar los cálculos matemáticos pertinentes y el manejo de curva de talle y color. Una vez finalizada la actividad, les propuse que tomaran un registro fotográfico y realizaran la documentación escrita del proceso. En esa documentación, los estudiantes tienen que registrar el paso a paso de la actividad: Fotografía de la Moldería y Tizada, realizadas en la primera clase, del proceso de encimada y del corte, luego del loteo de corte, desarrollados en la segunda clase.

Luego se propuso una instancia coevaluación, en donde de cada grupo controla el corte de otro, teniendo en cuenta la consigna del trabajo. Muchas veces los errores pasan desapercibidos y de esta manera el otro grupo puede detectarlo. Se contabilizan las

prendas cortadas y se cotejan con las ordenes de corte planteadas. También se revisa la coherencia entre las curvas y las ordenes de corte.

Una vez finalizado este proceso en la tercera clase se entrega un cuestionario para responder acerca de la actividad. El cuestionario que se propone este compuesto por preguntas que obligan a los alumnos a hacer una reflexión sobre la actividad de corte, detectar fallas que tuvieron en el proceso y posibles soluciones dentro del proceso productivo, realizar una autoevaluación

En la última instancia se realizó un plenario donde cada grupo expuso los problemas acontecidos y las acciones implementadas para solucionarlos. Allí surgió la problematización de la instancia productiva, la importancia del manejo de los conceptos básicos para realizarla, los errores detectados durante y final del proceso, y las posibles soluciones, que no son únicas, al compartirlas grupalmente se detectan otras posibilidades de accionar.

Decidí hacer una clase en la que los alumnos construyan sus propios saberes a partir de la experiencia. La orden de corte es una temática muy compleja que en general se logra entender con la práctica profesional a fuerza de fallos y aciertos. En este sentido considero que trabajar a partir de la simulación y de la documentación del proceso les permite a los estudiantes reflexionar sobre la acción, porque no solo aprenden durante la práctica sino reflexionando sobre la misma, entendiendo la importancia de una buena tizada para el aprovechamiento del textil y rentabilidad de la prenda

Esta forma de enseñar es una propuesta que se realiza generalmente en diseño, pero a mí el Posgrado me ayudó a darle forma a esa propuesta, mediante la determinación de objetivos y proponiendo instancias de reflexión sobre la acción por parte de los alumnos, que en definitiva pasa a ser una instancia más de aprendizaje, dado que al compartir la elaboración de conclusiones se generen contenidos relacionada con los tiempos de la tizada según la complejidad del diseño y las curvas dispuestas y el buen proceso de tizada y corte.

En mi caso, el haber pasado por el Posgrado en Docencia Universitaria también me permitió comprender la importancia de *la reflexión en y sobre la acción* y aplicarla a mi

propia práctica de enseñanza. En esta clase, yo pude ir reflexionado durante el desarrollo, observando la respuesta de los estudiantes, sus inquietudes, sus dudas respecto de las habilidades que están desarrollando. Esto ayuda a elaborar otras actividades nunca perdiendo el eje de lo que se quiere lograr a partir de las mismas.

La reflexión, además me permitió elaborar un cuestionario de autoevaluación “a medida” sobre esa actividad para que los alumnos también reflexionen sobre el proceso realizado a partir de algunas preguntas, tales como: ¿qué datos en la moldería le fueron relevantes a la hora de tizar?, ¿qué errores se detectaron durante el proceso de tizado? ¿qué acciones se realizó para corregirlos?, elaborar una descripción del corte y a partir de allí analizar las dificultades de dicha tarea y las formas en las que lo resolvió. La única manera coherente que encuentro de evaluar este tipo de actividad es compartiendo la elaboración de conclusiones que generen contenidos que puedan ser compartidos.

## Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social*, (2), 5-18.
- Agadia, K. (2016). Configuración e Institucionalización del campo de la formación Docente Universitaria en las Universidades Nacionales. El caso de la República Argentina, en Ibagón Martín, N.; Tahisin Gómez Rodríguez, D.; y Santamaría Vargas, J. (Eds.). *Pensar la Educación de América Latina: sistemas educativos, formación docente y convivencia escolar* (pp. 183-205). Bogotá: Universidad de la Gran Colombia.
- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, (1), 141-157  
Disponible [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/issue/view/1](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/1)
- Alliaud, A. (2017). *Los Artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Altet, M (2005) La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. (coords). *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias*. (pp.33-48). México: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R., Capelletti, C., Mora, S., Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Capelletti, C. (2014). *Las prácticas como eje de la formación de la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Anijovich, R. y Capelletti, C. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. En *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 3-10. Recuperado: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2753>
- Astolfi, J. P. (1997). *Aprender en la escuela*. Chile: Dolmen.
- Ausubel, D. P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). México: Trillas.  
(Original publicado en 1978).

- Barbier, J (1999). *Prácticas de Formación: Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Coedición Facultad de Filosofía y Letras: Novedades Educativas.
- Barbier, J. (1999b). Tutoría y función tutorial: Algunas vías de análisis. En Souto, M.; Barbier, J.C.; Cattaneo, M.; Coronel, M.; Gaidulewicz, L.; Goggi, E.; Mazza, D.; *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Coedición Facultad de Filosofía y Letras: Novedades Educativas.
- Barbier, J. M. & Galatanu, O. (2004). Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales. En Zabala, A. (trad.). Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales. CLAHE, Montevideo, Uruguay. (pp.1-29).  
Disponible [https://www.researchgate.net/publication/341111250\\_Barbier-Galatanu\\_-\\_Saberes\\_capacidades\\_competencias](https://www.researchgate.net/publication/341111250_Barbier-Galatanu_-_Saberes_capacidades_competencias)
- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. (B. Doriots, trad.). En S. Nicolinni (comp.). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.  
(Original publicado en 1966).
- Basabé, L y Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L.; Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. (pp.125-158). Buenos Aires: Paidós.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Coedición Facultad de Filosofía y Letras -Novedades Educativas.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En Beillerot, J., Blanchard- Laville, C., Mosconi, N. *Saber y Relación con el saber*. (pp. 19-42). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza, epistemología de la investigación curricular*. Universidad de Granada: FORCE.
- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (enero, 2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6 (1), 1-05.
- Bolívar, A., Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación*, (1), 201-212.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*.
- Bonicatto, M. (2016). Puentes y andamiajes para la afiliación de los ingresantes a la vida universitaria. En *Trayectorias Universitarias*, 2, (3), 48-55.

Recuperado <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3024>

Bruner, J. (1991): *Actos de Significado*. Madrid: Alianza Editorial. (Versión original: *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1990).

Bruner, J. y Weisser, S. (1995): “La invención del yo: la autobiografía y sus formas”. En: D. Olson y N. Torrance (Eds) (1995): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (2003): *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE

Bruner, J. (2012). *La Educación puerta de la cultura*. (F. Diaz, trad.). Madrid, España: Machado Libros.

(Publicación Original 1997).

Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-145). Disponible <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/228>

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (A. Dilon, trad.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores (Original Publicado en 1980)

Camilloni, A. (1995, 19 y 20 de enero). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Pedagogía Universitaria, Chile, Universidad Católica de Valparaíso.

Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. (pp.41-59). Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2014, 3 de septiembre). *Transformaciones y desafíos para la Universidad en el siglo XXI [ ponencia]*. Programa Universidad de Buenos Aires para el siglo XXI. Disponible en <https://www.sobretiza.com.ar/2014/09/03/transformaciones-y-desafios-para-la-universidad-en-el-siglo-xxi/>

Camilloni, A. (2016). La pluralidad de los campos en la investigación sobre la enseñanza en la educación superior, en Insaurralde, M. (Comp.) *La Enseñanza en la Educación Superior* (pp. 171-184). Buenos Aires: Noveduc.

