

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

Mesa Temática N°3

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

Kasem, Héctor Edgardo (UNLaM)

Hayet, María del Carmen (UNLaM)

con colaboración de Monti, Jorgelina (UNLaM)

Los procesos de formación docente universitaria, particularmente respecto de los profesionales universitarios, sin formación didáctico-pedagógica nos han llevado a indagar la tarea desde la concepción de desarrollo profesional lo que implica pensar esta formación como otro aspecto de su trayectoria, vista como un continuo; y que además se produce cuando los expertos disciplinares construyen conocimiento relativo a la práctica.

El interés de la Universidad por la formación de sus docentes devino en la creación de una serie de dispositivos pedagógicos, algunos de impacto focalizado y otros pensados a mayor largo plazo, que definieron en el hacer la perspectiva de formación desde los procesos de interpelación de las propias acciones de los docentes.

El Desarrollo Profesional Docente se presenta entonces como un espacio reflexivo y crítico que invita a cada colega a repensar con otros la práctica áulica, institucional para producir procesos de mejora en la enseñanza, en la evaluación.

El desafío de la formación docente se sostiene en abordar la misma desde las miradas institucionales porque es allí donde hay un espacio de producción, de relaciones que son cambiantes y que nos permiten proponer espacios para el trabajo situado.

Los diferentes escenarios nos amplían las temáticas desde los diálogos complejos interculturales, didácticos, coyunturales que atraviesan las prácticas como así también los supuestos subjetivos que orientan la acción y el pensamiento en cada escenario concreto. Conversaciones que se ven interpeladas por los haceres y por los saberes construidos en cada contexto donde se lleva adelante la tarea de enseñar.

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

El Caso explorado tiene que ver con el “Programa de Desarrollo Profesional Docente: Curso de Posgrado en Formación para la Enseñanza Universitaria” de la Universidad Nacional de La Matanza con relación a poder construir información acerca de *“La práctica profesional universitaria desde el campo disciplinar sin formación docente y la producción de conocimiento pedagógico, revisando aquellos postulados habituales de la enseñanza y el aprendizaje en los ámbitos universitarios”*.

Nos preguntamos cómo abordar el proceso para la formación docente en servicio teniendo en cuenta conceptualmente qué se considera formación docente y a partir de esta categoría vincular las formas de conocer para poder precisar las posibilidades de transformación de esta formación hacia la de desarrollo profesional.

El trabajo docente, en su caracterización general, implica acciones tales como planificar, implementar y evaluar programas de estudios, diseñar y desarrollar materiales educativos, guiar y orientar a los estudiantes en su aprendizaje y fomentar su desarrollo personal y social.

El desarrollo profesional docente propicia la reflexión sobre la identidad profesional y laboral para promover actuaciones profesionales flexibles, abiertas y socialmente responsables; prepara para los nuevos desafíos que se presentan en contextos complejos.

El trabajo de investigación propone pensar los desafíos políticos y pedagógicos que guarda la formación y el desarrollo profesional docente en contextos situados y con características particulares con relación al territorio y a los sujetos que habitan las aulas de la universidad. Un diálogo entre las experiencias docentes narradas y las problemáticas institucionales identificadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El desafío de la formación docente procura promover espacios de reflexión colectiva a partir del análisis etnográfico de la clase escolar, los guiones de trabajo para interpelar posicionamientos, prácticas y roles. Los dispositivos puestos a discutir tensionan no solo los aspectos relacionados con la acción didáctica sino también aquellos aspectos propios del trabajo y las condiciones que este ofrece, a fin de poder plantearse una enseñanza de condiciones reflexivas.

El docente se forma indagando su práctica, recuperando críticamente su saber, repiensa y trabaja "elementos anticipatorios de transformación" en una construcción colectiva del conocimiento (Achilli, E., Ageno, R., & Osanna, E., 1987) con el objetivo de abordar las

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

tensiones teoría-práctica, permitiendo el crecimiento, desarrollo y construcción de marcos referenciales.

Introducción

La existencia de la didáctica del nivel superior se consolida en investigaciones que aportan una mirada situada de los procesos de enseñanza, aun así, el desarrollo de clases universitarias que sostienen un formato ligado a la transmisión declarativa, en su mayoría, que demuestra la fuerte ligazón de este nivel educativo con el contenido como vinculante en la formación. Esta posición, fundada en sostener la lógica epistémica de los saberes enseñados no da el énfasis necesario a una variación en el tipo de intervención docente que habilite procesos de apropiación significativa de conocimientos sobre la base de situaciones reales de aplicación de lo aprendido.

A partir de Gump (1967) profundizado por Diaz Barriga (1997), Leinhardt (1989), Litwin (1997) a quién le dedicaremos unos párrafos en lo sucesivo y el reciente trabajo de Edelstein (2011), entre otros, permiten reconocer en la clase de enseñanza su manifestación episódica. Existe un acuerdo general en que estos episodios están definidos o por el interés educativo ligado al propósito docente y a la lógica del contenido a transmitir, o por el patrón de la actividad de enseñanza propuesta vista como lo que están realizando los estudiantes y el desafío cognitivo que ello implica.

