



## 9. Abriendo fronteras en la formación pedagógica de los docentes universitarios

### Opening frontiers in the pedagogical training of university professors

Claudia Finkelstein<sup>1</sup>   Elisa Lucarelli<sup>2</sup>   María Isabel Da Cunha<sup>3</sup>    
Mercedes Collazo<sup>4</sup>   Nora Cascante<sup>5</sup>   Patricia Marín Sánchez<sup>6</sup>  

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

<sup>4</sup> Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

<sup>5,6</sup> Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

### RESUMEN

Este artículo presenta las conclusiones derivadas de la investigación colectiva *Estrategias institucionales para la formación pedagógica, de los docentes de nivel superior, orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación desarrolladas por universidades de Argentina, Uruguay, Brasil y Costa Rica (NEIES-Sector Educativo del MERCOSUR)*. Centra su interés en la formación del docente universitario considerando al rol del profesor universitario como primordial en tanto sujeto social posibilitador de cambios y como garante de la calidad de la formación de los futuros graduados. Basadas en esta premisa las Universidades de Argentina, Brasil, Uruguay y Costa Rica han desarrollado acciones sistemáticas tendientes a la formación pedagógica de los profesores universitarios, tarea que se ha visto desafiada por varias cuestiones: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otros. A partir de esta problemática la investigación se inscribe como un trabajo colectivo que pretende, a través de las investigaciones realizadas por cada grupo, contribuir a la comprensión de las particularidades que asumen estos procesos formativos como aporte a la definición de estrategias que coadyuven al mejoramiento de la calidad de la educación en el nivel. Se llevó a cabo un diseño de generación conceptual (usualmente denominado cualitativo), utilizándose

diversas estrategias de obtención de la información empírica: entrevistas, análisis de materiales documentales, grupos de discusión y reflexión.

**Palabras clave:** Formación pedagógica; docente universitario; pedagogía y didáctica

## Opening frontiers in the pedagogical training of university professors

### ABSTRACT

This article presents the conclusions derived from the collective research *Institutional strategies for higher level teachers' s pedagogical training aimed at improving the quality of the higher level of education developed by universities in Argentina, Uruguay, Brazil and Costa Rica (NEIES-Mercosur Education Sector)*. It focuses its interest on the training of university teachers considering the university professor's role as a primary social subject enabling change and as a guarantor of the quality of the training of future graduates. Based on this premise, the Universities of Argentina, Brazil, Uruguay and Costa Rica have developed systematic actions aimed at the pedagogical training of university professors, a task that has been challenged by several issues: policies, training frameworks, logics of institutional functioning, and the school biography of teachers at this level, among others. Based on this problem, research is inscribed as a collective work that aims, through the research carried out by each group, to contribute to the understanding of the particularities assumed by these training processes as a contribution to the definition of strategies that contribute to the improvement of the quality of education at the level. A conceptual generation design (usually called qualitative) was carried out, using various strategies to obtain empirical information: interviews, analysis of documentary materials, discussion, and reflection groups.

**Keywords:** Pedagogical training; university professor; university pedagogy and didactics

## Abertura de fronteiras na formação pedagógica de professores universitários

### RESUMO

Este artigo apresenta as conclusões derivadas da investigação coletiva *Estratégias institucionais para a formação pedagógica dos docentes da educação superior e ações para o melhoramento da qualidade desse nível de ensino desenvolvidas por universidades da Argentina, Brasil e Costa Rica (NEIES - Setor Educativo do Mercosul)*. Centra seu interesse

na formação do docente universitário considerando o seu papel como primordial como sujeito social possibilitador de mudanças, garantindo a qualidade da formação dos futuros graduados. Baseada nesta premissa, as Universidades da Argentina, Brasil e Costa Rica vêm desenvolvendo ações sistemáticas referentes à formação pedagógica dos professores universitários, tarefa que vem sendo desafiada por várias questões: políticas, perspectivas de formação, lógicas de funcionamentos institucionais, a própria biografia escolar dos docentes deste nível, entre outras. A partir desta problemática a investigação se caracteriza como um trabalho coletivo que pretende, através dos estudos realizados por cada grupo, contribuir com a compreensão das particularidades que afetam estes processos formativos, capazes de auxiliar na definição de estratégias que contribuam com a melhoria da qualidade da educação superior. Foi utilizada, como metodologia a geração conceitual (usualmente denominada qualitativa), utilizando-se diversas estratégias de obtenção de dados empíricos: entrevistas, análises de materiais documentais, grupos de discussão e reflexão.

**Palavras-chave:** Formação pedagógica; professor universitário; pedagogia universitária e didática

## Ouvrir les frontières de la formation pédagogique des enseignants universitaires

### RÉSUMÉ

Cet article présente les conclusions issues de la recherche collective *Stratégies institutionnelles pour la formation pédagogique des enseignants de niveau supérieur visant à améliorer la qualité du niveau supérieur d'enseignement développé par les universités d'Argentine, d'Uruguay, du Brésil et du Costa Rica (NEIES-Mercosur Education Sector)*. Il concentre son intérêt sur la formation des professeurs d'université en considérant le rôle du professeur d'université en tant que matière sociale primaire permettant le changement et en tant que garant de la qualité de la formation des futurs diplômés. Sur la base de cette prémisses, les universités d'Argentine, du Brésil, d'Uruguay et du Costa Rica ont développé des actions systématiques visant à la formation pédagogique des professeurs d'université, une tâche qui a été remise en question par plusieurs questions: politiques, cadres de formation, logiques de fonctionnement institutionnel, biographie scolaire des enseignants à ce niveau, entre autres. Sur la base de ce problème, la recherche s'inscrit comme un travail collectif qui vise, à travers les recherches menées par chaque groupe, à contribuer à la compréhension des particularités assumées par ces processus de formation comme une contribution à la définition de stratégies qui contribuent à l'amélioration de la qualité de l'éducation au niveau. Une conception

méthodologique de génération conceptuelle (généralement appelée qualitative) a été réalisée, en utilisant diverses stratégies pour obtenir des informations empiriques: entretiens, analyse de documents, groupes de discussion et réflexion.

**Mots clés :** Formation pédagogique; professeur universitaire; pédagogie et didactique universitaires

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta las conclusiones derivadas de la investigación colectiva Estrategias institucionales para la formación pedagógica, de los docentes de nivel superior, orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación desarrolladas por universidades de Argentina, Uruguay, Brasil y Costa Rica (Proyecto NEIES-Sector Educativo del MERCOSUR).

Centra su interés en la formación del docente universitario considerando al rol del profesor universitario como primordial en tanto sujeto social posibilitador de cambios y como garante de la calidad de la formación de los futuros graduados. Basadas en esta premisa las Universidades de Argentina, Brasil, Uruguay y Costa Rica han desarrollado acciones sistemáticas tendientes a la formación pedagógica de los profesores universitarios, tarea que se ha visto desafiada por varias cuestiones: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otros.

La investigación que presentamos hace foco en esta problemática y se inscribe como un trabajo colectivo que pretende, a través de las investigaciones realizadas por cada grupo, contribuir a la comprensión de las particularidades que asumen estos procesos formativos.

