

La (necesaria) profesionalización de los docentes universitarios. Acciones para su promoción desde la Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ingeniería de la UNER.

Marisol Perassi

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Resumen

En este trabajo se analiza la docencia universitaria como profesión, se exponen argumentos por los cuales sostener la necesidad de promover la profesionalización de la docencia universitaria desde las políticas educativas y se describen las acciones que se desarrollan en la Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FI-UNER) desde hace quince años, para acompañar dicha profesionalización: formación pedagógica de los docentes, coordinación de proyectos de innovación pedagógica, organización de jornadas de socialización de experiencias didácticas y participación en actividades de investigación educativa y de curricularización de la extensión. Actualmente, la Asesoría Pedagógica participa además del proceso que se está llevando adelante en la institución para delinear y definir un marco institucional común respecto de los aspectos pedagógicos que debería promover en sus docentes.

Palabras clave: profesionalización; docentes universitarios; asesoría pedagógica; ingeniería

The (necessary) professionalization of university teachers. Actions for its promotion from the Pedagogical Advisory of the Faculty of Engineering of UNER.

Abstract

This paper analyzes university teaching as a profession, presents arguments to sustain the need to promote the professionalization of university teaching from educational policies, and describes the actions developed in the Pedagogical Advisory of the Faculty of Engineering at the National University of Entre Ríos (FI-UNER) for fifteen years, to accompany such professionalization: pedagogical training of teachers, coordination of pedagogical innovation projects, organization of socialization days for didactic experiences, and participation in educational research activities and extension curricularization. In addition, the Pedagogical Advisory currently takes part in a process that is being carried out in the institution to delineate and define a common institutional framework regarding the pedagogical aspects that it should promote in its teachers.

Keywords: professionalization; university teachers; pedagogical advice; engineering

Introducción y encuadre teórico

En “Ser profesor universitario hoy” Zabalza (2009) plantea que la docencia universitaria es una profesión especializada, dado que cumple con las condiciones básicas de cualquier profesión: “formación, estatus, pertenencia a un grupo y autonomía en el ejercicio profesional” (p. 75), pero presenta una particularidad: es desempeñada por sujetos que previamente poseen otras carreras. Invita entonces a pensar al docente universitario como alguien que tiene una doble identidad profesional: es ingeniero (o médico, químico, abogado, etcétera) y además, si se forma como docente de ingeniería y obtiene alguna acreditación reconocida, si pertenece a un cuerpo o agrupación de profesionales que ejercen tareas similares (el profesorado universitario, en este caso), si mantiene una formación permanente en el ámbito de la enseñanza de la ingeniería y disfruta de cierto nivel de autonomía en su actuación, entonces es también un profesional en el campo de la enseñanza de la ingeniería.

Este planteo contribuye a la superación de algunos de los “mitos y errores sobre la profesión docente” (SANTOS GUERRA, 1997, p. 10); por ejemplo, el de que para enseñar basta con saber la asignatura, es suficiente con dominar un área de conocimiento, que es uno de los errores más extendidos. “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”, decía Paulo Freire (2008, p. 22) hace varios años. En el libro “Dar clases con la boca cerrada”, Don Finkel (2008) afirma que nuestro modelo “natural” de dar clase es narrar, narrar clara y cuidadosamente a los estudiantes algo que ellos desconocen, suponiendo que el conocimiento se transmite por medio de este acto narrativo. Y agrega: “pero transmitir información desde la cabeza del profesor hasta el cuaderno del alumno es un objetivo inadecuado para la educación. Por otra parte, podríamos hacer que el profesor escribiera la información directamente en el cuaderno y dejar fuera de todo este asunto al intermediario (¡el estudiante!)” (FINKEL, 2008, p. 35).

El autor advierte que para lograr aprendizajes duraderos, profundos, que alteren nuestra comprensión del mundo, y superar entonces la mera absorción de información, es necesario entender la docencia de otra manera. Plantea que “la buena docencia es crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas” (FINKEL, 2008, p. 42) y de este modo da primacía al aprendizaje en el proceso educativo, dado que “aprender es el objetivo, y enseñar es un medio para alcanzar ese fin” (FINKEL, 2008, p. 43).

