

JUAN MANUEL DANZA  
*Editor*

# VII

## JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

---

HOMENAJE A  
JUAN CARLOS GARAVAGLIA

---

5 AL 7 DE DICIEMBRE DE 2017



COLECCIÓN  
CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES



DEPARTAMENTO  
DE HUMANIDADES  
UNS

VII Jornadas de investigación en humanidades / Mariano Martín Schlez... [et al.];  
editor Juan Manuel Danza. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad  
Nacional del Sur. Ediuns, 2023. Libro digital, PDF  
Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-655-333-9**

1. Historia. 2. Literatura. 3. Filosofía Contemporánea. I. Schlez, Mariano Martín  
II. Danza, Juan Manuel, ed.  
CDD 300



Editorial de la Universidad Nacional del Sur  
Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina  
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar  
Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Juan Manuel Danza

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin  
Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, agosto de 2023.

© 2023 Ediuns.



## **Universidad Nacional del Sur**

### **Autoridades**

*Rector*

Dr. Mario Ricardo Sabbatini

*Vicerrectora*

Mg. Claudia Patricia Legnini

*Secretario General de Ciencia y Tecnología*

Dr. Sergio Vera



## **Departamento de Humanidades**

### **Autoridades**

*Director Decano*

Dr. Emilio Zaina

*Vice Directora Decana*

Lic. Mirian Cinquegrani

*Secretaria Académica*

Lic. Eleonora Ardanaz

*Sec. de Extensión y Relac. institucionales*

Dra. Alejandra Pupio

*Sec. de Investigación, Posgr. y Form. Continua*

Dra. Sandra Uicich

## **Comité académico**

**Dr. Sandro Abate**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Dra. Marta Alesso**

*Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

**Dra. Ana María Amar Sánchez**

*Spanish and Portuguese Department, University of California, Irvine*

**Dra. Adriana Arpini**

*Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET*

**Dr. Marcelo Auday**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Eduardo Azcuy Ameghino**

*Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires*

**Dr. Fernando Bahr**

*Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET*

**Dra. M. Cecilia Barelli**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Dora Barrancos**

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires - CONICET*

**Dr. Raúl Bernal Meza**

*Departamento de Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Humanas,  
Universidad Nacional del Centro*

**Dr. Hugo E. Biagini**

*Centro de Estudios Históricos, Universidad Nacional de Lanús - Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

**Dr. Lincoln Bizzozero**

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay*

**Dra. Mercedes Isabel Blanco**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dra. Nidia Burgos

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Roberto Bustos Cara

*Departamento de Geografía, Turismo y Arquitectura, Universidad Nacional del Sur*

Dra. Mabel Cernadas

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Laura Cristina Del Valle

*Departamento de Humanidades Universidad Nacional del Sur*

Dr. Eduardo Devés Valdés

*Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile*

Dra. Marta Domínguez

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Oscar Esquisabel

*(Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata- Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes - CONICET*

Dra. Claudia Fernández

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata - CONICET*

Dra. Ana Fernández Garay

*Departamento de Letras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dra. Estela Fernández Nadal

*Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET*

Dra. Lidia Gambon

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Ricardo García

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dra. Viviana Gastaldi

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dra. María Mercedes González Coll

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Alberto Giordano

*Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET*

Dra. María Isabel González

*Instituto de Arqueología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*

Dra. Yolanda Hipperdiner

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Silvina Jensen

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. María Luisa La Fico Guzzo

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Javier Legris

*Departamento de Humanidades, Facultad de Ciencias Económicas,  
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dra. Celina Lertora Mendoza

*CONICET*

Dr. Fernando Lizarrága

*Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue - CONICET*

Dra. Elisa Lucarelli

*Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires*

Dra. Stella Maris Martini

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*

Dra. Elda Monetti

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Rodrigo Moro

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Lidia Nacuzzi

*Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Ricardo Pasolini

*Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro - CONICET*

## **La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales**

Andrea Montano<sup>1</sup>, Guillermo Ascolani<sup>1</sup>, Gabriela Bonino<sup>1</sup>, Laura Iriarte<sup>1</sup>, Berenice Ledesma<sup>1</sup>,  
Alejandro Tauro<sup>1</sup>, María Sol Visnivistki<sup>1</sup>, Ana Clara Yasbitzky<sup>1</sup>

### **Presentación**

La formación de los profesores universitarios es hoy en día eje de preocupación y, por ello, problema prioritario de investigación. En esta ponencia nos interesa socializar los debates y decisiones relativas a la construcción de marcos conceptuales y metodológicos en el Proyecto Grupal de Investigación (PGI) “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales”.

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en que la formación de los docentes universitarios en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales se vincula con distintas alternativas de “curricularización” de tales prácticas, es decir, la formación de los docentes universitarios incide en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional supervisada o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios.

