

Análisis de una experiencia de investigación-acción para la mejora de la enseñanza universitaria a través de estrategias reflexivas de formación docente situada

Autoras

Aberbuj, Claudia M.:

- Pertenencia institucional: Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).
- Mail: caberbuj@unsam.edu.ar

Weiss, Candela J.:

- Pertenencia institucional: Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) / Universidad Nacional del Oeste (UNO).
- Mail: candelaweiss@gmail.com

Naddeo, Cecilia A.:

- Pertenencia institucional: Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).
- Mail: cnaddeo@unsam.edu.ar

I. Introducción

La expansión y diversificación del sistema universitario argentino, iniciada a mediados del siglo XX, conjugada con una legislación de fuerte impronta democratizadora, tuvo como correlato un crecimiento exponencial de la matrícula de ingreso al nivel (Krotsch, 2009; Rama, 2006; Fernandez Lamarra, 2003). Su ampliación progresiva modificó la composición de los grupos sociales que la conformaban (Suasnábar y Rovelli, 2016; Aberbuj y Zacarias, 2015; Ezcurra, 2011).

Sin embargo, esta expansión y diversificación en el acceso no se vio reflejada en otros tramos de las carreras universitarias, evidenciando bajas tasas de permanencia y graduación (Chiroleu, 2016; Buchbinder, 2005). El libre acceso y la gratuidad del nivel parecerían ser condiciones necesarias pero no suficientes para garantizar la permanencia, el progreso y la culminación de los trayectos formativos.

En este sentido, diversos estudios (Chiroleu, 2016; Tedesco et al., 2014) sostienen que garantizar el *derecho a la Universidad* (Rinesi, 2015) supone ofrecer a cada estudiante oportunidades reales para aprender de manera profunda, compleja y crítica, independientemente de sus condiciones de origen, elección de carrera o experiencias académicas previas. Generar las condiciones para el ingreso, la obtención de una formación de

calidad y la posibilidad de graduarse en un tiempo razonable, resulta un desafío ético, social y pedagógico aún pendiente en el sistema universitario (Tedesco et al, 2012).

Existe un amplio consenso sobre la idea de que los primeros dos años de ingreso a la universidad son un tramo crítico de este proceso (Chiroleu, 2013; Ezcurra, 2005, 2011; García de Fanelli, 2015). Los inicios resultan ser clave ya que son el pasaje entre el nivel medio y la Universidad, donde se presentan desafíos específicos para el aprendizaje y para la enseñanza (De Gatica et al., 2019). Resultan ser el momento en que se elaboran expectativas que luego se refuerzan o debilitan en las experiencias institucionales vividas y pueden conducir a decepciones tempranas que influyen en la permanencia (Tinto, 1989). Es una etapa fundamental en los aprendizajes de los/as estudiantes y su desarrollo cognitivo (Reason et al, 2006 en Ezcurra, 2011). Supone la inmersión en una institución con reglas, rutinas, hábitos y códigos distintos a otros niveles del sistema educativo. Por ello, el pasaje implica procesos de inmersión institucional costosos.

Tradicionalmente, las universidades concebían como responsabilidad individual de los/as estudiantes la adaptación a la cultura institucional al ingresar: aprender las normas, códigos, rutinas y prácticas intelectuales implícitas necesarias para permanecer. El ingreso a la Universidad implica un ajuste académico costoso que los/as estudiantes debían resolver solos/as, volviéndose responsables de sus propios fracasos (Ezcurra, 2005; Aberbuj y Zacarias, 2015). Desde esta perspectiva, las políticas institucionales diseñadas para abordar los problemas vinculados al rendimiento y a la permanencia resultaron en intervenciones compensatorias dirigidas a la asistencia de grupos estudiantiles específicos, sin involucrar las prácticas de enseñanza ni las experiencias académicas cotidianas de los/as estudiantes (Ezcurra, 2011; Aberbuj, Guevara y Fernández, 2019).

A partir de los años '80 en Estados Unidos, toma relevancia un enfoque que explica el abandono estudiantil¹ ya no a partir de los rasgos personales o actitudinales de los individuos, sino desde un enfoque que considera la *integración del/de la estudiante*² (Osorio et al., 2012). Esta corriente, encabezada por Tinto y Cullen (1973), considera como predictores de la deserción no solo a factores individuales sino también los ambientales y define que el grado de

¹ Los/as estudiantes que abandonan son aquellos/as que no tienen actividad académica por número determinado de períodos y, por ende, se considera que han dejado la carrera (García de Fanelli, 2014) –ya sea por motivos psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales e interaccionales (Tino, 1993)–. La definición de cuántos períodos deben transcurrir para que se determine que un/a estudiante abandonó, dependen de cada institución y sus reglamentos internos.

² Es un enfoque que toma relevancia en Estados Unidos a partir de los años '80 y que, con el tiempo, se volvió la corriente más influyente a nivel mundial en el estudio sobre esta problemática.

adaptación estudiantil a la vida universitaria es el mejor predictor de la continuidad en los estudios –lo cual tiene relación directa con el funcionamiento interno de la organización de educación superior– (García de Fanelli, 2014). Es decir que los factores institucionales juegan un rol fundamental en la permanencia (Gorostiaga, Lastra y Muiños de Britos, 2017; Tedesco et al, 2014; Aberbuj y Zacarías, 2015; Ezcurra, 2011; Feldman, 1999, Camilloni, 1995).