En su clásico libro “Pedagogía del oprimido” (cuya primera edición es del año 1970), Freire afirmaba que la naturaleza narrativa, discursiva, disertadora de la enseñanza responde al modelo de la “educación bancaria”: “la narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado, la narración transforma a los estudiantes en vasijas, en recipientes vacíos que deben ser llenados, y a la educación en un acto de depositar” (FREIRE, 1997, p. 51).

Enseñar, en cambio, es un gesto; un gesto político, podría decirse, porque tiene estrecha relación con ampliar las posibilidades de los otros de comprender el mundo (para luego transformarlo).

En el ámbito específico de la universidad, estos postulados cobran aún más relevancia dado que se pretende formar profesionales con capacidad crítica, con autonomía, competentes no sólo técnica sino socialmente¹, que no sólo comprenden y usan activamente el conocimiento sino que lo

¹ “Una persona competente es alguien que posee no sólo los conocimientos y destrezas técnicas, sino también las capacidades prácticas o psicosociales requeridas por la situación. No se considera que un médico es competente sólo por sus capacidades clínicas o un arquitecto por sus capacidades de diseño, sino también porque es capaz de comunicar claramente sus ideas a otros, de coordinar su trabajo con el de otros profesionales, de comprender los puntos de vista de otras personas involucradas... El mundo no presenta nunca situaciones técnicas; el mundo es, por definición, sociotécnico” (Mastache, 2007, p. 79).

generan. Ellos serán los que más chances tendrán de transformar el mundo, precisamente porque lo estudian en profundidad y críticamente.

Esa es la tarea del docente universitario. Es este quien posibilita que el otro, el no experto, el “recién llegado”, el novato, el alumno pueda ingresar a una comunidad profesional, académica, científica. Un docente universitario es un integrante de una comunidad científica y profesional que construye un puente para que aquellos que quieran ingresar a esa comunidad (y puedan luego, desde allí, generar conocimiento y desarrollos en beneficio de la sociedad).

Para lograr semejante tarea, para “crear las condiciones para el aprendizaje” al docente no siempre le sirve mostrar a los alumnos cuán bien comprende él mismo la complejidad de la disciplina (narrándola), sino que muchas veces necesita buscar otros modos. Entonces utiliza ejemplos y analogías, prepara actividades para los estudiantes, porque entiende que comprender es difícil pero al mismo tiempo sabe que sin esa comprensión su disciplina seguirá siendo terreno de unos pocos. Entonces insiste... una y otra vez. La docencia es esa insistencia, basada en la creencia de que los otros pueden, no algunos, sino todos.

Pero para que todos (o al menos la mayoría) puedan lograr ese aprendizaje, esa comprensión, muchas veces el docente se corre del protagonismo, se mueve del centro de la escena, “da clases con la boca cerrada”, para dar lugar a la palabra del estudiante -porque sabe que si no “lo dice con sus propias palabras”, no hay apropiación genuina del conocimiento²-, para dar lugar a sus errores -porque sabe que sólo se puede aprender a partir de ellos³-, para dar lugar a que los estudiantes discutan entre sí sobre la disciplina -porque sabe que ese intercambio muchas veces es incluso más eficaz que su propia explicación⁴-, para dar lugar a que resuelvan problemas usando los contenidos de la disciplina -porque sabe que el uso activo del conocimiento favorece la comprensión⁵. Así vienen a su auxilio los aportes de la didáctica, del constructivismo, de la psicología cognitiva, de la psicología social, y demás disciplinas que conforman las ciencias de la educación.

Y, a pesar de que como docente universitario debe cumplir al mismo tiempo con otras actividades (de investigación, de extensión, de estudios de posgrado en la disciplina, de gestión), encara esta tarea de enseñar cada año con mayor sistematicidad, la planifica cada vez más reflexivamente, analiza los resultados del año anterior con mayor detenimiento, se da cada vez un poco más de tiempo para discutir sobre esto con sus colegas, busca y explora otras estrategias, evalúa cada vez más críticamente su tarea, se anima cada vez más a introducir cambios, se forma en docencia, investiga sobre cómo resolver los problemas que encuentra en su práctica; y va construyendo así su identidad profesional como docente universitario.

