



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Pedragosa, María Alejandra

La construcción del conocimiento docente y la formación continua : un área en la orientación educativa universitaria



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Pedragosa, M. A. (septiembre, 2016). *La construcción del conocimiento docente y la formación continua : un área en la orientación educativa universitaria. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/735>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE Y LA FORMACIÓN CONTINUA: UNA AREA EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Comisión 8: Formación docente inicial y permanente

Pedragosa María Alejandra

alepedragosa@gmail.com

Prof. Adjunta de Psicología y Cultura en Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata/ Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la misma casa de estudios/ Prof. Adjunta con funciones en la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata/ Prof. Titular de Campo de la Práctica Docente II en el Instituto Superior Fray Mamerto Esquiú / DIPREGEPE/ DGC y E de la Pcia. de Bs. As.

Resumen:

En el ámbito de la Orientación Educativa Universitaria pensada de modo integral se incluye la formación docente continua como parte del abordaje para el mejoramiento de la calidad educativa.

Desde esa perspectiva a partir de la experiencia en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, desde su Unidad Pedagógica, surge el presente ensayo que trata de dar cuenta de las bases psicopedagógicas de una propuesta de trabajo de Formación Docente en diálogo con las prácticas cotidianas, tanto para la organización de encuentros como para la reflexión, acción e innovación educativa al interior de las cátedras.

El horizonte de esta reflexión es organizar algunas ideas a partir de la experiencia realizada sobre la construcción del conocimiento de los profesores universitarios en los ámbitos reales y potenciales de intervención considerando la importancia que esto tiene por el impacto posible en las trayectorias de los estudiantes universitarios.

El punto de partida es reconocer como campo de construcción del conocimiento docente a las cátedras universitarias. Estos espacios pueden ser comprendidos como ámbitos de aprendizaje para la formación docente, tanto en lo referente a los conocimientos propios de una disciplina como a los conocimientos pedagógico

– didácticos.

Considerada la cátedra como unidad de análisis, el enfoque que nos permite pensar en su modo más acabado esta construcción de los conocimientos tanto explícitos como implícitos es la perspectiva socio cultural que considera los espacios y actividades de aprendizaje como comunidades de aprendizaje, de práctica, que implican un aprendizaje social y situado.

Palabras clave: construcción del conocimiento docente – orientación universitaria
– cátedras universitarias - comunidades de práctica – aprendizaje situado

Introducción

En dos de las vías posibles en las que podemos pensar el camino para la adquisición de conocimientos y competencias en el quehacer docente, se reconocen privilegiadamente los modos previstos en la llamada formación inicial y aquellos referidos a la denominada formación continua o permanente. La formación docente en el ámbito universitario referida a esta última, se haya representada principalmente por la participación en cursos especializados en docencia universitaria o a través de la formación en el ejercicio de la tarea, mediante la participación de los docentes en actividades de enseñanza de las cátedras, con la paulatina asignación de responsabilidades y cargos (Ickowicz, 2008). En esta segunda modalidad, los resultados alcanzados en los diversos estudios aún no han logrado una aproximación suficiente para dar cuenta de la amplitud de los procesos de formación de los docentes universitarios en el transcurso de su participación en las cátedras universitarias con especial referencia a la construcción del conocimiento sobre la enseñanza y sus complejas implicaciones.

El estudio de los procesos de formación en el ejercicio de la tarea incluyen, entre otros aspectos, la identificación de los espacios críticos que dan lugar a la constitución de los docentes universitarios como tales, los diversos modos de apropiación de la función docente y las concepciones y prácticas que permitan configurar una “buena enseñanza”. Para pensar estas cuestiones es necesario identificar como un aspecto central de la construcción de qué tipo de conocimiento nos ocuparemos. En este caso particular reflexionaremos sobre los “requerimientos epistémicos de la enseñanza” que los docentes van configurando, demarcándolos de otros aspectos que incluye la tarea docente en su totalidad (Jackson, 2002), es la formación que hemos considerado privilegiar desde nuestro espacio de orientación universitaria para los docentes.

Por lo expresado el horizonte de esta reflexión es organizar algunas ideas en torno a la construcción del conocimiento acerca de la enseñanza de los profesores universitarios en los ámbitos reales y potenciales de intervención considerando la importancia que esto tiene en términos de calidad de la enseñanza y por lo tanto el impacto posible en las trayectorias de los estudiantes universitarios. Las preocupaciones que aquí nos ocupan surgen del ámbito de la orientación educativa desarrollada en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, donde con una perspectiva integral se abordan las diversas vertientes y actores del encuentro educativo a la hora de pensar porque y como se pueden facilitar y mejorar las trayectorias estudiantiles.