Desde este enfoque se considera que el factor educativo es el prevalente en el desempeño académico y la permanencia estudiantil. Es decir, se asume que las prácticas institucionales son el condicionante primario de ese desempeño académico (aunque no el único), y más específicamente, lo son las experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Se pone a la institución en el centro de la ecuación y se reconoce a los/as docentes como quienes ejercen un rol crítico en lo relativo a la permanencia y al aprendizaje (Chiroleu, 2013; Ezcurra, 2005, 2011; García de Fanelli, 2015; Pogré et al., 2018). Así como expresó Siegel (2005), ningún esfuerzo en torno a la permanencia estudiantil puede lograr efectos relevantes y a largo plazo sin el compromiso del profesorado y a través de sus prácticas.

Asumir la responsabilidad institucional de garantizar las condiciones para cumplir con el *derecho a la Universidad* (Rinesi, 2015), plantea el desafío de analizar los trayectos estudiantiles con el compromiso de revisar y mejorar los *contextos materiales* (Carli, 2012) en los que se desarrollan las *experiencias de conocimiento*³ y, sobre todo, las experiencias estudiantiles. En este sentido, las bajas tasas de permanencia y graduación, así como las dificultades en la construcción de aprendizajes sólidos, integrados, significativos, objetivados y comprometidos obligan a que las instituciones revisen su oferta, supuestos y prácticas.

Es en este marco que toma especial relevancia esta investigación, la cual tiene por objetivo describir y analizar una experiencia de formación docente situada que, a través de un enfoque de investigación-acción, se propuso indagar y modificar reflexivamente las prácticas de enseñanza en 14 materias⁴ del dispositivo de ingreso y del primer año de las licenciaturas e ingenierías de Ciencia y Técnica en una Universidad Nacional (de gestión pública) del área metropolitana de Buenos Aires (Argentina). El estudio presenta un trabajo de investigación-

³ En la Universidad tienen lugar una gran diversidad de experiencias en las que se conjugan las dimensiones subjetivas y materiales. Se definen como *experiencias de conocimiento* aquellas que se dan en torno a los procesos de significación, construcción, circulación y apropiación del saber (Carli, 2012).

⁴ Las asignaturas con las que se llevaron adelante estas propuestas de formación docente situada corresponden a un ciclo básico común a todas las carreras de grado en ciencia y técnica de la Universidad. Las materias con que se trabajó son: Introducción a los Estudios Universitarios (IEU); Química CPU; Química General (QG); Química Inorgánica; Biología CPU; Biología I; Biología II; Introducción al análisis matemático (IAM); Álgebra; Cálculo I; Introducción a la Informática; Física CPU; Física I; Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS).

acción iniciado en 2011 y sostenido por un período de diez años, que se basó en desarrollo de la estrategia de *Proyectos de Mejora de la Enseñanza*⁵. El supuesto sobre el que se sostiene la labor es que la vocación democrática del sistema universitario necesita de la mejora continua y reflexiva de las prácticas de enseñanza para ofrecer *experiencias de aprendizaje* de calidad a todos/as los/as estudiantes (Tedesco et al, 2014).

El artículo permite reconstruir la experiencia y dar cuenta del trabajo realizado por los equipos docentes durante diez años en pos de mejorar la calidad de las experiencias de aprendizaje ofrecidas a sus estudiantes, con la intención de brindar a cada estudiante oportunidades reales para aprender. En definitiva, propone que la mejora de la práctica docente requiere de la reflexión sistemática e intencionalmente incómoda del quehacer, que sólo se consigue al realizarlas con otros (otros actores y otros marcos analíticos).

El presente trabajo se organiza en cinco partes. En una primera instancia, se realiza un acercamiento teórico-conceptual a la temática. Luego, en una segunda instancia, se define el encuadre metodológico desde el que parte la investigación y se reconstruye el proceso de investigación-acción llevado adelante. En un tercer momento, el artículo presenta el análisis de los Proyectos de Mejora llevados adelante por los equipos docentes: la definición que hacen de los problemas de enseñanza y de aprendizaje observados en sus clases, y las estrategias de mejora que diseñaron e implementaron a lo largo del tiempo. En cuarto lugar, desde un análisis longitudinal de la década indagada, se presentan algunas tendencias de mejora que se pudieron percibir como resultado del proceso de revisión reflexiva de la enseñanza realizado en el marco de ésta instancia formación docente situadas. Por último, se esbozan algunas reflexiones finales que surgen del análisis y del proceso mismo de investigación-acción que se llevó adelante.

II. Marco teórico

El foco de la investigación-acción se centra en el análisis y modificación de las prácticas, en este caso, de enseñanza. Se entiende por prácticas de enseñanza la manera particular en que cada docente organiza y lleva a cabo la enseñanza. Son el resultado del entramado de decisiones y acciones pedagógico-didácticas que, con distintos grados de

⁵ Son proyectos que parten del diagnóstico de los propios equipos docentes y sus hipótesis respecto de las dificultades de enseñanza y de aprendizaje que se presentan en sus materias. De duración cuatrimestral e incluyen: definición de un problema de enseñanza, objetivos del proyecto, líneas de acción, plazos, responsables e indicadores de medición de resultados.

conciencia y reflexión, toman y realizan los/as docentes. Es aquéllo que efectivamente hace el profesorado universitario dentro y fuera del aula (Aberbuj, Guevara y Fernandez, 2017).