² La relación de los sujetos con el conocimiento puede ser de “exterioridad” -cuando el conocimiento le resulta inaccesible al sujeto y la relación entre ambos es mecánica y exterior- o de “interioridad” -cuando el sujeto se apropia de un contenido que requiere su elaboración y la relación entre ambos es significativa, con valor intrínseco para el sujeto (EDWARDS, 1993).

³ En el enfoque formativo de la evaluación, el error “debe interpretarse como una etapa, un momento en el proceso dinámico del aprendizaje. Superarlo con la ayuda del profesor será formativo. Penalizarlo restándole puntos es ponerlo en situación de obligado silencio” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2003, p. 109).

⁴ “Hoy existe un importante acervo de conocimientos y de experiencias que muestran que lo individual y lo social son aspectos integrados en una sinergia: un polo potencia al otro [...]. El desarrollo de actividades conjuntas y colaborativas (en particular para resolver problemas) permite aprender tanto al conjunto como a miembros individuales” (DAVINI, 2008, p. 36-37).

⁵ “No es posible ‘transmitir’ simplemente a los alumnos los secretos de la pericia. Esto no significa que la información proporcionada por docentes y textos no sea importante. Sin embargo, sugiere que los alumnos deben tener la posibilidad de usar activamente la nueva información por sí mismos y experimentar sus efectos sobre su propio desempeño. Si no tienen la posibilidad [...] a menudo lo que aprenden permanece ‘inerte’. La información no se usa para resolver problemas nuevos” (BRANSFORD y VYE, 1989, p. 11).

El problema es que todo este ejercicio (profesional) muchas veces depende de la voluntad e iniciativa individual de cada docente, dado que en la Argentina no hay una política educativa definida a nivel nacional respecto de la formación pedagógica del docente universitario. La Ley de Educación Superior Nº 24.521 del año 1995, en su Art. 36, establece que los docentes “deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia” y que son las instituciones universitarias las que garantizarán el perfeccionamiento de sus docentes, resaltando que dicho perfeccionamiento incluirá “capacitación en el área científica o profesional específica y en los aspectos pedagógicos”.

En este trabajo se describen las acciones que se desarrollan en la Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FI-UNER) desde hace quince años para acompañar y promover la profesionalización de los docentes.

Contexto institucional

La Facultad de Ingeniería es una de las nueve facultades de la Universidad Nacional de Entre Ríos, la cual forma parte del sistema universitario público de la Argentina. Además de las carreras de pregrado y posgrado, la FI-UNER ofrece tres carreras de grado: Bioingeniería, Licenciatura en Bioinformática e Ingeniería en Transporte, todas con ingreso irrestricto tal como establece el Estatuto de la UNER. Actualmente son alrededor de 200 docentes los que conforman la comunidad de esta institución.

El Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional de la FI-UNER fue creada en el año 2004. En el proyecto de creación se establecen como sus objetivos principales:

- “Atender las necesidades de docentes y alumnos de la Facultad en pos de una mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Abordar la situación del ingresante de manera particularizada tendiendo al logro de mayores niveles de retención de la matrícula en los primeros años.
- Asesorar en cuanto a modelos y/o criterios de organización curricular e institucional.
- Ofrecer un espacio de reflexión pedagógica y de autoevaluación en torno a la enseñanza y la tarea universitaria en general.
- Generar un ámbito de indagación y análisis de las problemáticas pedagógicas propias de la institución.”

Si bien el Área incluye dos grandes líneas de trabajo -asesoramiento pedagógico y orientación vocacional-, en este artículo se abordarán particularmente las acciones desarrolladas en el marco del asesoramiento pedagógico en pos del acompañamiento y la promoción de la profesionalización de la docencia universitaria.

Las acciones desarrolladas en este sentido desde el Área son: organización y coordinación de un Programa de Formación Docente; organización de instancias de presentación, socialización y análisis de experiencias didácticas; participación en actividades de investigación en educación y de curricularización de la extensión; aportes para la construcción de un perfil pedagógico del docente de la FI-UNER.

