

## **II CONGRESO METROPOLITANO DE FORMACIÓN DOCENTE**

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

Ciudad de Buenos Aires, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

**Título: Pensando en la formación permanente del docente universitario en el siglo XXI**

**Autor/es: De Angelis, Patricia**

**García Labandal, Livia Beatriz**

**Eje: Pedagogías de la formación en el nivel superior**

**Tipo de trabajo: ponencia**

**Palabras claves: Pedagogía de la Formación Docente Universitaria – Actualización- Sistema Pedagógico**

**Resumen:**

Uno de los objetivos fundamentales de la actualidad es promover el cambio metodológico en la Enseñanza Superior. Los importantes cambios sociales, culturales, políticos y económicos acontecidos desde fines del SXX impactan sobre la docencia universitaria, cuestionando las prácticas de enseñanza basadas en la transmisión de información y orientando el foco de atención hacia un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante y en la formación de profesionales con un alto sentido de responsabilidad social.

Instaurar espacios de reflexión sobre las prácticas de enseñanza universitarias supone un largo proceso de revisión conceptual y de reestructuración cultural. Muchos docentes consideran la exigencia de formación pedagógica como un proceso de burocratización didáctica devenida de las políticas gubernamentales para el mejoramiento de la calidad educativa. La vocación y la experiencia no alcanzan para ejercer la docencia universitaria, se requiere además de una formación pedagógica sistemática. Esto lleva a impulsar un proceso de renovación de la metodología que habitualmente se viene utilizando en la enseñanza universitaria. Frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el sistema pedagógico que la Universidad Abierta Interamericana postula promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante. El sistema pedagógico que la UAI postula entiende a la enseñanza como un sistema de acciones docentes cuyo propósito es incentivar el aprendizaje de los alumnos, respetando su integridad intelectual y su capacidad de juicio independiente. Se lleva a cabo empleando diversas estrategias que se adecuarán según las características de los alumnos, los objetivos buscados y los recursos disponibles.

La actualización, pensada en este sentido, debe instrumentarse en los docentes para que su formación académica sea la que responda con mayor rigor científico a las diferentes temáticas abordadas en los proyectos áulicos.

**II CONGRESO METROPOLITANO DE FORMACIÓN DOCENTE**  
**Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires**  
Ciudad de Buenos Aires, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

**Pensando en la formación permanente del docente universitario en el siglo XXI**

**De Angelis, Patricia**  
**García Labandal, Livia Beatriz**

**Introducción**

*“La docencia universitaria resulta notablemente contradictoria en cuanto a sus parámetros de identidad socio profesional. Es frecuente que los profesores universitarios nos identifiquemos como tales en la medida que es signo de status social. Pero ese reconocimiento (al menos en lo que se refiere a sus componentes docentes) resulta bastante marginal a la hora de valorar los elementos constitutivos desde los que se construye y desarrolla dicha identidad” (Zabalza, 2004:107).*

Los importantes cambios sociales, culturales, políticos y económicos acontecidos desde fines del SXX impactan sobre la docencia universitaria, cuestionando las prácticas de enseñanza basadas en la transmisión de información y orientando el foco de atención hacia un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante y en la formación de profesionales con un alto sentido de responsabilidad social.

Este trabajo presenta una propuesta para el desarrollo institucional de la formación pedagógica del profesor universitario y orientaciones para su implementación. Esto redundará en una revisión crítica de la identidad profesional del docente universitario y esto repercutirá en la mejora de la calidad educativa. Generar espacios de reflexión en torno a las prácticas de enseñanza universitarias supone un largo proceso de revisión conceptual y de reestructuración cultural. Muchos docentes consideran la exigencia de formación pedagógica como un proceso de burocratización didáctica derivada de las políticas gubernamentales para el mejoramiento de la calidad educativa. Esto obstaculiza la revisión crítica de las prácticas de enseñanza a la luz de las necesidades sociales actuales, de allí la necesidad de pensar en el diseño de un Programa de formación pedagógica.

**Desarrollo**

**Formación**

La UAI ha brindado a los docentes espacios para poder reflexionar sobre su práctica cotidiana, intercambiar experiencias y para acercarlos nuevas referencias teóricas y prácticas que favorezcan su accionar.

