

Descripción y análisis de los Trabajos Finales Integradores de una Especialización en Docencia Universitaria.

Claudia Garelik¹

Universidad Nacional de Río Negro

Tania Josefina García Loaiza

<https://orcid.org/0000-0003-0163-1667>

Eduardo Lozano

<https://orcid.org/0000-0002-4897-6673>

Garelik C. et al (2022) “Descripción y análisis de los Trabajos Finales Integradores de una Especialización en Docencia Universitaria” *Campo Universitario*. 2(3) Julio-Diciembre 2022, pp. 1-20

Recibido: 24 de septiembre 2022

Aprobado: 26 de diciembre 2022

Resumen:

De manera sincrónica al inicio de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la Universidad Nacional de Río Negro, se implementó el Proyecto de Investigación: “Trayectorias de Formación en la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Río Negro”, para estudiar diversos aspectos de su desarrollo, hacer una caracterización sociodemográfica de su matrícula, describir y analizar las motivaciones de los docentes para iniciarla, analizar las modificaciones sobre las visiones que tenían antes y luego del cursado sobre la continuidad estudiantil, entre otros. En el marco de una beca EVC – CIN, se consideró de interés complementar los estudios realizados con un análisis de los proyectos de Trabajos Finales Integradores (TFI) aprobados por el Comité Académico de los/as estudiantes de la primera cohorte de la EDU, en su mayoría docentes de la Universidad

¹ Universidad Nacional de Río Negro. Argentina. cgarelik@unrn.edu.ar



Nacional de Río Negro. Consideramos que la elección del tema constituye un punto más en las trayectorias de formación que transitan, y su análisis colaborará en la construcción de sentidos sobre la EDU, ya que reflejaría un mapa de los aspectos de la actividad docente en la universidad que fueron considerados de interés e iluminados por los/as docentes que la cursan. Se analizaron 76 proyectos de TFI aprobados, se categorizaron y se realizaron entrevistas a casos por categorías. Los resultados muestran una complejidad de aspectos y relaciones alrededor de esta etapa de las trayectorias, que permiten pensar diversas cuestiones sobre el desarrollo y el sentido de las carreras de posgrado para la formación del profesorado universitario.

PALABRAS CLAVE:

Formación del profesorado universitario, Especialización en docencia, Trayectorias, Motivaciones.

ABSTRACT:

Synchronously with the beginning of the Specialization in University Teaching (EDU) at the National University of Río Negro, the Research Project: "Trajectories of Training in the Specialization in University Teaching at the National University of Río Negro" was implemented to study various aspects of its development, to make a socio-demographic characterization of its enrollment, to describe and analyze the motivations of teachers to start it, to analyze the changes in the visions they had before and after the course on student continuity, among others. Within the framework of an EVC - CIN grant, it was considered of interest to complement the studies carried out with an analysis of the Final Integrative Works (TFI) approved by the Academic Committee of the students of the first EDU cohort, most of them teachers of the National University of Río Negro. We consider that the choice of the topic constitutes one more point in the training trajectories they follow, and its analysis will collaborate in the construction of meanings about the EDU, since it would reflect a map of the aspects of the teaching activity at the university that were considered of interest and illuminated by the teachers who are studying it. Seventy-six approved TFI projects were analyzed, categorized and case interviews were conducted by category. The results show a complexity of aspects and relationships around this stage of the trajectories, which allow us to think about different questions on the development and meaning of graduate careers for university teacher training.



KEY WORDS:

Training of university teachers, Specialization in teaching, Trajectories, Motivations.

Introducción y antecedentes: De la autoevaluación institucional, al diseño e implementación de la EDU y de una investigación que la estudia.

