

Taller “Diseño y Coordinación de Procesos Formativos”

DOCENTES RESPONSABLES

Mg. Mónica Ros - Prof. Silvina Justianovich

1. Encuadre y fundamentación del Taller

El encuadre general del Taller parte del diálogo entre dos ejes centrales de contribución a la lectura e intervención respecto de las prácticas de diseño y coordinación de procesos de formación al interior de la universidad. Ellos remiten a la comprensión de las lógicas de construcción de la práctica docente en el escenario universitario y a las perspectivas teórico-metodológicas respecto de las prácticas de enseñanza.

Respecto del primer eje, una primera cuestión que se torna relevante es el reconocimiento de las prácticas docentes como producciones socio-históricas singulares. La inserción de la tarea docente en condiciones institucionales particulares, su desarrollo en un espacio colectivo de ejercicio (la cátedra), un perfil de formación que, como posibilidad, implica la articulación de la docencia con otras tareas profesionales o de investigación, le confieren rasgos particulares. Los contextos e instituciones universitarias configuran, entonces, marcos de experiencia singulares en los que los docentes construyen un conjunto de representaciones que les permiten actuar como docentes en tales condiciones de existencia. En tal sentido, “ser docente” implica incluirse o sujetarse a una imagen de la función que contiene una representación que configura una concepción del hacer y de las condiciones institucionales para el desarrollo del mismo. Imagen que está conformada subjetivamente, pero inscripta en el entramado de representaciones institucionales y sociales por las que se definen las maneras de actuar y se organiza la distribución del espacio y el tiempo, de una manera que otorga una modalidad específica al desarrollo de la docencia en la universidad.

Desde otra perspectiva de análisis, la comprensión de los modos en que las prácticas docentes universitarias se producen y reproducen, implica una primera

cuestión que la diferencia de los restantes niveles educativos. En el caso del docente universitario el acceso a la profesión de enseñar no supone el desarrollo de una formación pedagógica sistemática sino que se despliega en el marco de un proceso de socialización profesional. Es en la inserción en un equipo de cátedra y en un contexto institucional -académico específico, donde se produce la iniciación del sujeto a las prácticas docentes. Al mismo tiempo es relevante reconocer que esta "iniciación" en el hacer docente guarda cierto hilo de continuidad con su experiencia como alumno universitario. Su paso por el sistema universitario en su condición de alumno, durante su proceso de formación de grado en un particular campo académico, profesional y científico, conforma una biografía educativa que lo enfrenta a diversos modos de posicionarse del sujeto en las prácticas docentes. Es posible pensar que la instancia de ser alumno en dicho contexto no solo implica el acceso a los conocimientos que le permiten incluirse en un determinado campo disciplinar-profesional, sino que supone al mismo tiempo la confrontación con modelos de enseñanza, formas de apropiación del conocimiento y de ser docente.

En relación al campo de producción de conocimientos específicos sobre la enseñanza, es importante redimensionar sus aportes teóricos a la docencia universitaria a partir de comprenderlos no ya como construcción de una técnica o método, sino como disciplina que sintetiza la intencionalidad de comprender los procesos de enseñanza al mismo tiempo que orientar a la construcción de criterios de intervención fundamentados. Esta fundamentación, implica el reconocimiento de la enseñanza como proceso pedagógico, epistemológico, ético e ideológico, además de metodológico. La vinculación del problema metodológico con las características del conocimiento a enseñar conllevó la redefinición de lo metodológico como problema epistemológico, determinado por las lógicas generales de los diversos campos disciplinares y académicos, que implican tanto la conformación de ideas y conceptos fundamentales (dimensión sustantiva), como formas de definición de sus objetos de estudio y de las estrategias de producción y legitimación del conocimiento particulares (dimensión sintáctica). En este sentido, lo metodológico se sitúa en la articulación entre el conocimiento como producción objetiva -en el sentido en que lo planteábamos previamente- y el conocimiento como problema de aprendizaje, en tanto la enseñanza supone el establecimiento de un vínculo entre el sujeto y campo de saberes que posibilite al primero la apropiación y reconstrucción del segundo.