Frente a la perspectiva naturalizada que afirma que la docencia universitaria se califica por el posgrado en estricto sentido (sustentada en la concepción de universidad que entiende la producción del conocimiento a través de la investigación ligada a mejorar los modos de transmitir e informar, lo que da cuenta de una representación del docente como especialista en

---

<sup>1</sup> Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: [amontanoar@yahoo.com.ar](mailto:amontanoar@yahoo.com.ar), [berenicealejandra@hotmail.com](mailto:berenicealejandra@hotmail.com), [solaux@hotmail.com.ar](mailto:solaux@hotmail.com.ar).

contenidos que deben ser trasladados directamente al alumno), nos preguntamos, ¿desde qué herramientas conceptuales y/o metodológicas puede la investigación contribuir a la formación de los docentes universitarios con vistas a la enseñanza de las prácticas profesionales? ¿Qué lugar ocupa la formación pedagógico-didáctica de los profesores universitarios? ¿Cómo trabajar en los currículos universitarios y en las prácticas de enseñar y aprender la tensión entre la densidad teórica que supone el nivel superior de educación y la complejidad de las prácticas profesionales que orientarían la formación? ¿Cómo enfrentar los desafíos de los aprendizajes complejos exigidos por las profesiones que precisan responder al dinamismo y cambio de las tecnologías y de los procesos de comunicación humana?

En este sentido, abordaremos “la cocina” de nuestro trabajo de investigación y presentaremos resultados iniciales buscando dar respuesta a estos interrogantes.

### **Construcción de marcos conceptuales**

Como en otros países de la región, la Argentina enfrenta desde hace tiempo la compleja ecuación entre la ampliación del acceso, la inclusión real y el desarrollo de propuestas acordes al nivel superior de la educación. Otorgando legitimidad a la Pedagogía y la Didáctica universitarias en la comprensión de los distintos escenarios y la propuesta de caminos alternativos, se implementan dispositivos institucionales de formación de docentes universitarios, aunque desafiados por algunas cuestiones.

En primer lugar, los antecedentes teóricos que presentan los autores que trabajan la temática señalan el bajo impacto en la determinación de los estilos de desempeño de los programas de formación docente en relación con la incidencia de la socialización profesional y de la biografía escolar (Terhart, 1987; Zeichner y Tabachnik, 1981). Estas últimas parecieran operar fuertemente en la consolidación de los estilos de actuación.

En segundo término, al iniciar un trayecto sistemático de formación se observa, generalmente, que las expectativas iniciales de los docentes se centran fuertemente en la adquisición de herramientas metodológicas que faciliten su tarea.

Pareciera prevalecer un modelo de formación centrado en la racionalidad técnica (Davini, 1990), es decir, un enfoque académico basado en una postura positivista que supone que los problemas que derivan de la práctica son de corte instrumental y cuya resolución implica la aplicación lineal de la teoría concebida como universal y verdadera. Desde este punto de vista, la formación teórica se liga al campo profesional de origen sugiriendo que sólo la formación académica originaria resulta necesaria para ejercer el rol docente.

En este proyecto, partimos de los presupuestos de que “la profesión docente es una profesión que compromete a la persona” (Ferry, 1997: 51) y que hacer foco en los procesos de formación del docente universitario supone entender la formación como un desarrollo personal a través del cual se pueden adquirir formas para la reflexión y para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión. De esta manera, el trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo (Filloux, 1996) que requiere condiciones especiales de tiempo, de lugar y de relación con la realidad.

Es así que, aún frente a los desafíos referidos, la formación de profesores universitarios es problema prioritario de investigación, lo que ha dado lugar a numerosas y diversas producciones que ocuparon y ocupan la atención de la reflexión pedagógica, didáctica y curricular.

Entre esas producciones, encontramos que son escasos los trabajos de investigación que abordan la formación de los docentes universitarios en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales y sus relaciones con la curricularización de tales prácticas, es decir, la incidencia de la formación de los docentes universitarios en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases.

Aquí radica la importancia y el interés de este proyecto: en el cruce entre la formación de los docentes universitarios y los planes de estudio vigentes, consideramos que resulta imprescindible investigar acerca de las decisiones que toman los docentes respecto de sus programas y propuestas de clase, y la incidencia de tales decisiones en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios.

Es sabido que el ejercicio de la docencia sufre determinaciones del sistema y de la sociedad dando lugar a procesos de reproducción social, pero no se desconoce que los profesores son también sujetos históricos, capaces de transformaciones, especialmente cuando se sienten protagonistas de su hacer profesional.

Bajo esta comprensión, desde distintas investigaciones se buscó comprender el trabajo del profesor y favorecer su formación acentuando la autonomía de sus procesos de producción de prácticas y conocimientos. En este sentido, se destaca la contribución pionera de Stenhouse quien, ya en la década del 70, defendía la idea del profesor investigador, reforzada con la noción de profesor reflexivo de Schön en los años 80.

En la década del 90, los estudios de Zeichner y, posteriormente, los de Perrenoud tuvieron un amplio impacto en el mundo académico interesado en las cuestiones de la docencia. Desde la influencia española, Pérez Gómez, Gimeno Sacristán (1999) y Domingo Contreras (1997) ayudaron a la reflexión sistemática tendiendo puentes entre los espacios de conocimiento y la profesión del profesor.