Numerosas investigaciones a nivel nacional e internacional postulan que la formación docente universitaria, que se va desarrollando en su mayoría en el ejercicio, es un factor clave de la calidad académica y que su atención resulta insuficiente en el nivel micropolítico en una amplia cantidad de universidades; por lo que representa una tarea pendiente, al menos, en el ámbito de la educación superior universitaria latinoamericana (Parra Moreno & Cols 2010, de Celis & Cols, 2009).

Por otra parte, la reconstrucción histórica de las trayectorias de los docentes ha revelado la multiplicidad de esquemas, constelaciones y circuitos formativos que existen al interior de las cátedras e instituciones, la diversidad de relaciones e interacciones que operan a lo largo de la formación; como también, las dificultades personales que tienen los docentes para superarse en las prácticas de enseñanza cotidianas (Álvarez, Porta & Sarasa, 2010, Álvarez & Iglesias León. 2011). En este marco, es importante señalar las limitaciones reconocidas por los estudios de cohorte cuantitativos en cuanto a la imposibilidad de captar la dinámica propia de los distintos fenómenos que acontecen en los colectivos docentes y la configuración de los escenarios reales de actuación; como también, para realizar comparaciones y establecer relaciones entre los escenarios desde la propia voz de los docentes (Palacios Picos, López Pastor, & Barba, 2013).

Una perspectiva situada

Aún en aquellos casos en que han pasado por situaciones formales de formación, uno de los procesos principales de construcción del conocimiento de los docentes universitarios acontece a través de su participación en los distintos espacios de las cátedras. Estos espacios pueden ser comprendidos como ámbitos de aprendizaje para la formación docente, tanto en lo referente a los conocimientos propios de una

disciplina como a los conocimientos pedagógicos – didácticos; los cuales se expresan en los usos y las costumbres de las cátedras (Delamont y Atkinson, 2001). Para pensar esta circulación de conocimientos al interior de las cátedras podemos tomar la perspectiva de Lave y Wenger (1991) que postulan la noción de “participación periférica legítima”, aludiendo a la adquisición de conocimientos explícitos e implícitos en espacios de actividad social y de modo situado.

Así, el proceso de “convertirse” en docente incluiría el transcurso de inculturación académica para alcanzar experiencia y competencia. Este proceso se desarrolla en ámbitos de socialización científico académica particulares que pueden ser pensados como comunidades de práctica (Wenger, 2001).

Si asumimos este ámbito como uno de los posibles y muchas veces el único de la formación de los docentes universitarios como tales, la construcción del conocimiento acerca de la enseñanza que estos realizan al interior de la cátedras puede ser abordado como aprendizaje situado en un espacio u ambiente particular (Chaiklin, 2001). En esta perspectiva, las prácticas que realizan los docentes pueden ser analizadas a través de las actividades formales e informales que ellos llevan adelante en su participación en las cátedras, para poder estudiar las relaciones particulares entre las tareas, los actores y la situación en este proceso.

En este marco, el modelo de sistema de actividad elaborado por Cole y Engeström (2001) nos permitiría indagar de modo situado el fenómeno de la construcción del conocimiento docente sobre la enseñanza a través de su participación en las tareas docentes de las cátedras. Dicho sistema de actividad postula que el sujeto, los instrumentos utilizados en la actividad, el objeto a apropiarse, las normas o reglas que regulan las relaciones sociales de esa comunidad interactúan entre sí y de esa interacción emerge la construcción de significados propios de las actividades y tareas. De este modo, la mirada de la formación vista como fruto de la inmersión en las actividades docentes cotidianas, como una “actividad situada” que da lugar a la construcción de conocimiento como fruto de la participación de comunidades de práctica pone el énfasis en el carácter relacional del aprendizaje y el conocimiento, que incluye interacciones y negociaciones de significados sobre las actividades y el compromiso con ellas de, en este caso, los docentes involucrados (Chaiklin, 2001).

