

Los docentes de ingreso en carreras tecnológicas y profesionales. Aportes del asesoramiento pedagógico para su formación.

Rita L. Amieva¹ y Jimena V. Clerici²

¹Facultad de Ingeniería y ²Facultad de Ciencias Económicas

Universidad Nacional de Río Cuarto

ramieva@ing.unrc.edu.ar; jimeclerici@gmail.com,

Palabras clave: asesoramiento pedagógico, Ingeniería, Ciencias Económicas.

1. Introducción

Las autoras de este trabajo nos desempeñamos como asesoras pedagógicas en las facultades de Ciencias Económicas (FCE) y de Ingeniería (FI) de la UNRC, facultades cuyos docentes se caracterizan por ser profesionales —ingenieros, contadores, licenciados en economía y administración— que no cuentan con una formación sistemática y formal para la enseñanza de grado. Este aspecto, sin embargo, se halla dentro de las funciones de las asesorías de modo que constituye todo un desafío pensar en dispositivos de formación que apropiada, progresiva y significativamente orienten a los docentes a revisar sus prácticas, examinar sus concepciones pedagógicas, y diseñar y fundamentar nuevas propuestas.

En nuestro caso, el desarrollo de esta tarea de formación se ha visto beneficiado por el trabajo con colegas de distintas disciplinas, pertenecientes a las cinco facultades de la UNRC con quienes integramos el equipo del Programa Interdisciplinario de Investigación para el Aprendizaje de las Ciencias (PIIAC). Asimismo, formamos parte de un proyecto en red que nuclea a un grupo de docentes y a las asesorías pedagógicas de las facultades de Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas e Ingeniería.

Estas relaciones nos han ayudado a recrear la perspectiva sobre nuestra tarea y también, ayudado a advertir de qué manera inciden en la valoración de la formación por parte de los docentes, las políticas educativas nacionales instrumentadas en las últimas décadas, las políticas académicas institucionales, las disciplinas en torno a las cuales construyen su identidad académica como docentes universitarios y la investigación disciplinar.

El presente trabajo parte de tomar en cuenta los aspectos referidos y se centra en un análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de las FCE y FI que participan en el pre-ingreso, en el ingreso, y en materias de primer año. El propósito es inferir el perfil pedagógico del docente universitario que se va configurando a partir de los desafíos asumidos en estos tramos de la carrera; como así también, la formación que les posibilitaría asumir tales desafíos.

Dos supuestos subyacen al trabajo: 1) que la atención de las inquietudes, preocupaciones y desafíos de los docentes que participan en el ingreso y primer año de una carrera son una vía para estimular, desde las áreas de asesoramiento pedagógico, su interés e implicación en acciones sistemáticas de formación; y 2) que las prácticas pedagógicas de estos docentes, sometidas a un trabajo de reflexión y conceptualización, pueden fungir como poderosos estímulos para que la formación se extienda a los demás docentes de la carrera.

En la primera parte del trabajo exponemos los conceptos que configuran el encuadre teórico que orienta nuestra perspectiva sobre el asesoramiento pedagógico y la formación docente; a continuación, describimos la metodología y presentamos el análisis de las prácticas de un grupo de docentes de primer año de ambas facultades; finalmente, reflexionamos sobre el potencial del análisis de los perfiles y las prácticas de los docentes de ingreso de carreras tecnológicas y profesionales en la definición de propuestas de formación pedagógica-didáctica.

2. Algunos conceptos que nos sirven de encuadre y orientan el análisis

El carácter crítico del primer tramo de la formación universitaria —ingreso y primer año— es reconocido por las políticas educativas, las investigaciones académicas y los propios docentes y estudiantes cuando reparan en sus prácticas de enseñanza o de estudio.

En lo que respecta a las políticas, los diagnósticos derivados de los primeros procesos de acreditación sirvieron para que la Secretaría de Políticas Universitarias instrumentara un conjunto de programas orientado al apoyo y la mejora de la enseñanza, con foco, sobre todo, en el ingreso y el primer año de estudios; complementado, más adelante, con nuevas acciones de inclusión dirigidas a promover la permanencia y la graduación. Sin embargo, la expansión de la matrícula con una diversidad de perfiles entre los estudiantes que ingresan a carreras tecnológicas y profesionales, reclama acentuar la atención en los factores académico-institucionales que a menudo operan como selección encubierta en la reproducción de las desigualdades educativas (Ezcurra, 2011).