Son los/as docentes, con sus prácticas, expectativas y supuestos, quienes reciben a los/as recién llegados/as al campo y permiten su filiación e inmersión en el proceso que implica pasar de ser externos/as a ser miembros. Son quienes diseñan las experiencias de aprendizaje y ponen en acción el currículum escrito, que delimita y configura las trayectorias estudiantiles (Tedesco et al., 2014). En este sentido, como señala Elliot (1993, p. 68), “la enseñanza actúa como mediador en el acceso de los alumnos al currículum y la calidad de ese proceso mediador no es insignificante para la calidad del aprendizaje”.

Así entendida, la docencia es una práctica profesional que posee un fuerte componente artesanal que implica enfrentar problemas cotidianos multidimensionales y de carácter poco definido (Schön, 1992). En su ejercicio los/as docentes ponen en juego preconcepciones o supuestos acerca del significado y el alcance de la enseñanza en el nivel superior. Son estos marcos conceptuales, muchas veces inconscientes, los que sustentan sus decisiones y funcionan como un soporte racional a las decisiones pedagógicas que toman cotidianamente (Camilloni, 1995).

Es por eso que las prácticas de enseñanza resultan muy difíciles de modificar, porque son diseñadas de acuerdo con los estilos o enfoques personales, las características propias de los/as docentes y sus formas de ver el mundo (Davini, 2008). En palabras de Aberbuj, Guevara y Fernández Fastuca (2019, p. 14) las prácticas de enseñanza “son el resultado de cristalizaciones sucesivas y yuxtapuestas de la biografía de los docentes, su trayectoria de formación y sus concepciones acerca de asuntos tales como la enseñanza, su propia función como docentes, la función de la universidad y los estudiantes”.

El ejercicio de la docencia implica el dominio de un conocimiento que se adquiere y pone en juego en la práctica y que, a su vez, se potencia a partir de la reflexión *en* y *sobre* ella (Vezub, 2005). La *formación docente situada* permite articular cuatro procesos distintos: la formación docente y su desarrollo profesional; la mejora y el cambio educativo; el acompañamiento a los equipos docentes; y, asimismo, la investigación y producción de saber pedagógico. Se trata de fomentar que los/as docentes generen “conocimiento al reflexionar e indagar los contextos de enseñanza, negociar significados con sus estudiantes, establecer conexiones entre su trabajo pedagógico y el sentido social y político de la escolarización” (Vezub, 2020:86).

Según Vezub (2020), la única manera de que los/as docentes desarrollen un *criterio o juicio pedagógico* que les permita responder a un escenario cambiante como es el aula, es generando instancias de formación continua que potencien la reflexión, sistematización y crítica de la experiencia propia y ajena. Se trata de desarrollar una actitud indagadora de la práctica a través de procesos de investigación y producción de saber pedagógico en que los/as docentes aprenden junto a otros/as cuándo y cómo vincular la teoría con sus prácticas, así como reconstruir y sistematizar ese saber. Es un proceso en que el análisis de la práctica docente está en el centro de la formación, se adapta y responde a las necesidades formativas de los propios equipos docentes.

Es un enfoque que está basado en el *desarrollo* y en la noción de *docente reflexivo*, que produce saberes en su quehacer. Implica adoptar una visión integral de la formación docente situada que asume que la mejora del oficio docente requiere de la reflexión sistemática de la práctica cotidiana propia y compartida, de las propias biografías y supuestos sobre la que se construye, así como de los marcos teóricos y analíticos que permitan analizar y reformular la tarea (Vezub, 2013). En este sentido, es posible definir *práctica reflexiva* “como un producto social que requiere mediación o andamiaje de otro y de herramientas que la sitúen” y se organiza “en torno a preguntas y procesos clave; disponiendo de dos condiciones mínimas para su desarrollo: a) tiempo y espacio para la reflexión; b) formadores preparados para propiciar la reflexión” (Ruffinelli, 2017, p. 100). Para Bolívar-Osorio (2021), las prácticas reflexivas deben contemplarse como parte de un proceso de desarrollo profesional que dura toda la vida, un proceso en el cual los/as docentes mejoran el propio entendimiento de ese desarrollo.

En este marco, la mejora es un proceso de reflexión continua de la propia práctica docente *in situ* (Elliot, 1993), que enriquece la práctica cotidiana y promueve el desarrollo de los conocimientos y el saber hacer (Perrenoud, 2004). La reflexión sobre la acción y su sistematización analítica se constituye como un aprendizaje colectivo que ilumina los cambios que se llevan adelante, las tendencias que se construyen y los desafíos que se imponen (Aberbuj et al, 2022).

III. Diseño metodológico y reconstrucción del proceso de investigación-acción

La propuesta de investigación-acción⁶ que se analiza en el presente artículo se llevó adelante con los equipos docentes de 14 materias correspondientes al dispositivo de ingreso y el primer año de las licenciaturas e ingenierías de Ciencia y Técnica de una Universidad Nacional. A través de una década, entre el 2011 y el 2021, cada equipo docente diseñó, implementó y evaluó Proyectos de Mejora de la Enseñanza junto a un equipo pedagógico⁷. Los Proyectos se enmarcaron en un proceso cíclico que partía del diagnóstico y las hipótesis de los/as propios/as docentes sobre las dificultades de enseñanza y de aprendizaje que identificaban en sus materias. Luego, proponían estrategias para abordarlas, las implementaban, monitoreaban y evaluaban reflexivamente, para volver a iniciar el ciclo.

Retomar las percepciones e hipótesis docentes suponía traer a la superficie los esquemas conceptuales y supuestos –muchas veces inconscientes– que sustentaban su práctica, para trabajar directamente sobre ellos. En la reflexión cíclica, los docentes podían revisar, ajustar, modificar o descartar tanto las estrategias de intervención sobre el problema, como la propia definición del problema o las hipótesis de sus fundamentos. Así, las hipótesis y las estrategias propuestas se fueron complejizando y ajustando paulatinamente.