A través de estas “actividades situadas”, los docentes construyen su conocimiento como tales, y como ya se ha señalado, participan progresivamente en forma legítima de las diversas actividades que implica la enseñanza. Esto les permite ubicarse progresivamente en este mundo social al que ellos intentan pertenecer. Van

participando de diferentes modos en este proceso, en instancias de menor o mayor compromiso y con distinto nivel de integración de las actividades. Estas ubicaciones son cambiantes y forman parte de sus trayectorias de aprendizaje, el desarrollo de sus identidades y formas de afiliación. También, las formas de participación dan cuenta de la transformación sociocultural en las relaciones que se van modificando entre los sujetos con menos experiencia y los sujetos más experimentados en el contexto de una práctica compartida.

La participación en las “comunidades de práctica”, da lugar al aprendizaje como un proceso de participación social en el que las personas se involucran, en el intento de lograr una empresa conjunta. Por ello, esta perspectiva ayuda a analizar las prácticas de los docentes en la labor cotidiana, a partir de tres dimensiones características de las comunidades de práctica: el compromiso mutuo, una empresa conjunta, un repertorio compartido que implica la creación de recursos para compartir significados (Lave, 1991).

El análisis del proceso formativo en cuanto a la construcción del conocimiento referido a la enseñanza en las prácticas docentes universitarias por participación en una comunidad particular que configuran las cátedras, requiere del estudio de las condiciones en las que estas ocurren y el marco institucional en que se producen y reproducen. De allí que al analizar el proceso formativo de los docentes en el marco de las cátedras como un comunidad de aprendizaje, es necesario incluir la situación académica en la que está inserta, teniendo en cuenta el tipo de conocimiento -disciplina- a que se refiere (Becher, 2001), la organización académica dispuesta (Clark, 1992), y las prácticas y actividades definidas en cada ámbito para la enseñanza. Es por ello que la contextualización organizacional e institucional deberá ser tomada en cuenta, ya que las reglas de la comunidad dan lugar a la construcción y significados que surgen como resultado de las situaciones en las que se utilizan y de las “negociaciones” de sentido de los docentes que forman parte de esas situaciones en esos contextos particulares. Las cogniciones que tienen lugar en esos contextos se configuran y distribuyen (Salomón, 2001), entre y a partir de las personas que piensan en conjunción o en asociación con otros, con la ayuda de herramientas y medios que la cultura organizacional les proporciona. El pensamiento de los individuos entonces no solo incluye actividades cognitivas “solistas” sino también actividades cognitivas distribuidas en una situación dada – situadas -.

La propuesta es considerar desde esta perspectiva situada los procesos que se dan en el marco de un equipo de trabajo donde se construye y constituye en cooperación

la función propia de su ser que es la enseñanza.

Algunas preguntas para la reflexión y la indagación

Esta perspectiva nos permite hacernos algunas preguntas en función de lo planteado:

- ¿Qué prácticas de enseñanza se desarrollan en las cátedras? ¿Qué sistemas de actividad predominan?, ¿Cómo participan los docentes en ellos?, ¿Qué conocimientos construyen los docentes sobre las prácticas de enseñanza?
- ¿Cómo los docentes van construyendo sus concepciones sobre la enseñanza a través de su participación en las cátedras?, ¿Qué relaciones pueden establecerse al interior de los colectivos y entre ellos y con los medios y actividades en que se desarrollan?
- ¿Cómo se configuran las cátedras como comunidades de práctica? ¿Cómo acontecen los procesos de cognición distribuida y de apropiación de y construcción del conocimiento docente? ¿Qué potencialidades, obstáculos y limitaciones tienen estos procesos?

Esto requiere indagar los aspectos institucionales, académicos y administrativos que configuran las cátedras como ámbitos de formación docente, caracterizar los procesos de construcción de conocimientos sobre las prácticas de enseñanza en distintas trayectorias de los docentes universitarios y establecer relaciones entre los procesos de construcción de conocimientos sobre prácticas de enseñanza, los ámbitos de formación y las trayectorias de los docentes en las cátedras universitarias.

Un posible abordaje para la indagación

Para la indagación de las cuestiones planteadas el enfoque posible requiere una integración de las perspectivas de los docentes - interaccionismo simbólico -, el curso de las interacciones en el marco de la comunidad de aprendizaje que es la cátedra -interaccionismo interpretativo - y la reconstrucción de la estructura del ámbito que se estudia y las prácticas que en él se desarrollan – etnometodología - incluyendo además el estudio de las representaciones sociales que permiten a los individuos orientarse en un ámbito constituido por aspectos materiales y sociales y comunicarse con los otros que comparten esa comunidad. (Flick, 2007).