Programa de Formación Docente

Durante el segundo proceso de acreditación de la carrera de Bioingeniería, en el año 2005, la institución reconoció la necesidad de fortalecer la formación pedagógica de los docentes. Nuestra facultad no escapaba a lo que Lucarelli (2008) señala como una característica común de los docentes universitarios históricamente en nuestro país, quienes suelen tener una sólida formación en los

aspectos disciplinares específicos pero no en los aspectos pedagógicos.

Teniendo en cuenta esta situación, la Asesoría elaboró una propuesta de Programa de Formación Docente, con el objetivo de brindar espacios de formación pedagógica a los docentes de nuestra institución, que fue aprobada en 2006.

En el período que va desde 2006 a 2018, en el marco de este Programa se han desarrollado un total de cincuenta de instancias de formación pedagógica destinadas a docentes de la Facultad, en diversas modalidades (talleres, cursos, seminarios, jornadas y encuentros), a razón de entre tres y ocho por año, en promedio.

Para la organización de estas actividades se consideran criterios tales como la pertinencia disciplinar de las temáticas de los cursos, seminarios, talleres, etc. para una facultad de ingeniería. En este sentido, si bien las actividades desarrolladas a lo largo de estos años han abordado diversas temáticas, en general se han priorizado las directamente relacionadas con la enseñanza universitaria en carreras científico-tecnológicas⁶.

Asimismo, se ha procurado siempre organizar actividades que respondan a los intereses y las demandas de los docentes de la institución en términos de formación pedagógica. Para conocer esto se han realizado consultas periódicas por diferentes medios, algunas más formales como notas dirigidas a los Departamentos Académicos, y otras más informales como intercambios en reuniones docentes. Especialmente útiles en este sentido han resultado los comentarios y las sugerencias realizadas en las actividades mismas de formación que son parte del Programa así como en las encuestas que se administran al finalizar cada actividad.

Precisamente como respuesta a una inquietud surgida de algunos docentes de la institución, a partir del año 2011 se incorporó al Programa un Curso de Formación Pedagógica para Auxiliares Docentes Alumnos de la FI-UNER, que se ha reeditado en los años 2012, 2013, 2015, 2016 y 2018. Dada la buena convocatoria que ha tenido en las distintas ediciones, a partir del 2014 se comenzó a ofrecer además otro curso de similares características pero para docentes de la FI-UNER, el cual se ha reeditado hasta el momento en 2017 y 2018. Ambos cursos están pensados como una primera aproximación al campo de la pedagogía, tienen una duración de entre tres y cuatro meses y están a cargo de la Asesoría Pedagógica.

Si bien al comienzo la asistencia de los docentes en las actividades del Programa era escasa, a través de todos estos años se ha logrado revertir esta situación. La cantidad de asistentes a las actividades organizadas presenta una tendencia en aumento a lo largo de los años, pasando de un promedio de trece docentes asistentes por cada curso en los dos primeros años a un promedio de veintisiete en los dos últimos años. Actualmente se observa un alto nivel de participación de docentes de la institución en estas actividades de formación, sobre todo considerando que las mismas son de carácter optativo y se desarrollan en simultáneo con las actividades académicas habituales de los docentes.

La asistencia de los docentes a estas actividades se considera valiosa en sí misma dado que permite su acercamiento al campo de la pedagogía, pero además posibilita el intercambio entre

⁶ A manera de ejemplo citamos los nombres de algunos cursos realizados: “La naturaleza de la ciencia en la enseñanza universitaria de las «ciencias exactas»”; “Problemáticas didácticas específicas de las ciencias naturales en la enseñanza superior”; “Enseñanza de la ingeniería”; “Didáctica de nivel superior”; “Prácticas experimentales como metodología de enseñanza”; “Estrategias didácticas, la resolución de problemas y el aprendizaje basado en problemas”; “Aprendizaje Basado en Proyectos”; “Enseñar a leer y escribir para aprender las disciplinas”; “Cómo aportar a la formación de la competencia de resolución de problemas desde la evaluación: Una reflexión desde la práctica docente”; “Estrategias de enseñanza y evaluación para el desarrollo de competencias en educación superior”, etc.

los mismos docentes participantes, quienes comparten experiencias, preocupaciones, propuestas acerca de la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje.