En una primera instancia de la investigación-acción, el equipo pedagógico recibía por escrito los Proyectos de Mejora elaborados por los equipos docentes luego de encuentros y conversaciones conjuntas y les hacía una devolución haciendo énfasis en aquellos interrogantes que surgían a partir de su lectura y aspectos que podían revisar.

Como parte del proceso reflexivo de todos los cuatrimestre se realizaban dos reuniones de cada equipo docente (o área) con el equipo pedagógico: la primera, antes de iniciar la cursada con la intención de conversar sobre el Proyecto de mejora elaborado por los/as docentes y la devolución realizada por el equipo pedagógico; y, la segunda, al finalizar el cuatrimestre para hacer un balance de los resultados obtenidos con la implementación del Proyecto durante la cursada, con miras a repensar esas propuestas para el siguiente cuatrimestre. Dicho proceso reflexivo suponía la confección y entrega de un Informe en que los/as equipos evaluaban por escrito la experiencia transitada durante todo el año lectivo (dos Proyectos cuatrimestrales): los

⁶ La investigación-acción es una estrategia de trabajo que parte de la investigación para revisar y modificar una práctica concreta, en este caso educativa. Al propiciar la reflexión docente sobre la propia práctica y el contraste con otras. Así, este proceso de mejora requiere de un esfuerzo colectivo, no se apoya en posiciones de individuos independientes o aislados sino que trata de lograr cambios estructurales en la práctica de enseñanza.

⁷ Las pedagogas pertenecían a un programa de la Universidad estudiada, orientado a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las carreras de grado y pregrado de la institución. El equipo acompañó a los/as docentes con la intención de potenciar los espacios de reflexión sobre problemas de enseñanza, monitorear la implementación de las estrategias de mejora y evaluar junto con los/as docentes los resultados obtenidos.

problemas planteados con sus hipótesis, las actividades que realizaron, el modo que las adaptaron en su práctica, los resultados obtenidos, las hipótesis construidas sobre dichos resultados, las actividades que no pudieron realizar, etc.

Durante la implementación, el equipo pedagógico realizaba observaciones de clases en todas las materias. La cantidad de observaciones por materia variaban en función de las actividades que se proponían, siendo por lo menos dos por cuatrimestre. En algunas asignaturas, se realizaron observaciones sistemáticas y exhaustivas para acompañar la puesta en marcha de propuestas de mejora que implicaban cambios radicales de las mismas. Las devoluciones que realizaba el equipo pedagógico eran por escrito y se centraba en interrogantes y disparadores para enriquecer la reflexión⁸.

Al final de cada año lectivo, se realizaba un encuentro general que convocaba a todos los equipos docentes con la intención de socializar las experiencias de mejora llevadas adelante ese año, los resultados obtenidos, los desafíos aún existentes, etc. Este encuentro anual significaba la intersección de diversos campos disciplinares en una búsqueda común por revisar reflexivamente las propias prácticas de enseñanza, compartir saberes docentes disímiles y presentar dificultades sin clara resolución.

En todos los casos, el equipo pedagógico tomó como premisa acompañar las hipótesis docentes, guiando las reflexiones hacia la revisión constante de las mismas y trabajar sobre los supuestos que estaban por detrás de las decisiones pedagógicas tomadas.

Luego de un periodo sostenido de trabajo con los equipos docentes, ellos/as comenzaron a notar la necesidad de contar con más y mejores herramientas pedagógicas y conceptuales. En ese marco, desde el 2014 se comenzaron a ofrecer espacios de formación docente sobre temáticas vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje en la Universidad. Surgieron como espacios complementarios a los Proyectos de Mejora con la intención de enriquecerse mutuamente y complejizar las preguntas y los análisis sobre la formación universitaria. Estos dispositivos se basaron en el supuesto de que la reflexión y la mejora de la práctica docente requiere tanto de la revisión analítica de la práctica cotidiana propia y compartida, como también de la ampliación de marcos teóricos y analíticos que permitan analizar y reformular la

⁸ Nunca se realizaban devoluciones orales en el momento de realizada la práctica y la misma no pretendía evaluar el trabajo docente. Se trabajaba con los equipos docentes sobre la función de las observaciones y se aclaraba que era imposible hacer una evaluación de la práctica o de la materia a partir de observaciones aisladas. Su finalidad era contar con evidencia para seguir pensando y reflexionando sobre los propios proyectos.

tarea. Junto a los espacios de formación, el equipo pedagógico produjo una serie de documentos de trabajo para docentes que se proponían proveer de herramientas concretas para la enseñanza y la ampliación de los marcos teóricos sobre pedagogía universitaria.

En el 2020 se inició un proceso de sistematización y análisis de los proyectos e informes presentados por los equipos docentes durante la década analizada, los que cristalizan todo el trabajo de reflexión desarrollado entre equipos docentes y el equipo pedagógico. La sistematización analítica iniciada en el 2020 continuó a lo largo del año 2021 y devino en la categorización tanto de los problemas definidos por los equipos docentes de las distintas materias, como de las estrategias que pusieron en marcha para abordarlos. Luego, a partir de las propias evaluaciones realizadas por los equipos docentes en los informes finales, se contrastaron los resultados obtenidos y se establecieron algunas tendencias de mejora a lo largo de la década transcurrida.