Edelstein (2011) entiende que el valor de reconocer esta sucesión en las clases está dado no sólo en la comprensión de su estructura sino en reconocer las decisiones implicadas en los procesos de construcción metodológico-didáctica, la relación forma-contenido. Nos dice:

La asignación de sentido que más fuerza cobra respecto de ello es la de ampliar la mirada sobre la clase en perspectiva. (pp. 198)

La mirada en perspectiva refiere a la relación que se establece entre lo pensado y planificado, en términos de la autora macrodecisiones, y la acción situada en el escenario real del aula y la interacción que determina una serie de redireccionamientos de los proyectado.

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

Es aquí donde el concepto de microdecisión¹ cobra fuerza en relación a contemplar como elemento de análisis general de la clase el redimensionamiento de las acciones docentes en función de la impredecibilidad e inmediatez del hecho áulico, y por tanto, la transformación singular de cada acto que se enfoca a respuestas necesarias para resolver lo situacional que se plantea. Es este desarrollo el que define la dimensión intelectual de la tarea docente, ya que, la toma de decisiones para resolver las problemáticas didáctico-pedagógicas habilita la generación de soluciones técnicas, es decir, instrumentales y de posibilidad de acción. Estas soluciones, producto de la ansiedad creadora (Díaz Barriga, 1997) del docente, enfatizan el lugar de constructor y productor de conocimientos motivado por la necesidad de dar resolución al acontecimiento didáctico que se desarrolla y que si bien fueron pensados con anterioridad no tuvieron la respuestas requerida.

Es aquí donde la clase es vista como un dispositivo. Dice al respecto Souto (1999):

Hay un docente, un formador que dispone, el grupo de estudiantes y el docente mismo se disponen a participar. Responde al sentido de la estrategia, pero es más complejo. Es un artificio complejo, combinado, que se inventa poniendo en combinatoria una serie de componentes con una intencionalidad de enseñanza o de formación. (pp. 68)

Estas disposiciones son las que hacen de la puesta en acto de la clase un espacio único porque por muy anticipado que esté el dispositivo, aún con todos los elementos precisamente organizados, es la interacción, la situacionalidad y la temporalidad de la acción la que lo definen único.

Es esa interacción la que se presenta en los procesos a los que va dirigida la clase. Procesos que se orientan a operaciones que permiten la apropiación del conocimiento. Conocimiento que a instancias de la formación universitaria debe ser transferible a situaciones nuevas, cercanas o lejanas a la naturaleza de la transmisión, que serán el destino final de la habilidad adquirida de resolución. Esta posibilidad se da si las clases están organizadas en base a “los procesos mentales que le dan lugar: abstracción o generalización de principios, atención plena como parte del aprendizaje activo y contextualizado, las analogías o similitudes y las habilidades y estrategias metacognitivas” (Kasem, 2023). Cada uno de estos procesos está desarrollado

¹ Concepto al que Edelstein (2014) le da entidad y enunciación formal por su estudio en profundidad de la práctica docentes; aunque es un concepto trabajado por otros muchos investigadores de la didáctica como Botinelli (2000), Díaz Barriga (1997), Souto (1993), entre otros.

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

por una serie de estrategias o actividades generales. Por tanto, la abstracción o generalización conceptual se habilitará a partir de tareas de interrogación verbal, resúmenes individuales del contexto y esquemas organizadores de la información. La atención plena que dispone de trabajos colectivos y colaborativos que incentiven la reflexión sobre la acción en el tanteo de respuestas o soluciones correctas. Ligado a este la abstracción consciente que, desde el estudio de problemas particulares y la problematización, con trabajos conjuntos, profundiza la reflexión al punto de permitir la elucidación del proceso y la producción de síntesis de abordaje. Todo ello acompañado de explicaciones y ejemplificaciones que operacionalizan los conceptos y los relacionan a procesos reales (Kasem, 2023).

Litwin (1997) hace referencia a la importancia del estudio de los procesos cognitivos de los estudiantes, aunque se detiene en la exploración del oficio docente ya busca definir temas o problemas en relación con un campo disciplinar. Lo disciplinar que se manifiesta desde lo estructural conceptual, desde la resolución de problemas, desde la construcción epistémica del saber y desde las formas de la indagación. En este sentido, cuatro son las configuraciones diferenciadas con matices de desarrollo al interior de cada una: secuencia progresiva no lineal, el objeto paradigmático, las narrativas meta analíticas y las configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica. En ellas analiza el carácter del discurso pedagógico, el motor de las intervenciones y el lugar que ocupan los cuestionamientos la marcha de las clases. Este trabajo fue central para la didáctica del nivel superior porque sintetiza y a la vez enfatiza la centralidad del contenido en la definición de las secuencias de ejecución.

Es, por tanto, el objetivo de este trabajo interpelar las posiciones de la práctica áulica en relación con los propósitos docentes del nivel universitario con relación al proceso de aplicación de los conocimientos que se enseñan. También se propone esbozar una secuencia de organización de las actividades o episodios de la clase acorde a la producción de los diferentes procesos u operaciones que deben producirse en los estudiantes para la apropiación del conocimiento. Reconocemos en las producciones académicas un espacio de vacancia en la definición de los formatos de clase que definan los diferentes tipos de actividades de enseñanza tomando el espectro entre la construcción del conocimiento y la aplicación transferencial.