Además de asistir, en algunos cursos los docentes tienen la posibilidad de obtener su aprobación elaborando un trabajo escrito que es evaluado por los responsables del curso. Esto es muy enriquecedor dado que detenerse a escribir sobre sus prácticas profundiza la reflexión, el análisis crítico y la fundamentación pedagógica de las mismas.

Al finalizar cada una de las actividades de formación implementadas, se realiza una encuesta a los participantes con el objetivo de conocer sus valoraciones y opiniones. En las respuestas a las encuestas realizadas en el período 2006-2018, se observa que la gran mayoría de los docentes en todos los cursos y actividades desarrolladas consideró que la pertinencia, la dinámica y la organización fueron “Muy buenas” o “Buenas”. La gran mayoría de las respuestas también fueron positivas respecto del aporte que estos cursos realizan a sus propias prácticas. Son realmente muy escasos los comentarios en sentido contrario.

Se entiende que esta formación aporta de manera directa a la profesionalización de los docentes universitarios ya que supone un “cambio en el pensamiento práctico, en los modos de hacer y pensar profesional, y en las teorías implícitas que los profesores usan para interpretar y orientar los procesos de enseñanza” (MACCHIAROLA, 2012, p. 133).

Proyectos de Innovación Pedagógica

Desde el año 2011, la UNER abre anualmente una convocatoria para que los docentes presenten Proyectos de Innovación e Incentivo a la Docencia, otorgando financiamiento a las propuestas que se aprueben por los Consejos Directivos de cada Facultad. Uno de sus objetivos es “promover y fortalecer espacios de mejora e innovación educativa que contribuyan a implementar nuevas estrategias de enseñanza” (Anexo único. Resolución UNER N° 029/19).

En el ámbito de la FI-UNER se han propuesto pautas específicas para la implementación de esta convocatoria, dentro de las cuales se establecieron cuatro ejes prioritarios⁷ para la elaboración de los proyectos:

- Fortalecimiento de prácticas experimentales (prácticas en laboratorios, trabajos de campo, etc.) que fomenten la participación activa de los estudiantes en las clases de las asignaturas;
- enseñanza de un contenido con metodologías didácticas centrada en los estudiantes (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, enseñanza por casos, actividades de diseño, etc.);
- articulación de contenidos inter-cátedras vertical (entre asignaturas de diferentes años del plan de estudios) y/u horizontal (entre asignaturas del mismo año del plan de estudios), que contribuyan a un mayor acercamiento de los estudiantes a temáticas propias de la carrera que corresponda;
- incorporación de nuevas metodologías de evaluación tendientes al fortalecimiento de una evaluación formativa.

Para la evaluación de los proyectos presentados se conforma una comisión, de la cual participa la Asesoría, que se basa en una serie de criterios que se explicitan previamente a los docentes, en la misma convocatoria⁸.

⁷ Estos ejes fueron definidos con la intención de alinear los proyectos elaborados por los docentes a los objetivos de los Planes de Mejora hacia la Excelencia surgidos del proceso de autoevaluación del año 2012.

⁸ Los criterios son: que el proyecto constituya una innovación pedagógica en relación a las metodologías implementadas actualmente; que se adecue a la problemática identificada; que esté formulado de manera

Asimismo, antes, durante y después de la elaboración de los proyectos la Asesoría brinda orientación a los docentes. En la etapa de elaboración de los proyectos se reciben consultas y, sobre todo, se revisan las propuestas que los docentes envían solicitando opinión. En la etapa de elaboración del informe final, los docentes realizan consultas respecto de posibles análisis del proyecto desarrollado.

Finalmente, se analizan los informes finales presentados y se realiza una devolución a cada uno ellos, en algunos casos proponiendo continuidades, sugiriendo ideas de mejora, aportando líneas de análisis diferentes, etc.

Desde el inicio de este programa, todos los años la FI-UNER cubrió la totalidad de las plazas otorgadas por Rectorado para ser financiadas: diez proyectos por facultad hasta el año 2014 y catorce proyectos desde el 2014 y hasta la actualidad.