El estudio de las perspectivas de los sujetos, sus interacciones, las prácticas y el marco organizacional y cultural permitirían armar la escena de los ambientes de aprendizaje de las prácticas formativas de los docentes universitarios en el marco de su participación en las cátedras.

Para comprender el fenómeno es necesario reconstruirlo a partir de casos particulares configurando de esta manera una realidad definida en comunidades de práctica específica que van constituyendo docentes en las diferentes disciplinas y organizaciones académicas.

El trabajo centrado en los puntos de vista de los sujetos y en el significado que ellos atribuyen a las experiencias y a los acontecimientos así como el significado atribuido a los mediadores instrumentales y sociales en las interacciones, no puede eludir el trabajo directo con los sujetos y las situaciones en que se desarrollan las prácticas de la enseñanza.

El abordaje de las cuestiones referidas a la construcción de la realidad que se da en la interacción social y los aspectos contextuales reclaman una mirada propia de los estudios de índole etnometodológica. Este abordaje permitiría describir las actividades habituales en los grupos e instituciones sin dejar de lado momentos de validación con los propios actores. (Lozares, 2005).

Para la reconstrucción de la estructura organizativa en que se desarrolla la formación de los docentes en las cátedras y el significado de las prácticas de enseñanza en cada contexto no se puede ignorar el análisis de los diversos documentos elaborados al interior de las cátedras para las prácticas educativas, las estructuras curriculares y, toda aquel fondo documental que enmarque dicho quehacer.

De este modo se puede abordar la interpretación de tres vertientes que configuran estas situaciones en las cuales tiene lugar la construcción del conocimiento docente a través de la participación en las cátedras universitarias, a saber:

- a) La perspectiva subjetiva de los docentes
- b) La perspectiva social a través de las interacciones y las representaciones sociales que circulan en los grupos y el análisis de las redes que se configuran:
- c) La perspectiva institucional a través de la estructura organizativa y las voces de los responsables de las cátedras y las carreras.

Con estas tres perspectivas se podrían mapear distintos ambientes de aprendizaje que se configuran para la construcción del conocimiento de los docentes en estas comunidades de práctica que son las cátedras universitarias.

Algunas reflexiones para pensar la formación en el marco de la Orientación

La propuesta es pensar, a partir del estudio del fenómeno de construcción del conocimiento docente universitario en su ámbito de desarrollo –la cátedra universitaria -, los “formatos de actividad” que podrían propiciar el reconocimiento explícito de este

conocimiento y el uso de este saber originado en la propia práctica docente. Dando lugar desde la Orientación Educativa Universitaria a propiciar espacios de acompañamiento para el desarrollo profesional docente en el cual puedan “apropiarse de contenidos relevantes, en paralelo a la transformación de sus prácticas educativas, a través de la reflexión sobre su práctica docente cotidiana, y la adquisición progresiva de un lenguaje profesional que le permita al mismo tiempo interpretar esa práctica” (Badía y Monereo, 2004).

Tochon (1993) señala que los conocimientos propios de la actividad docente no derivan principalmente del pensamiento lógico “sino de la producción de ideas nuevas, de la creación de soluciones originales en situaciones paradójicas”, por lo cual el docente utilizaría “razonamientos maleables, analógicos, intuitivos o “abductivos””, provenientes de su propia experiencia, de aquí la importancia de favorecer estos procesos de pensamiento implicados a la hora de pensar la formación docente continua.

La propuesta de una Formación Docente Continua en el marco de un programa integral de orientación educativa universitaria, que incluya el trabajo cooperativo con las cátedras, promoviendo en sus docentes competencias en el sentido de capacidad para movilizar, utilizar los diversos recursos (conocimientos académicos, prácticos, habilidades, experiencias, actitudes, dimensión psico-emocional, etc.) para enfrentar un tipo de situación particular (Perrenoud (2004). Un enfoque de competencias propio de los requerimientos particulares de este oficio/profesión, que nos permite darles la relevancia correspondiente a, como dice Bronckart (2008), los “objetivos praxeológicos, es decir, a los objetivos del “savoir-faire” concretos”.