Cualquier intervención para indagar diferentes aspectos de la enseñanza en la universidad, debe reconocer que se hace en un campo de fuertes tensiones, resultantes de los procesos de reformas que se han llevado a cabo en la historia del sistema y también de las construcciones de sentidos que las sociedades hacen sobre las funciones de la universidad y del conocimiento enseñado y producido en ellas. Las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente universitario han cambiado con el tiempo, y la función docente se ha reestructurado a partir de la diversificación del trabajo académico por la expansión de las actividades de investigación y extensión. Estas nuevas condiciones, asentadas en los '90, implicaron el desarrollo de brechas al interior de las comunidades académicas, expresadas a través de la conformación de segmentos jerarquizados de docentes a cargo de funciones de dirección académica, evaluación e investigación, y otros menos jerarquizados, con mayor número de docentes de bajos salarios a cargo del sostenido aumento de ingresantes a las universidades, con escasa implicancia en investigación, pero a la vez con fuertes motivaciones para el progreso académico, el cual requiere del desarrollo y acreditación de posgrados (Leal, et al, 2012; Lozano, et al, 2022).

En estos procesos de diversificación de tareas y de segmentación del trabajo académico, las preocupaciones por la formación pedagógica del profesorado se han manifestado, por ejemplo, a través del desarrollo de un significativo número de carreras de especialización en docencia universitaria. Así, aproximadamente treinta propuestas en distintas universidades del país ofrecen, a un grupo cada vez más creciente de docentes interinos noveles, la posibilidad de obtener una primera titulación de posgrado, como se verifica en el caso de la EDU en la UNRN (Lozano et al, 2022).

En esta línea de preocupaciones, y previo al desarrollo de la EDU en nuestra universidad, el proceso de Autoevaluación Institucional 2009-2015 de la UNRN, se ocupó de indagar diferentes aspectos relacionados con la función docente y, en especial, sobre las visiones que

posee el profesorado universitario respecto de su formación para la enseñanza (Lozano, en OAC 2015). En ese estudio, casi el 90% de los docentes que participaron manifestó que, el ejercicio que llevan a cabo de la docencia universitaria, es una fuente importante para aprender a enseñar, junto a las experiencias y registros que guardan de la formación que recibieron en sus carreras de grado. Estas visiones dan cuenta de la importancia que los docentes otorgan a la “práctica” y a la autoformación como fuentes básicas para el desarrollo de habilidades de enseñanza, y también a la matriz de la formación que ellos recibieron en la universidad, la cual se sintetiza en una frase utilizada a veces por los propios docentes para caracterizarla: “enseño como me enseñaron”. En ese estudio, por ejemplo, al pensar sobre las causas de la no continuidad de los estudiantes en la universidad, los docentes traen a un primer plano los escasos conocimientos y la falta de organización y de habilidades básicas de los estudiantes al ingresar en el nivel superior. Esta focalización en los aspectos deficitarios de los estudiantes, deja vacantes las consideraciones que sobre la enseñanza que se imparte en la universidad deberían realizarse, como un elemento imprescindible de análisis.

Tomando como base este proceso de Autoevaluación Institucional 2009-2015, y la necesidad emergente de construir espacios en los cuales, la “práctica” docente universitaria pueda ser tensionada con visiones teóricas actuales y críticas del campo de la pedagogía y la didáctica, la UNRN comenzó a trabajar en el diseño de una Especialización en Docencia Universitaria, la que dio inicio a sus actividades en 2019. El plan de estudios de la EDU fue ciertamente innovador porque, siendo presencial en su propuesta inicial (prepandemia), ofrecía posibilidades genuinas para que los estudiantes (en su mayoría docentes de la UNRN) pudieran analizar, resignificar y reelaborar sus prácticas docentes, al cursar una línea de talleres presentes a lo largo de toda la carrera, con el apoyo teórico y metodológico de los distintos seminarios comprendidos en su plan de estudios. En esta secuencia de actividades institucionales, finalmente, y de manera sincrónica al comienzo de la EDU, se dio inicio al proyecto de investigación: “Trayectorias de formación en la especialización en docencia universitaria de la UNRN”² destinado a indagar sobre aspectos de las trayectorias profesionales de formación que los estudiantes, en su mayoría docentes de la UNRN, llevaron a cabo durante su desarrollo (Ver Esquema 1).