Es particularmente interesante observar cómo la innovación, entendida como “un cambio en las prácticas y modos de pensar preexistentes dirigido a la resolución de problemas o mejoramiento de la enseñanza” (MACCHIAROLA, 2012, p. 33), instala en los docentes, tarde o temprano, se haya buscado así o no, la pregunta respecto de cómo se enseña, de por qué enseñar así o de si cabría la posibilidad de enseñar distinto.

Jornadas de socialización

Las “Jornadas de presentación de experiencias didácticas” se organizan anualmente desde el año 2013, con los objetivos de ofrecer un espacio de reflexión pedagógica y de autoevaluación en torno a la enseñanza y generar un ámbito de indagación y análisis de las problemáticas pedagógicas propias de la institución, ambos definidos en el proyecto de creación del Área de Asesoría Pedagógica. Forman parte del Programa de Formación Docente dado que se considera que es una instancia que impacta de manera directa en la formación y profesionalización de los docentes.

En estas jornadas los docentes de la institución no sólo participan en calidad de asistentes sino también, y sobre todo, como expositores, socializando las experiencias didácticas que llevan adelante en sus materias, resultantes de la implementación de proyectos de innovación, extensión, investigación, o de los trabajos que elaboran en los cursos de formación pedagógica. La mayoría de los docentes que participan de esta actividad lo hacen como expositores y en promedio se presentan unas dieciocho experiencias en cada jornada. Además de organizar las jornadas en términos generales, la Asesoría Pedagógica se encarga de recibir los resúmenes de las experiencias que los docentes quieren presentar, evaluarlos y realizar las devoluciones correspondientes.

La exposición pública de las experiencias que los docentes realizan en sus aulas supone un ejercicio previo de análisis y reflexión crítica que además después se comparte con los pares, abriéndose de este modo un espacio de generación e intercambio de ideas altamente enriquecedor. Esa reflexión sobre las prácticas, cuando es sistemática y rigurosa, es uno de los caminos más eficaces para mejorar la práctica profesional en la universidad (SANTOS GUERRA, 2001).

Participación en actividades de investigación y de curricularización de la extensión

Si bien en la FI-UNER son escasos los proyectos de investigación educativa que se han desarrollado hasta el momento, desde el Área se tenido la oportunidad de participar en dos proyectos diferentes,

clara y coherente en cuanto a fundamentos e implementación; que presente una adecuada justificación del uso de fondos en función de los recursos necesarios para la implementación del proyecto; que sea viable en función de los recursos y tiempos disponibles para su implementación; que no implique un aumento de las exigencias para la aprobación y/o regularización de las asignaturas.

ambos llevados adelante por la cátedra de Cálculo Vectorial y Ecuaciones Diferenciales, el primero en 2009 y el segundo en 2014. Esta actividad fue sumamente enriquecedora, en tanto permitió abordar las problemáticas propias de una asignatura de la FI-UNER desde una mirada que puso en diálogo la pedagogía y la enseñanza de la matemática. Como resultado de estos proyectos, se realizaron cambios profundos en términos de las estrategias de enseñanza y de evaluación implementadas en la cátedra pero, principalmente, se llevó a cabo un proceso de formación y profesionalización docente altamente valioso para la institución⁹.

Investigar sobre la propia práctica docente es muy recomendable si se pretende mejorarla. Sin embargo, tal como plantea Santos Guerra (1999), a pesar de que la universidad es la institución dedicada a investigar todo tipo de fenómenos y problemas, pocas veces investiga sobre sus propias prácticas de enseñanza y evaluación.

Al ser tan rica esta experiencia, y como un modo de aportar a la ampliación de la misma a otros equipos docentes, en 2015 desde la Asesoría se comenzó a formar parte del Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Ingeniería (GIDEI), que había sido creado en 2012.

Asimismo, desde la Asesoría se acompañó en la implementación de las primeras experiencias formales de curricularización de la extensión realizadas durante los años 2014 y 2015 en la FI-UNER, que vinieron de la mano de una convocatoria lanzada por la Universidad en 2014. La cátedra de Salud Pública elaboró un proyecto del cual participó el Área ya que la propuesta suponía claramente repensar las estrategias didácticas y evaluativas tradicionales¹⁰.