Con la intención de profundizar al respecto hemos ido afianzando lo largo de más de 25 años una red de investigadores conformada por el Grupo del Plata, que incluye por Argentina al grupo de investigación Estudios sobre el aula universitaria, (IICE-FFyL- UBA), y los Grupos de las Universidades Nacionales del Sur y de Tucumán, y por Uruguay el Grupo radicado en la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR). También participa el grupo brasileño, Formación de profesores, enseñanza y evaluación (registro en el CNPq) con sede en la Universidad Federal de Pelotas (UFPel) y el de la Universidad Estadual de Bahía (UNEB). A este conjunto de investigadores se ha integrado en nuestro

último proyecto la Universidad de Costa Rica, a través del equipo de la Dirección de Docencia Universitaria de esa Universidad

Cada equipo abordó de una manera particular el objeto de estudio analizando las experiencias de formación de docentes del nivel superior tendientes al mejoramiento de la calidad pedagógica, tomadas como “estudios de casos” desde diversas dimensiones de análisis e identificando las estrategias de intervención y acompañamiento que en ellas se incluyen con una finalidad interpretativa.

## **2. ENCUADRE METODOLÓGICO**

Se utilizó en todos los casos una lógica de generación conceptual, pero al reconocer que los espacios de investigación nacionales e institucionales y sus participantes son plurales, y a partir de la diversidad encontrada en el campo, se definieron procedimientos metodológicos propios.

Hemos organizado las presentaciones llevadas a cabo por cada grupo de investigación de la siguiente manera:

- Programas estructurados alrededor del rol del docente en la Universidad: investigaciones de Argentina (UBA; UNT; UNS) y Costa Rica (UCR)
- Programas enfocados en la formación profesional de docentes iniciantes: investigaciones de Brasil (UFPeI)
- Programas cuyo énfasis es la reflexión sobre el rol del docente universitario de manera autogestionada: investigaciones de Brasil (UNEB)
- Programas cuyo eje es la convergencia entre políticas de formación docente e innovación: investigaciones de Uruguay (UDELAR).

## **3. RESULTADOS**

### **3.1. Programas estructurados alrededor del rol del docente en la Universidad: investigaciones de Argentina (UBA; UNT; UNS) y Costa Rica (UCR)3**

#### **3.1.1. Las investigaciones llevadas a cabo en Universidades de Argentina**

En el caso argentino encontramos tres investigaciones. El grupo perteneciente a la Universidad de Buenos Aires abordó la formación pedagógica de los docentes en el marco de la Universidad de Buenos Aires de Argentina. El grupo de investigadores está compuesto por miembros del Programa Estudios sobre

el Aula Universitaria perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: Claudia Finkelstein, Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Mercedes Lavalletto y Walter Viñas. Se propuso ahondar en esta problemática haciendo foco en caracterizar los modelos y formatos que se llevan a cabo en las diferentes Unidades Académicas de esa Universidad.

La investigación se desarrolló en dos etapas: la primera, realizada sobre la base de material documental, se orientó a tener una visión panorámica de cómo se dan estos procesos en la Unidades Académicas de la UBA que cuentan con espacios institucionales sistemáticos de formación de sus docentes. Se identificaron dos modalidades en términos de formatos para la formación pedagógica de los profesores: las denominadas Carreras Docentes (como un primer nivel de formación) que desarrollan las Facultades de Agronomía, Derecho y Ciencias Sociales, Farmacia y Bioquímica, Odontología y Medicina. La otra modalidad encontrada son las Carreras de Especialización y/o Maestrías, que dan un segundo nivel de formación, y que se llevan a cabo, como ofertas de los Posgrados, en las Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Ciencias Económicas, Ciencias Veterinarias.

En la segunda etapa, se focalizó en el análisis de cinco casos, que representan las Unidades Académicas que ofrecen las denominadas Carreras Docentes como espacios formativos privilegiados para sus propios docentes: Facultad de Agronomía, de Derecho y Ciencias Sociales, de Farmacia y Bioquímica, de Medicina y de Odontología. Se identificaron las siguientes dimensiones de análisis: la articulación teoría-práctica como principio sinérgico en la enseñanza universitaria y en la formación pedagógica de sus docentes, las concepciones acerca de la formación, el sistema didáctico y la profesionalización del docente universitario. El encuadre metodológico incluyó en esta etapa entrevistas en profundidad a los responsables y docentes de estos procesos formativos.

En segundo término, la investigación de Alicia Villagra, radicada en la Universidad Nacional de Tucumán, se orienta a esclarecer el sentido y alcance otorgado a la formación pedagógica de docentes universitarios en la citada Universidad argentina.

La investigación se sitúa en el "detrás de escena" de dicha formación con el propósito de poner en cuestión sus modos de implementación, los fundamentos que los sustentan, quiénes los llevan a cabo, planteándose central-

mente como interrogante cuál es el lugar que le otorgan a la formación pedagógica de los formadores propuestas legitimadas institucionalmente orientadas a propiciarla para mejorar la calidad de la Educación Superior. La investigación aborda la problemática de la legitimación del lugar del Asesor Pedagógico Universitario (APU): la emergencia en el ámbito académico de indicios que refieren a un cierto desplazamiento y/o desdibujamiento de su ineludible protagonismo en la formación pedagógica de docentes universitarios por parte de otros profesionales, que no se especializan en Pedagogía Universitaria.

La autora presenta el estado de situación de las propuestas formativas instaladas en la UNT analizando sus formatos, dejando en evidencia deudas e impostergables replanteos didácticos – pedagógicos en lo que respecta a sus diseños y puesta en acto. Asimismo, da cuenta de lógicas ocultas y/o contradictorias, que condicionarían o determinarían el reconocimiento o la negación (incluso el reemplazo) del indelegable lugar del Asesor Pedagógico Universitario en la tarea cuya especificidad lo define identitariamente: la formación pedagógica de los docentes.

La tercera investigación desarrollada en la Argentina fue llevada a cabo en la Universidad Nacional del Sur por Ana María Malet y Andrea Montano.

El equipo se planteó dos líneas de investigación debido a que en la universidad sede del proyecto y en las diferentes unidades académicas que la componen, existe un solo espacio institucional sistemático de formación del cuerpo docente y se reconocen solo dos propuestas de formación docente.

La primera línea toma como caso en estudio la asignatura Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior, correspondiente a la formación de grado. Esta asignatura junto a la propuesta de dos seminarios, conforman un bloque de asignaturas que habilita a los egresados a desempeñarse en el nivel superior: universidades e institutos superiores de formación docente, técnica y artística de los Profesorados en Historia, Química Letras, Filosofía, Economía, Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración. A su vez esta asignatura es actualmente, materia electiva de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, del Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur.

Las autoras analizan en profundidad el caso considerándolo una verdadera experiencia de desempeño en la docencia universitaria y/o en los institutos

superiores en contextos reales y que involucra, por definición y en las actividades desarrolladas, las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión.