Carli, S. (2018). Hacia una revisión crítica de la enseñanza universitaria. Tendencias, experiencias y desafíos en torno al conocimiento en las universidades públicas. *Trayectorias Universitarias*, 4 (6), 3-8.

- Cesarini, V. y Mórtoła, G (2018). La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. La construcción de las instituciones educativas inclusivas, en Pogré, P., De Gatica, A. García, A y Kricheski, G. (comps.) *En los inicios de la vida universitaria* (pp. 85- 106). Buenos Aires: Teseo.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Chiroleu, A. (2006). Políticas de Educación Superior en Argentina y Brasil: de los 90 y sus continuidades. *Revista Sociedad Argentina de Análisis Político*, 2(3), 563-590.
- Chiroleu, A. (2016) La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI, en Del Valle, D.; Montero, F.; Mauro, S. (Comp.). *El derecho a la Universidad en Perspectiva Regional*. (109-132). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO.
- Claverie, J. (2012). *Trayectorias académicas: mecanismos de acceso, permanencia y promoción en la docencia universitaria*. [tesis doctoral, Universidad de San Andrés, Argentina]. Repositorio Institucional UDESA. <http://hdl.handle.net/10908/787>
- Cols, E. (2008). La formación Docente inicial como trayectoria. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en Centro de Documentación Virtual del infd, <http://cedoc.infd.edu.ar>
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza: Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Collazo, M. (2016). La Formación de Docentes para la Educación Superior: El caso de la universidad pública uruguaya, en Insaurralde, M. (Comp.) *La Enseñanza en la Educación Superior* (pp. 171-184). Buenos Aires: Noveduc.
- Conelly, M. y Clandinin J. (2009): “Relatos de experiencia e Investigación narrativa”. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Perez de Lara, N., Conelly D., Clandinin, J., Greene, M. *Déjame que te cuente*. (pp-11-59). Buenos Aires: Laertes (Publicación original 1995).
- Domingo, J. C. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 61-81.

- Contreras Domingo, J. y Perez Lara Ferré, N. (2010a). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.
- Contreras Domingo, J. (jan/abr 2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica*. Salvador, Brasil. 1, (1), 14-30.
- Davini, C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (2008). *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, C (2015) *La Formación en La Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *La investigación cualitativa como disciplina y como práctica*. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (coords). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol 1*. España: Gedisa.
- De la Cruz Tomé, M.A. (2000) Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (38). 19-35.
- De Ketele, J. M. (2003). La Formación Didáctica y Pedagógica de los Profesores Universitarios: Luces y Sombras. *Revista de Educación*, (331), 143-169.
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. (V. Parejo Trad.). En *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 2-12.
- De La Fare, M. y Lenz, S. (2012). *El Posgrado en el Campo Universitario: estudios de la expansión de carreras y productividad de las tesis en la Argentina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento / Buenos Aires.
- De Lella, C. (1994). La Especialización en Docencia Universitaria y La Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional de la Patagonia, en Ezcurra, A. M.; De Lella, C.; Krotsch, P. En *Formación Docente e Innovación Educativa* (pp. 91-114), (3ª ed.) Argentina: Aique.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y Educción*. (9 ed.). (J. Luzuriaga, trad.) Buenos Aires, Argentina: Losada.  
(Publicación Original 1916).