Tanto los procesos de investigación-acción educativa como los de curricularización de la extensión tienen un fuerte impacto en el desarrollo profesional del docente porque se encuentran anclados a la práctica cotidiana y a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje. “Solo a partir de ese anclaje es posible promover reflexiones, reestructuraciones y conceptualizaciones que permitan el replanteo de estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos” (VÉLAZ DE MEDRANO y VAILLANT, 2009, p. 64).

Aportes para la construcción de un perfil pedagógico del docente de la FI-UNER

Actualmente, la FI-UNER se encuentra en proceso de delinear y definir un marco institucional común respecto de los aspectos pedagógicos que debería promover en sus docentes. La Asesoría Pedagógica participa activamente de este proceso, en tanto se entiende que esto contribuirá a la revalorización de la tarea docente y fortalecerá el proceso de su profesionalización, lo cual impactará en la mejora de los procesos de formación de la institución. “La calidad de los aprendizajes en la Universidad sólo podrá mejorarse si los profesionales se convierten en mejores docentes” (SANTOS GUERRA, 2001, p. 12).

Para definir este marco común, se consideró necesario contar con un documento que recupere los procesos de formación, innovación y profesionalización de la tarea del docente universitario que se han venido desarrollando en la institución, donde se plasme la política educativa que la FI-UNER entiende como adecuada en la actualidad.

El documento elaborado se analizó en Consejo Directivo; luego se discutió en cada uno de los claustros y posteriormente se socializó y continuó analizando en una jornada institucional, realizada

⁹ Un trabajo específico sobre esto es: PERASSI, Marisol; CARRERE, Lucía Carolina; PITA, Gustavo de Dios; WAIGANDT, Diana Mónica; AÑINO, María Magdalena. La formación docente autogestionada a través de la investigación-acción. **Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior**, n. 13, 2017.

¹⁰ Una descripción más completa de este proyecto se puede encontrar en el siguiente artículo: SASSETTI, Fernando; PERASSI, Marisol; KADUR, Diego; BILLORDO, Javier. Una experiencia de curricularización de la extensión en Bioingeniería. **Revista +E**, n. 6, p. 396-403, 2016.

en el mes de mayo de este año, para la cual se convocó a todos los integrantes de la comunidad educativa y se suspendió el resto de las actividades académicas.

En esa jornada se solicitó a todos los presentes que respondieran una encuesta online individual con el objetivo de conocer la opinión sobre el perfil propuesto. La encuesta implementada estuvo conformada por tres preguntas: “¿Qué opinión le merece en general el perfil propuesto en pos de la mejora de la enseñanza en nuestra Facultad?” (con tres opciones de respuesta); “Justifique su respuesta a la pregunta anterior” (de respuesta abierta); “¿Algunos otros aportes, sugerencias, comentarios?” (de respuesta abierta). La misma fue respondida por sesenta y cinco personas. Las respuestas dadas a la primera pregunta dan cuenta de una amplia aceptación de la propuesta, dado que un 57 % respondió “Adecuado”, un 32 % “Muy adecuado” y un 11 % “Poco adecuado”.

A modo de cierre

Poseer “cierto nivel de autonomía” en la actividad profesional supone, en el caso de los docentes universitarios, poder tomar decisiones basadas en criterios, sostener con argumentos las opciones didácticas tomadas, fundamentar los criterios utilizados para la enseñanza y la evaluación, dar respuesta a preguntas propias de la tarea tales como: ¿para qué enseñar esta asignatura en esta carrera?, ¿qué enseñar de la disciplina para la formación de estos profesionales?, ¿cómo enseñar para lograr los propósitos planteados?, ¿para qué y cómo evaluar los aprendizajes en el ámbito de la universidad?, ¿cuál enfoque educativo sostener y por qué?

Tal como plantea Litwin (2008) la autonomía no debiera confundirse con el individualismo o la autosuficiencia. Alguien autónomo no es una persona cognitivamente autosuficiente, atrincherada en el poder de sus argumentos invencibles. La noción de autonomía presupone que los sujetos hacen elecciones que no dependen de la voluntad de otros. La autora plantea que los estudiantes deberían poder construir criterios con el objeto de adoptar esas decisiones, ser reflexivos y pensantes, responsables de sus actos e incrementar su capacidad de razonabilidad y juicio.