² PI 40 A -719, Resol. UNRN 350/2019.

la docencia universitaria, a la propia EDU, y qué significados les otorgan a las experiencias que en ella han vivido (Nicastro & Greco, 2009).

La tarea de propiciar la reflexión de los docentes sobre sus prácticas y la indagación que, desde nuestra investigación hacemos sobre los sentidos que van atribuyendo a sus trayectorias de formación, pueden enmarcarse en la tradición de trabajos como los producidos por Schön (1992) y Edelstein (2011) y en otros, que han abordado diferentes aspectos y aportan en relación con la configuración identitaria de la docencia universitaria, el impacto de la formación pedagógica de los profesores en las prácticas de enseñanza, las características de la enseñanza en el nivel superior y su vinculación al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, entre otros (Gewerc, 2001; Anadón, et al 2012; Lozano, et al, 2012; Padilla Gómez, 2015; Bahamonde et al, 2014; Geneyro, 2016).

Desde esta perspectiva, los avances producidos hasta aquí en el proyecto de investigación nos han permitido caracterizar la matrícula de la EDU, mayoritariamente integrada por docentes noveles o en transición a experimentados; seis de cada diez son primera generación de universitarios en sus familias y sólo la mitad han realizado posgrados. En su mayoría son jefes de trabajos prácticos y ayudantes, con dedicación simple y de carácter interino (Lozano, et al 2022). Como estrategia metodológica y analítica, se resolvió construir perfiles docentes de quienes cursan la EDU y a partir de criterios teóricos, estadísticos y de intencionalidad de los investigadores, se definieron cinco perfiles y con ellos se contextualizaron los análisis a partir del corpus documental construido en la etapa cualitativa de la investigación (Vercellino, et al 2020).

En uno de los estudios cualitativos se analizaron las motivaciones que llevaron a los docentes de la UNRN a iniciar la EDU, tomando como base las categorías reelaboradas por Feixas i Condom (2004) y Biggs (2000). A partir del análisis de los datos obtenidos en una encuesta inicial y de entrevistas en profundidad (Lozano et al., 2022), la mayoría de las motivaciones se caracterizaron como “extrínsecas y de logro”, esto es, dinamizadas para conseguir reposicionamientos y acceder a mejores posiciones laborales y académicas, y también centradas en la necesidad de transformar la tarea de enseñanza, sin referencias explícitas a los aprendizajes de los estudiantes. Luego se identificaron motivaciones “socio institucionales”, generadas a partir de relaciones de contigüidad con otros docentes que se consideran estimuladoras o disparadoras del inicio de la trayectoria profesional. Por último,

y en menor número, aparecieron las motivaciones “intrínsecas”, que ponen el foco en los estudiantes y en la necesidad de que aprendan más significativamente a partir de la enseñanza que imparten. El análisis multinivel de las motivaciones llevado a cabo en ese estudio (Finkelstein, 2010; Grediaga, 1999, cit. en Marquina, 2017) dio cuenta de la complejidad del sistema de fuerzas eficientes que condicionaron el inicio de las trayectorias de formación en la EDU al que hace referencia Pinder (en Lobato Fraile et al, 2010).

En función del interés por conocer las implicancias que pudieran tener las experiencias formativas de la EDU en las visiones sobre determinadas problemáticas de la enseñanza universitaria, se logró avanzar también en el análisis de las descripciones y explicaciones que, al inicio de la EDU y luego, cerca de su finalización, los docentes que la cursaron tenían sobre la no continuidad de los y las estudiantes en la universidad (Ayuso et al, 2021).

En el marco de esta progresión de estudios, surgió la inquietud de realizar, mediante una Beca EVC-CIN³, la descripción sistemática, análisis y categorización por temáticas, del corpus de Trabajos Finales Integradores (TFI) o de los proyectos para su realización aprobados por el comité académico, presentados por las y los estudiantes para su acreditación en la EDU. Consideramos que la elección de los temas para desarrollar los TFI y su elaboración, constituyen un punto más en las trayectorias de formación que llevan a cabo, y su análisis colaborará en la construcción de sentidos sobre la EDU, ya que reflejaría un mapa de los aspectos de la actividad docente en la universidad que fueron considerados de interés e iluminados por los y las docentes que la cursan. Junto al resto de los aspectos abordados en la investigación, constituirá además un aporte de interés para el comité académico de la EDU, al momento de tomar decisiones informadas en la continuidad de cohortes de la carrera.