La comprensión de que los supuestos de la racionalidad técnica, que definían los conocimientos necesarios para la docencia en la modernidad, eran absolutamente insuficientes para dar cuenta de la complejidad de la docencia en otro contexto, estimuló a que se recorrieran otros caminos, inaugurando un gran contingente de investigaciones que buscaron entender al profesor y a su práctica pedagógica como socialmente construida.

Entre otros autores, Tardif y su grupo de investigación llaman la atención sobre la importancia de considerar que los profesores son producto de saberes y que estos son de carácter plural. Señalan tres tipos de saberes como constituyentes de la docencia: saberes de las disciplinas, saberes curriculares y saberes de la experiencia.

Los autores destacan que no son los profesores quienes definen los saberes curriculares y disciplinares relacionados con su formación profesional, sino que dependen tanto de la universidad y de su cuerpo de formadores, como del Estado y de sus agentes de decisión y ejecución. La relación de los profesores con los saberes de la formación profesional aparece entonces como una relación de exterioridad pues

los saberes científicos e integrados a la formación de los docentes, preceden y dominan la práctica profesional, pero no provienen de ella y se constituyen en mediaciones y mecanismos que someten esa práctica a los saberes que ella no produce y no controla, pudiéndose hablar, en una situación límite, de una relación de alienación entre los docentes y su saber (Tardif, Lessard y Lahye, 1991: 222).

Asimismo, Perrenoud (1995) realiza un valioso aporte al trabajar el concepto de habitus específicamente en la formación de los enseñantes. Comienza planteando que las acciones desarrolladas por los sujetos son consideradas “naturales” en tanto no hay una profunda reflexión acerca de por qué se actúa de determinada manera para mostrar que una parte importante de la acción pedagógica apela a un habitus personal o profesional más que a saberes sistematizados. Este accionar se funda sobre las rutinas o sobre una improvisación reglada.

En la gestión de la urgencia, la improvisación se regula por medio de esquemas de percepción, de decisión y de acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor. La acción deliberada, en cambio, está fuertemente impregnada de saberes y de racionalidad. El desempeño de los enseñantes se basa tanto en la “razón pedagógica” como en el habitus. Es así como en la realización de la secuencia didáctica mejor planificada, una parte de la acción está bajo el control de esquemas de percepción, de pensamiento, de decisión que escapan a la anticipación y también a la conciencia clara.

En lo relativo a las discusiones sobre los espacios/lugares/territorios de formación de los docentes de educación superior Da Cunha y otros (2010), plantean que el espacio, siendo siempre potencial, implica la posibilidad de la existencia de programas de formación docente, pero no garantiza su efectividad. Este espacio está ligado a la misión institucional y a la representación que de ella hace la sociedad, incluyendo a los docentes y a los alumnos.

Los resultados de la investigación realizada en Brasil indican que, siendo la universidad un espacio indiscutible de formación de profesores de educación superior, no siempre se constituye como tal. En general se encuentran algunos lugares diluidos en experiencias tópicas y no siempre comprendidas en su significación institucional porque no son reconocidos y legitimados institucionalmente.

La experticia profesional, la especialidad en un campo de conocimientos, la experiencia en la profesión y en la docencia, y en especial los antecedentes en investigación materializados en publicaciones científicas, fueron tradicionalmente los requerimientos necesarios para acceder a la docencia universitaria.

En los últimos años, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés a partir del reconocimiento de su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes. Entre los motivos que lo han suscitado se mencionan:

- a) El ingreso al sistema universitario de estudiantes provenientes de diferentes grupos sociales y culturales de la población y en diferentes fases de la vida.
- b) La actual renovación curricular que está experimentando el nivel impone realizar profundos cambios en la docencia de grado.
- c) La necesidad de aumentar las condiciones de empleabilidad del egresado universitario en la cambiante sociedad del conocimiento.
- d) Los requerimientos de una mayor calidad de enseñanza, la ampliación de su cobertura y la diversificación de la demanda en distintos niveles formativos (pregrado, postgrado y postítulos) (Villalobos Clavería y Melo Hermosilla, 2008).

## **Decisiones metodológicas**

Tal como lo hemos explicitado, en este PGI, la Pedagogía y la Didáctica universitarias se constituyen en un constructo articulador amplio, dentro del cual, en torno al tema de la enseñanza de las prácticas profesionales en la educación superior, proponemos investigar acerca de la formación del docente universitario.

En esta dirección esperamos alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Identificar, analizar y comprender el lugar de las prácticas profesionales en los currícula universitarios y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y su vinculación con la formación profesional.
- b) Analizar las prácticas y las experiencias de enseñanza de prácticas profesionales, identificando estrategias institucionales de intervención y acompañamiento de los procesos pedagógicos en pos de la formación de los docentes universitarios;
- c) Identificar el grado y el carácter de la incidencia de la formación de la docencia universitaria en la enseñanza de las prácticas profesionales y en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios;
- d) Indagar acerca de aquellas materias en cuyos contenidos las prácticas profesionales son relevantes. Asimismo, describir lo que sucede en las llamadas “materias de servicio” dentro la organización departamental de las universidades.