Metodología

Kasem, Héctor Edgardo (UNLaM)

Hayet, María del Carmen (UNLaM)

La Plata, 13, 14 y 15 de noviembre de 2024

ISSN 3072-6689 - web: <https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/la-universidad-como-objeto-de-investigacion>

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

La base del proceso de desarrollo profesional docente está ligada a los procesos de reflexión colectiva sobre la acción que se organiza como tarea áulica para la transmisión del conocimiento y cómo se manifiestan dicha organización, los tipos de actividades que utilizan, en frecuencia y en estructuración.

El propósito se centra en describir el modelo de organización de la enseñanza proyectada y transmitidas por los docentes universitarios que habilitan procesos de aprendizaje profundos. Para ello nos proponemos identificar los elementos estructurales de las clases en tanto formas de presentación, los tipos de actividades de enseñanza que se utilizan y que habilitan procesos de aprendizajes en cada momento didáctico. Esto permitirá reconstruir criterios de secuenciación para la organización de propuestas y ambientes de aprendizaje autónomos.

Se utilizó como unidad de análisis la “clase dictada” la que posibilita realizar una lectura integral de la situación áulica acontecida y registrada. Reconocemos la estructura episódica de la clase (Edelstein, 2011) y con ella la división en segmentos a partir de: el *interés* que se especifica por los diferentes temas que se tratan detallados en la programación de la asignatura observada y el *cambio del patrón de la actividad* que se determina por el cambio general en el formato de participación en clase, las rutinas, la grupalidad (quién hace qué en relación con quién). Los episodios de las clases observadas serán definidos por las dimensiones mencionadas a la vez que se agruparan por interés y así se analizaran comparativamente los patrones de actividad que la componen.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación participante de clases teórico-prácticas donde se realizó observación sistemática y controlada de lo que acontece. Souto (1984) propone que la calidad de un registro de observación está dada por la transcripción, de la manera más completa y clara posible, de los fenómenos que se observan en la situación, de modo que la información sirva para lograr una buena segmentación y un posterior buen análisis. Para ello la autora sugiere: señalar los datos contextuales y anotar todo lo observado, aún lo casual o informal.

El registro de datos empíricos a relevar se centra sobre: la tarea observada, las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje en juego, las dificultades, los logros, etc., los tipo de conocimiento a aprender, las fuentes destinadas a estudiantes y las utilizadas por el docentes, etc.; y sobre los estudiantes: la disposición hacia el aprendizaje, la relación entre los

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

estudiantes, en sentido grupal, la relación con el docente, la descripción acerca de qué se enseñó en el período de tiempo observado, etc.

La técnica de procesamiento de la información a utilizar será el análisis temático, ya que permitirá identificar, organizar, analizar en detalle y reportar temas para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión e interpretación de los casos de estudio y la posterior definición del formato didáctico más propicio a la generación de conocimientos aplicables.

Resultados

Los procesos que se impulsaron en el marco de las clases observadas fueron iniciados en espacios de taller con los participantes de los cursos de Desarrollo Profesional Docente, espacio de formación pedagógico-didáctica que se desarrolla en la universidad desde 2008 (Kasem, 2022).

El taller como dispositivo habilitó la discusión del puesto de trabajo, en tanto situacionalidad de la tarea del docente universitario, pues tensionó no solo los aspectos relacionados con la acción didáctica sino también aquellos aspectos propios del trabajo y las condiciones que este ofrece, a fin de poder plantearse una enseñanza de condiciones reflexivas.

La clase es clave en nuestras experiencias como educadores es aquí donde el ejercicio de pensar nos pone atentos al mundo que se vive, encontrar la forma para decir lo que sucede, interrogar lo que acontece. La objetivación y sistematización de la acción docente en la clase habilitó la indagación de la práctica, la recuperación crítica de su saber, para repensar y trabajar "elementos anticipatorios de transformación" (Achilli, E., Ageno, R., & Osanna, E., 1987) en un proceso de análisis y categorización de los acontecimientos didácticos en construcción colectiva y colaborativa del conocimiento. Los procesos propuestos permitieron a los grupos participantes institucionalizar una serie de elucidaciones que se enfocaron predominantemente en los formatos de la transmisión, fortalecido por la forma declarativa-explicativa, y en la poca visibilización de organización de acciones de resolución colectiva a menos que el tipo de propósito de la asignatura fuera práctico.

A partir del enunciado precedente de los resultados de los seminarios-talleres de indagación de la práctica realizados, este equipo de investigación sistematizó, categorizó y reanalizó un total de 38 (treinta y ocho) clases observadas según técnica detallada en el apartado de

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

metodología. Las mismas se corresponden a: una clase de la carrera de Arquitectura, cuatro clases de la carrera de Cs. Políticas, nueve clases de la carrera de Derecho, una clase de la carrera de Administración de Empresas, cinco clase de la carrera de Contador Público, una clase de formación general para Cs Económicas, tres clases de la carrera de Relaciones Laborales, dos clase de la carrera de Relaciones Públicas, una clase de la carrera de Ingeniería Civil, cuatro clase de la carrera de Ingeniería Informática, una clase de formación general para todas las Ingenierías, dos clase de la carrera de Kinesiología y Fisiatría, cinco clase de la carrera de Nutrición.