En este marco, nos planteamos como objetivos de este estudio:

- Construir una descripción exhaustiva de los temas y objetivos de los TFI o de los proyectos para su realización aprobados por el comité académico, presentados por las y los estudiantes de la primera cohorte de la EDU y categorizarlos en función de los diferentes temas de la actividad docente universitaria que abordan.

³ Beca EVC- CIN 2020 del PI 40 A-719 “Trayectorias de Formación en la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Río Negro” (Becaria: Tania García Loaiza, director Eduardo Lozano, codirectora Claudia Garelik, Resol. CE N° 1612/21).

- Analizar, en dos casos por categoría, las visiones que los autores tienen sobre la producción elaborada y los sentidos que le otorgan.

Metodología y Resultados:

Los objetivos propuestos en la investigación y en este estudio en particular, implicaron la utilización de diferentes enfoques, y esta condición puede ser encuadrada en los diseños post-positivistas que, según Taylor, se pueden caracterizar por el uso de diferentes etiquetas híbridas: “investigaciones cuantitativas - cualitativas” o “investigación de métodos mixtos” (Taylor, 2014). La desregulación de la investigación cuantitativa, desde fines del siglo XX dio lugar a una amplia gama de diseños contemporáneos que, por ejemplo, han reformulado la teoría del muestreo incluyendo opciones no aleatorias, intencionales, de conveniencia, entre otras. Estos y otros aspectos han colaborado en la complementación con abordajes cualitativos, por ejemplo, con el desarrollo de entrevistas semiestructuradas para indagar y comprender los sentidos que los sujetos de la muestra les otorgan a los elementos presentes en las descripciones cuantificadas.

En este estudio, las unidades de análisis son los Trabajos Finales Integradores (TFI) realizados por docentes universitarios de la primera cohorte de la EDU, o los planes de trabajo de los TFI que fueron aprobados por el comité académico para su elaboración, en cada una de las Sedes de la UNRN en las que se dicta (Atlántica, Andina, Alto Valle- Valle Medio).

El trabajo se dividió en 2 etapas. En la primera, se analizaron los títulos y objetivos de los TFI y se los categorizó en diferentes temáticas. En la segunda etapa, se identificaron dos casos por temática y se desarrollaron entrevistas en profundidad para indagar sobre los sentidos atribuidos por los y las autoras a la elección de la temática y a las dificultades que encontraron para su realización. En total se entrevistaron a ocho (8) estudiantes de la EDU de las tres Sedes AVVM, ATL, AND.

Etapas 1:

En total se describieron y categorizaron setenta y seis (76) TFI o proyectos presentados y aprobados, de los cuales treinta y dos (32) fueron elaborados por docentes de la Sede Alto Valle y Valle Medio (AVVM), diez (10) por docentes de la Sede Andina (AND) y treinta y cuatro (34) por docentes de la Sede Atlántica (ATL).

Para la categorización de los TFI por temáticas, se llevó a cabo un proceso de vinculación entre los agrupamientos preliminares que surgían del análisis de los títulos y objetivos de cada uno de los TFI, y los temas centrales expuestos en los objetivos de la EDU⁴, a los cuáles era esperable se orientaran las producciones de los TFI (Ver Tabla 1):

Objetivos generales.	Profundizar la formación pedagógica didáctica relacionada a la educación superior con el fin de propiciar espacios para el desarrollo crítico y reflexivo de la práctica docente, en el marco de una educación plural e inclusiva.
	Consolidar un espacio académico sobre la intervención académica en la Universidad que contribuya a la profesionalización de la docencia universitaria.
Objetivos específicos.	Valorizar la enseñanza como dimensión central de la tarea del profesor en educación superior, desde una perspectiva socio política, institucional, grupal y personal.
	Promover el análisis del rol docente y las condiciones de desempeño del mismo que implique cambio de actitudes y hábitos.
	Promover la problematización de las situaciones de enseñanza, en el marco de una educación plural e inclusiva.
	Analizar y reflexionar acerca de las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes a la luz de concepciones teóricas que contribuyan a su comprensión y mejoramiento.