Sistematizada la intencionalidad formativa institucional en un Programa de Formación Pedagógica, se ha focalizado su diseño centrado en que el docente adquiera un conjunto de competencias genéricas del campo de la pedagogía y la didáctica, que le aporten los conocimientos y habilidades básicas para el desarrollo de la práctica educativa en la vida áulica y pueda integrarlas a las competencias específicas profesionales de su experticia que le permitan el enriquecimiento de rol en su faz educadora.

### Programa:

#### Competencias a formar

Como se pone de manifiesto en el Informe Delors (1966), el concepto de competencia integra los conceptos de saber, saber hacer, saber estar y saber ser...coincide con los principios pedagógicos de la UAI en que el perfil buscado está basado en el desarrollo de actitudes, conocimientos y destrezas.

En el debate educativo actual, la noción de competencia se ha adoptado dentro del lenguaje académico con significación particular.

Autores reconocidos, como Zabalza (2009), delinean un perfil docente en base a las siguientes competencias:

- Primera competencia: capacidad de planificar el proceso de enseñanza
- Segunda competencia: seleccionar y presentar los contenidos disciplinares y de aprendizaje
- Tercera competencia: ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
- La cuarta competencia tiene que ver con la alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC.
- La quinta competencia tiene que ver con gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje
- La sexta competencia tiene que ver con relacionarse constructivamente con los alumnos
- La séptima competencia está relacionada con las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes
- Octava competencia: reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Y la última competencia, que es un poco más cualitativa, significa implicarse institucionalmente

El programa de formación pedagógica de la UAI está integrado por cuatro módulos que forman parte de una Diplomatura con 128 horas totales:

- Módulo I: las prácticas docentes en el aula universitaria
- Módulo II: estrategias de enseñanza y modalidades de evaluación
- Módulo III: el aprendizaje en el aula universitaria.
- Módulo IV: prácticas de integración curricular en el diseño y la implementación de un plan de estudio.

### La formación en servicio

La observación pedagógica sistemática se constituye en una innovación y práctica continua favorecedora de la exploración de situaciones educativas, mediante dispositivos semiestructurados. Esta observación es complementada con entrevistas al profesorado, algunas de las cuales se realizan con posterioridad a lo observado, instancia que se denomina “*devolución*”, como espacio para re- construir, re - descubrir y construir, la intencionalidad educativa en pos de explicitar en forma compartida las dimensiones que contribuyen al logro de la calidad educativa.

Se brinda a los docentes espacios para poder reflexionar sobre su práctica cotidiana, intercambiar experiencias y para acercarlos nuevas referencias teóricas y prácticas que favorezcan su accionar.

Se considera a la *devolución* como parte misma de la evaluación formativa; es decir, de aquella evaluación que prioriza el proceso constructivo.

Es necesario definir primero qué se entiende por evaluación formativa: el concepto de evaluación del que se parte, es el de un continuo proceso de reflexión acerca de la construcción de aprendizajes significativos. Entendemos que es un aprendizaje significativo, aquel que logra un cambio en la conducta de quien aprende, y, al hablar de cambio, se considera la existencia de un cambio interior que se manifiesta en el accionar del sujeto. Al ser un camino de ida y vuelta, involucra, también, cambios, indirectamente, en la actividad propia del docente. Por ello, evaluar implica una permanente actitud de investigación, en este caso por parte de los docentes y asesores que intenta descubrir y valorar todos los procesos involucrados.

Entender evaluación como proceso significa que se deberán caracterizar los aspectos más salientes, los obstáculos, los intentos, los logros, las debilidades, y las posibles causas que

intervinieron. En este sentido, deberá concretarse el proceso evaluativo en forma sistemática, de manera tal que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

La finalidad de esta evaluación formativa es pedagógica: regula el proceso para adaptar - o ajustar- las condiciones pedagógicas hacia la enseñanza. Así, es posible pensar la devolución como una instancia de aprendizaje más, que habrá de permitir la toma de conciencia en el docente sobre su propia práctica.

Cuando se termina el proceso de diagnóstico, se cierra ese proceso con la entrevista de cierre o devolución. El objetivo es darle al sujeto los resultados del proceso que se ha realizado.

La entrevista de devolución consiste en seleccionar de toda la información que se recoge, aquella que resulta más significativa para entender y explicar el motivo por el que el sujeto consulta, y todo el resto de la información se considera como no pertinente.