IV. La definición docente de los problemas y las estrategias de mejora en el tiempo

Los proyectos de mejora e informes analizados se realizaron de manera sostenida por una década, por lo que la definición de los problemas y las propuestas para abordarlos tienen una historicidad y evolución en el tiempo. Es decir, las hipótesis y sus reflexiones se fueron complejizando y ajustando. La sistematización requirió de un trabajo de abstracción analítica, en el que se definió sostener la formulación realizada por los propios docentes: desde su perspectiva y supuestos y respetando sus propias ideas y palabras.

A partir de las definiciones realizadas por los equipos docentes se pueden agrupar las problemáticas en tres grandes grupos. El primero reúne problemas *centrados en las dificultades estudiantiles*, es decir, aquellas problemáticas identificadas por los/as docentes en relación a las trayectorias, vivencias y experiencias vitales de los/as estudiantes. En este grupo se encuentran: la poca disposición estudiantil a participar en clase; los déficits de conocimientos previos estudiantiles; los malos o incompletos hábitos de estudio que traen de sus experiencias educativas previas; la falta de tiempo de estudio autónomo fuera del aula; la falta de interés estudiantil; el desconocimiento o la falta de buenas técnicas de estudio; la dificultad de insertarse en la vida universitaria; la baja calidad de los aprendizajes estudiantiles; la dificultad estudiantil en el análisis de su propio proceso de aprendizaje.

El segundo grupo nuclea problemas *centrados en la práctica docente* y en las experiencias de enseñanza diseñadas por ellos/as mismos/as. Aquí se reúnen los problemas

asociadas a: la escasa formación docente en aspectos pedagógicos; la falta de seguimiento y conocimiento sobre los/as estudiantes (de sus conocimientos previos, los aprendizajes, su rendimiento o la asistencia a clase); la baja calidad o pertinencia de los materiales didácticos utilizados; la dificultad en la selección, articulación, secuenciación, asignación de tiempos a los contenidos en función de los objetivos de aprendizaje propuestos; la baja diversidad en las estrategias de enseñanza utilizadas en clase; la baja confiabilidad y validez en el diseño y en la corrección de las evaluaciones; la dificultad en establecer mecanismos de comunicación con estudiantil; la baja articulación docente (al interior de cada equipo, entre equipos de la misma materia, entre distintas materias).

En el tercer grupo se aglutinan los problemas vinculados a las *condiciones materiales y estructurales* de la formación: la escasez de materiales; el déficit en infraestructura; la insuficiente cantidad de docentes por estudiantes.

La definición de los problemas y de las hipótesis sobre sus fundamentos, condujeron a la delimitación de posibles intervenciones y estrategias para su abordaje. Las mismas tenían como propósito abordar las problemáticas antedichas y podríamos agruparlas en cinco ejes.

El primero incluye las estrategias diseñadas por equipos docentes con la intención de *modificar el plan de la materia*: la selección, secuenciación y organización de los contenidos y los objetivos de aprendizaje. El segundo agrupa las propuestas orientadas a *mejorar y diversificar las estrategias de enseñanza* asociadas a la hora de clase –virtual o presencial–. El tercero reúne aquellas que buscan *repensar las prácticas de evaluación de los aprendizajes*. El cuarto, las asociadas a la *creación de dispositivos de apoyo a los aprendizajes por fuera de la hora de clase y no obligatorios a la totalidad del curso*. Y, por último, el quinto integra propuestas que ponen en el centro a la *reflexión sobre la propia práctica docente y la formación del profesorado*.

V. Algunas tendencias de mejora en el proceso de revisión reflexiva de la enseñanza

A partir del análisis de los proyectos e informes entregados por los equipos docentes en la última década, se han identificado algunas tendencias de mejora. Las mismas son el resultado del proceso reflexivo de investigación-acción llevado adelante.

La primera es que la mayor parte de las estrategias propuestas estuvieron asociadas a la *mejora y diversificación de la práctica de enseñanza*. Esta tendencia podría estar asociada con la propia propuesta que guió el trabajo reflexivo: definir problemas y proponer abordajes

que mejoren la calidad de los aprendizajes de los/as estudiantes y su permanencia. De este modo, el marco de la propuesta guió la mirada en la definición de problemas y, con ello, en las estrategias para abordarlos. Con el correr del tiempo y a partir de la confianza del trabajo compartido, comenzaron a consolidarse y hacerse presente en algunas materias ciertas preguntas sobre los objetivos de las materias, la selección, organización y secuenciación de contenidos. Reflexiones que resultaron en transformaciones más profundas de las asignaturas. Algunas materias, incluso, llegaron a hacer revisiones completas de sus contenidos y objetivos. Sin embargo, en otras materias, continuó siendo, con avances y retrocesos, un desafío pendiente.

La *diversificación de las propuestas de enseñanza* se centró en la generación de estrategias que tendieran a profundizar y potenciar la participación estudiantil en las clases. En esta línea, proliferaron experiencias de trabajo en pequeños grupos con diversos niveles de complejidad y desarrollo según la materia. En algunos casos se propusieron experiencias de aprendizaje colaborativo con roles rotativos al interior de los grupos o de aprendizaje entre pares. Si bien esta modalidad se vió dificultada durante los años de enseñanza remota (2020-2021), muchos equipos lograron, a pesar de las circunstancias, incluir dinámicas de aprendizaje cooperativo en este período. Hacer frente a los desafíos del trabajo en pequeños grupos fue una preocupación reiterada que, a partir de la solicitud de diversos equipos, se abordó con espacios de formación y reflexión docente específicos. Estos espacios formativos ofrecidos por el equipo pedagógico potenciaron, diversificaron y fortalecieron las propuestas de este tipo.