Consecuentemente con la producción de los talleres, el proceso de sistematización nos permitió reconocer que los formatos no expresan una variedad en tanto tipo de acción propuesta por el docente. Se pueden distinguir formatos de: exposición dialogada de encuadre conceptual y en referencia a ampliación conceptual con utilización de recursos y asignación de trabajos grupales con diferentes propósitos de producción. Se hace asimismo visible una relación de intercambio docente estudiantes con motivo de los procesos de los formatos de la evaluación de los aprendizajes que define implícitamente una jerarquización de los contenidos de transmisión.

Búsqueda y revisión de temas

Búsqueda de temas formato de transmisión o instruccional	Revisión de temas formato de interacción con el contenido
Exposición dialogada de encuadre conceptual en referencia a textos utilizados.	Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual.
Exposición dialogada de ampliación conceptual en referencia a textos con utilización de material audiovisual.	
Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información.	Asignación de trabajo grupal a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales de autores.
Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información en base a guía de interrogación.	
Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información para la producción de argumentación.	

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

Intercambio docente estudiante respecto a la interpretación conceptual de autores necesaria para la evaluación.	Intercambio docente estudiantes respecto de los procesos de producción necesarios para la evaluación.
Intercambio docente estudiante respecto al proceso profundización de la producción conceptual necesario para la evaluación.	

Agrupadas por interés docente o por patrón de actividad se reconoce, en relación con los temas encontrados en tanto forma de acción didáctica, que las clases observadas tienen una regularidad del 84,2 % para la propuesta expositiva y un 15,8 % para las propuestas colaborativas.

Tipo de interés	Descripción de patrón de intervención	
	n	Patrón general
Propuesta definida por el interés docente específico.	32	Interés: La transmisión de la estructura conceptual del tema tratado. Patrón de actividad: Exposición del docente con apoyatura en textos o guías ad hoc.
Propuesta definida por el patrón de actividad específico.	6	Interés: Posibilidades interpretativas de las propuestas de aplicación. Patrón de actividad: Intercambio argumental de estudiantes sobre procesos de aplicación.

Sobre el tipo de propuestas reconocidas en base al tipo de interés y su clasificación se hizo foco sobre qué tipo de operaciones de construcción de conocimiento habilitaban para la apropiación. La tematización del tipo de acciones docentes nos reveló una serie de episodios áulicos que, al focalizar el análisis particular de cada uno de ellos, develó la secuencia y orden de las orientaciones propuestas y su consecuente operación inducida.

Los segmentos orientados a la “exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual”.

La centralidad del formato refiere a la transmisión del material bibliográfico con carácter declarativo para el tratamiento del contenido propuesto. Los trabajos se orientan en general a que los estudiantes recuerden la información y la entiendan mediante incipientes procesos

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

de análisis de datos o hechos. Las exposiciones se materializan en dos variantes de procedimiento: la de “exposición dialogada de encuadre conceptual en referencia a textos utilizados” y la de “exposición dialogada de ampliación conceptual en referencia a textos con utilización de material audiovisual.

La primera define su encuadre con referencia a las lecturas asignadas para el desarrollo de los temas. Propone actividades de reconocimiento e interrogación de datos, de trabajo con datos principales del autor y la determinación de su importancia para el desarrollo realizado, la representación de la información a través de esquemas. Plantea procedimientos de selección de la información para la presentación de las conceptualizaciones en forma diversificada.

La otra variante plantea la utilización de recursos audiovisuales para permitir el desarrollo de ejemplificaciones y analogías para dar marco a las conceptualizaciones. El énfasis, en este proceso, está puesto en corroborar el entendimiento de los conceptos trabajados y extraer conclusiones a partir de la profundización de actividades de análisis.

Tipo de procesamiento cognitivo según propuesta de exposición dialogada

Formato de interacción con el contenido	Tarea desarrollada en el segmento de clase	Procesamientos cognitivos que se habilitan
Exposición dialogada por parte del docente con reseña conceptual.	Exposición dialogada de encuadre conceptual en referencia a textos utilizados.	<p>Identificar (reconocimiento de datos)</p> <p>Recuperar (interrogación sobre datos)</p> <p>Parfrasear</p> <p>Abstraer o generalizar (extracción de datos principales)</p> <p>Representar (diagrama propio o ajeno)</p> <p>Hallar coherencia e integrar (resumen de un pasaje)</p> <p>Discriminar o distinguir (determinar puntos principales)</p> <p>Focalizar o seleccionar (determinación de datos más importantes para una resolución)</p> <p>Llevar a cabo (ejecución de procedimiento conocido)</p> <p>Usar (selección de pasos para la forma correcta)</p> <p>Hallar coherencia (presentación de resumen)</p> <p>Analizar y estructurar (cuál de las jerarquías corresponde a la mejor organización del pasaje)</p>

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

	Exposición dialogada de ampliación conceptual en referencia a textos con utilización de material audiovisual.	Identificar (reconocimiento de datos) Recuperar (interrogación sobre datos) Parafrasear Abstraer o generalizar (extracción de datos principales) Representar (diagrama propio o ajeno) Hallar coherencia e integrar (resumen de un pasaje) Discriminar o distinguir (determinar puntos principales) Categorizar (búsqueda de concepto o situación para un ejemplo o situación) Inferir (extraer conclusión lógica: actividades de finalización, analogía o rareza) Ilustrar (ejemplificación)
--	---	--

Los segmentos orientados a la “Asignación de trabajo grupal a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales de autores”.