La otra línea que investigó este grupo corresponde a la formación de los docentes universitarios en el campo médico.

Parten del análisis curricular de la carrera de Medicina y su vinculación con uno de los modelos de formación médica para continuar con la estrategia de enseñanza aprendizaje basado en problemas que aparece como prioritaria en la enseñanza de los futuros médicos.

Esta segunda línea hace foco en la formación de los profesores que conforman el equipo docente de la carrera de Medicina analizando las estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes. Se identifican las contradicciones que resultan producto de la coexistencia de distintas lógicas en los profesores que se desempeñan en la educación médica: una, vinculada a la base disciplinar de la profesión; y otra relacionada a la formación recibida para la creación de la carrera desde un enfoque particular.

### **3.1.2. Las investigaciones llevadas a cabo en Universidades de Costa Rica**

La investigación llevada a cabo en la Universidad de Costa Rica, por Nora Cascante Flores y Patricia Marín Sánchez se radicó en las cinco universidades estatales de este país. Se identifican las diferentes experiencias institucionales de formación pedagógica para docentes universitarios, se caracterizan la organización y estructuras de estas acciones formativas y se valoran los aportes, límites y retos de la formación pedagógica que se ofrece en las universidades estatales.

Reconocen dos grandes tendencias; las acciones formativas abiertas o de formación continua y las ofertas formativas con titulación. En la primera se encuadran las acciones desarrolladas para responder a los emergentes surgidos de las necesidades o intereses específicos referidos al campo pedagógico, o a las vinculadas con los diferentes escenarios de actuación profesional donde se desarrolla el proceso formativo. Dentro de esta tendencia de acciones continuas de formación se ubican dos escenarios de mayor relevancia: uno que desarrolla temáticas de orden pedagógico cuyo propósito se orienta a fortalecer el quehacer cotidiano del docente en el ámbito del aula. En el otro escenario se ubican acciones formativas más estructuradas cuya duración se sitúa entre las 100 y las 150 horas.



Asimismo, la oferta también incluye cursos cortos, talleres, seminarios, conferencias que refieren a temas transversales y son de participación voluntaria.

Las acciones denominadas con titulación comprenden programas académicos que acreditan a los participantes un título universitario. Entre ellas se identifican los programas con titulación en grado de Licenciatura y los programas con titulación en posgrado de Maestría.

Las autoras analizan las formas de acompañamiento llevadas a cabo por los equipos de asesores pedagógicos de las universidades estatales como parte de los procesos formativos del docente universitario. Se reconocen en primer término acciones de interacción personalizada que se articulan hacia el análisis, la reflexión y la construcción de alternativas en las que los participantes tienen un papel activo.

En segundo lugar, el acompañamiento de interacción colectiva comprende acciones de formación caracterizados por la colaboración y el intercambio de experiencias que potencian la construcción colectiva de conocimiento tendiente a la innovación y la transformación de las prácticas educativas. Estas acciones combinan propuestas de corta duración con otras más extendidas temporalmente.

Concluyen que el estudio puso en evidencia la pluralidad de las ofertas formativas desarrolladas en las universidades públicas costarricenses y que éstas dan respuesta a las particularidades, necesidades, intereses y recursos de cada institución.

### **3.2. Programas enfocados en la formación profesional de docentes iniciantes: Las investigaciones llevadas a cabo en Universidades de Brasil**

#### **3.2.1. Investigación A- Profesionalización de la docencia universitaria y la expansión de la Red Pública Federal**

Una de las dos investigaciones desarrolladas por el equipo brasileño, radicado en la UFPel, se orientó a analizar la profesionalización de la docencia universitaria y la expansión de la Red Pública Federal en Brasil, considerando los desafíos para la formación de los docentes iniciantes. Fue llevada a cabo por Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet y Maria Isabel da Cunha.

En el caso de Brasil se vive una experiencia sin igual de expansión de la red federal pública de educación superior con la creación de nuevas universidades y expansión de las existentes. A raíz de estas condiciones hubo un significativo

aumento de nuevos docentes que ingresaron en las instituciones creadas y ampliadas.

Las políticas de ampliación de vacantes fueron parte de las acciones en educación desarrolladas por el gobierno federal, ya desde fines del siglo pasado, motivado también por influencias internacionales. Este movimiento constituyó una de las metas del Plan Nacional de Educación 2001-2010, que además de buscar la expansión, vislumbraba potenciar el desarrollo científico y tecnológico del país. La concreción de estos propósitos se dio a través de la implementación de diversos programas que integraban el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE). El Programa de apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales –REUNI–, instituido en abril de 2000, forma parte del conjunto de esas acciones. Ese Programa tuvo como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (REUNI, 2007, p. 10). Las Universidades que adhirieron al Programa, para poder recibir los recursos financieros, debieron asumir el compromiso de viabilizar y concretar un conjunto de metas en un período de cinco años, a contar a partir del inicio de cada plan; a la vez su propuesta tenía que ser coherente con el documento elaborado por el Ministerio de Educación, el cual estaba estructurado en seis dimensiones, a saber:

- Ampliación de la oferta de la educación superior pública promoviendo el aumento de las vacantes de ingreso, especialmente en el período nocturno, reducción de las tasas de evasión y ocupación de vacantes ociosas.
- Reestructuración académico curricular involucrando la revisión de la estructura académica buscando la constante elevación de la calidad, la reorganización de los recursos de graduación, diversificación de las modalidades de graduación.
- Renovación pedagógica de educación superior fundamentada en la articulación de la educación superior con la educación básica, profesional y tecnológica, en la actualización de metodologías (y tecnologías) de enseñanza y aprendizaje con la previsión de programas de capacitación pedagógica.

- Movilidad intra e interinstitucional pautada en la promoción de la amplia movilidad estudiantil mediante el aprovechamiento de créditos y la circulación de estudiantes entre cursos y programas, así como entre instituciones de educación superior.
- Compromiso social de la institución previendo la formulación de políticas de inclusión, asistencia estudiantil y políticas de extensión universitaria.
- Apoyo del posgrado al desarrollo y el perfeccionamiento cualitativo de las carreras de grado orientadas a la renovación pedagógica de la educación superior.

Con la expansión intensificada que se dio a partir de la institucionalización de este Programa hubo un considerable aumento cuantitativo de profesores ingresantes a la carrera docente. En general son profesores “recién-doctores”, que poseen la titulación requerida para el ingreso a la carrera y presentan una significativa producción en su especialidad. A la vez, al asumir la docencia necesitan procesar el pasaje entre una formación que privilegia la investigación y la práctica exigente de la docencia.

El profesor, al iniciar la carrera docente, es impactado por la necesidad de insertarse en la cultura de su ambiente de trabajo y relacionarse con sus colegas y alumnos. Necesita, también, responder a cuestiones burocráticas propias de la acción docente, así como asumir las actividades propias de los proyectos de investigación, de enseñanza y de extensión, dentro de otras tantas tareas.