- De Wit, H. (2009). Estrategias de internacionalización de instituciones de educación superior de América Latina y Europa. En Fernandez Lamarra, N (2009) *Universidad, Sociedad e Innovación*. (pp. 68- 94). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Edelstein, G. E. (1999 2-4 diciembre). Fragmentos recuperados de una polifacética experiencia en respuesta a una pregunta desafiante. Ponencia presentada en mesa redonda en la Formación de Profesores universitarios. ¿Qué aprendimos en los últimos diez años? En *I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria "Calidad de la Docencia en la Universidad"*, Santiago de Compostela, España.
- Edelstein, G. E (2011). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Argentina. Paidós.
- Edelstein, G. E. (2012). Un debate vigente y necesario: La formación docente en las universidades. En Lorenzatti, M. del C. (Comp.), *Construcción Cooperativa de Políticas de Formación Docente Universitarios en la Región*, (pp. 9-16). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Edelstein, G. E. (2014). Una interpelación necesaria: enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Revista Política Universitaria*, 1, 20-25.
- Edelstein, G. E. y Coria, A. (1993). El Pedagogo en la Universidad. Un discurso Posible- En *Revista Pensamiento Universitario 1(1)*, 29-40.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (27).
- Ezcurra, A M. (1994) La Formación de Profesores en Educación Superior. Antecedentes e Implicaciones, en Ezcurra A M; DE Lella, C; Krotsch, P. (1995) *Formación Docente e Innovación Educativa*. (3ª ed.) Argentina: Aique.
- Feldman, D (2008). *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aiqué.
- Feldman, D. y Palamidessi, M (2001). Programación de la Enseñanza en la Universidad. Problemas y Enfoques. *Los Polvorines, provincia Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento*.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

- Fernández Lamarra, N y Marquina, M (2008). La profesión académica en argentina: explorando su especificidad en el marco de las tendencias internacionales. *Revista Alternativas*. (52), 19 – 38. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Fernandez Lamarra, N (2009). Universidad, Sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda. En Fernández Lamarra, N. (comp.) *Universidad, sociedad e innovación: Una perspectiva internacional* (pp.107-128) Buenos Aires: EDUNTREF.
- Fernandez March, (2003). Formación Pedagógica y Desarrollo Profesional de los Profesores de Universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de educación* (331), 171-197.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Coedición Facultad de Filosofía y Letras -Novedades Educativas.
- Filloux, J.C. (2012). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Coedición Facultad de Filosofía y Letras -Novedades Educativas.
- Finkelstein, C. (2009). Las Transformaciones en las Representaciones de los Docentes Universitarios. *Revista FAEEBA*, 18(32), 35-48
- Follari, R. y Soms, E. (1994). *La práctica en la formación profesional: su perspectiva grupal*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Foucault, M. (1996). *La Arqueología del saber*. (17ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. (3ª ed.). (J. Mellado, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (Original publicado en 1970).
- Gadamer, H.G. (1999). La superación de la dimensión estética. En *Verdad y Método I* (8ª ed.), (pp.31-121). (A, Agud Aparicio y R. de Agapito trad). Salamanca, España: Sígueme. (Original publicado en 1975).
- Gibbs, G. (2001). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 1 (1), 2.

- Giordano, C. y Morandi, G. (2016). La evaluación es educación. *Trayectorias Universitarias*, 2, (2), 01-02.
- Giordano, C. y Morandi, G. (2019). Reconfiguración profesional, formación y nuevos desafíos. *Trayectorias Universitarias*, 5, (8), 01-02.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*, Buenos Aires: Paidós.
- Goodson, Ivor. (2007). Currículo, narrativa y el futuro social. En *Revista Brasileira de Educação* (35), 241-252.
- Goodson, I. y Walker, R. (1998). Contar cuentos. En McEwan, H. y Egan, K. (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 260-273). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H. y Egan, K. (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-69). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Imbernon, F. (2009). Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI (pp.179- 190) En Fernández Lamarra, N. (comp.) *Universidad, sociedad e innovación: Una perspectiva internacional* Buenos Aires: EDUNTREF.
- Imbernon, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação (UFES)*, 36(3), 387-395.
- Ickowicz, M. (2010). Los trayectos de la formación para la enseñanza: el caso de los profesores universitarios sin formación docente de grado. *Educere et Educare*, 3(5), 189-199.
- Jarauta-Borrasca, B., & Medina-Moya, J. L. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 357-370.
- Jackson, P. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En McEwan, H. y Egan, K. (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Kavale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

- Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario*, 10(10), 35-54.
- Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, provincia Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112.
- Ligorria, V. (2012). La Formación Docente Universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba. Aproximaciones históricas y desafíos actuales. En Lorenzatti, M. del C. (Comp.). *Construcción Cooperativa de Políticas de Formación Docente Universitarios en la Región*, (pp.21-35) Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Litwin, E. (1997). El campo de la didáctica en búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A.; Davini, C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (set/diez 2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação*, Porto Alegre, 26 (54), 503-524: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Recuperado el 07 de julio 2017 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805410>
- Lucarelli, E. (jul./dez 2011). Didáctica Universitaria, ¿un asunto de interés para la universidad actual?, en *Revista Perspectiva*, Florianópolis, 29(2), pp.417-441. Recuperado el 01 de noviembre 2017 de <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- Lucarelli, E. (2013). *Teoría y Práctica en la Universidad*. (2 ed.) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (2014) Las tensiones en el campo de la Didáctica: Didáctica del Nivel Superior como Didáctica Específica, en Malet, A.M y Monetti, E. (Comp.) *Debates Universitarios Acerca de lo Didáctico y La Formación Docente* (pp. 75-79). Buenos Aires: Noveduc.
- Lucarelli, E. y Malet, A. M. (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica: Estudios de caso en la UNS*. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino.

- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo Garcia, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España: CEAC.
- Mancovsky, V. (11- 13 de noviembre de 2010). Los jóvenes que llegan a la universidad y los profesores que los reciben: El cuidado través de la enseñanza. En *IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Facultad de Ciencias Humanas. Provincia de Buenos Aires.
- Mateos Blanco, T. y Nuñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: Indagar la experiencia escolar a través de relatos. *Teoría de la Educación*, 23, (2), 111-128.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Menin, O. (2012). Algunas Ideas sobre Formación Docente Universitaria. *Revista Praxis Educativa*, XV (15),.14-18). Rosario, Santa Fe, Argentina: Facultad de Ciencias Humanas UNLPam.
- Merieu, P. (1997). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. In *Conferencia. Ministerio de Educación de la Nación*.
- Mollis, M. (2016). La educación superior universitaria en los tiempos de Néstor y Cristina Kirchner. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, (1), 72-102.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morandi, G. y ROS, M. (12-14 de mayo 2010). Políticas y Prácticas de Formación Docente de Posgrado de Profesores Universitarios: notas sobre la institucionalización de un campo y sus dilemas curriculares y didácticos. En *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior*. Llevado a cabo por Red Argentina de Postgrados en Educación Superior (RAPES). Universidad Nacional de San Luis.

- Neme, A. & Isgro, P. (2018). Una mirada contemporánea de la reforma universitaria: pedagogía participativa en la educación superior en Noriega, J. E. (comp.) La conmemoración de la Reforma de 1918: Actualidad y debate (pp.63-72). San Luis, Argentina: Nueva editorial universitaria.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Panaia, M (29 de noviembre al 4 de diciembre 2015). Los desafíos de la profesión docente en la universidad actual. GF31 Universidad Latinoamericana: Interpelaciones y desafíos Ponencia presentada en XXX congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, ALAS, Costa Rica.
- Paso, M. L. (2012). La Formación de Profesores en ejercicio en una Universidad Pública argentina. De la diplomatura al post-grado en docencia universitaria (1989-2011). *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1). <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/issue/view/1>
- Perrenoud, P. (2015). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (12ª ed.) Barcelona. Grao.
- Perkins, D. (1997). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Pogré, P (2016). Enseñar en la universidad: una oportunidad para el trabajo reflexivo y en colaboración en Insaurralde, M. (Comp.) *La Enseñanza en la Educación Superior* (pp. 185- 193). Buenos Aires: Noveduc.
- Pandiella, S., Benitez, B., Blanquer, M. T., Dacuña, R. (2012). Estudio en caso de la Universidad Nacional de San Juan. En Lorenzatti, M. del C. (Comp.), *Construcción Cooperativa de Políticas de Formación Docente Universitarios en la Región*, (pp. 9-16). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Perez Gómez, A. (1994). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Sacristan, G. y Perez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (3ª ed.). Madrid. España: Morata.
- Perez Lindo, A. (12-14 de mayo 2009). Experiencias y Perspectivas de los Posgrados de Educación Superior, en *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados*