El formato estructura la actividad hacia la utilización de los aportes conceptuales de los autores del material bibliográfico a través de la respuesta grupal a consignas que permiten a los estudiantes relacionarse con el contenido. En esta propuesta se desarrollan consignas escritas u orales de trabajo que se orientan a que los estudiantes interpreten la información mediante procesos de selección y análisis conceptual para ser utilizadas en producciones propias.

La propuesta de interacción encarna tres variantes de consigna de trabajo: las orientadas a la lectura, localización y selección de información; las que enfocan en la localización y selección de información en base a guía de interrogación; y las que sobre la base del trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información orientan la producción de argumentación. En este marco se proponen actividades que van desde el reconocimiento, interrogación, extracción y jerarquización de conceptos a la utilización de estos en la selección de procesos más adecuados para la transmisión del conocimiento recientemente adquirido (ver Tabla).

Tipo de procesamiento cognitivo según asignación de trabajo grupal

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

Formato de interacción con el contenido	Tarea desarrollada en el segmento de clase	Procesamientos cognitivos que se habilitan
Asignación de trabajo grupal a los estudiantes para la utilización de los aportes conceptuales de autores.	Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información.	<p>Identificar (reconocimiento de datos)</p> <p>Recuperar (interrogación sobre datos)</p> <p>Parfrasear</p> <p>Abstractar o generalizar (extracción de datos principales)</p> <p>Representar (diagrama propio o ajeno)</p> <p>Hallar coherencia e integrar (resumen de un pasaje)</p> <p>Discriminar o distinguir (determinar puntos principales)</p> <p>Focalizar o seleccionar (determinación de datos más importantes para una resolución)</p> <p>Usar (selección de pasos para la forma correcta)</p> <p>Hallar coherencia (presentación de resumen)</p> <p>Analizar y estructurar (cuál de las jerarquías corresponde a la mejor organización del pasaje)</p> <p>Categorizar (búsqueda de concepto o situación para un ejemplo o situación)</p> <p>Contrastar – esquematizar – combinar (mostrar como una situación se corresponde con otra)</p> <p>Atribuir (descripción de motivos de una situación)</p> <p>Ilustrar (ejemplificación)</p> <p>Ejemplificar con evidencia (selección del ejemplo más adecuado)</p> <p>Explicar (construir modelos de sistemas)</p>
	Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información en base a guía de interrogación.	<p>Identificar (reconocimiento de datos)</p> <p>Recuperar (interrogación sobre datos)</p> <p>Parfrasear</p> <p>Abstractar o generalizar (extracción de datos principales)</p> <p>Discriminar o distinguir (determinar puntos principales)</p> <p>Focalizar o seleccionar (determinación de datos más importantes para una resolución)</p>

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

		<p>Usar (selección de pasos para la forma correcta)</p> <p>Hallar coherencia (presentación de resumen)</p> <p>Analizar y estructurar (cuál de las jerarquías corresponde a la mejor organización del pasaje)</p> <p>Categorizar (búsqueda de concepto o situación para un ejemplo o situación)</p> <p>Contrastar – esquematizar – combinar (mostrar como una situación se corresponde con otra)</p> <p>Atribuir (descripción de motivos de una situación)</p> <p>Ilustrar (ejemplificación)</p> <p>Ejemplificar con evidencia (selección del ejemplo más adecuado)</p> <p>Explicar (construir modelos de sistemas)</p>
	<p>Asignación de trabajo grupal destinado a la lectura, localización y selección de información para la producción de argumentación.</p>	<p>Identificar (reconocimiento de datos)</p> <p>Recuperar (interrogación sobre datos)</p> <p>Parfrasear</p> <p>Abstraer o generalizar (extracción de datos principales)</p> <p>Representar (diagrama propio o ajeno)</p> <p>Hallar coherencia e integrar (resumen de un pasaje)</p> <p>Discriminar o distinguir (determinar puntos principales)</p> <p>Focalizar o seleccionar (determinación de datos más importantes para una resolución)</p> <p>Usar (selección de pasos para la forma correcta)</p> <p>Hallar coherencia (presentación de resumen)</p> <p>Analizar y estructurar (cuál de las jerarquías corresponde a la mejor organización del pasaje)</p> <p>Categorizar (búsqueda de concepto o situación para un ejemplo o situación)</p> <p>Atribuir (descripción de motivos de una situación)</p> <p>Ilustrar (ejemplificación)</p> <p>Ejemplificar con evidencia (selección del ejemplo más adecuado)</p> <p>Explicar (construir modelos de sistemas)</p>

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

Actividades, en segmentos, ligadas al “Intercambio docente estudiantes respecto de los procesos de producción necesarios para la evaluación”.

Aquí se debe reconocer que no hay segmentos totales vinculados a la interrogación de los estudiantes a la evaluación, pero sí una significativa presencia en actividades que implicaban una jerarquía por su referencia a la relación directa a los procesos por ellas trabajados con los espacios de verificación de lo aprendido. Las dos variantes que se presentan son el Intercambio respecto a la interpretación conceptual de autores necesaria para la evaluación y al proceso profundización de la producción conceptual necesario para la evaluación.