En este marco, la perspectiva que se asume respecto de los procesos formativos implica comprender a las situaciones de enseñanza como prácticas y procesos complejos y multideterminados, situacionales y a la vez históricos, en tanto contienen las diversas expresiones históricas en que la sociedad ha ido definiendo el modo de

realizarlas. Ellas expresan las posiciones que los docentes sostienen respecto del campo de conocimiento a enseñar y del sujeto que aprende. Posiciones que devienen de perspectivas teóricas, más o menos estructuradas y explícitas, derivadas de sus prácticas y de su trayectoria académica y de vida. El método no es reductible a las técnicas o procedimientos sino que implica o expresa *“una síntesis de opciones”* y no se circunscribe al momento de interacción de docentes y alumnos en el aula.

Estas aproximaciones iniciales sitúan al taller en el marco de construcción de un diálogo entre las categorías generales y específicas que desde el campo educativo aportan miradas para comprender y construir proyectos de formación y los sentidos y prácticas cotidianos que los docentes construyen en el marco de sus biografías y experiencias docentes, con el objeto de promover procesos de objetivación y transformación de sus prácticas.

2. Propósitos de formación

- Favorecer la comprensión de las prácticas de enseñanza en la universidad en su articulación con las dimensiones institucional, epistemológica, pedagógica y político-social de los procesos formativos que se desarrollan en la institución.
- Aportar herramientas que posibiliten situar al diseño de proyectos formativos como un proceso de contextualización y deliberación que favorezca la toma de decisiones y la acción teóricamente situadas.
- Promover la apropiación de categorías conceptuales que favorezcan la comprensión de las prácticas de enseñanza desde la consideración de sus diversas dimensiones constitutivas, promoviendo la intervención docente desde la construcción de nuevos marcos de referencia y principios teórico-metodológicos.

3. Ejes de reflexión

I. Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la Universidad

Los modos de definición de la profesionalidad docente y su configuración en la enseñanza universitaria. Culturas académicas y docencia. Mecanismos de inclusión y conformación organizacional de la docencia universitaria. Las estrategias de socialización en las prácticas. Esquemas teóricos y prácticos de actuación en la práctica docente. Hábitus y sentido práctico.

Campo pedagógico-didáctico y prácticas de enseñanza en la universidad. El saber sobre la enseñanza: esbozos de su construcción histórica. Las relaciones entre teoría y acción, lo analítico y lo propositivo en la producción del conocimiento pedagógico -

didáctico.

Bibliografía Obligatoria:

- PERRENOUD, Philippe (2004) “De la práctica reflexiva al trabajo sobre el habitus”. En: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ed Graó, España.
- ROS, Mónica - MORANDI, Glenda (2014) Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la universidad. Documento de trabajo - Especialización en Docencia Universitaria.
- EDELSTEIN, Gloria (2014) “Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado”. En: MORANDI-UNGARO (comp.) *La experiencia interpelada. Políticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. EDULP, La Plata.

Bibliografía Complementaria:

- MARQUINA, Mónica (2007) “El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización”. En RINESI, Eduardo y SOPRANO, German (2007) *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. Prometo-UNGS, Bs. As.

II. Pensar las prácticas de enseñanza: el diseño como anticipación contextualizada de las prácticas

Enfoques sobre el diseño de la enseñanza. El diseño y su vinculación con los enfoques sobre la práctica de enseñar. Relaciones entre diseño y acción.

La complejidad de la práctica de la enseñanza: historicidad, multidimensionalidad, impredecibilidad, singularidad, inmediatez, contextualidad. La enseñanza como práctica situada y reflexiva. Las dimensiones política, epistemológica y metodológica de la práctica de la enseñanza.

Perspectivas, enfoques y sentidos de la enseñanza: transmisión, modificación de conductas, mediación.

El docente como autor del diseño: el proceso de toma de decisiones del docente en la construcción de una propuesta de enseñanza. Las nociones de construcción metodológica y de configuración didáctica. Los planes y programas como expresión de las decisiones docentes. Las relaciones entre los principios metodológicos, el conocimiento, las tareas y las prácticas de aprendizaje en las situaciones de

enseñanza.