Pese a la fuerte influencia de las tecnologías de la información y el conocimiento en la circulación de saberes e información, la figura del docente continúa siendo importante para el estudiante. Trabajos como el de Carli (2012) sobre el estudiante universitario y sus experiencias de conocimiento, y los de Pierella (2014) sobre la autoridad en la universidad y los referidos a la enseñanza y afiliación institucional en los inicios de la vida universitaria desde la perspectiva de los profesores de primer año (Pierella, 2015), muestran que la figura de algunos docentes ocupa un lugar crucial en la decisión para permanecer en una carrera y habitar la universidad. Igual percepción se ha recogido en acciones realizadas con ingresantes de Ingeniería que consultados sobre las figuras de las que preferirían recibir ayuda para insertarse y avanzar en la carrera, mencionan en primer lugar a los docentes; y que al caracterizar el docente que desearían tener, describen a un docente que escuche, brinde confianza, orientación, ayuda, estímulo, para aprender e ingresar efectivamente a la carrera (Amieva y otros, 2011).

No obstante, y a efectos de desempeñar este papel crucial, la institución y los docentes tienen que otorgarle valía a la *formación*; el lograr ese reconocimiento es un reto para las áreas que —como las asesorías pedagógicas— se ocupan de este aspecto. Desafío dado por las tensiones que operan en el trabajo académico entre: a) investigación y docencia, con los incentivos y reconocimientos a favor de la primera; b) docencia de posgrado y docencia de grado, con alta estimación del posgrado disciplinar; c) formación disciplinar y formación pedagógica, con fuertes vínculos y lealtades con la disciplina en torno a la cual los profesores configuran su identidad profesional y académica, como ya sido destacado por Clark (1991) y Becher (1993, 2001); d) la tensión entre innecesidad/necesidad de la existencia de la didáctica en este nivel (Villagra, 2011); e) innovación en la enseñanza y la débil “relación de los profesores con el saber didáctico erudito” (Camilloni, 2007); entre otras.

En nuestro país, Lucarelli y equipo vienen señalando desde los ochenta, el rol de las asesorías pedagógicas en el proceso de legitimación de la didáctica en la universidad a la par que su aporte en la dinamización de las prácticas que tienen lugar en las aulas, a través de las innovaciones que los docentes encaran (Lucarelli, 2000; Lucarelli, 2009; Lucarelli y Finkelstein, 2012; Lucarelli, 2015). Atravesado por todas las tensiones mencionadas, consideramos que este aporte es en extremo necesario en el trabajo colaborativo con los docentes, actores clave en el proceso de mayor democratización de la educación superior que implica hacer efectivo un derecho reconocido como tal por la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-Cartagena de Indias/2008).

Como sostiene Rinesi (2015), “tenemos que reconocer mejor a los actores que somos y pensar cuáles son los imaginarios que inspiran [...] nuestras prácticas”, las que desarrollamos habi-

tualmente y las que encaramos con espíritu innovador tras el ideal de una mayor inclusión educativa. La formación nos posibilita este reconocimiento y reflexión.

3. La metodología adoptada para realizar el análisis

Para responder al interés planteado en este trabajo hemos focalizado la atención sobre las *acciones o proyectos institucionales* en los que de manera regular participan los docentes de ingreso y primer año. De estas acciones o proyectos hemos procedido a identificar, por un lado, *las situaciones, temas o problemas clave* que atienden; por otro, *las prácticas pedagógicas específicas* que desarrollan los docentes. A partir de la descripción lograda por estas coordenadas, realizamos un análisis orientado a identificar *el perfil docente* que se iría configurando y *la formación* que se requeriría para desarrollar dicho perfil.

3.1 Las acciones o proyectos en los que participan los docentes y los temas implicados

En los Cuadros 1 y 2 se registran las actividades vinculadas al ingreso en las que participan los docentes de cada una de las facultades.