Tabla 1. Objetivos generales y específicos del plan de estudios de la EDU. Elaboración propia.

De ese análisis recursivo, se pudieron construir tres categorías (una con dos subcategorías), que agruparon los TFI y ofrecieron un marco razonable para ordenar el contenido de esta etapa de las trayectorias profesionales de quienes cursaron la EDU. En esta tarea se identificaron solapamientos que fueron salvados a partir del análisis de los objetivos

⁴ Resolución Nº 028 del Consejo Superior de Programación y Gestión Estratégica de la Universidad Nacional de Río Negro, de 11 de mayo de 2018.

específicos de cada uno, lo que definía su inclusión final en una u otra categoría. Del total de setenta y seis TFI analizados, se obtuvo la siguiente distribución por categorías (Ver Tabla 2 y Anexo 15 con la descripción total de temas de los TFI por categorías):

<p>Condiciones institucionales</p> <p>Agrupar temas y objetivos de los TFI vinculados a un nivel de organización institucional, por ejemplo, al análisis de planes de estudio de carreras y sus reformulaciones, a las modalidades de ingreso a la universidad, entre otros.</p> <p>19 TFI (25%)</p>	<p>Trayectorias de los estudiantes universitarios</p> <p>Agrupar temas y objetivos que se relacionan con las trayectorias de los estudiantes, por ejemplo, al abordar problemáticas de inclusión, acompañamiento a ingresantes, tutorías, entre otros.</p> <p>13 TFI (17,10%)</p>	<p>Enseñanza universitaria</p> <p>Agrupar temas y objetivos que se vinculan con la tarea concreta de la planificación y la implementación de las actividades para enseñar.</p>	
		<p>Reflexión y análisis de la práctica docente.</p> <p>Agrupar objetivos orientados a reflexionar sobre diferentes modalidades o aspectos de la enseñanza, por ejemplo, análisis de sentidos y criterios de evaluación que se llevan a cabo, entre otros.</p> <p>34 TFI (44,73%)</p>	<p>Propuestas didácticas</p> <p>Agrupar objetivos referidos al diseño de propuestas como unidades didácticas innovadoras, entre otros.</p> <p>10 TFI (13.15%)</p>

⁵ <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/9167>

Tabla 2. Categorías que plasman las temáticas generales y específicas abordadas por los autores de los planes de TFI. Elaboración propia.

Se observa que los TFI vinculados a “Enseñanza universitaria” ocupan casi un 60% del total y se destaca que sólo un 13% decidió orientar la trayectoria en esta etapa de la EDU hacia la elaboración de una nueva propuesta para la enseñanza de un tema en particular, en tanto que casi el 45% destinó el trabajo al análisis y reflexión sobre diferentes aspectos de la enseñanza que se imparte. Un 25% de los TFI se orientó hacia aspectos institucionales y un 17% abordó problemáticas específicas de las trayectorias de los estudiantes y el sostenimiento de la matrícula.

Etapas 2:

Se diseñó una entrevista semiestructurada para ser aplicada en dos casos por categoría, dinamizadas a partir de la siguiente pregunta.

- ¿Por qué eligieron esa problemática y en qué momento del cursado de la EDU la decidieron?

Del análisis del contenido de las entrevistas fue posible determinar dos modos de definir la problemática a desarrollar en los TFI.

Modo A (Casos 1, 3, 4, 7 y 8): Intereses/preocupaciones previas, encuentran un espacio curricular en la EDU para desarrollarse como problemáticas y culminan con la definición del TFI.