Marcelo García (1999, p.249) afirma que, al ingresar en la docencia superior, el profesor necesita ambientarse “[...] en una nueva cultura, normas, rituales, símbolos, etc., que deben ser conocidos (o reconocidos) por cualquier profesor que pretenda sobrevivir en ella”. Las universidades poseen una cultura inserta en tiempo y espacio, y el período de iniciación en la profesión docente es el momento en que se inicia la inserción en la cultura docente, en los conocimientos, valores y símbolos de la profesión; al mismo tiempo se da el desarrollo de procesos que le posibilitan al profesor iniciante conocer críticamente el entorno social donde se sitúa su acción.

La etapa inicial de la carrera docente presenta peculiaridades que se destacan por los dilemas y dificultades vividas por el profesor iniciante. Varios autores

destacan ese período, caracterizándolo como una fase de `sobrevivencia´ y de `descubrimiento (Huberman, 2000), como un momento de socialización (Marcelo García, 1999) o como un choque con la realidad (Veenman, 1988).

Los primeros años de docencia son vividos con muchas dudas y confrontaciones de todo tipo, pues los docentes universitarios, en general, poseen un conocimiento consolidado de su área específica, pero como no tuvieron formación para la docencia, poco o nada conocen sobre las cuestiones relacionadas con la enseñanza. Es necesario considerar que ese proceso de convertirse en profesor no es una tarea simple, pues exige saberes y conocimientos que no fueron aprendidos en su formación.

Además de la creación de programas de formación para la docencia, la institución puede optar por desarrollar otras estrategias de asesoramiento pedagógico. Mayor Ruiz (2007, p.35) llama la atención acerca de que, en el ámbito del asesoramiento, "cuando hablamos de estrategia nos estamos refiriendo a un acuerdo sobre aquellos principios que ordenan los intercambios entre los participantes en ese proceso: profesores y asesor". La autora afirma que, para tener impacto en la práctica, las estrategias formativas valoran aspectos como la cooperación y la colaboración; la capacidad de experimentación y de aceptación de riesgos; la incorporación de la investigación y de la teoría; la implicación de los participantes; el tiempo; el liderazgo y el apoyo; la atención al aprendizaje adulto; la integración de las metas individuales con las institucionales.

Lucarelli (2000) destaca que la asesoría pedagógica universitaria indica la necesidad de articulación entre dimensiones al indicar que la institución espera que los asesores respondan las demandas institucionales, sean nexos entre proyectos institucionales, proyectos curriculares y el interés de los alumnos y puedan colaborar con la orientación de profesores acerca de temáticas de aprendizaje y evaluación. El asesoramiento en la coordinación de materias, programas, recursos didácticos que contribuyan a través de su tarea con el fortalecimiento de la relación escuela-comunidad.

Considerando la importancia de la fase inicial de la carrera docente universitaria y de la implementación de estrategias que se dedican a dar sostén pedagógico a los profesores, nuestra investigación intentó aprehender la comprensión que tienen los docentes universitarios iniciantes acerca de los espacios para discusiones pedagógicas como posibilidad de apoyo al desarrollo de sus prácticas.

### 3.2.1.1. Nuestros caminos de investigación: las elecciones hechas

La investigación fue realizada en cuatro Universidades Federales localizadas en el sur del país, debido a la posibilidad de un mejor acceso a los datos investigativos y debido a que esas instituciones, de alguna forma mostraron en sus acciones, estrategias de apoyo pedagógico para sus profesores.

En tres de ellas existen programas de carácter institucional de inserción/formación pedagógica. Participar de ellos es obligatorio para los profesores iniciantes durante el período probatorio. En la cuarta universidad existe la preocupación por recibir a los profesores que ingresan dándoles informaciones sobre el plan de la carrera y sobre los aspectos institucionales y burocráticos.

Después del contacto inicial, por e-mail, con varios profesores de las cuatro universidades que tenían hasta 5 años en la docencia y que tenían su formación en carreras de licenciatura, se definió una muestra de 28 docente con formación inicial en las carreras de Medicina, Odontología, Artes Escénicas, Física, Ingeniería (Ambiental, Civil, Eléctrica, Cartográfica, Forestal, Agrícola, de Computación, Industrial Maderera y de Minas), Oceanografía, Enfermería, Agronomía, Meteorología, Música, Farmacia, Zootecnia y Terapia Ocupacional.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en el lugar de trabajo de los profesores. Las cuestiones se focalizaron en las experiencias iniciales de la profesión docente; las percepciones de los docentes sobre las formas de apoyo de la institución; sus impresiones sobre los momentos/espacios destinados a la discusión de la práctica docente y la concepción sobre las formas de integración en la cultura universitaria.

### 3.2.1.2. Consideraciones sobre el estudio

En la investigación se pudo percibir un interés significativo de los profesores iniciantes en discutir sus prácticas, distinguir dificultades y diferencias, compartir frustraciones y éxitos. Este parece ser un período en que los docentes están su estilo profesional, período en que establecen los valores que se van constituyendo en una cultura significativa. Percibimos que los docentes que están al inicio de la carrera viven una situación ambigua. Por un lado, son responsabilizados por el éxito o fracaso del aprendizaje de sus alumnos. Por el otro, la preparación que tuvieron no responde a las exigencias de la docencia y no fueron, de hecho, preparados para ella. Es importante destacar que la forma-

ción del docente universitario no pasa de largo por el paradigma de la racionalidad técnica: al contrario, también y es regida por él, produciendo en los profesores la idea de que la disciplina pedagógica, o la transposición de teorías para los profesores, sería capaz de convertirlos en aptos para “dar una buena clase”

Se abogó que, tanto la formación pedagógica como el desarrollo profesional de los profesores universitarios requieren una política global de la universidad que dignifique y valore las funciones docentes como fundamentales para calificar la enseñanza.

Cabe señalar que el nuevo panorama resultante del REUNI desencadenó cambios estructurales tan profundos que las universidades también se están teniendo que reinventar para atender a las nuevas demandas. En este contexto, todos los desafíos relacionados con la condición del docente principiante se intensifican en función de ese proceso de transición, que se muestra como destabilizador/desafiante para toda la comunidad académica.

Tal vez, sea posible suponer que, si hubiese la generación de un clima de calificación significativa de la docencia, habría mejores indicadores de calidad de la enseñanza, sumándose a los resultados concretos de investigaciones o a las inversiones en aparatos y en infraestructura. Se necesitaría para eso estimular en los docentes la autorreflexión sobre la tarea docente y la inserción de los profesores de educación superior en los programas de formación pedagógica.

Confiamos, por fin, que los docentes iniciantes pudieran dedicarse, en los primeros años de la carrera, a aprender el ejercicio de la docencia, entendiéndola como una profesión de contenidos específicos y que exige sustentación epistemológica.

De lo contrario, se corre el gran riesgo de que queden fuertemente limitados a la reproducción, perdiéndose así la oportunidad de que actúen como sujetos protagonistas de otro tipo de educación.