Entre las estrategias orientadas a fortalecer la enseñanza centrada en los/as estudiantes, distintas materias diseñaron e implementaron propuestas de simulaciones, estudios de casos e indagaciones guiadas, entre otras. Además, algunas materias complejizaron y potenciaron las propuestas de resolución de problemas, lo que dió lugar a una pregunta central para estos equipos: cómo se enseña a resolver problemas y cómo se secuencian en función de su complejidad e integración. En este sentido, diversas asignaturas avanzaron en el diseño de experiencias secuenciadas para que sus estudiantes aprendan a resolver problemas en el marco específico de cada disciplina. Acuerdos sobre qué es un problema significativo y desafiante en cada momento del trayecto formativo contribuyó a viabilizar discusiones respecto a la evaluación y la corrección. Para los equipos docentes estas propuestas tenían por objeto mejorar las experiencias de aprendizaje y de desarrollar aquellas capacidades y disposiciones incluidas en los perfiles profesionales de las carreras.

La revisión de las propuestas de enseñanza también se centró en el enriquecimiento de las prácticas explicativas: la exposición y la modelización docente. Los equipos generaron diversas propuestas, como el diseño de materiales de apoyo, el uso de preguntas o la incorporación de otras voces a través de diversos dispositivos. Tanto la inclusión de estrategias centradas en los/as estudiantes, como el enriquecimiento de las prácticas explicativas, fueron potenciadas por espacios formativos ofrecidos por el equipo pedagógico y por documentos de trabajo específicamente producidos para ello.

La modificación de las experiencias de aprendizaje impuso el desafío de *revisar los materiales didácticos* –con énfasis en las guías de problemas–. Se trató de una tarea que los equipos docentes asumieron como sistemática e integrada a otras propuestas de mejora y que se complejizó en las materias que revisaron toda su propuesta académica. Los nuevos materiales producidos y su uso se volvió una estrategia especialmente significativa a partir del año 2020 a razón de la obligada virtualización de las asignaturas en el contexto de la pandemia por COVID-19.

Puede observarse, también, que a lo largo de la década de trabajo conjunto, distintas asignaturas tendieron a implementar *dispositivos para el monitoreo y el seguimiento del estudiantado*. Resultó ser una estrategia con distintos énfasis y temporalidades, primigenia en algunas materias y más tardía en otras. Según lo expresado por los equipos docentes, el propósito de esta estrategia era múltiple: por un lado, tenía la intención de hacer un seguimiento de los aprendizajes estudiantiles para ajustar o reforzar las explicaciones necesarias; por el otro, lograr que los/as estudiantes monitoreen su propio aprendizaje y desarrollen buenos hábitos de estudio. Los dispositivos tomaron distintos formatos en función de las materias, pero en todos los casos dieron cuenta de los vastos beneficios obtenidos a partir de la implementación de estas estrategias que redundaron no solo en la revisión y ajuste de la enseñanza, sino también en la generación de buenos hábitos y técnicas de estudio, así como en la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Varias de estas experiencias contribuyeron a generar las condiciones de posibilidad para *revisar las evaluaciones y la construcción de las calificaciones*. Muchas materias tendieron a incrementar la frecuencia de parciales, parcialitos o ejercicios con impacto en la nota. La hipótesis que sostuvo esta práctica fue que además de desarrollar buenos hábitos de estudio en los/as estudiantes, la propuesta permitía que la calificación de la cursada dé cuenta del proceso en su conjunto y no sólo de una o dos instancias específicas. El incremento de instancias trajo dos desafíos reflejados en informes y proyectos: el primero la integración de

los contenidos (tendiendo a superar la fragmentación de los saberes); el segundo la articulación entre las distintas materias que comenzaban a exigir al mismo tiempo más trabajos obligatorios a los/as mismos/as estudiantes. El primer desafío fue abordado a partir de diversas estrategias, entre las que se destacaron la incorporación de problemas integradores en las materias⁹. El segundo, se abordó a partir de la realización de reuniones de planificación y articulación a principio de año entre las materias del mismo período. Si bien son desafíos persistentes, han posibilitado el diseño de nuevas propuestas cada vez más innovadoras.

Otra estrategia temprana y sostenida en el tiempo fue la *oferta de dispositivos y materiales de apoyo al aprendizaje complementarios a la clase*. Entre las propuestas es posible diferenciar dos modalidades de esta oferta, por un lado, los espacios de apoyo con acompañamiento docente presencial o sincrónico; por el otro, los materiales puestos a disposición del estudiantado para su uso autónomo (cuestionarios de respuesta automática, materiales o audiovisuales de consulta, etc). Los primeros, fueron tomando formas muy diversas en las distintas materias: espacios de tutoría individual, clases de consulta por área, espacios de apoyo planificados con temas para cada encuentro o espacios de trabajo colectivo y colaborativo con el acompañamiento de docentes a cargo. Las distintas materias que avanzaron en esta búsqueda, en la definición de propósitos para cada estilo de dispositivo (presencial o virtual) y en el ajuste de su evaluación, solicitaron y participaron de espacios de formación vinculados a la temática. En lo que respecta a los segundos –materiales de uso autónomo–, pudo verse un aumento paulatino del uso de esta estrategia a lo largo de la última década, con un crecimiento exponencial entre el año 2020 y 2021 con especial énfasis en la creación de materiales de apoyo virtuales.