Para definir la entrevista de evaluación, se tiene en consideración una definición de Siquier de Ocampo (1974) quien explicita que: *“Es una comunicación verbal discriminativa y dosificada que el psicólogo hace al sujeto, a sus padres, al grupo familiar o al grupo de referencia, de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación”*. Dice que es una comunicación verbal, por tanto con ello se hace referencia a una entrevista, y en este caso es cerrada, estructurada en la que las variables estarían definidas fundamentalmente por el entrevistador.

Se coincide con Díaz Barriga (2003) en que *“...el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea”*. En este sentido, la devolución de lo observado, al ser un momento de feed back sobre lo actuado, se enlaza con la particular situación de enseñanza, cobrando sentido de totalidad y en acción.

Díaz Barriga señala que: *“Dado que desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco”*. De ahí que la devolución situada posibilita la comunicación docente- asesor en una interfase cuya intersección permite – a la manera de andamiaje- construir códigos comunes que mediaten la comprensión y reflexión sobre el proceso de enseñanza. Desde esta perspectiva se desecha el individualismo pedagógico a favor de los procesos, de las acciones recíprocas, de la actividad entre profesionales (docente- asesor pedagógico).

En la perspectiva de la cognición situada, la devolución de lo observado puede entenderse *“... como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción”* (Baquero, 2002)

## **Conclusiones**

Destacamos esta experiencia dado que procura vincular o articular espacios de formación y de práctica con la pretensión de anudar teoría y práctica situada. A su vez, permite formar equipos de trabajo docente experto disciplinar- docente dictante experto pedagógico-. Consideramos esta una innovación en el nivel universitario.

Si bien los logros estimados en la implementación de este programa comienzan a manifestarse, resulta prematuro hacer referencia sobre su impacto final, ya que aún no ha finalizado el ciclo completo.

A partir de algunos indicadores que se van advirtiendo, se pondrá especial énfasis en consolidar espacios de comunicación fluida para la reflexión sobre la práctica.

La función nodal de la universidad es la de formar profesionales competentes y cada vez más preparados para dar respuestas a las necesidades de la comunidad en la que viven, dando respuesta a las exigencias del contexto socioprofesional, como así también educar para el desarrollo personal y para el mejoramiento de la calidad de vida.

El valor de las prácticas pedagógicas está centrado en el enseñar a aprender, a identificar fuentes válidas de información y conocimiento y a disponer de capacidades de indagación y resolución de problemas que permitan adaptarse a escenarios de alta complejidad e incertidumbre.

Esto lleva a diseñar programas para la formación pedagógica de profesores universitarios para complementar la formación disciplinar específica que poseen los docentes de diferentes campos profesionales y capacitarlos para enfrentar el importante desafío que representa la formación de los estudiantes en el marco de una propuesta educativa de calidad.

Hacemos propias las palabras de Litwin (2008) sobre la didáctica de autor, esperando también que sus ideas abreen docentes cursantes del programa de formación pedagógica *"...la didáctica superior, la de esa universidad del futuro que proponemos es, más que otra cosa, la didáctica de autor, una construcción original en la que cada profesor crea acorde con su campo y experticia un diseño personal que permitirá la construcción del conocimiento en la clase"*.

## **Bibliografía**

- Blanco, A. (2009) *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Cano, E. (2009) *Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Madrid: Graó.
- Cole Michael y Engeström Yrjo (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Coronado, M. (2008) *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- González, E. M. (2007) *Fundamentos de totalidad y holismo en las Competencias para la investigación*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En Laurus, Vol. 13, Núm. 24, mayo-agosto, 2007, pp. 338-354. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111485017>
- IPE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000); Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación. Buenos Aires. Dos vol
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M y Muñoz-Cantero, J.M. (2008). *Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia*. En RELIEVE, v. 14, n. 2, p. 1-23. Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa. [www.uv.es/RELIEVE](http://www.uv.es/RELIEVE) ] pág. 2
- Mastache, A. (2007) *Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (1998): *El impacto de la globalización en la educación superior chilena*. Santiago de Chile, MINEDUC, División de Educación Superior.
- Perrenoud, Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes* Documento presentado en la Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades". BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 12 de julio de 2002 (versión preliminar, junio 2002)
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7 N° 2.
- Toledo Pereira, M. (2006) *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas*. En *Revista de Orientación Educativa* V20 N°38, pp 105-116, 2006.
- UNESCO (2009) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Zabalza, M.A. (2009) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.