### **3.2.2. Investigación B- Programas cuyo énfasis es la reflexión sobre el rol del docente universitario de manera autogestionada**

En el segundo caso brasileño, el equipo integrado por Sandra Soares, Liege Maria Sitja Fornari y Mariana Soledade Barreiro de la Universidade Estadual de Bahía (UNEB), sostienen que la enseñanza universitaria debe basarse en las necesidades e intereses de los estudiantes y generar procesos reflexivos

que permitan poner a consideración sus representaciones y actitudes hacia el conocimiento, el aprendizaje, los profesores, los colegas y su formación profesional. Es necesario fomentar en los alumnos un aprendizaje eficaz y la capacidad de resolver problemas complejos de forma autónoma. Para lograr este propósito se requiere que los profesores desarrollen habilidades cognitivas, afectivas y político-pedagógicas que no se adquieren a través de una formación centrada en la trasmisión, sino que se realiza a través de un proceso de reflexión sobre la propia práctica docente.

La investigación que llevaron a cabo sigue la lógica de la investigación acción. Se convocaron a profesores del campus I de la Universidad Estatal de Bahía (UNEB) para investigar sus prácticas docentes. El grupo se conformó con once participantes de diferentes campos disciplinares: Psicología, Administración, Enfermería, Fisioterapia, Ingeniería, Diseño, Cartografía y Pedagogía.

Se realizaron 19 reuniones que fueron grabadas en audio y vídeo, y se realizaron entrevistas semiestructuradas en la etapa final del proceso.

En este capítulo se presentan los resultados esta experiencia de investigación-acción que dan cuenta de su potencial para provocar cambios en las representaciones y prácticas docentes, a partir del proceso de problematización experimentado por los participantes.

Este equipo de investigación reconoce a la reflexión como un proceso fundamental que potencia la posibilidad del cambio cuando se lleva a cabo en grupos. En este sentido, el diálogo reflexivo con los compañeros es un importante elemento de transformación. La reflexión es considerada un dispositivo fundamental del desarrollo profesional del profesorado.

Al mismo tiempo, las autoras consideran a la problematización como la acción de elaborar un conjunto de preguntas articuladas que pone en tensión la forma rutinaria y naturalizada de abordar ciertas situaciones y los resultados que se han obtenido.

De este modo, la problematización de la propia práctica se configuró como el hilo conductor de la experiencia relatada, tomando como punto de partida una situación dilemática de la práctica docente de los participantes. Implicó también la generación de un clima de confianza mutua y vínculo entre ellos.

Las autoras concluyen que el desarrollo profesional de los profesores, en términos de auto-formación es posible si el profesor está dispuesto a reflexionar,

sobre su 'hacer' y este proceso puede ser potenciado si se generan comunidades de investigación en la práctica, preferentemente multidisciplinares.

### **3.3. Programas cuyo eje es la convergencia entre políticas de formación docente e innovación. Investigaciones de Uruguay (UDELAR)**

#### **3.3.1. El desarrollo pedagógico docente en la Universidad de la República, Uruguay**

En el marco del proyecto conjunto de investigación regional, el estudio sobre la universidad pública uruguaya<sup>(1)</sup> se focaliza en el análisis de la convergencia entre las políticas de formación docente y las políticas de innovación educativa promovidas por la Universidad de la República (UDELAR) desde la reapertura democrática (1985-2016)<sup>(2)</sup>.

El desarrollo de la formación pedagógico-didáctica de los docentes y el fomento de la innovación educativa constituyen dos ejes vertebradores de las iniciativas institucionales de mejora de la calidad de la enseñanza de grado, como parte fundamental de los planes estratégicos de la institución. Instrumentadas de forma autónoma, pero claramente sinérgicas en sus formulaciones programáticas, estas líneas de mejora se promueven desde el Pro rectorado de Enseñanza a través de dos mecanismos prioritarios de política central: los proyectos concursables de convocatoria general y la creación de programas centrales y semicentralizados.

El origen de estas políticas se ubica en los movimientos de renovación pedagógica emergentes de las facultades agrarias, de la salud, el derecho y las ingenierías que comienzan a nuclearse a partir de los años ochenta, buscando hacer frente a los desafíos del nuevo contexto institucional: un aula universitaria masificada, a cargo de académicos en ejercicio y retornados al país, así como de nóveles docentes que, en un alto número, debieron incorporarse a la enseñanza de grado rápidamente. La irrupción de colectivos estudiantiles crecientemente heterogéneos en una institución históricamente identificada con la formación de las élites y con una identidad inspirada en el modelo de universidad investigativo-académico, dará lugar a la irrupción en la escena institucional y en la preocupación de los actores universitarios de los "problemas de la enseñanza". Serán fundamentalmente las dificultades derivadas del desajuste estructural las que movilicen las necesidades de renovación pedagógica en la UDELAR.



Esto condiciona un proceso de constitución del campo pedagógico-didáctico universitario pautado por la ambigüedad de los discursos respecto de su legitimidad disciplinar (Collazo, 2008).

De este modo, en la dinámica del ciclo de las políticas de enseñanza universitaria es claro que la agenda de la formación y el desarrollo de capacidades de innovación educativa de los docentes universitarios tiene en la UDELAR un origen en las asesorías pedagógicas y su núcleo histórico impulsor<sup>(3)</sup>, para luego transformarse en una política institucional general, una vez creado el organismo cogobernado central rector de la enseñanza en el año 1993, la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), integrado al Pro Rectorado de Enseñanza de la UDELAR a partir del año 2003 (Collazo et al, 2015).

Se trata así de una política que se gesta en primer lugar desde la base universitaria, liderada por las facultades profesionales que logran instalar en la agenda institucional central, en una lógica de “abajo hacia arriba”, las principales preocupaciones pedagógicas universitarias de la época (Aguilar, 1993; Revuelta, 2007).

### **3.3.2. Estrategias diversificadas de formación pedagógica-didáctica(4)**

La UDELAR concibió desde el inicio una multiestrategia de formación pedagógico-didáctica que buscaba idealmente construir un modelo de formación docente diferenciado del esquema tradicional, centralizado y de orientación normalizadora de la educación básica.

Con una visión crítica de la experiencia histórica y una conciencia de la debilidad del campo de estudio de la educación a nivel nacional, la UDELAR resolvió promover una estrategia de formación que resultara más idónea a la identidad docente universitaria. Atendiendo las características de la enseñanza superior que, a diferencia de los restantes niveles del sistema educativo, se liga estrechamente a la creación y la aplicación del conocimiento, proyecta un modelo de formación docente que reconoce la diversidad epistemológica disciplinar y profesional, las problemáticas y demandas específicas de los centros universitarios, así como las condiciones reales del ejercicio docente actual. Con un enfoque interdisciplinario, busca estimular una reflexión pedagógico-didáctica asociada al componente epistemológico propio de las disciplinas académicas y profesionales.

Por otra parte, la singularidad de la profesionalidad docente a nivel universitario condiciona a su vez una propuesta de formación docente enfocada a la capacitación voluntaria para el logro de un mejor ejercicio del rol docente. Esto es, se entiende la formación docente universitaria como un modelo de desarrollo profesional y no como una táctica para suplir carencias, entendiendo por desarrollo profesional los esfuerzos sistemáticos de mejorar la práctica, las creencias y los conocimientos profesionales, con el propósito de potenciar la capacidad docente e investigadora.