- de Educación Superior*. Llevado a cabo por Red Argentina de Postgrados en Educación Superior (RAPES). Universidad Nacional de San Luis.
- Pozo, J. I. (1988). *Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- Quintar, E., (2012), Entrevista a Estela Quintar. En *Revista pedagógica de la Universidad de Lasalle*. Bogotá, Colombia: Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina disponible en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>.
- Quiroga, A. de (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Revista Ágora: Papeles de Filosofía*, 25, (2), 9- 22. Disponible en <http://hdl.handle.net/10347/1316>
- Rivas Flores, J.I. (2012). La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. En Marti Puig, M. y Gil Gómez, J. (eds.). *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: Aprender a lo largo de la vida*. España: CREC.
- Rocha, F., Jordi, M. D. C. L., Rodríguez, G., Gómez, A., Fachinetti, V., & Ferrando, R. (2016). La incidencia de la formación pedagógico-didáctica en las prácticas de enseñanza desde la experiencia de los docentes universitarios. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 3(2), 93-103.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos Retos y Enfoques en la Formación del Profesorado Universitario. *Revista de Educación* (331). 67-99.
- Salgueiro, M. A. (2016). ¿Qué se aprende sobre la enseñanza en la carrera de formación de profesores? El caso Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(1), 137-148.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (L. Montero y J.M. Vez Jeremias trad.). Barcelona, España: Paidós.
- Shulman, L (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (comp.). *La Investigación en la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

- Souto, M. (2011). Una Experiencia en Torno a la Asesoría Pedagógica como Objeto de Reflexión en el Tiempo. En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (Ed.) *El Asesor Pedagógico en la Universidad entre la Formación y la Intervención*, (pp. 56-66). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2016) *Pliegues de la Formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, lenguaje y sociedad*, 16 (16), 1-16.  
<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Southwell, M.; Vassiliades, A. (2014). *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. Publicación del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. FCH, UNLPam. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491/1501>
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza: en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Argentina. Miño y Dávila.
- Suasnábar, C. (2-5 de agosto 2005). Aportes para una nueva agenda de políticas públicas para la educación superior en el marco de un proyecto estratégico de desarrollo económico y social, en el *Encuentro El Plan Fénix en vísperas del segundo centenario: una estrategia nacional de desarrollo con equidad*.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2011) Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 11 (57). 21-30. Distrito Federal, México: Instituto Politécnico Nacional.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (3ª ed.). Madrid, España: Narcea.
- Tedesco, J. C. (2014). Mejorar la Enseñanza para Democratizar la Universidad. *Política Universitaria*, 1, 32-35.
- Terhart, E. (1987) Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de educación*, 284, 133-158.
- Unesco (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción.

- VAIN, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Trabajo elaborado en el marco de la convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos teórico-metodológicos sobre evaluación institucional universitaria.
- Villarroel, C. (1995). La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*, 6(1), 103-122.
- Walker, V. (2015). Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 15 (1), 1-20.  
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027024>
- Wayar, G, Postigo, C., Zambrano, A. (2012). Estudio en caso de la Universidad Nacional de Jujuy” en el marco del programa En Lorenzatti, M. del C. (Comp.), *Construcción Cooperativa de Políticas de Formación Docente Universitarios en la Región*, (pp. 9-16). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Zabalza, M.A. (2001). Formación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 19 (2), 659- 662.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser Profesor Universitario Hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80.
- Zabalza M. A. (2011). Nuevos Enfoques para la Didáctica Universitaria Actual. *Revista Perspectiva*, 29(2), 387-416.
- Zabalza, M. A (2013) *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional* (3ª ed.) Madrid, España: Narcea.