Un primer aspecto para señalar es que se trata de *actividades que se desarrollan en distintos momentos y que trazan un trayecto* que, en el caso de Ingeniería, se inicia en el tramo final del último año de la escuela secundaria con el Curso de Pre-Ingreso (Septiembre a Diciembre), siguen con el Curso de ingreso (Febrero y Marzo) y se mantienen durante el primer año (mediados de Marzo a Diciembre). En Ciencias Económicas, el trayecto se inicia también en el último año de la escuela secundaria pero con las pasantías educativas y luego sigue con el desarrollo de los módulos disciplinares (Febrero y Marzo) y el primer año (mediados de Marzo a Diciembre).

Otro aspecto a destacar, es que en ambas facultades estas *actividades son de distinto tipo*: 1) de *gestión académica*: como la participación en la Comisión de Ingreso, en el caso de Ingeniería, o en los espacios de trabajo grupal entre coordinadores del ingreso, en el caso de económicas, en los que se discute la política institucional de la universidad sobre el tema, se elabora el programa de ingreso a las carreras de las facultades, se comunican y se valoran las actividades realizadas por los distintos grupos que participan en el ingreso; 2) de *enseñanza*: que en el caso de ingeniería implica el desarrollo del taller preparatorio para los aspirantes, los cursos de ingreso en matemática y física, las clases regulares de ambas materias en la carrera, y en el caso de económicas, el desarrollo de las pasantías educativas, los módulos disciplinares de matemática, metodología de las ciencias, y principios de administración y las clases regulares de estas tres materias; 3) de *elaboración de materiales didácticos*: cuadernillos de física y de matemática, módulo de tutoría y orientación sobre la carrera elegida y la construcción del oficio de estudiante, en el caso de ingeniería; y de matemáticas, metodología y administración, en económicas; 4) de *orientación*: como los talleres de tutoría, las entrevistas con estudiantes, etc., en ingeniería, y los talleres para promover la integración a la cultura académica e institucional y de acompañamiento para afrontar las instancias de exámenes finales, en ciencias económicas; 5) de *investigación e innovación*: como el desarrollo de proyectos de investigación e innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG), proyectos de investigación e innovación para el mejoramiento estratégico institucional (PIIMEI) y proyectos de enseñanza de la escritura y la lectura en primer año (PELPA), todos convocados por la Secretaría Académica de la UNRC, y en los que participan docentes de ambas facultades.

Cuadro 1. Acciones y proyectos en los que participan docentes de ingreso en Ingeniería

	Momentos	Pre-ingreso (Sept/Dic)	Ingreso (Feb/Mz)	1º año (Mz/Dic)
Enseñanza	Descriptor de Modalidad de trabajo	- Uso de plataforma educativa. - Módulos <i>on line</i> sobre matemática, física y tutoría. - Encuentros mensuales presenciales en forma de talleres.	- Clases presenciales teórico-prácticas por disciplinas. - Talleres presenciales de tutorías.	Clases presenciales teóricas y de prácticos, por disciplinas.
	Actividad del estudiante	- Reflexión sobre sus hábitos, habilidades, y estrategias como estudiante. - Revisión de conocimientos disciplinares básicos.	- Revisión y adquisición de conocimientos disciplinares básicos. - Reflexión sobre sus hábitos, habilidades, y estrategias como estudiante.	- Escuchar, tomar notas, preguntar dudas y responder preguntas. - Resolver ejercicios y problemas.
	Contenidos	- Contenidos disciplinares. - Relativos al oficio de estudiante (conocimientos, hábitos, habilidades, estrategias).	- Contenidos disciplinares. - Relativos al oficio de estudiante (conocimientos, hábitos, habilidades, estrategias).	- Contenidos disciplinares de la carrera. - Eventualmente, talleres sobre desempeño en primeros parciales.
	Conformación de equipos de trabajo	Docentes de matemática, física y tutores docentes.	- Docentes por disciplina. - Eventualmente, docentes y tutores.	- Docentes por disciplina. - Eventualmente, talleres coordinados por docentes y tutores.
Invest/Inov	Innovaciones e investigaciones	Desarrollo de nuevas actividades acordadas entre los docentes en función de las características de los grupos de estudiantes.	Desarrollo de nuevas actividades según criterio de los equipos de trabajo.	Desarrollo de actividades programadas en proyectos de investigación e innovación educativa (PIMEG y PELPA).
Gestión	Comisión de Ingreso	Revisión y preparación de materiales para cada edición del ingreso.	Ajuste de propuestas por parte de cada grupo. Coordinación de actividades.	Evaluación de actividades de ingreso. Acuerdo y formulación de propuesta para ingreso del año próximo.