Con este marco de definiciones, la UDELAR impulsa en estas décadas una variedad de estrategias de desarrollo profesional docente que, de forma directa o indirecta, contribuyan a la construcción del campo pedagógico-didáctico, promovidas desde los niveles centrales (prorectorado de enseñanza), semi-centralizados (áreas académicas) y descentralizados (centros universitarios) (tabla 1).

**Table 1.** Niveles y tipos de acción política universitaria para la Formación Docente

<p><b>1996:</b> Llamados a Innovaciones Educativas</p> <p><b>2001:</b> Programa de RRHH: Apoyo a la formación de posgrados en educación superior en el exterior</p> <p><b>2006:</b> Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria</p> <p><b>2012:</b> Proyectos de Investigación para la Mejora de la Enseñanza de Grado</p> <p><b>2016:</b> Programa de Desarrollo Pedagógico Docente</p>	<p><b>2001:</b> Programas de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios</p> <p>Áreas Académicas: Artística, Agraria, Científico-Tecnológica, Salud, Social.</p>	<p>Cursos de formación docente y Asesorías Pedagógicas a cargo de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza de los centros universitarios(*)</p>
--	---	---

**Fuente:** Elaboración propia

**Nota:** (\*) La UDELAR cuenta con unidades pedagógicas en cada uno de los centros universitarios (25) que cumplen con la finalidad de brindar asesoramiento y apoyo pedagógico a docentes y estudiantes, asesoramiento curricular e investigación educativa (Ordenanza de Estudios de Grado, 2011, UDELAR).

### 3.3.3. Políticas de innovación educativa como estímulo a la autoformación

La promoción de la innovación educativa a través de proyectos concursables se concibió tempranamente como una estrategia indirecta de formación pedagógica de los docentes, a la vez que de renovación de la enseñanza de grado. Es así que a partir del año 1996 la UDELAR realiza llamados institucionales para la presentación de proyectos concursables de Innovaciones Educativas como instrumento de política de fortalecimiento del rol docente.

A partir de los años dos mil se logra diseñar un proyecto institucional enmarcado en un plan de desarrollo estratégico general de la UDELAR que ubica las políticas de estímulo a las innovaciones educativas en un complejo de políticas de mejora de la enseñanza orientadas a respaldar el objetivo estratégico de: "responder a la demanda creciente por enseñanza superior, promoviendo la equidad social y geográfica y mejorando la calidad de la oferta pública" (PLEDUR, 2000, 2005).

Con este horizonte de desarrollo institucional las políticas de innovación estuvieron permeadas por un contexto de impulso a la educación a distancia como estrategia de ampliación de la matrícula, por lo que se entiende la innovación fundamentalmente como incorporación de nueva tecnología educativa. Posteriormente, se observa un desplazamiento de la idea de innovación tecnológica hacia una preocupación más amplia por la reflexión pedagógico-didáctico. Se plantea la necesidad de aportar soluciones innovadoras en el ámbito de la enseñanza que involucren un análisis de las concepciones pedagógicas y de la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje, con impacto a nivel de la práctica docente. Este cambio de orientación se produce al mismo tiempo que se abre una línea diferenciada de proyectos concursables de promoción de Cursos semi-presenciales y desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Recursos Educativos Abiertos (REA).

En los años recientes las políticas de innovación e incorporación de TIC en la enseñanza de grado se reunifican y la CSE redefine el llamado de Innovaciones Educativas orientando los proyectos hacia la búsqueda de rupturas paradigmáticas, de superación de las prácticas educativas tradicionales dominantes en el aula universitaria. Las convocatorias institucionales que se realizan a partir del año 2015 ponen de manifiesto la importancia de entender la innovación

como un proceso de movilización de las prácticas que pueda derivar o no en una ruptura del paradigma tradicional. En este sentido afirma Lucarelli (2004):

una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente, una didáctica de la transmisión que regido por la racionalidad técnica reduce el estudiante a un sujeto destinado a re- conceptualizarlo positivamente. (p.512)

Con la finalidad de avanzar en el análisis de las políticas en su dimensión fáctica, se realiza un estudio comparativo de casos de los proyectos concursables de innovación educativa. La investigación buscó caracterizar las modalidades, alcances y límites de la formación pedagógica presentes en las experiencias de innovación educativa desarrolladas por equipos docentes en el marco de las convocatorias a proyectos concursables del Pro Rectorado de Enseñanza de la UDELAR, durante los años 2013 y 2014 (Collazo et al, 2021).

### **3.3.4. Principales balances**

La sistematización inicial de las políticas de formación docente y las políticas de innovación educativa promovidas por la UDELAR desde la reapertura democrática (1985-2016) nos permite identificar algunos rasgos singulares del proceso institucional uruguayo.

A partir del análisis documental histórico, se advierte que el origen de las preocupaciones pedagógicas radica en las inquietudes que plantean las carreras profesionales tradicionales en la etapa de restauración institucional, fuertemente interpeladas por los imperativos del cambio institucional y social de la época. En este sentido, son las unidades pedagógicas de las facultades las que logran instalar en la agenda universitaria los temas de la formación pedagógica docente y la innovación educativa.

La conformación en los años noventa y dos mil de estructuras universitarias centrales para la promoción de políticas de desarrollo de las funciones esenciales, permitirá introducir estos nuevos tópicos en los proyectos institucionales que vertebran los planes estratégicos de la Universidad. En una primera etapa, con una visión esencialmente técnica, instrumental de resolución de los problemas de las prácticas de enseñanza. Con posterioridad, encuadradas en

una perspectiva crecientemente compleja de la problemática educativa, en el marco de proyectos rectorales de mayor contenido y alcance conceptual y programático. Se trata de un movimiento de construcción institucional generado en las bases universitarias que evoluciona en el sentido de una lógica dialéctica, “arriba abajo arriba”, enriquecida por procesos de evaluación -más o menos sistemáticos- que retroalimentan el ciclo de las políticas.

No obstante, la búsqueda de convergencia entre las líneas de formación docente e innovación educativa es explícita en el plano de las definiciones institucionales, pero se viabilizan a través de instrumentos diferenciados (programas centrales y semi centralizados y proyectos concursables docentes) que dan lugar a una cierta segmentación en la ejecución y evaluación de estas.

En el análisis fáctico, por otro lado, fue posible identificar la imbricación de las políticas de estímulo a las innovaciones educativas lideradas y protagonizadas por los colectivos docentes con las políticas formales e informales de formación pedagógica universitaria. Las experiencias de innovación educativa muestran con nitidez que el componente de formación docente es constitutivo de las mismas y se configura como un “resultado” en sí mismo de la innovación, más allá de los logros alcanzados en la mejora de los aprendizajes estudiantiles.