Bibliografía Obligatoria:

- DE LELLA, Cayetano (1999) Modelos y tendencias de la Formación Docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú, septiembre 1999.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Dino. “La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?” En ANGULO F. – BLANCO N. (1994) *Teoría y desarrollo del currículum*. Ed. Aljibe. España.
- ROS, Mónica - MORANDI, Glenda (2014) La construcción de proyectos de formación. El proceso de diseño de situaciones de enseñanza. Relaciones entre diseño y acción. Documento de trabajo – Especialización en Docencia Universitaria.

Bibliografía Complementaria:

- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1994) Docentes, programas de estudio e institución. En: El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Rei Argentina – Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

III. Problemáticas pedagógico-didácticas en el diseño de la enseñanza universitaria

Los contextos de inclusión del saber pedagógico en la universidad. Perspectivas, transformaciones y dilemas de la enseñanza universitaria. Desafíos y tensiones en el nivel de las prácticas de enseñanza.

Algunos ejes de reflexión/problematización en el proceso de diseño de la enseñanza en la Universidad:

a) Problemas vinculados a la transmisión del conocimiento y la habilitación del conocer:

- *Los sujetos y los procesos de aprendizaje en la enseñanza universitaria:* dimensiones culturales, institucionales y cognitivas. Las relaciones entre los sujetos y el conocimiento. Enfoques del aprendizaje. Procesos de inclusión en el campo académico. El alumno universitario como construcción socio- histórica: el oficio de estudiante.

- CARLI, Sandra (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Cap. 1 y 5. Siglo XXI Editores, Argentina
- CASCO, Miriam (2007) Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Tandil, Argentina.
- GIMÉNEZ, Gustavo. Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad. En ORTEGA, Facundo (Comp.) (2011) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Ediciones, Córdoba.
- PIERELLA, María Paula (2014) La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires - Argentina.

- La estructuración del campo académico como objeto de enseñanza:

Los campos académicos como escenarios complejos: conocimiento científico, prácticas profesionales y producción de conocimiento.

Los procesos de selección, exclusión, inclusión y transformación de los saberes académicos en los procesos de enseñanza. Selección de contenidos de la enseñanza y finalidades educativas.

La transposición y recontextualización del conocimiento (conocimiento y procesos subjetivos de aprendizaje, conocimiento académico y campo empírico; contextos de producción del conocimiento). Currículum, institución y asignatura.

Bibliografía Obligatoria:

- DÍAZ BARRIGA, A. (1994) *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Cap. IV. Aique, Buenos Aires.
- MORANDI, Glenda (1997) La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas. Ponencia presentada en las 2º Jornadas de Actualización en Odontología. Fac. de Odontología de la UNLP. La Plata, Julio 1997.
- FREIRE, Paulo (1985) *Pedagogía del oprimido*. Capítulo 2. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

b) La estructuración metodológica de la enseñanza como síntesis de las decisiones docentes:

La “clase universitaria” y las “tareas de aprendizaje” como espacio de concreción teórico-metodológica de los principios que orientan nuestra práctica docente. Revisión crítica de las estrategias metodológicas predominantes. La relación pedagógica entre sujetos en el aula. Problemas y alternativas metodológicas en las prácticas de enseñanza universitarias.

Bibliografía Obligatoria:

- EDELSTEIN, Gloria. "Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico". En: CAMILLONI, A. (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Editorial. Paidós, Bs. As.
- LITWIN, Edith (2008) "El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas". En: *El oficio de enseñar*. Paidós Educador.
- PRIETO CASTILLO, Daniel (1995) “Prácticas de aprendizaje”. En: *Educación con sentido*. Ediciones Novedades Educativas. U.N. Cuyo. Bs. As.

Bibliografía Complementaria:

- DAVINI, María Cristina (2008) *Métodos de Enseñanza*. Capítulo 4. Editorial Santillana. Bs. As.

c) Las prácticas de evaluación en la enseñanza universitaria:

Las sobredeterminaciones sociales en las prácticas de evaluación. La evaluación como control. La evaluación como medición en la tradición tecnicista. La evaluación como comprensión y mejoramiento de proyectos educativos. La evaluación como proceso dentro de las prácticas de enseñanza. Evaluación y finalidades de la enseñanza. Evaluación y acreditación.

- CARLINO, Florencia (2004) La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Rev. Acción Pedagógica*, Vol. 18 No. 1.
- CELMAN, Susana (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Paidós, Buenos Aires.