Cuadro 2. Acciones y proyectos en los que participan docentes de ingreso en Económicas

	Momentos	Pasantías educativas	Módulos disciplinares(Feb/Mz)y talleres de integración	1º año (Mz/Dic)	Talleres extracurriculares de orientación
Enseñanza	Descriptor de Modalidad de trabajo	Clases presenciales teórico-prácticas por disciplinas.	Clases presenciales teórico-prácticas por disciplinas.	Clases presenciales teóricas y de prácticos, por disciplinas.	Encuentros presenciales de reflexión sobre contenidos de las materias.
	Actividad del estudiante	Revisión de conocimientos disciplinares básicos.	- Revisión y adquisición de conocimientos disciplinares básicos. - Revisión de concepciones sobre el oficio de estudiante universitario.	- Escuchar, tomar notas, preguntar dudas y responder preguntas. - Resolver ejercicios y problemas. - Compartir sus experiencias y percepciones sobre vida universitaria.	Revisión de conocimientos disciplinares desarrollados en las clases.
	Contenidos	Contenidos disciplinares.	- Contenidos disciplinares. - Relativos a la lectura y la escritura en torno a problemáticas profesionales. - Relativos al oficio de estudiante (conocimientos, hábitos, habilidades, estrategias).	- Contenidos disciplinares de la carrera. - Eventualmente, talleres sobre desempeño en primeros parciales.	Contenidos disciplinares.
	Conformación de equipos de trabajo	Docentes de Sistema de Información Contable I	- Docentes por disciplina. - En una oportunidad, un docente de cada uno de los módulos y de ICI.	- Docentes por disciplina. - Eventualmente, talleres coordinados por docentes y tutores.	Docentes de las materias.
Invest/Inov.	Innovaciones e investigaciones	---	Desarrollo de nuevas actividades según lineamientos de política-académica.	Desarrollo de actividades programadas en proyectos de investigación e innovación educativa (PIMEG y PELPA).	---
Gestión	---	---	Ajuste de propuestas por parte de cada grupo. Coordinación de actividades entre los docentes de los módulos, la gestión y la asesoría.	Evaluación de actividades de ingreso. Acuerdo y formulación de propuesta para ingreso del año próximo.	Coordinación de las actividades con áreas de gestión y de apoyo. Ajuste de propuestas por parte de cada grupo.

Si se atiende los *temas abordados* (cuadro 3) en los proyectos de ambas facultades, se advierte, por un lado, que podría estar incidiendo cierta elección estratégica de los mismos *en función de su actualidad o moda* en la agenda de la didáctica universitaria; en otros casos, *la atención a la prioridad de una línea definida por la institución*; y en otros, *problemas prácticos* que afectan la enseñanza o el aprendizaje en una materia detectados por los propios docentes. Sin embargo, todos cumplen distintos cometidos que redundan de distintas maneras en la mejora de la enseñanza. Cuando se atiende el carácter actual de un tema —como las competencias en su momento en ingeniería, o el de la permanencia en las carreras de ciencias económicas— la mejora está dada por el estudio y la exploración del tema. Cuando se atiende una prioridad institucional —como es el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura con los PELPA— se consideran problemáticas que aluden a contenidos y prácticas que probablemente de no mediar estas acciones, no ingresarían al currículo de estas carreras. Cuando se atiende un problema práctico detectado por los propios docentes, se abordan por lo regular problemas recurrentes —como la resolución de problemas, o la evaluación de los aprendiza-

jes— dificultades de larga data, bastante extendidas en la formación, aunque justificada su relevancia por el impacto en el desempeño de los estudiantes.

Cuadro 3. Proyectos de innovación y mejora de la enseñanza de 1° año en carreras de Ingeniería y Ciencias Económicas.