En particular, la modalidad de “autoformación” docente, acompañada de una importante dosis de formación entre pares, con el necesario aporte técnico, aparece como un mecanismo muy potente para el desarrollo del pensamiento práctico y la búsqueda de rupturas en la enseñanza. Contribuye asimismo a la construcción de un modelo de desarrollo profesional docente más cercano a los parámetros de la educación de adultos y menos atado a los formatos prescriptivos de la formación docente tradicional (Yurén y Romero, 2008).

Finalmente, una vez más podemos constatar las rutas diversas, complejas y en constante recreación a través de las cuales se construye la pedagogía y la didáctica universitarias, así como la riqueza de estrategias que logran desarrollar los asesores pedagógicos en su tarea de acompañamiento a los grupos académicos (Lucarelli, 2000, 2015). Toda ellas con la finalidad de estimular transformaciones en las concepciones y en las prácticas docentes para el logro de una mejora de los aprendizajes y de las oportunidades no sólo de acceso, sino también de permanencia de los estudiantes que ingresan a la universidad.

## 4. REFLEXIONES FINALES DEL ESTUDIO

La investigación presentada recorre diversas miradas acerca de la formación del docente universitario atravesadas en gran medida por los marcos regulatorios de las diferentes instituciones en que se inscriben. Las condiciones socio históricas e institucionales en las que se desarrollan estas prácticas de formación determinan los modelos que se implementan. Esto da lugar a programas formativos para los docentes universitarios que se sustentan en diferentes concepciones y que se centran en diversos ejes temáticos.

Organizamos las reflexiones finales teniendo en cuenta para el análisis transversal de los casos en estudio las siguientes dimensiones:

- Encuadres teóricos prevalentes
- Metodología
- Caracterización de los dispositivos de formación en relación con su tipo y orientación
  - Características de los casos en función de la cantidad de casos considerados por cada equipo y la pertenencia a una o varias especialidades
  - Referencias al contexto socio histórico o al proceso de gestación y desarrollo de los casos
  - Involucramiento de los sujetos que componen los equipos de investigación en el desarrollo de acciones de formación

### Encuadres teóricos prevalentes

En todas las investigaciones se observa como encuadre teórico un enfoque crítico de la educación en temas referidos a la docencia universitaria enfatizando la dimensión didáctico-pedagógica, el docente de ese nivel de enseñanza y su caracterización.

El equipo de la UFPel centra su preocupación en la formación de los profesores iniciantes/novatos en relación con la expansión de la red federal pública de educación superior y aborda el rol que le cabe al Asesor Pedagógico Universitario en aquellas cuestiones. Esta última problemática es también objeto de interés en la investigación realizada en la UNT.

Temas referidos a Política Educativa en general y Universitaria en particular son de tratamiento de las indagaciones llevadas a cabo en la UDELAR y en la UNT.

El resto de los casos estudiados (los equipos de la UBA, UCR, UNS, UNT y UNEB) abordan temáticas referidas a la dimensión didáctica y pedagógica en general, la formación pedagógica del docente universitario y el desarrollo profesional docente. En algunos casos se hace foco en la articulación teoría-práctica (UBA, UNEB).

### **Metodología**

En lo relativo a la dimensión metodológica, ya hemos señalado que casi todas las investigaciones adoptaron un enfoque de generación conceptual (comúnmente denominado cualitativo), y en el caso de la UNEB, se reconoce el desarrollo de una investigación-acción participativa.

Todos los equipos han utilizado como estrategias de recolección de la información empírica la administración de entrevistas – en algunos casos semi-estructuradas y en otras abiertas – y el análisis documental, salvo el caso de la UNEB, donde se realizaron reuniones registradas con audio y video.

### **Caracterización de los dispositivos de formación en relación con su tipo y orientación**

Otra dimensión que hemos analizado es la referida a los dispositivos de formación, su cuanto a su tipo y orientación.

En cuanto al tipo de dispositivos de formación se han podido identificar - a partir del trabajo de cada subequipo, profundizando en el análisis de su propio caso/universidad - diversidad de ellos utilizados para la formación de sus docentes.

En el caso de la investigación desarrollada por la UBA, la UNT, la UNS y UCR se reconocen dispositivos que adoptan formatos más clásicos, en tanto focalizan en el análisis de cursos y programas formativos de diversa índole.

En cambio, UDELAR y UFPel, centran su interés en un tipo de dispositivo que ha demostrado tener impacto formativo y que se basa en los intercambios reflexivos sobre las experiencias docentes consideradas exitosas y/o innovadoras por sus protagonistas, en un encuadre regulado.

El dispositivo más distante a los formatos más convencionales corresponde a UNEB que apela a modalidades más cercanas a la autogestión en la definición de las problemáticas a abordar por los docentes participantes, en un encuadre que se asemeja a los grupos de reflexión.

En cuanto a la orientación de los dispositivos de formación los hemos caracterizado teniendo en cuenta su tendencia hacia la autorreflexión del grupo

sobre sus prácticas (como estrategia total), si presentan instancias de reflexión sobre sus prácticas o si predominantemente contemplan los contenidos didácticos pedagógicos.

Los equipos pertenecientes a UBA, UNS (uno de sus casos), UDELAR, UNT, UFPel y UCR reconocen en los dispositivos su orientación a la presencia de instancias de reflexión sobre sus prácticas, así como el énfasis en contenidos didácticos pedagógicos.

El Profesorado, objeto de trabajo de uno de los casos aportados por la UNS, se ubica en la orientación que contempla instancias de reflexión sobre las prácticas.

El dispositivo que indaga la UNEB se ubica hacia la autorreflexión del grupo sobre sus prácticas (como estrategia total).

### **Características de los casos en función de la cantidad de casos considerados por cada equipo y la pertenencia a una o varias especialidades**

Teniendo en cuenta las características que asumen los distintos casos hemos analizado por un lado la cantidad de casos considerados por cada equipo y por otro la pertenencia una o varias especialidades.

En cuanto a la cantidad de casos considerados, ya sea tomando sujetos personales o instituciones (universidades, Facultades, Cátedras), los presentamos en el siguiente orden decreciente:

El equipo de la UBA analiza 5 casos que corresponden a las Facultades de Agronomía, Derecho y Ciencias Sociales, Farmacia y Bioquímica, Medicina y Odontología. En el caso de la UCR se abordan los Programas de formación docente de 5 Universidades Estatales

En el caso de la UFPel, las investigadoras analizan cuatro Universidades Federales del Sur de Brasil y trabajan con 28 profesores iniciantes/novatos.

La UDELAR, estudia tres programas de formación dependientes del Pro Rectorado de Enseñanza y los Programas de formación docente organizados por las Áreas Académicas: los del área de Ciencias Agrarias, artística (Bellas Artes y Música), de la Salud Humana, Social y Científico Tecnológica. Asimismo, los llamados institucionales para la presentación de proyectos concursables de Innovaciones Educativas desde el año 2007 al 2014. Se profundiza el análisis de 8 proyectos concursables situados en 2013 y 2014 en diferentes áreas académicas.



Los investigadores de la UNS toman como objeto dos casos, uno correspondiente a la Facultad de Medicina y otro a varios Profesorados de esa Universidad.