Modo B (Casos 2, 5, 6): En un espacio curricular de la EDU identifican/iluminan aspectos de interés sobre su trabajo y los construyen como problemas y definen el TFI.

A continuación, se presenta un caso de cada categoría y un esquema del recorrido que lo determinó.

Modo A. Caso 1. Categoría: Trayectorias de los estudiantes universitarios. Tema del TFI:
“Estrategias de acompañamiento para el mejoramiento de la permanencia y la graduación de los/las estudiantes del profesorado de nivel medio y superior en Teatro de la UNRN entre los años 2019 y 2020”

1. ¿Por qué elegiste esa problemática? ¿Qué factores te influenciaron?

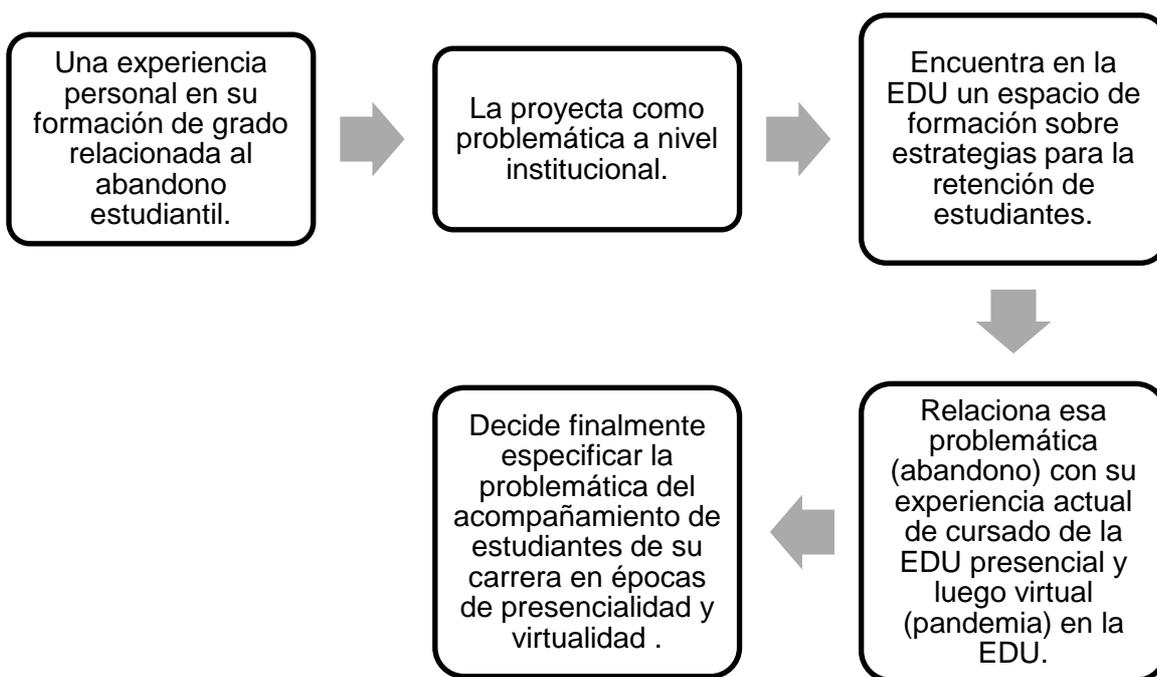
“Yo lo elegí por una experiencia mía cuando hice la carrera del profesorado en teatro, partiendo de mi propia experiencia. Me ha costado bastante la carrera pensé varias veces la decisión de abandonar la carrera, bueno después seguí, cuestiones más personales que uno siempre se plantea y tengo muchos compañeros que también han pasado por lo mismo. Entonces, veo como una problemática ese tema de que la universidad sea para todos en el ingreso, pero muchas veces se dificulta terminar la carrera que es objetivo que todos tenemos. Después tuve un seminario de la carrera de la especialización sobre estrategias, me re gusto ese seminario, porque trataban un tema que a mí me interesaba, sobre estrategias que utilizan los docentes, como las clases de apoyo y tutorías que son un apoyo para que el estudiante termine.