Lo mismo podría aplicarse a los docentes respecto de su tarea como educadores. Deberían poder reflexionar y construir criterios para tomar decisiones respecto de la formación de los profesionales universitarios, superando la reproducción de prácticas naturalizadas. La universidad, muchas veces, está plagada de esas prácticas que, a pesar de haber ido perdiendo el sentido que las originó, se reproducen al modo de un mecanismo, un automatismo que se perpetúa sin interrogación (TENUTTO, 2002). Se trata de “tradiciones”, configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (DAVINI, 1995).

Superar esto es uno de los desafíos más significativos de los docentes universitarios, pero también uno de los modos más directos de profesionalizar la tarea. En este sentido, la libertad de cátedra da un margen de necesaria y sana libertad que no puede ni debe desaprovecharse (STEIMAN, 2007).

Sin embargo, este desafío no debería ser de los docentes individualmente y su concreción no debería depender solamente de la voluntad de cada uno de ellos. Son las instituciones universitarias, en su conjunto, las que deberían poder impulsar este proceso de profesionalización de sus docentes, brindando las condiciones necesarias para ello. En este sentido, la FI-UNER se ha propuesto construir un marco que explicita la política educativa institucional respecto de la tarea docente, particularmente en su dimensión pedagógica.

La autonomía del profesional de la docencia y su libertad de cátedra no son entendidas aquí como la capacidad que tienen los docentes de tomar decisiones sin más, sino como la capacidad de construir criterios sobre los cuales basar esas decisiones, y en ese sentido son imprescindibles los acuerdos colectivos, ya que la formación es un proyecto institucional compartido. De hecho,

la institución aumenta su autonomía al ser ella misma la que elabora los criterios con los cuales evaluará la tarea de sus docentes. “Las evaluaciones deben estar al servicio de los protagonistas. Y llamo protagonistas [...] a los miembros de la comunidad universitaria” (SANTOS GUERRA, 2001, p. 16).

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **La evaluación a examen**. Madrid: Miño y Dávila, 2003.
- BRANSFORD, John; VYE, Nancy. Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicancias para la enseñanza. *In*: RESNICK, Lauren y KLOPPER, Leopold. **Currículum y cognición**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1989.
- DAVINI, María Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1995.
- DAVINI, María Cristina. **Métodos de enseñanza**. Buenos Aires: Editorial Santillana, 2008.
- EDWARS, Verónica. La relación de los sujetos con el conocimiento. **Revista Colombiana de Educación**, n. 27, II Semestre, 1993.
- FINKEL, Don. **Dar clases con la boca cerrada**. Universidad de Valencia, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008.
- LITWIN Edith. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos**. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- LUCARELLI, Elisa. Asesoría pedagógica y cambio en la universidad. **Revista Currículum y Formación de Profesorado**, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2008.
- MACCHIAROLA, Viviana (coord.). **Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad**. Río Cuarto: UniRío Editora, 2012.
- MASTACHE, Anahí: **Formar personas competentes**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2007.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Profesoras y profesores para el cambio: Retos y esperanzas. **Revista Interuniversitaria de Formación para el Profesorado**, n. 29, p. 33-58, 1997.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. 20 paradojas de la evaluación de alumnado en las universidades españolas. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 2, n. 1, 1999.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. **Rev. Perspectiva Educacional**, Instituto de Educación UCV, n. 37-38, I y II, p. 9-33, 2001.
- STEIMAN, Jorge. **Más didáctica (en la educación superior)**. Buenos Aires; UNSAM: Edita y Miño; Dávila Editores, 2007.
- TENUTTO, Marta Alicia. **Herramientas de Evaluación en el Aula** (3^{ra} edición). Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 2002.
- VÉLAZ DE MEDRANO, Consuelo; VAILLANT, Denise (coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana, 2009.
- ZABALZA, Miguel Ángel. Ser profesor universitario hoy. **Revista La Cuestión Universitaria**, 5, p. 69-81, 2009.

Marisol Perassi

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER), Magíster en Docencia Universitaria (UNER). Asesora Pedagógica de la Facultad de Ingeniería de la UNER.

E-mail: asesoriapedagogica@ingenieria.uner.edu.ar