- PIERELLA, P. (2016) "Los exámenes en el primer año de la Universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?" Revista *Trayectorias Universitarias*. Vol 2. N° 2. Disponible en: <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754/2597>

Bibliografía Complementaria:

- BERTONI, A. POGGI, M. TEOBALDO, M. "La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja" Ed. Kapelusz 1995. *(en papel en Copy 6, calle 6 entre 48 y 49)*
- CELMAN, S. (2003) Sujetos y objetos en la evaluación universitaria. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Fac. de Ciencias Humanas, UNSL, Argentina.

4. Propuesta metodológica

La propuesta pretende propiciar la construcción de categorías conceptuales abordadas en los distintos Ejes de Reflexión delimitados que posibiliten una mirada analítica y propositiva de las prácticas docentes cotidianas. En este sentido es relevante destacar que en tanto docentes universitarios en ejercicio el espacio del taller no supone una "preparación previa para..." sino un proceso de formación que posibilite la recuperación del hacer docente para reflexionar sobre él desde nuevos marcos de lectura. Al mismo tiempo, el trabajo analítico y propositivo se ancla en el trabajo colectivo como potenciación de las posibilidades de construcción de conocimiento y acción sobre la tarea docente en los procesos de formación universitarios.

Algunos aspectos de la propuesta inicial puede modificarse a partir del intercambio entre las expectativas e intereses de los alumnos y lo propuesta elaborada. Esta tarea se realizará en las primeras clases y se irá ajustando durante la marcha del curso.

Finalmente, el encuadre del espacio se sitúa en una modalidad de Taller. Ello supone favorecer la articulación continua entre teoría y práctica promoviendo la revisión de ambas en su vinculación. En esta línea de trabajo se pueden señalar algunas estrategias que se utilizarán a lo largo del desarrollo del Taller. Las mismas solo configuran una primera hipótesis de trabajo:

- Actividades de ubicación y apertura de cada Eje de Reflexión delimitado. Presentación de los problemas centrales que se pretende trabajar. Ubicación de las perspectivas teóricas que se recuperan para abordarlos, situando los aportes de la

bibliografía.

- Estrategias de problematización de los ejes definidos en función de relevar las visiones y perspectivas de los docentes cursantes.
- Trabajos grupales de análisis de situaciones y/o casos, de recuperación de la experiencia docente.
- Seminarios de integración que permita sintetizar un mapa de categorías y sus relaciones, reflexionando sobre los aportes a la comprensión de las situaciones de enseñanza y delineando posibles perspectivas y criterios de intervención en las mismas.
- Prácticas colectivas de deliberación para la construcción de criterios generales de intervención en contextos particulares de las prácticas docentes universitarias.

5. Evaluación y acreditación

Se entiende a la evaluación como un proceso de construcción de conocimiento colectivo acerca de la experiencia que llevan adelante docentes y alumnos, con el propósito de mejorarla.

Respecto de la evaluación del avance del proyecto se prevé desarrollar actividades de evaluación en proceso que permitan la valoración colectiva acerca de la experiencia que llevan adelante los sujetos así como la retroalimentación del equipo capacitador con el fin de ajustar el desarrollo de la propuesta formativa. Ello supondrá al finalizar cada encuentro la valoración colectiva del desarrollo de la jornada teniendo especialmente en cuenta el trabajo realizado, los aportes significativos que les proveyera tanto el intercambio con los coordinadores del seminario como con los compañeros, como así también propuestas para el mejoramiento de las futuras acciones.

En lo referente a la evaluación de los cursantes y a la acreditación del Seminario, se requerirá cumplir con el requisito de asistencia al 85% de las actividades presenciales y el cumplimiento de una producción de a pares que implicará una reconstrucción teórica analítica de alguno de los principales ejes de aporte del procesos de formación a las prácticas docentes universitarias. El mismo podrá asumir la modalidad de Coloquio o Ensayo escrito.

En tanto el encuadre del seminario pretende aportar categorías para el análisis crítico de estrategias de acción en torno de los proyectos de formación que los docentes diseñan y desarrollan en sus contextos de trabajo, las producciones recuperarán estas dos dimensiones, atendiendo a la articulación de las categorías teóricas trabajadas como herramientas de análisis y de fundamentación de las propuestas.