Estos intercambios tienden a colaborar orientando en operaciones de búsqueda de información que permitan evidenciar el uso de procedimientos de selección y la construcción de modelos explicativos que den respuesta al proceso de correspondencia entre los conceptos utilizados. Es aquí donde la fortaleza se plantea en la oralización de los procedimientos con base en la explicación de los argumentos.

A partir de la presentación de resultados hasta aquí realizada se puede profundizar el análisis de los segmentos localizados desde un patrón de mayor especificidad. En el marco de las propuestas expositivas, que representaban el 84,2 % de los planteos didácticos, el 59,3 % se presenta como presentación declarativa controlada, es decir, el motor del diálogo es un interrogatorio que permite el avance de la alocución; el 31,2 % la presentación declarativa se ve soportada por ejercicios o guías que son base de la explicación; y el 9,4 % la presentación declarativa se halla contenida por el análisis de caso como secuenciante de la exposición. Las propuestas definidas por la realización de actividades específicas, que representaban el 15,8 % de los planteos didácticos, el 66,7 % refiere a resolución de casos con validación del docente; y el 33,3 % responde al planteo de operaciones argumentativas respecto de los procesos grupales de resolución de problemas planteados.

Tipo de interés	Descripción de patrón de intervención			
	n	Patrón general	n	Patrón específico
Propuesta definida por el interés docente específico.	32	Interés: La transmisión de la estructura conceptual del tema tratado. Patrón de actividad: Exposición	19	Presentación declarativa con intervención controlada.
			10	Presentación declarativa que acompaña con claves de participación soportadas por guías

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

		del docente con apoyatura en textos o guías ad hoc.		o ejercicios de reconocimiento conceptual.
			3	Presentación declarativa con intervención controlada por proceso de resolución de caso.
Propuesta definida por el patrón de actividad específico.	6	Interés: Posibilidades interpretativas de las propuestas de aplicación.	4	Intercambio de resolución de casos grupales con validación docente.
		Patrón de actividad: Intercambio argumental de estudiantes sobre procesos de aplicación.	2	Intercambio argumental de resolución de situaciones prácticas grupales con justificación de decisiones.

El análisis hasta aquí presentado permitirá resolver los interrogantes inicialmente planteados.

Discusión

El presente trabajo reúne un proceso de indagación en profundidad de las prácticas áulicas de los docentes universitarios. Con el propósito de interpelar y tener la capacidad de generar una secuencia de organización de los episodios de la clase acordes a la producción de los diferentes procesos u operaciones que deben producirse en los estudiantes para la apropiación del conocimiento. En relación, se reconoce en el desarrollo de la clase la necesidad de un proceso de anticipación que se constituya en guion y organice, a modo de hoja de ruta o esbozo de acción, la vinculación entre los diferentes elementos que son constitutivos del proceso de enseñanza. Vinculación que se reconoce en la centralidad del contenido que se debe transmitir, con las formas de mediación que se disponen para tal efecto en tanto recursos materiales y simbólicos y las estrategias de intervención que definirán el proceso real de intercambio que producirá la actividad esperada.

Como se referenció al inicio del presente desarrollo argumental, la investigación realizada por Litwin (1997) brinda a la investigación de la experiencia áulica situada en el ámbito universitario las bases de un proceso de configuraciones de la escena de enseñanza que habilitan a construir hipótesis de otros destinos. Destinos que permiten avanzar en construcciones metodológicas que revisen el efecto de expresiones «didactizadas» en relación

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

con el contenido; diseñar actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del estudiante con el objeto de facilitar la construcción de conocimientos; y articular en la tarea de enseñar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación.

La propuesta de guion posee cuatro momentos o segmentos para el tratamiento del contenido en una o más clases: un momento presentación de los temas, un momento de práctica guiada o acompañada por el docente desde actividades habituales y uno de procesos observados de acompañamientos docente de trabajo de profundización y autónomo de interrogación problematizada por parte de los estudiantes (Kasem & Hayet, 2022).

Segmento de presentación de la propuesta de enseñanza

Este momento o segmento de clase se asienta sobre la base del aprendizaje verbal ya que se orienta a la extracción o identificación en una unidad a aprender del material, de una situación o de un comportamiento, reconociendo algunas cualidades genéricas o básicas, atributos o patrones de elementos que lo integran. Esta instancia didáctica es la que da inicio a los procesos de generalización que implican tanto la descontextualización como la re-representación del conocimiento descontextualizado en una nueva forma más general; por lo tanto, se definen en forma de una regla, principio, etiqueta, patrón esquemático, prototipo o categoría. Esta re-representación produce el reconocimiento por parte de los estudiantes de la aplicación de lo aprendido a una mayor gama de casos.

Se propone, por tanto, la presentación del contenido haciendo referencia al tema o temas a abordar; la presentación de los diferentes recursos a utilizar como mediación, con una explicación del por qué fueron elegidos en tanto elementos indiciales que aportan; y orientar consignas con relación a la interrogación de los recursos para la elucidación de los conceptos necesarios. Es así como actividades de reconocimiento de datos, de interrogación sobre estos, la construcción de resúmenes individuales que permitan interrogar, de manera focalizada, la experiencia con los materiales. Concomitantemente, la construcción de esquemas a partir de la extracción de datos principales en un diagrama propio o ajeno darán lugar al proceso de internalización inicial de terminología y detalles específicos que se generalizarán en clasificaciones, categorías conceptuales que derivarán en principios o teorías.