FACULTAD	PIIMEI	N° Doc.	PIIMEG	N° Doc.	PELPA	N° Doc.
INGENIERÍA	Un abordaje institucional y participativo para la promoción del ingreso y la permanencia en ingeniería (2011-2013).	18	<i>Matemática</i> : Competencias matemáticas y trabajo colaborativo entre docentes (2006 y 2008); Trabajo colaborativo y aprendizaje significativo (2011); Evaluación de los aprendizajes (2013 y 2015).	10-17	Lectura y escritura en matemática (2017-2018).	10
	Prácticas institucionales colaborativas en el ingreso y la permanencia en ingeniería (2015-2017).	20	<i>Física</i> : Competencias y estrategias disciplinares en física (2008). TIC como recurso para el aprendizaje de la física (2011).	6-10	Lectura y escritura en física (2016-2017).	7
			<i>Química</i> : Motivación y aprendizaje de la química (2008). Formación de competencias (2011). Construyendo el rol del estudiante: acompañamiento e inclusión (2013).	5	Lectura y escritura en química (2017-2018)	5
			<i>Tutoría</i> : Integración de la tutoría a la enseñanza de grado (2008 y 2011).	8		
ECONÓMICAS	Situaciones de éxito y riesgo de abandono en ingresantes de la UNRC. Un estudio comparado en contextos académicos presenciales y virtuales (2013 – 2015)	9			Alfabetización académica en administración (2016-2018)	4
	<i>Trayectorias de logro en el primer año universitario. Promoverlas para fortalecer la permanencia estudiantil en modalidad presencial y a distancia</i> (2015-2017)	12	Las evaluaciones de los aprendizajes en las asignaturas Análisis Matemática I y Análisis Matemático II de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC (2017-018)	7	Alfabetización Académica en Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Económicas	7

Puesto que en la mayoría de los casos los grupos de cátedras y de gestión participan en todas las convocatorias que la universidad realiza con regularidad, es posible identificar la vigencia o cambio de tema de los proyectos. Por lo general, prevalece el cambio de tema. Lo que puede verse como una amplitud, pero también como una dispersión del interés de los docentes que *exploran pero no profundizan el conocimiento de los problemas o el desarrollo de las innovaciones producidas* con vistas a su consolidación en la práctica.

Sin embargo, hay un aspecto que se ha sostenido e incluso se ha profundizado a lo largo del tiempo: *la opción por prácticas colaborativas de trabajo entre los docentes* al interior de los grupos de cátedra y entre cátedras o grupos de apoyo a la docencia y la gestión (asesoría pedagógica, tutorías). La opción aparece en algunos proyectos de investigación e innovación como tema a trabajar conceptualmente y en todos los casos, como forma de trabajo asumida en la comisión del ingreso que integra el equipo de trabajo de PIIMEI.

Finalmente, cabe considerar el lugar que ocupa *la formación* en el desarrollo de estas acciones o proyectos. Aspecto que se muestra débil si se atiende el número de docentes que en los últimos años han participado en seminarios, cursos o diplomaturas organizados por las facultades o la Secretaría Académica de la UNRC sobre las temáticas tratadas en los proyectos; o la ausencia de este tipo de actividades entre las previstas por los proyectos formulados por los docentes.

3.2 Las prácticas pedagógicas específicas de los docentes de ingreso

Siguiendo a Huberman (1998), cuando nos referimos a prácticas pedagógicas estamos aludiendo al "Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve" (p. 25).

Al respecto, y en relación con las actividades que en la Facultad de Ingeniería los docentes desarrollan en distintos momentos de la formación (Pre-ingreso, Ingreso, 1º año), aparecen prácticas claramente diferentes según estos momentos.

En lo que concierne a *enseñanza*, el cuadro 1 muestra que las prácticas se restringen a modalidades más tradicionales a medida que las instancias de formación pasan a integrar el currículo formal. Así, en el primer año, predominan clases expositivas, centradas en los contenidos disciplinares, a cargo de los docentes de dichas disciplinas, prácticamente con nula presencia de TIC y escaso trabajo colaborativo con tutores o docentes de otras disciplinas. A diferencia de lo que acontece en el ingreso —y aún mucho más en el pre-ingreso— donde se aprecia mayor trabajo colaborativo entre docentes de matemática, de física y tutores; con presencia de otros contenidos, además de los disciplinares básicos; y con modalidades de enseñanza orientadas a estimular la participación de los estudiantes, como talleres.