Por otro lado, yo curse la carrera de la especialización mitad en la virtualidad y otra mitad en la presencialidad, por ese lado también veía una dificultad ahí, con el tema de estudiar, seguir los estudios y finalizar. Entonces, me propuse hacer una comparación entre estas dos formas de estudiar en lo presencial y en la virtualidad”.

**2. ¿En qué momento de la EDU decidiste que querías abordar este tema?
¿Por qué?**

“El seminario trata de las estrategias que usan los docentes para acompañar a los estudiantes, que son tutorías, sistemas de apoyo, etc. Me gustó mucho, porque justamente era lo que a mí me interesaba”.

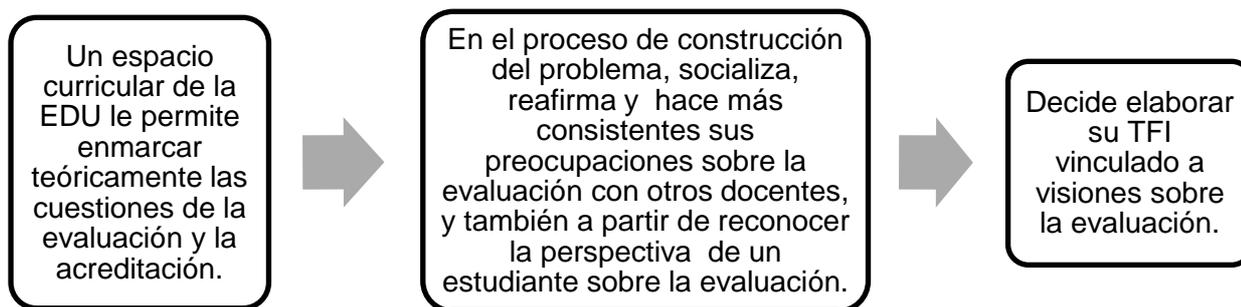
Tabla 3. Ejemplo Modo A. Caso 1. Categoría: Trayectorias de los estudiantes universitarios.



Esquema 2. Itinerario recorrido en el Caso 1 para la definición del TIF.

<p>Modo B. Caso 6. Categoría: Enseñanza universitaria. Subcategoría: Análisis y reflexión sobre la práctica docente. Tema del TFI: <i>“Analizar qué sentidos y criterios le atribuyen los docentes a la evaluación de los aprendizajes en el aula”</i></p>
<p>1. ¿Por qué elegiste esa problemática? ¿Qué factores te influenciaron?</p> <p>“Sobre todo, que la instancia de evaluación es confundida con la de acreditación porque también es un momento donde el estudiante se ve influenciado por todas las cuestiones emocionales y un espacio de vulnerabilidad, también del estudiante y del docente, creo más del docente que del estudiante. Entonces, yo me empecé a preguntar todas estas cosas, qué es lo que estamos evaluando, qué estamos acreditando y empecé a ver que hay una relación directa con las estrategias de enseñanza y aprendizajes que uno llevé adelante durante la cursada. Ese era otro tema: la disociación entre lo que se enseña, se evalúa y se acredita. Por eso, la evaluación es justamente un momento en donde se pone en juicio de valor cuestiones éticas y morales que no se están teniendo en cuenta o que no estamos haciendo una reflexión los dos. Siempre acerca del momento en el que lo estamos realizando, definiendo una regularidad o no. Creo que no se puede definir estrictamente una acreditación a lo que puede desarrollar a lo largo de la cursada. Pero así fue que nació mi tema de investigación”.</p>
<p>2. ¿En qué momento de la EDU decidiste que querías abordar este tema? ¿Por qué?</p> <p>“Ya en el primer trabajo que llevamos adelante en el módulo de la parte antropológica y social, mi primer trabajo fue sobre la evaluación, donde nos preguntaban qué podíamos interpelarnos como docentes y fue el tema de la evaluación... Luego vi un video de un estudiante de secundario que se hizo muy viral, acerca de por qué te tiene que definir una nota y como los mismos docentes quitamos la creatividad y los sueños de las personas haciendo un juicio, como si nosotros tuviéramos la verdad absoluta y no es así. Después permanentemente lo que uno charla con los compañeros y docentes, vas reafirmando ese tema hasta que llegó el trabajo final”.</p>