El trabajo cooperativo del equipo de Orientación Educativa con las cátedras, tiene lugar entendiendo que la intervención que realiza en el espacio de formación docente implica un trabajo “codo a codo” en las tareas cotidianas del quehacer docente y un apoyo a los requerimientos particulares y singulares de los profesores. Es así porque creemos que es el aula el espacio crucial de diálogo donde se construye la intervención educativa que puede de modo privilegiado operar sobre todos y cada uno de los estudiantes. Porque cuando pensamos en inclusión, debemos pensar en superar las acciones extraordinarias, para que sea lo ordinario el acogimiento, la hospitalidad áulica que logra la tan ansiada permanencia de los estudiantes en sus trayectorias. Nos lo advierte A. M. Ezcurra (2009), que no nos distraigamos en el desarrollo de una “inclusión excluyente”, centrada en políticas focalizadas. Integrar la orientación con todos los actores, especialmente los docentes, en el aula donde se

juega de modo particular las posibilidades de los estudiantes universitarios. Trabajar en la formación de los docentes en el marco de una colaboración social con nuestras intervenciones de orientación en la formación docente continua, da lugar, progresivamente, a que tomando la iniciativa de su propia reflexión, acción e innovación, hagan que el orientador sea paulatinamente prescindente, volviéndose una audiencia de apoyo y comprensión (Wertsch y Stone, 1985).

Referencias Bibliográficas

- Achilli, L. E. (1990) Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque indiciario. CRICSO. Fac. de Humanidades y Arte Rosario.
- Álvarez, Z., porta, L., & Sarasa, M. C. (2010). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. En: *Praxis Educativa*, 14(14), pp. 42-48.
- Badia, A y Monereo, C. (2004) La construcción del conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, vol. 35 (1), 47-70.
- Baute Álvarez, L. M., & Iglesias León, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*, 16(1),36-49.
- Becher, Tony (2001) Tribus y territorios académicos. Barcelona, Gedisa.
- Biddle, B.; Good, T. y Goodson I. (2000) La enseñanza y los profesores. Vols. 1, 2 y 3. Barcelona, Paidós.
- Bronckart J. P. (2008) ¿Es pertinente la noción de competencia en la educación? *Revista Novedades Educativas*, Año 20 (211), 4-9.
- Clark, Burton (1992) El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, México, Nueva Imagen.
- Clark, (2004) Sustaining change in universities. Berkshire, Open University Press.
- Chaiklin, Seth y Lave, Jean (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires, Amorrortu.
- de Celis, R. C., González, L. S., Oliva, B. F., & Alonso Pardo, M. E. (2009). Factores que intervienen en el proceso de formación de los profesionales universitarios de la salud. (Spanish). *Revista Cubana De Educación Medica Superior*, 23(3), 82-95.
- Delamont, S. y Atkinson, P. (2001) Doctoring uncertainty Mastering craft knowledge, *Social Studies of Science*, 31(1),.87–107.
- Dicker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores, hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.

- Edelstein, Gloria (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Ezcurra, Ana María (2011) Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Flick, Uwe (2007) Introducción a la Investigación Cualitativa, Madrid, Ed. Morata.
- Goetz, J. P. y LeCompe, M. D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata.
- Ickowicz, Marcela (2008) Los trayectos de formación para la enseñanza de los profesores universitarios sin formación de grado. *Educere et Educare. Revista de Educacao*, Vol. 3 (5), 189-199.
- Imel, Susan (2000) Contextual learning in adult education. Practice application brief. Columbus, ERIC Clearing House on adult career and vocational education.
- Jackson, P. W. (2002) Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Krotsch, Pedro (2001) Educación superior y reformas comparadas. Bernal, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Lave, Jean (1991) La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Lave, Jean and Wenger Etienne (1991) Situated Learning. Legitimate peripheral participation. New York, Cambridge University Press.
- Lozares Colina, Carlos (2000) «La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido.» *Papers.Revista de sociología* (62), 97 - 131.
- Lozares Colina, Carlos (2005) Bases sociometodológicas para el Análisis de Redes Sociales, ARS. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (10), 9-36.
- Palacios Picos, A., López-Pastor, V. M., & Barba Martín, J. J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Estudios Sobre Educacion*, (24), 173-195.
- Parra-Moreno & Cols (2010) La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*. 13(3):421-452.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Grao.
- Rockwell, Elsie (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.
- Salomon, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwarz, Stefanie y Teichler, Ulrich.(2000) The Institutional basis of higher education

research. Experiences and perspectives. Kluweracademicpublishers. Dordrecht – TheNetherlands.

Tochon F. V., (1993), L'enseignant expert, Paris, Nathan.

Wenger, Etienne (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Madrid, Paidós.

Wertsch, J. et Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions, in: J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press, pp. 162-179

.