En lo que respecta a las *innovaciones* y a las *investigaciones*, éstas serían más libre en el pre-ingreso y el ingreso, se tiene en cuenta las características del grupo de estudiantes además de los propósitos establecidos para esas etapas; en tanto que en el primer año, la tendencia es desarrollar las actividades programadas en los proyectos de investigación e innovación aprobados.

Similares situaciones se advierten en el caso de la Facultad de Ciencias Económicas. En lo que concierne a *enseñanza*, el cuadro 2 muestra que las prácticas se mantienen más estables y cercanas a modalidades más tradicionales cuando se trata del desarrollo de las materias que forman parte del plan de estudio de las carreras. De igual manera que en el caso de ingeniería, en el primer año, predominan clases expositivas, centradas en los contenidos disciplinares, a cargo de los docentes de dichas disciplinas. A diferencia de ingeniería suelen esbozarse algunos intentos de articulación con docentes que desarrollan actividades de integración a la cultura institucional. No obstante, suelen limitarse a acciones en las que se comparten los propósitos y el espacio de desarrollo de las actividades, pero no podrían calificarse como reales instancias de integración o de colaboración. Durante los meses Febrero-Marzo, también se aprecia un trabajo integrado entre docentes de matemática, metodología, administración y áreas de apoyo a la gestión a partir de una actividad que transversaliza las tres disciplinas; con presencia de otros contenidos, además de los disciplinares básicos como la lectura y escritura a partir del abordaje de problemáticas profesionales; y con modalidades de enseñanza orientadas a estimular la participación de los estudiantes, como talleres.

En lo que respecta a las *innovaciones* y a las *investigaciones*, ésta sería más libre en el ingreso y en los talleres extracurriculares de orientación para el aprendizaje, se tiene en cuenta las características del grupo de estudiantes además de los propósitos establecidos para esas acciones; en tanto que en el primer año, la tendencia es desarrollar las actividades programadas en los proyectos de investigación e innovación aprobados, al igual que lo que acontece en ingeniería.

3.3 El perfil docente que se deduce de estas acciones y la formación requerida según este perfil

Puestos a caracterizar el perfil docente que se deduce de estas acciones, podemos decir que se trata de un docente:

- preocupado por la enseñanza y el aprendizaje y que encuentra en las convocatorias institucionales un espacio para encarar de modo más sistemático y con reconocimiento académico, actividades de investigación educativa y de innovación didáctica relacionadas con situaciones, temas o problemas con incidencia en el ingreso a la universidad (la formación de competencias básicas, el aprendizaje de la lectura y la escritura disciplinar, la evaluación, etc.).

- que opta por el trabajo colaborativo, principalmente, cuando decide explorar nuevos temas y desarrollar nuevas prácticas, como es el caso de la orientación para el aprendizaje de la lectura con fines de estudio en las disciplinas, o la orientación en el análisis de los desempeños y la mejora de las prácticas de estudio tras los primeros parciales y exámenes finales, que convoca a docentes y tutores docentes.
- que intenta explorar nuevos roles, como el de coordinador u orientador, cuando busca a través de las innovaciones promover el trabajo en grupo de los estudiantes o incorpora algunos métodos activos para la formación de competencias. En relación con este aspecto, también puede decirse que se trata de un docente preocupado por estimular la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.
- que necesita afianzar su formación pedagógico-didáctica vinculada a los temas y problemas de su interés en la enseñanza, pues, las innovaciones se encaran con una importante dosis de intuición y se sostienen con un empirismo que no cuestiona concepciones basadas en el sentido común y que impide profundizar y avanzar en prácticas que demandan el desempeño de nuevos roles y funciones docentes (coordinación, orientación y mediación pedagógica de los materiales de estudio), etc.

En función de este perfil docente, ¿qué formación se requeriría?