Partimos de reconocer que preguntarnos por la formación de los docentes universitarios en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales y su incidencia en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios, demanda un enfoque metodológico que habilite el abordaje del entramado particular que se teje entre dispositivos institucionales de formación de la docencia universitaria, propuestas curriculares, prácticas de enseñanza y sujetos pedagógicos.

Frente a la necesidad de definir la metodología para diseñar, llevar a cabo y analizar los resultados de esta investigación, tomamos como referente la sistematización que presentan Blaxter y otros (2000), quienes reconocen tres niveles sucesivos: familias o estrategias generales de investigación, enfoques o modalidades, y técnicas.

En este caso, podemos decir que, como estrategia general, desarrollamos nuestro trabajo investigativo desde una metodología cualitativa con trabajo de campo. La modalidad que orienta el diseño del proyecto de investigación es el estudio de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos son: la observación de clases, la entrevista y el análisis de documentos. Profundizaremos, a continuación, en estas decisiones metodológicas.

Optamos por el estudio colectivo de casos (Stake, 1998) en tanto desde esta perspectiva se abordan fenómenos contemporáneos y se focaliza un número limitado de hechos y situaciones con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

Los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una institución, un proceso social, una situación o escenario específico, construidos a partir de un recorte

empírico y conceptual de la realidad social. En este diseño se trata de un muestreo no probabilístico, por conveniencia (Blaxter *et al.*, 2007).

Concretamente, en nuestro trabajo investigativo nos proponemos abordar cinco casos: las carreras de Ingeniería Civil, Arquitectura y Profesorados en Educación Inicial y de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur e Ingeniería Civil de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Bahía Blanca.

Para seleccionar estos casos, utilizamos como criterio la trayectoria de las carreras. Elegimos Ingeniería Civil, por ser una carrera ya consolidada en el ámbito de la universidad que permite realizar un estudio comparativo del objeto que investigamos entre ambas universidades, UNS y UTN. Por otra parte, las carreras de Arquitectura y los Profesorados en Educación Inicial y de Educación Primaria son nuevas. En un caso, el plan de estudio se está implementando por primera vez y, en el otro, se va actualizando teniendo en cuenta los requerimientos de los planes de estudio de carreras universitarias.

De este modo, la conveniencia de los casos seleccionados está dada por las oportunidades de aprendizaje que habilitan, su relación con los objetivos planteados, el tiempo del que disponemos para el trabajo de campo, la posibilidad de acceder a ellos y de contar con informantes clave, la diversidad que representan en cuanto a las carreras, equipos de cátedra, estudiantes y contextos institucionales a los que pertenecen.

En esta ponencia, presentamos avances en el estudio de tres de los casos referidos. Se trata de Ingeniería Civil (UTN) y de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria (ENS-UNS).

En el estudio de casos se utiliza una gran variedad de estrategias para producir evidencia empírica. En esta investigación los instrumentos de recolección de información que utilizamos son: entrevistas en profundidad a los coordinadores de carrera (en los casos en los que esta figura existe) o a los secretarios académicos y a los docentes a cargo de dos materias seleccionadas en cada carrera; *focus group* con estudiantes avanzados de cada una de las carreras mencionadas; análisis de documentos en lo atinente a planes de estudio, programas y planificaciones, apuntes de clase, trabajos prácticos, entre otros; y observación de clases teóricas y prácticas.

Respecto del análisis de los datos, entendemos que se trata de un proceso continuo que atraviesa todo el trabajo de investigación, de modo que los primeros análisis influyen en la posterior recolección de datos.

En términos generales, el análisis de los datos recolectados supone en primera instancia su organización para luego analizar ese conjunto y poder abstraer lo que se considera importante o significativo.

En tanto proceso riguroso que se vale de los datos obtenidos y organizados, el análisis consiste en buscar la comprensión y la explicación que posibilitarán la elaboración de teorías y conceptos.

Finalmente, no podemos descuidar las demandas de validación y confiabilidad de los resultados. En una propuesta cualitativa es central la adecuada utilización del método comparativo constante y, como opciones condicionadas por el tipo de lógica aludido, los criterios de:

- ❖ *vigilancia epistemológica*, que durante todo el proceso posibilita analizar la validez del desarrollo de la investigación desde la coherencia que debe existir entre los componentes de la metodología; se presenta el relato y la explicitación del camino recorrido, y se fundamenta el valor de los hallazgos cualitativos.
- ❖ *triangulación*, que “impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de las impresiones iniciales del investigador, amplía el ámbito de los constructos desarrollados y ayuda a corregir los sesgos” (Sirvent, 1999: 55). De esta manera, se trata de reconocer la falibilidad de las construcciones individuales por la incidencia de los fenómenos sociales y las construcciones psicológicas. La triangulación puede ser entre fuentes, métodos, investigadores y entre niveles (macro-micro, histórico-situacional, todo-parte). La cuestión no es tanto la búsqueda de uniformidades sino el descubrimiento del sentido de la diversidad (Malet, 2013).
- ❖ *saturación teórica*, que permite evaluar cuáles son las categorías centrales que emergen del trabajo en la empiria, cuando ya no se puede agregar ninguna información adicional con respecto a las propiedades de esa categoría. En la toma de entrevistas, la reconocemos cuando ya no tiene sentido avanzar porque se sabe lo que se quiere saber y cada nueva entrevista no agrega nada a lo ya comprendido en cuanto al objeto, salvo las lógicas variaciones subjetivas.