La *personalización de la enseñanza* es otra de las líneas persistentes y primigenias. Las tendencias en este sentido han sido dos: la incorporación de más docentes en las aulas numerosas o la apertura de nuevas comisiones. Esta estrategia no sólo se proponía mejorar las experiencias de aprendizaje estudiantil, sino que resultaba la condición de posibilidad para la implementación de cualquier otra estrategia en un contexto de expansión de las carreras ofrecidas y de crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil. El desafío vinculado a esta línea se sostuvo durante toda la década analizada, motorizando nuevas y mejores preguntas y propuestas. En última instancia, lo que está detrás es la pregunta por cómo ofrecer una

⁹ Los problemas integradores se iban construyendo de a poco, eran necesarias las primeras entregas para la resolución de las últimas instancias.

enseñanza personalizada (considerando al estudiantado como sujetos con historia, intereses, propuestas, etc) en un contexto de aulas numerosas con espacios reducidos.

El problema de *articulación tanto vertical como horizontal* entre materias dejó de ser, a lo largo del tiempo, una propuesta externa para convertirse en un asunto central para los equipos docentes. Las iniciativas vinculadas a la articulación tuvieron distintos niveles, desde explicitar criterios o acuerdos dentro de los propios equipos docentes o entre comisiones de una misma materia, hasta articular objetivos y contenidos con otras materias. En el inicio las propuestas de articulación se vinculaban con el desarrollo de habilidades vinculadas a la comprensión lectora, la expresión escrita y el aprendizaje de los conocimientos matemáticos básicos. Los mecanismos y contenidos de la articulación se fueron complejizando; sin embargo, aún simbolizan un desafío. Si bien cada materia ha mejorado cualitativamente en estos años, en la práctica cotidiana los equipos docentes reconocen no tener presente la perspectiva de conjunto. Las materias suelen funcionar como unidades curriculares independientes o, en la mayor parte de los casos, con identidad de área disciplinar. Situación que facilita, en los mejores casos, la articulación vertical, pero no la horizontal.

Por último, emerge de la sistematización el desafío pendiente de perfeccionar los *instrumentos para la evaluación de las estrategias de mejora desarrolladas*. Aunque los efectos de las mejoras son rápidamente identificados por los/as docentes en el día a día de las clases, resulta necesario reforzar instrumentos que permitan su evaluación sistemática y precisa, para fortalecer el proceso cíclico de mejora continua.

VI. Reflexiones finales

A lo largo de estos diez años se llevó adelante una experiencia de formación docente situada que, a través de un enfoque de investigación-acción, promovió el trabajo conjunto y reflexivo entre un equipo pedagógico y 14 equipos docentes de materias del dispositivo de ingreso y del primer año de las licenciaturas e ingenierías de Ciencia y Técnica en una Universidad Nacional del área metropolitana de Buenos Aires (Argentina). En este marco se propuso sistematizar y analizar el proceso de revisión continua y reflexiva que ha tenido lugar en la propuesta formativa de dichas materias..

El trabajo se centró en la revisión de las prácticas de enseñanza y en el análisis del entramado de decisiones y acciones pedagógico-didácticas que, con distintos grados de reflexión, llevaron adelante los/as docentes. La labor se llevó adelante desde un enfoque que

reconoce la centralidad del rol docente en los procesos formativos. Es el profesorado, con sus prácticas, expectativas, deseos y supuestos, quienes ponen en acción el currículum escrito y definen los límites de posibilidad de recepción a los/as recién llegados al campo. Desde una visión integral y situada de la formación docente, se promovió la reflexión sistemática de la práctica cotidiana, revisando los supuestos y las propias biografías sobre la que se la construye. Al mismo tiempo, se incorporaron marcos teóricos que permitieron hacerse preguntas y revisar el quehacer cotidiano y sus supuestos. En definitiva, se trató de plantear las condiciones necesarias para que las prácticas reflexivas puedan formar parte del proceso de desarrollo profesional y se instalen como parte de su trabajo cotidiano.

En este sentido, al volver sobre lo recorrido, es posible identificar una profunda tendencia de los equipos docentes a incorporar prácticas de reflexión pedagógica. Cada equipo ha complejizado los modos de pensar su quehacer, de definir los problemas pedagógicos y de pensar estrategias para abordarlos. Asimismo, se instaló en la agenda de los equipos docentes la pregunta por el oficio docente y por el aprendizaje estudiantil.

Aunque los/as docentes siguen identificando muchos desafíos por abordar, ya no parten de la posición inicial. Las nuevas preguntas se complejizaron, responden a un análisis más profundo y reflexivo, y encuentran equipos con una historia de trabajo conjunto que habilitó herramientas que les permiten definirlos, analizarlos y abordarlos. Fue un trabajo colectivo que redundó en prácticas de enseñanza cada vez más diversas, robustas, coherentes e integradas.

Al analizar el devenir de la definición de los problemas de enseñanza y de aprendizaje construidos por los equipos docentes en los Proyectos de mejora a lo largo de la década analizada, es posible reconstruir un viraje en su construcción. Inicialmente los equipos tendían a identificar los problemas como centrados en los/as estudiantes –sus características, trayectorias previas e intereses personales–; sin embargo, con el correr de los años comenzaron a ser pensados como problemas centrados en la práctica docente. Es decir, aquellas situaciones que inicialmente se atribuían a las condiciones estudiantiles, con el tiempo, comenzaron a ser definidas como problemas vinculados a las propuestas de enseñanza y posibles de ser abordados por el equipo docente. Por ejemplo, la pregunta sobre cómo abordar “la falta de interés estudiantil” tendió a convertirse en la reflexión sobre “la poca diversidad de experiencias de aprendizaje propuestas”. El cambio de perspectiva permitió no sólo redefinir y complejizar la práctica de enseñanza, sino también ampliar el abanico de posibles propuestas para abordarlo.