Consideramos que la respuesta a esta pregunta tiene que surgir de un trabajo en profundidad con los propios docentes y la gestión académica en cada facultad. Un trabajo que, a nuestro entender, implique *situar a la formación en el espacio conformado por las políticas académicas nacionales e institucionales para el nivel y la profesión, las necesidades e intereses de los docentes, y las necesidades de los estudiantes como sus principales coordenadas para que emerja como objeto con sentido.*

No desconocemos las dificultades que entraña esta propuesta. Es cierto que contamos, en principio, con el aprecio de los docentes por el trabajo grupal y colaborativo y con experiencias en ese sentido. No obstante, dada la racionalidad imperante en este tipo de carreras, tal colaboración tiende a estar centrada en las decisiones a tomar y en las acciones a desarrollar orientadas, podría decirse, por un interés instrumental, pragmático y estratégico. Sin desprestigiar tal interés —que también debe ser tenido en cuenta— rescatamos la potencia de lo grupal y colaborativo en el diálogo reflexivo (Brockbank y McGill, 2008) sobre los problemas de la educación, las concepciones que subyacen a las prácticas e innovaciones que se desarrollan, los resultados, impactos y efectos de esas prácticas e innovaciones, etc., movidos por un interés reflexivo, crítico y emancipador.

Por nuestro conocimiento de los grupos y los proyectos en los que participan, los temas de los que se ocupan los docentes mantienen su vigencia y necesitan ser tomados como objeto de formación de una manera más sistemática. Al respecto, juzgamos oportuno reconocer el importante giro dado por la Secretaría Académica de la UNRC a las convocatorias realizadas en los últimos años al contemplar la creación de comisiones de asesoramiento para la formulación, el seguimiento y la evaluación de los proyectos. Sin embargo, este *asesoramiento* no reemplaza a *la tarea de formarse*, entendida como la describe Ferry (1987, p. 43), como “un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”.

4. Consideraciones finales

Consideramos que este análisis de los perfiles y prácticas de los docentes de ingreso de carreras tecnológicas y profesionales, aunque incipiente, es una herramienta valiosa para pensar desde el asesoramiento pedagógico en la formación docente universitaria.

El intereses de los docentes, puesto de manifiesto en la participación de diversas actividades que van desde la atención de alumnos con perfiles cada vez más heterogéneos, pasando por la incorporación de métodos activos de enseñanza, hasta la mediación pedagógica de materiales multimediales, necesita complementarse con una formación permanente. Formación que debería ser proyectada y valorada por la institución como un requisito necesario para el desempeño de la docencia, la mejora de la enseñanza y las transformaciones que esta requiera.

La asunción de nuevos roles como el de coordinador y tutor, la orientación de los aprendizajes, la enseñanza de nuevos contenidos como la lectura y la escritura en las disciplinas, la formación por competencias y la mejora de la enseñanza a partir de la revisión de la evaluación se van a traducir en mejoras con anclaje en la enseñanza habitual solo si los docentes transitan trayectos de formación en los que se recojan sus experiencias para revisarlas, problematizarlas y mejorarlas.

5. Bibliografía

Amieva, Rita; Alcoba, Marcelo; Bustos, Carolina; Curti, Marcelo; De la barrera, Pablo; Ferrari, Miriam; Vaca, Mariano y Willnecker, Alberto. 2011. *Aprendiendo juntos el oficio: ser estudiante y ser tutor en Ingeniería. Encuentro de ingreso universitario*.

Becher, Tony. 2001. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa editorial.

Becher, Tony. 1993. Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Revista Pensamiento Universitario*, Año 1, N° 1, 1993, pp.56-77.

Brockbank, Anne y McGill, Ian. 2008. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata, 2ª edición.

Carli, Sandra. 2012. *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Clark, Burton. 1991. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco

Ezcurra, Ana Ma. 2011. *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.

Ferry, Gilles. 1987. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Universidad Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala y Editorial Paidós.

Huberman, Susana. 1999. *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Barcelona Editorial Paidós.

Lucarelli, Elisa. 2000. *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, Elisa. 2009. *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lucarelli, Elisa y Finkelstein, Claudia. 2012. *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lucarelli, Elisa. 2015. *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pierella, María Paula. 2014. *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.

Pierella, María Paula. 2015. El ingreso a la universidad pública: Tensiones y desafíos del trabajo docente en diferentes facultades de la Universidad Nacional de Rosario. *XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*. Rosario, 2015. Disponible en: <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/5414>

Rinesi, Eduardo. 2015. Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes. En E. Miranda (Coord.), *Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el MERCOSUR. A cuatrocientos años de la universidad en la región*. 1a ed. - Unquillo: Narvaja Editor, 2015, pp. 161-170.