## **Aportes desde el estudio de casos**

### ***Ingeniería Civil (UTN)***

Ingeniería Civil en la Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional (FRBB-UTN), se crea en el año 1995 a partir de Ingeniería en Construcciones que fue una de las carreras originarias de la universidad. En el 2003, en función de los procesos de

acreditación, se hizo la revisión y adecuación del plan de estudios a partir de los estándares que se plantearon para todas las carreras de Ingeniería Civil a nivel nacional. La implementación del nuevo diseño curricular se concretó en el año 2007.

Para el abordaje de este caso realizamos, inicialmente, una entrevista al director del Departamento de Ingeniería Civil de la Facultad (docente e investigador de la carrera). Como informante clave, le consultamos acerca de qué cátedras podíamos tomar como referentes de la carrera. En este sentido, entrevistamos a los docentes y observamos clases de dos asignaturas, una materia integradora de 2° año (Ingeniería Civil II) y otra de 4° año (Estructuras de hormigón). Asimismo, realizamos el análisis documental de la ordenanza de adecuación del diseño curricular de la carrera, el plan de estudios, programas y materiales didácticos de las asignaturas en cuestión.

Con el objetivo de indagar acerca de la enseñanza de las prácticas profesionales y sus relaciones con la curricularización de esas prácticas, nos interesó, en primer lugar, analizar el documento que enmarca el desarrollo de la carrera. De esta manera, tomamos como base la ordenanza que regula la implementación del nuevo diseño curricular para Ingeniería Civil (FRBB-UTN). Entre los propósitos generales encontramos:

- ❖ Desarrollar la formación por sobre la información.
- ❖ Lograr una formación científico - técnica actualizada y adecuada a las necesidades de un medio que está en continua evolución y que se caracteriza por cambios rápidos.
- ❖ Centrar el aprendizaje en los alumnos, por su acción y capacitación frente a los problemas básicos de la profesión, con la ayuda de un tronco de materias integradoras.
- ❖ Evitar la disociación entre la formación del estudiante y el ejercicio profesional y la dicotomía teoría-práctica (...) (Ordenanza 1030/2003: 4).

A lo largo del trabajo de campo realizado pudimos reconocer estas expresiones una y otra vez, en las voces de los entrevistados y atravesando las prácticas de enseñanza en consonancia con el perfil de ingeniero civil que buscan formar y las actividades profesionales involucradas.

El Diseño Curricular prevé una duración de 5 años y un semestre para la carrera y se estructura según distintos grupos de asignaturas: comunes (básicas homogeneizadas y comunes de la especialidad), integradoras, y electivas. Las materias integradoras tienen por objetivo introducir al alumno en el ámbito de la ingeniería Civil, desde el comienzo de sus estudios.

Entendemos que, desde la dimensión curricular, aparece ya definido que aprender una profesión (en este caso la Ingeniería Civil) implica siempre un hacer, entendido éste como experiencia intransferible. En este sentido, la propuesta de formación recurre a dispositivos

curriculares que vinculan el contexto de formación y el de actuación desde el inicio y a lo largo de los planes de estudio. Esta concepción se traduce en la organización de las materias integradoras desde criterios de gradualidad y progresión; a la vez que se les adjudica un carácter articulador y vertebrador de las otras materias que constituyen la propuesta de formación.

Tanto desde el perfil del Ingeniero Civil como desde las incumbencias del título, se busca desarrollar la capacidad de enfrentar y resolver problemas con responsabilidad social y esto se fundamenta en la concepción de práctica que sostienen

como lugar de interacción principal entre el ingeniero que se forma y el campo de la ingeniería que estudiará y manipulará, superando su concepción como mera aplicación de teorías pre-hechas. Es decir, la práctica es concebible como el aprender a desempeñarse como ingeniero. Se trata de construir el conocimiento a partir de la realidad observada. Los problemas y los fenómenos asociados a la ingeniería no son solamente oportunidades de aplicación de conceptos teóricos, sino la fuente principal de conocimientos para la formación profesional (Ordenanza 1030/2003: 19).

Aprender a desempeñarse como ingeniero requiere, desde esta perspectiva y desde las distintas asignaturas que forman parte del diseño curricular, propuestas de enseñanza y de evaluación que contemplen espacios formativos y actividades auténticas tales como: formación experimental, resolución de problemas reales de ingeniería; estudio, análisis y ejecución de proyectos, y práctica profesional supervisada en situaciones reales.

El director de la carrera caracterizó al plantel docente definiéndolo en su mayoría como profesionales; muchos profesores y auxiliares son ingenieros civiles, pero también de otras disciplinas: arquitectos, ingenieros químicos, licenciados, entre otros. Destacó que:

Fundamentalmente, quien está a cargo de la materia domina su tema por experiencia, porque ha trabajado o trabaja afuera. En un principio, el objetivo de la UTN era que el profesor además de ser profesor, tuviera actividad profesional en el mundo real. Eso también aporta una mirada muy interesante a la hora de formar a los alumnos, tener la realidad adentro del aula (Entrevista al director de la carrera).