A través de los Proyectos de mejora, se asumió la responsabilidad ética, social y pedagógica que implica contribuir a la generación de oportunidades reales para que cada estudiante aprenda de manera profunda, compleja e integrada, independientemente de sus condiciones de origen, elección de carrera o experiencias académicas previas. Se trabajó en pos de generar condiciones que permitan garantizar el *derecho a la Universidad*; es decir, el derecho a ingresar, a obtener una formación de calidad y a graduarse en un tiempo razonable.

Se pueden observar mejoras en las propuestas formativas, las instancias de intercambio y reflexión junto a los equipos docentes, así como en las acciones y prácticas institucionalizadas. Luego de una década de trabajo, el mayor logro que puede verse es haber instalado la problematización pedagógica allí donde antes no existía y haberse profundizado en donde era incipiente. Las preguntas iniciales se fueron complejizando y las intervenciones primigenias se fueron enriqueciendo. Un proceso de problematización que devino asimismo en la producción colectiva de conocimiento empírico y experiencial en pedagogía universitaria. Asumiendo que las preguntas complejas y los problemas multicausales requieren de abordajes sistemáticos y reflexivos desde distintas dimensiones y sostenidas en el tiempo, y a partir de la propia práctica docente *in situ* (Elliot, 1993; Perrenoud, 2004; Aberbuj et al, 2022).

De este proceso han participado muchos y diversos actores institucionales, comprometidos con garantizar las condiciones para el ingreso, la permanencia, la formación de calidad y la graduación de todos/as los/as estudiantes. Todos ellos han aportado a la construcción de conocimiento colectivo, con una sincera vocación por la mejora reflexiva de las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en los inicios de las carreras universitarias.

Referencias bibliográficas

Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2015). “Universidad y los desafíos de la pedagogía”. En: Tedesco, JC. *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores – Fundación OSDE

Aberbuj, C. M., Guevara, J., y Fastuca, L. F. (2019). “El desafío de la enseñanza en el nivel superior: Una experiencia de desarrollo profesional docente situado”. *Revista Argentina de Educación Superior*, (18), 12-23.

Aberbuj, C; Weiss, C; Naddeo, C. y Rolando, I. (2022). Programa de mejoramiento de la enseñanza. Informe 10 años. *Publicaciones de la Secretaría Académica de la UNSAM*. Recuperado de:

https://unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/publicacion_PME.pdf

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Bolívar Osorio, R. M. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. *ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(1), 104-132. Recuperado en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/4948/3602>

Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior, Primeras Jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria, Universidad Católica de Valparaíso, s/e.

Carli, S. M. E. (2012). El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI.

Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de educación superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2), 279–304.

Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcance en el siglo XXI. In D. Del Valle, F. Montero, & S. Mauro, *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: IEC-Conadu/CLACSO.

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. *Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

De Gatica, A., Bort, L., Romero, M. M., y De Gatica, N. P. (2019). La formación en el ingreso a la universidad. *Revista Educación, política y sociedad*. 4(2), 54-75.

Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata

Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXVII (107), 108–113.

Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento- IEC/Conadu.

Feldman, D. (1999). *El currículum como proyecto formativo integrado*. Buenos Aires: Mimeo. (En seminario-taller “El currículum universitario”. Segundo encuentro)

Fernández Lamarra, N. (2003). La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas. *Eudeba-IESALC/UNESCO, Buenos Aires*

García de Fanelli, A. (2014) Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 275-297.

García de Fanelli, A. M. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario*, 7.

Greco, S. N. M. B. y Nicastro, S. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos.

Gorostiaga, J., Lastra, K., y Muiños de Britos, S. M. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Páginas De Educación*, 10(1), 151-173.

Krotsch, Pe. (2009). Educación superior y reformas comparadas. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Osorio, A. M., Bolancé, C., y Castillo-Caicedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6), 31-57.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Pogré, P., De Gatica, A., García, A., y Krichesky, G. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

Rama, C. (2006). La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 11–24.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la Universidad*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ruffinelli, A. (2017) Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), São Paul. Recuperado en: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100097&lng=es&tlng=es

Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós.

Siegel, B. (2005). Inviting first-year student success: a president's perspective. In L. Upcraft, J. Gardner, B. Barefoot, & Associates (Eds.), *Challenging & supporting the first-year student: a handbook ofr improving the first year of College*. San Francisco: Jossey Bass.

Suasnábar, C., & Rovelli, L. (2016). Tendencias recientes en el desarrollo universitario y las dinámicas de diferenciación. In D. Del Valle, F. Montero, & S. Mauro, *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: IEC-Conadu/CLACSO.

Tedesco, J. C.; Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2012). Modelos de enseñanza: clase de exposición-discusión y uso de preguntas. *Caja de herramientas*. Programa de Mejora de la Enseñanza. Buenos Aires: UNSAM EDITA. Colección coordinada por Juan Carlos Tedesco.

Tedesco, J. C.; Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la Universidad*. Buenos Aires: Aique Educación.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.

Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, 18, (3) 35-52.

Tinto, V. y Cullen, J. (1973). Drop out from higher education: A review and theoretical synthesis of recent research. Nueva York: ERIC

Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, (46), p. 4-9.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, 6(1), p. 97-124. Recuperado en: http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/43-pags_edu6.html Vezub, 2020

Vezub, L. (2020). Formación docente situada. Argentina.