En el caso de la UNT se abordan las diferentes acciones de formación en diferentes Unidades Académicas de esa Universidad en sus diversas modalidades.

La investigación llevada a cabo en la UNEB centra su interés en el Campus I de la Universidad y conforman un grupo de 11 integrantes.

En segundo término, hemos comparado los equipos de investigación que operan como sujetos de la formación identificando si pertenecen a una especialidad o a varias especialidades.

En todos los casos, a excepción del segundo caso de UNS se identifican equipos de distintas especialidades disciplinares. En el caso de la UNS correspondiente a los Profesorados, el equipo refiere a una especialidad.

### **Referencias al contexto socio histórico o al proceso de gestación y desarrollo de los casos**

En cuanto a las referencias al contexto socio histórico o al proceso de gestación y desarrollo de los casos que presentamos en este artículo, podemos señalar que la mayoría de las investigaciones, salvo un caso incluyen estas referencias.

La UBA realiza una breve caracterización de esa Universidad y describe los casos que son objeto de su indagación aludiendo al proceso de gestación y desarrollo de los mismos.

Las investigadoras de la UNT y de la UDELAR abordan en profundidad la política educativa de estas Universidades y dan cuenta de los procesos de gestación y desarrollo de sus aportes.

Los dos casos que investiga la UNS presentan referencias históricas que contextualizan sus contribuciones.

En la UFPel encontramos una breve referencia a la política educativa universitaria del país.

La UNEB se centra en la relación universidad-sociedad y profesión-estructura social y en el proceso de gestación y desarrollo del grupo tomado como caso.

La UCR no realiza consideraciones al respecto.

### **Involucramiento de los sujetos que componen los equipos de investigación en el desarrollo de acciones de formación**

Otro aspecto de interés se relaciona con el involucramiento de los sujetos que componen los equipos de investigación en las acciones de formación estudiadas

En los casos de la UNT, UDELAR y UNS en una de sus indagaciones, los investigadores pueden ser vistos de esta manera. En el caso de la UBA, son parcialmente responsables y las acciones desarrolladas son objeto del trabajo.

En cambio, en el caso de la UCR, UNEB y UNS (en su otro caso), los investigadores pueden ser reconocidos como sujeto-objeto de la indagación.

El equipo de la UFPel no refiere al respecto.

Una de las reflexiones que sugiere la investigación en su totalidad da cuenta de la necesidad de seguir poniendo en cuestión la perspectiva todavía frecuente en el imaginario social que legitima el saber profesional como condición suficiente para la enseñanza de las diferentes profesiones y realizar propuestas formativas para los profesores de nuestras universidades, enfocadas desde una perspectiva crítica (Candau, 1985; Lucarelli, 2009) que permitan dejar atrás las visiones instrumentales y a-históricas, ligadas a la racionalidad técnica.

Es la intención que ha guiado a quienes conformamos este equipo interinstitucional e internacional en el desarrollo de nuestras investigaciones.

Son nuestras expectativas que estos estudios aporten a comprensión más amplia de la situación actual de nuestras instituciones y favorezcan el mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria.

## REFERENCIAS

- Aguilar Villanueva, L. (1993). *La implementación de las políticas*. Porrúa.
- Beillerot, J. (2006). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Candau, V. M. (1985). *Hacia una nueva didáctica*. Vozes.
- Collazo, M. (2008). El sentido de la Didáctica en la Formación Docente Universitaria. En: *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*, Comisión Sectorial de Enseñanza. UDELAR
- Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P., Sanguinetti, V. (2015). Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente. En: Lucarelli, E. (editora). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila

- Collazo, M., De Bellis, S., Fachinetti, V., Peré, N., Sanguinetti, V. (2021). Formación e Innovación: rutas alternativas de desarrollo profesional docente. Políticas institucionales de formación docente e innovación educativa: el caso de la Universidad de la República (UDELAR, Uruguay) (Cap.IX). En: Finkelstein, C. y Lucarelli, E. (Coords.) *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras*. Tomo 2. Miño y Dávila.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Universidad de Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Colección Formación de Formadores, Tomo 3. Noveduc.
- Finkelstein, C. (2017). ¿Cómo se forman los Docentes Universitarios? Configurando Redes en el Mercosur. Integración y Conocimiento. *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR*. 6(1). <https://bit.ly/3p0QxKY>
- Finkelstein, C. y Lucarelli, E. (ed.) (2021): *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo fronteras*. Miño y Dávila.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto Editora, 31-51.
- Lucarelli, E. (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós.
- Lucarelli, E. (5 al 7 de junio de 2004). Innovaciones en la enseñanza. ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? [conferencia] *Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*. <https://docer.com.ar/doc/ssnv88n>
- Lucarelli, E. (2009). Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (editora) (2015) *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila.
- Malet, A.M y Montano, A. (2021): Trayectos singulares en la formación de grado de docentes universitarios. En: Finkelstein, C. y Lucarelli, E. (ed.) (2021): *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo fronteras*. Miño y Dávila.

- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Mayor Ruiz, C. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ministerio de educación (2007). Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais. <https://bit.ly/3P3xDgI>
- Revuelta Vaquero, B. (2009). La implementación de políticas públicas. *Dikaion* 21(16), 135-156 <https://bit.ly/3oXsmgr>
- Sánchez Núñez, J. (2001). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidades UDUAL* N° 22. <https://bit.ly/3zZDUGa>
- Universidad de la República. *Plan de Desarrollo Estratégico 2000 y 2005*. UDELAR
- Veenman, S. (1988). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education Research*, 54, (2), 143-178.
- Villagra, A. (2021) La formación pedagógica en la UNT: un detrás de escena o hacia la reivindicación del asesor pedagógico universitario. En: Finkelstein, C. y Lucarelli, E. (ed.) (2021): *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo fronteras*. Miño y Dávila
- Yurén, M.T y Romero, C. (2008). Los retos de la autoformación en la universidad. En: Lugo, E. (coord.) *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y en la formación docente*. Ediciones Mínimas.

## NOTAS

<sup>(1)</sup> La educación universitaria pública en el Uruguay la componen actualmente la Universidad de la República, con 170 años de vida institucional, y la Universidad Tecnológica del Uruguay creada en el año 2012, en proceso de institucionalización.

<sup>(2)</sup> El estudio está a cargo de la Unidad Académica del Pro-Rectorado de Enseñanza de la UDELAR.

<sup>(3)</sup> Grupo de Trabajo central de Formación Docente que impulsó la creación de las unidades pedagógicas en la UDELAR, liderado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la época y la Dirección General de Planeamiento Universitario de la UDELAR.

<sup>(4)</sup> Fuentes de referencia: Collazo, M. (2013). La formación pedagógico-didáctica en el desarrollo profesional de los docentes universitarios. En: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Informe país. ANEP - MEC - UDELAR, Cap. 2. / Collazo, M. (Comp.) (2012). Políticas y estrategias de formación docente en la Universidad de la República (Uruguay): una década de realizaciones. En: Lorenzatti, MC (Coord.), Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región. Córdoba: UNC.