En las dos cátedras que tomamos como referentes de la carrera, los profesores son Ingenieros Civiles, fueron ayudantes en la misma materia durante varios años y se desempeñan profesionalmente fuera de la universidad. Ambos reconocen que esto les permite acercar en sus clases experiencias reales a sus estudiantes.

Este requerimiento de “trabajar afuera de la universidad”, a la hora de pensar la enseñanza de las prácticas profesionales, aporta un rasgo potente al perfil del docente. En sus programas ya dan cuenta de la preocupación por la enseñanza de cuestiones vinculadas con la práctica profesional. Asimismo, podemos reconocer en las actividades propuestas en las clases observadas, el énfasis en la enseñanza de cuestiones relativas a las prácticas profesionales, tales como: realizar un relevamiento del edificio existente y el plano correspondiente; investigar sobre normas, reglamentos, metodologías constructivas, materiales; plantear alternativas de solución al problema y seleccionar la más conveniente; diseñar el proyecto completo de la solución elegida resolviendo todo lo necesario para que sea posible su ejecución en obra.

En las clases observadas, construyen conocimientos en forma colectiva en el intercambio entre los estudiantes en comisiones, y entre estudiantes, auxiliares y docente.

### ***Profesorados de Educación Inicial y Primaria (ENS-UNS)***

Los Profesorados de Educación Inicial y Primaria funcionan en la Escuela Normal Superior, dependiente de la UNS, desde el año 1968. A partir del 2013, ambas carreras se reconocen como universitarias e inician el proceso, aún en curso, de adecuación a las pautas universitarias revisando la carga horaria de las materias y los mecanismos de designación de los profesores, entre otros aspectos, y realizando el pasaje de horas cátedra a cargos universitarios. Actualmente, está concluyendo el proceso de revisión del plan de estudios cuya resolución data del año 2009 y que fue modificado en un texto ordenado del año 2014 atendiendo a los cambios mencionados.

Iniciamos el estudio de los casos a través de una entrevista en profundidad al vicedirector de la Escuela Normal Superior (que además es docente e investigador de las carreras), con la intención de recabar datos acerca de las cátedras que podíamos tomar como referentes para la investigación. A partir de allí, entrevistamos a los docentes y observamos clases de dos asignaturas por cada profesorado. Asimismo, realizamos el análisis documental de programas y materiales didácticos de las asignaturas seleccionadas.

Por otra parte, avanzamos en la indagación sobre la enseñanza de las prácticas profesionales y sus relaciones con la curricularización, a través del análisis del Plan de Estudios vigente. Allí se plantea como finalidad “la formación de egresados con competencias que favorezcan, mejoren y renueven las prácticas docentes e institucionales, es decir, todas las acciones a

desempeñar en el contexto educativo-comunitario, no limitadas a la sala o al aula, ni al hecho acotado, —si bien específico—, de ‘dar clase’” (2009: 5).

El plan prevé una duración de 4 años para las carreras y se estructura alrededor de 3 campos: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional, constituyéndose este último en eje vertebrador e integrador en el diseño curricular al vincular los aportes de los otros dos campos “al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos institucionales y sociales” (Texto ordenado plan de estudios Profesorado de Educación Inicial, 2014: 3).

Al igual que en el caso de Ingeniería, la propuesta de formación de los profesores en educación inicial y primaria recurre a dispositivos curriculares graduales y progresivos de vinculación entre los contextos de formación y los de actuación desde el primer año de cursada y a lo largo de la carrera.

En la entrevista, el vicedirector hizo referencia a la importancia de la existencia de espacios de práctica profesional que se van complejizando de manera progresiva desde el primer año en ambos profesorados: “Nadie va el primer día a dar una clase en el jardín o en la escuela primaria, pero sí va conociendo experiencias educativas más amplias que le van permitiendo meterse de a poco en la lógica, en las tradiciones, en la cultura institucional propia de un jardín de infantes o de una escuela primaria...”.

Por otra parte, respecto del perfil profesional del egresado, mencionó que se busca que éste

asuma con responsabilidad la docencia, que entienda de qué se trata la docencia, el compromiso que tiene frente a los estudiantes, que tenga una mirada ética, política, que está formando ciudadanos desde lo más incipiente, que está trabajando con sujetos de derecho, que tiene que generar experiencias lo más democráticas posibles en la enseñanza, abrir el juego a los chicos a la discusión, a la participación (...) Y posicionarse en todo esto con una mirada crítica. (...) esto de poder problematizar la realidad, desnaturalizarla...