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

A efectos de comprensión del estudio que se realiza es que se definió por separado el momento de presentación. Este segmento puede también aparecer como un continuo de temas ya dictados y recursos que sostienen su mediación y, por tanto, es inescindible del segmento que se discute a continuación.

Segmento de práctica guiada o acompañada

Este segmento, en relación de continuidad con el enunciado precedentemente, se destina a profundizar el desarrollo de la apropiación conceptual de incorporación enunciativa de conocimiento hacia un proceso de generalización reflexivo. Se propone lograr que los estudiantes, sobre la base de actividades habituales, es decir, orientaciones que se detienen en una base de conocimiento restringida, en un área particular y focalizada se involucre en la elección sobre cuánto y en qué direcciones generalizar los conceptos y que puede realizar más de un recorrido con los materiales. Este momento didáctico es central ya que el estudiante debe poder reconocer que los materiales que desarrollan los conceptos pueden ser abordados desde múltiples puntos de elección.

Por tanto, la intencionalidad docente debe dirigirse hacia la presentación del contenido que hará referencia a las diferentes finalidades que deben alcanzarse en la elucidación de los conocimientos. Será así como la utilización de guías de lectura, la solicitud de determinar puntos principales, la posibilidad de lograr la determinación de datos importantes, la recuperación y/o ejecución de procedimiento conocido o la selección de pasos adecuados para una resolución de la actividad en forma conveniente reforzará la experiencia. La utilización de modelos colaborativos, siempre oportunos para la generación de explicaciones argumentativas intragrupalas, y el inicio al estudio guiado de caso particular o "problema" usando una variedad de recursos reforzará en los estudiantes que el proceso de generalización atenta puede ser alcanzado.

Este proceso, con base aun de aprendizaje verbal-declarativo, habilita el reconocimiento de lo que es destacado para la construcción de patrones, para avanzar en descubrir patrones de patrones que se conviertan en generalizaciones y luego en el reconocimiento en nuevas situaciones de aplicación de que las generalizaciones iniciales pueden ser apropiados o pertinentes y hacer uso de ellas en situaciones nuevas.

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

Estos segmentos que consideramos iniciales en el proceso de secuenciación de la tarea están emparentados con el formato empíricamente reconocido de exposición dialogada. Las propiedades de esta categoría, vinculadas a los recursos que median la transmisión, potencian aún más la relación que se propone.

Segmento de procesos observados de acompañamientos docente

Es en el momento de procesos supervisados de acompañamiento, en el que se desplegará la planificación de actividades inicialmente colaborativas, de profundización y articulación de conceptualizaciones trabajadas a modo de operacionalizar los contenidos.

Es en esta instancia de la secuencia en la que los estudiantes deben ser capaces de evocar los procesos conscientes que les permitan examinar y elaborar las señales situacionales y reconocer los significados subyacentes que son relevantes para concretar la tarea. Así se habilita la generación y/o definición de estrategias alternativas de resolución donde la reunión de información necesaria para las elecciones a realizar habilita nuevas conexiones y construye nuevas estructuras de acción con el conocimiento previamente adquirido.

En esta instancia los modelos colaborativos de aprendizaje son centrales, propiciarlos permitirá a los estudiantes descentrarse del modelo instruccional de respuesta correcta a ser descubierta y lo dirigirá hacia un repertorio de resoluciones posibles, alentando así el principio de no asertividad del conocimiento científico. Los grupos de aprendizaje, constituidos como comunidades de reflexión, dan origen descubrimiento de la necesidad o del problema a resolver como un cuestionamiento necesario, se continua con el análisis representacional de la situación problema y se planea de la solución que se ejecuta y pone a prueba a fin de examinar y evaluar el modelo de solución por el grupo planteado. Verificado el proceso de solución plantado se realizan los reajustes operacionales necesarios para reimplementar el proceso de resolución. Es el momento crítico de resistencias que habilitan procesos de reflexión profunda sobre procedimiento elegido que logra su estabilización como modelo de respuesta que se consolida e institucionaliza como aprendizaje grupal que puede ser compartido y será elemento de argumentaciones futuras y procesos de acción. Estos procesos de trabajo colectivo deben propiciar en los estudiantes espacios de absoluta autonomía en la evolución de las decisiones que se tomen y en las marchas y contramarchas que se produzcan.

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

Estas actividades de profundización irán transformándose en actividades de indagación o exploración en terreno a fin de poder utilizar estratégicamente los conocimientos adquiridos dando cuenta de una producción que los resignifique y vincule. Se funda en una base de conocimiento más amplio, útil y relevante que permite a los estudiantes, a partir del planteo de consignas precisas, la extracción de conclusiones lógicas, el alegato de como una situación se corresponde con otra, la descripción de los motivos de que producen una situación, la determinación efectividad en un procedimiento, la detección de procedimiento en base a estándares, y si fuere necesario y la definición de consecuencias de su uso. Estas propuestas de actividad habilitarán la selección de procesos secuenciados para resolución de las situaciones que se planteen como necesidad de resolver a partir de indicaciones con base en el uso de ejemplificaciones u explicaciones.

Este momento se propone la presentación como problemática de abordaje en el marco de una narrativa situacional que revincule recursos y conceptos. Las consignas deberán generarse, como encuadre y no como mandato, con relación a procesos de revinculación, revisión y búsqueda de los temas y conceptos iniciales para ser aplicado o, aún mejor, transferidos. Por tanto, su enunciación debe ser tan amplia como para que los estudiantes definan las vías de acción posibles con los elementos provistos en el marco una resolución creativa.

Estos momentos que se definieron en función de los procesos necesarios para la apropiación de los conocimientos no son en ningún aspecto excluyentes de los procesos que se definen por la organización en base a los contenidos. Se reconoce la necesidad de vincular en la universidad, por su carácter de transmisión de conocimientos de dominio, las perspectivas didácticas que basan su secuencia en la organización epistémica respetando los procesos de transposición (Chevallard, 1991), aunque es importante reconocer la necesidad de establecer definiciones didácticas que vinculen dichos contenidos con los espacios de aplicación instando procesos variados de apropiación.

Conclusión

Primeras aproximaciones a partir de los resultados obtenidos

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

Sabemos que más allá de los saberes técnicos específicos de toda profesión, la docencia se ejerce en un “suelo” cultural y social que le impone sentidos y genera horizontes para su realización. Es fundamental entonces, la reflexión sobre las prácticas y comprender las trayectorias docentes a partir de los conocimientos producidos en la tarea cotidiana, los aportes de la investigación educativa y la producción pedagógica.

Contemplamos el “contexto” porque creemos que lo educativo se manifiesta siempre situado, atravesado por coordenadas de tiempo y espacio; proponiendo en todo el proceso de trabajo construir un “campo de problemas” alrededor de lo educativo porque entendemos a la educación como un objeto racional del cual se pueden dar razones.

También sentimos necesario pensar que en la toma de decisiones que implica la tarea hay un posicionamiento ético y político que se construye desde abordajes colectivos que implican una práctica reflexiva y una construcción de saberes que se inscriben en conceptualizaciones referidas a la enseñanza, el aprendizaje, la comprensión, la creación, las estrategias didácticas y la evaluación.

Las clases observadas tienen una regularidad del 84,2 % para la propuesta expositiva y un 15,8 % para las propuestas colaborativas. Aquí creemos necesario inferir que los procesos de formación universitaria deben comenzar a situarse en procesos de una profunda planificación de acciones en tanto provisiones para guiar al estudiante en el proceso de construcción autónoma, aunque colectiva, de los conocimientos necesarios para el desempeño de su futura profesión.

En el marco de estas propuestas expositivas el 59,3 % de los planteos didácticos se muestra como presentación declarativa controlada, es decir, el motor del diálogo es un interrogatorio. Esto nos motiva al desafío de trabajar con otros colegas en actos reflexivos sobre las decisiones que se toman en el aula, sobre los propósitos de la tarea que en definitiva invitan a cuestionar las decisiones didáctico-pedagógicas para poder llevar adelante un acto educativo justo en términos de la transmisión de los bienes culturales.

El horizonte de este trabajo de investigación es poder pensar en clave de derecho y de sostener con aprendizajes de calidad las trayectorias educativas de nuestros estudiantes, es necesario interrogarnos acerca de lo que enseñamos no solo en términos de las lógicas

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

disciplinarios sino también de las lógicas didácticas, epistemológicas, ideológicas y de construcción de sentidos.

La intervención docente es esencial para renovar y reinscribir nuevas coordenadas y producir respuestas didácticas que no son neutrales, al decir de Gurvich (2020):

“Toda didáctica es política (aunque haya quienes pretenden neutralizarla en nombre de la asepsia educativa). ¿Entonces? Restituir la dimensión política de la didáctica requiere volver a poner allí por delante las preguntas claves que estructuran los porqués de la desigualdad educativa en Argentina (y en cualquier otro lugar) ...”

Referencias

Achilli, E., Ageno, R., & Osanna, E. (1987). *Investigación de la práctica docente en Taller de Educadores*. Cuadernos de Formación Docente, 4, 1-24.

Anderson, L. W. et al. (2014). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's*. Pearson Education Limited.

Barriga, Á. D. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Gurvich, D. (2020) *Otros tiempos difíciles*. La Vanguardia.
<https://lavanguardiadigital.com.ar/index.php/2020/04/24/otros-tiempos-dificiles/>

Kasem, H., & Hayet, M.C. (2022) *Diseño de una propuesta de cátedra bimodal: consideraciones para el proceso*. Dirección de Pedagogía Universitaria: Programa de Desarrollo Profesional Docente. Secretaría Académica. Universidad Nacional de La Matanza.

Kasem, Héctor Edgardo (2022). *El desarrollo profesional docente como propuesta de formación en servicio*. Trabajo de Especialización. UNLZ.

Kasem, Héctor Edgardo (2023). *Las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. <http://hdl.handle.net/10469/20747>

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria*. Paidós

Kasem, Héctor Edgardo (UNLaM)

Hayet, María del Carmen (UNLaM)

La Plata, 13, 14 y 15 de noviembre de 2024

ISSN 3072-6689 - web: <https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/la-universidad-como-objeto-de-investigacion>

El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados

Seró de Bottinelli, C. (2000) *Observación y Conducción Docente*. Cuadernos de cátedra 1, Opfyl.

Souto, M. (1984). *La observación de los grupos de aprendizaje*. Cuadernos De Ciencias De La Educación.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila Editores.

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Noveduc.