### ***Profesorado de Educación Inicial***

En el caso del Profesorado en Educación Inicial, tomamos como referentes dos cátedras que corresponden al campo de la formación específica, una de 1º año (Ciencias Naturales EI) y otra de 4º (Ateneo: Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura EI). Hicimos entrevistas a las profesoras y observamos clases. Las profesoras son especialistas en Ciencias

Naturales y en Letras, respectivamente, y han realizado otros recorridos formativos y personales que reconocieron como fundamentales para “mejorar sus propuestas de enseñanza”, ya que no poseen formación específica en el nivel inicial:

...mi formación de base es que yo soy Bióloga. Y ahí, cuando me recibí, hice la beca del CONICET, hice el doctorado (...) Después (...) hice el Tramo de Formación Pedagógica (...) la verdad es que para mí es un mundo nuevo los profesados, así que me estoy metiendo, jornada que hay, jornada que hago (...) Y después hago, no sé, hago un taller literario, me encanta escribir (...) no tiene nada que ver con la carrera en sí misma pero me ayuda a producir textos con las chicas (...) Estoy haciendo una especialización en Ciencias Naturales (...) Y empecé este año una Diplomatura en Cosntructivismo y Educación de la FLACSO, que la verdad que no tiene nada de Naturales, es bien Social, y así que me abre un montón la cabeza para laburar este tema de las didácticas, ¿no?, y de la formación de futuros docentes (Caso B - Entrevista profesora 1).

En este relato aparece también la preocupación por la enseñanza de cuestiones vinculadas con la práctica profesional, aspecto recuperado en otros testimonios:

Me interesa por sobre todas las cosas que las alumnas tengan presente la práctica, que lo que yo les dé esté en clara relación con lo que van a dar (...) que estén ajustadas a la realidad en la que van a tener que trabajar. Me interesa que vean habilidades que en este caso son lectura en voz alta y narración. O al menos que se les abra el panorama para ver cómo son. (...) Pienso que son fundamentales para el trabajo que ellas tienen que hacer (Caso B - Entrevista profesora 2).

A su vez, durante la observación de clases, reconocimos en las actividades propuestas el énfasis en las prácticas profesionales: diseñar propuestas de enseñanza de un área específica del diseño curricular del nivel inicial atendiendo a las necesidades del contexto; trabajar en grupo; analizar las propias prácticas a partir de diversos modos de registrarlas, entre otras cosas.

### ***Profesorado de Educación Primaria (ENS-UNS)***

En base a los decires del referente consultado, tomamos como objeto de estudio dos cátedras que corresponden al campo de la formación específica, una de 2º año y otra de 3º. Hicimos

entrevistas a las profesoras a cargo y a sus ayudantes de docencia, y observamos algunas clases.

En ambos casos las docentes son Profesoras. Una de ellas es Profesora de Matemática y Cosmografía, Licenciada en Educación con orientación en enseñanza de las matemáticas y Magister en Educación.

La otra docente es Profesora de Geografía con estudios de posgrado que le han permitido especializarse en la didáctica específica de las Ciencias Sociales. Además, es Profesora de Nivel Primario y ejerció esa profesión mientras estudiaba Geografía. Actualmente se encuentra cursando seminarios de dos Maestrías (una en relación con las Ciencias Sociales y otra en Práctica Docente).

Además del camino realizado y que siguen transitando en su propia formación, las docentes señalan experiencias que han influido en la forma en la que piensan las prácticas profesionales:

Después otro aspecto que a mí me formó también... es el participar en órganos de gestión, fui como alumna participé del consejo superior... Eso te abre la cabeza, (...) Eso dígame que me formó tangencialmente, entonces, de alguna manera, me ayuda incluso hoy; porque uno cuando a veces las incita a las chicas, y es tan difícil que logren formar el centro de estudiantes. Uno sabe que fue la mejor manera posible en una época mucho más compleja que hoy, en lo que era, bueno... no eran temas fáciles (Caso C - Profesora 2).

En cuanto a la propuesta curricular, recuperamos tanto de las entrevistas como de la observación de clases que se trabaja con actividades diversas por parte de los estudiantes: estudio de casos, ejemplificaciones, resolución de problemas, demostraciones, exposiciones dialogadas, dinámica de grupos, elaboración de materiales didácticos con sentido pedagógico. Las Profesoras hacen hincapié en la necesidad de trabajar sobre los saberes previos de los estudiantes generando distintas experiencias que inviten a revisar estructuras naturalizadas como también resaltan la importancia del conocimiento epistemológico de las disciplinas que enseñan y la articulación con saberes que se adquieren en otros espacios como práctica docente y las otras didácticas:

Generalmente intento desde las orientaciones curriculares primero enmarcar en las orientaciones didácticas de Nación y Provincia, también hacerles conocer otras corrientes de la didáctica de las matemáticas que no figuran en los diseños curriculares actuales, que también son muy prestigiosas y se pueden tomar algunas categorías de análisis y una vez armado este marco teórico encontrar cómo desde el objeto de estudio matemático empezar

a pensar en el objeto de enseñanza y también de la puesta en acto de la enseñanza y allí empiezan a formar parte los elementos que puedan tener de otras materias (Caso C - Profesora 1).

## **Resultados parciales, conclusiones provisorias**

Tanto a nivel documental como de las prácticas está siempre presente, en definitiva, la preocupación por la articulación entre teoría y práctica.

Esta preocupación constituye un asunto central tanto en la formación de los docentes universitarios como en la enseñanza de la práctica profesional. A lo largo de la historia la cuestión ha sido planteada de diversos modos: se ha afirmado que la teoría deriva de la práctica, que la refleja (en este sentido la teoría no sería sino la conceptualización de las prácticas), que la práctica se sustenta en la teoría y, más estrechamente, que debería derivarse de ella. En todos los casos, se prioriza un elemento de la relación sobre el otro, bajo el supuesto de que se trata de esferas que existen independientemente, y de que hay que encontrar el modo de ponerlas en relación. Efectivamente, se trata de dos realidades independientes, pero su tratamiento exige encontrar modos de ponerlas en relación.

A partir de lo trabajado en otros proyectos de investigación, consideramos que la modalidad que predomina en las clases universitarias se sustenta en un enfoque positivista que otorga un mayor estatus epistemológico a la teoría. En este sentido, tiene lugar un proceso lineal en el que el profesor enseña teoría a los alumnos desde una transmisión que desconoce su saber, los estudiantes la aprenden y la aplican, la “bajan” a la práctica. De esta manera, la práctica supone la ejercitación repetitiva de aplicación de la teoría enseñada.

En los casos abordados, se proponen unos modos particulares de poner en relación teoría y práctica. En el caso de Ingeniería Civil (UTN), percibimos desde la dimensión curricular una apuesta a las materias integradoras en tanto espacios que posibilitan: la articulación de conocimientos durante la formación, la recuperación e interpelación de la práctica profesional y la significación para los estudiantes. Desde la dimensión pedagógico-didáctica, reconocemos el énfasis puesto en la contextualización de los contenidos a enseñar, la búsqueda de estrategias para promover una enseñanza situada, cercana a las problemáticas propias de la profesión.

En los casos de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria (UNS), identificamos una apuesta curricular que propone concebir la práctica profesional como eje vertebrador y articulador de la formación, al incorporar espacios de práctica de carácter anual en los 4 años de la carrera. Por otra parte, en las asignaturas que tomamos como referentes (que no

corresponden al campo de la práctica profesional) percibimos una intencionalidad marcada de desarrollar habilidades profesionales en las estudiantes, más allá de la enseñanza de los contenidos conceptuales específicos de estas materias. Observamos la implementación de diversidad de estrategias de enseñanza atendiendo a la forma de esas estrategias como parte de los contenidos a enseñar.

Durante esta primera etapa del trabajo de campo realizado comenzamos a reconocer prácticas de enseñanza en consonancia con el perfil de profesor que buscan formar y las actividades profesionales involucradas para ambos niveles educativos.

En los tres casos analizados reconocemos características de lo que Chaiklin y Lave (2001) señalan como enfoque basado en el aprendizaje situado y en contexto, tales como, que el aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo; y que la adquisición de conocimiento va más allá de la simple “absorción”, ya que supone la comprensión y esta es un proceso siempre parcial y de final abierto.

Así, las experiencias de enseñanza se orientan a producir la intersección, interjuego o entramado entre conocimiento formal, abstracto y generalizable y lo concreto e inmediato; así como también la utilidad del conocimiento en una situación determinada a la que se enfrentan los estudiantes en formación. De alguna manera, el planteo reconoce que “lo que se estudia se tiene que poder actuar”.

Como señala Contreras, “probablemente nos estemos topando aquí con un problema en sí mismo irresoluble y por tanto siempre recurrente: al fin y al cabo, pensar y hacer son dos actividades humanas de naturaleza distinta, por lo que el vínculo entre ambas es siempre tentativo y siempre mejorable, nunca definitivo” (1987:204). Los casos analizados en esta oportunidad constituyen —desde nuestro punto de vista— una tentativa interesante para avanzar en la producción de conocimiento acerca de los procesos de enseñanza de la práctica profesional en relación con la formación de los docentes universitarios.

## **Bibliografía**

- Blaxter, L.; Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*, Barcelona, Gedisa.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Contreras, J. (1997), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.

- Da Cunha, M. I. (s/f), “La profesión y su incidencia en el curriculum universitario”, en: Lucarelli, E., *La Didáctica de Nivel Superior*, Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- Davini, M. C. (1990), *La formación docente en cuestión*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996), *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1998), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Malet, A.; Repetto, A. y Sánchez, D. (2009), “Enseñanza universitaria y formación profesional: pensamiento ‘ingenieril’, flexibilidad y polivalencia”, en: *VI Encuentro y III Latinoamericano La universidad como objeto de investigación*, Córdoba.
- Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Grao.
- Perrenoud, P. (1995), *El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*, Ginebra, Faculté de psychologie et de sciences de l’éducation.
- Pérez Gómez, A; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (1999), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós.
- Stenhouse, L. (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Stake, R. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Tardif, M. (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Villalobos Clavería, A. y Melo Hermosilla, Y. (2008), “La formación del profesor universitario: aportes para su discusión”, en: *Revista Universidades UDAL*, n.º 39, pp. 3-20.
- Zeichner, K. y Gore, J. M. (1990), “Teacher Socialization”, en: Houston, W. R. (org.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, pp. 329-348.

# VII

## JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES



DEPARTAMENTO  
DE HUMANIDADES  
UNS



COLECCIÓN  
CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES