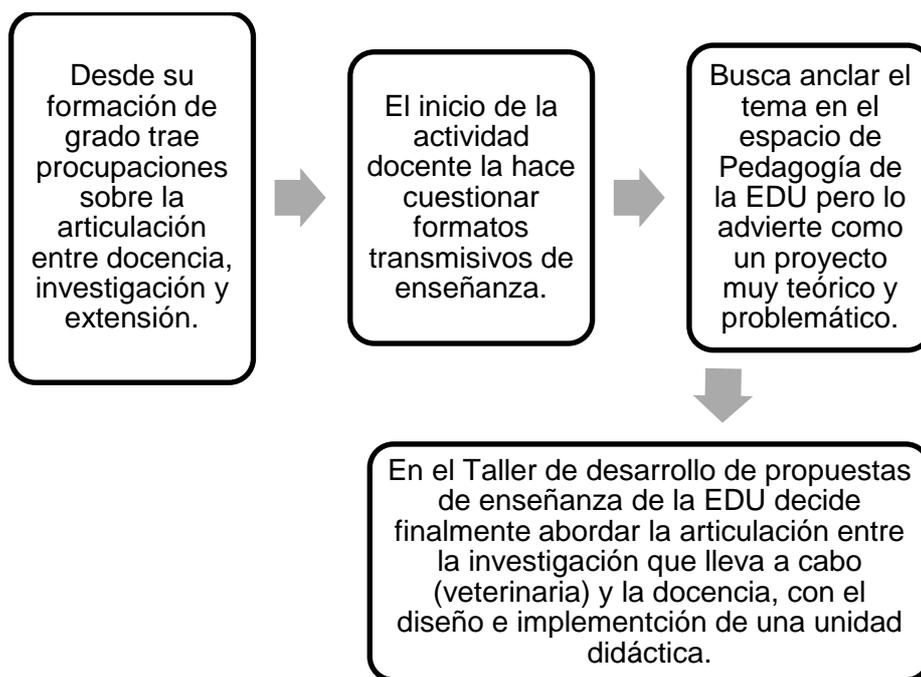
Tabla 4. Ejemplo Modo B. Caso 6. Categoría: Enseñanza universitaria. Subcategoría: Análisis y reflexión sobre la práctica docente.



Esquema 3. Itinerario recorrido en el Caso 6 para la definición del TIF.

<p>Modo A. Caso 7. Categoría: Enseñanza universitaria. Subcategoría: Propuestas didácticas innovadoras. Tema del TFI: <i>“Desarrollo de una unidad didáctica contextualizada en un proyecto de investigación como una propuesta de aprendizaje significativo”</i></p>
<p>1. ¿Por qué elegiste esa problemática? ¿Qué factores te influenciaron?</p> <p>“Era tratar de vincular la extensión, la investigación y la docencia en la universidad, buscaba una forma de articulación, porque fue lo que me preocupó cuando yo estudié. Después se sumó a que estaba en una cátedra donde el profesor ya nos había dicho que se jubilaba y que iba a quedar yo... Cursando en la EDU vi que había falencias en la materia para plantear cómo se da una clase, porque los chicos escuchaban solamente durante las clases y después en los exámenes se les pedía que relacionen, que escriban, que argumenten. Luego fui por la pedagogía con un planteo más teórico, pero vi que me metía en un embrollo”.</p>
<p>2. ¿En qué momento de la EDU decidiste que querías abordar este tema? ¿Por qué?</p> <p>“Después en el Taller de propuestas didácticas de la EDU terminé de definir el TFI, articulando la investigación que hago con la docencia en una unidad didáctica”.</p>

Tabla 5. Ejemplo Modo A. Caso 7. Categoría: Enseñanza universitaria. Subcategoría: Propuestas didácticas innovadoras.



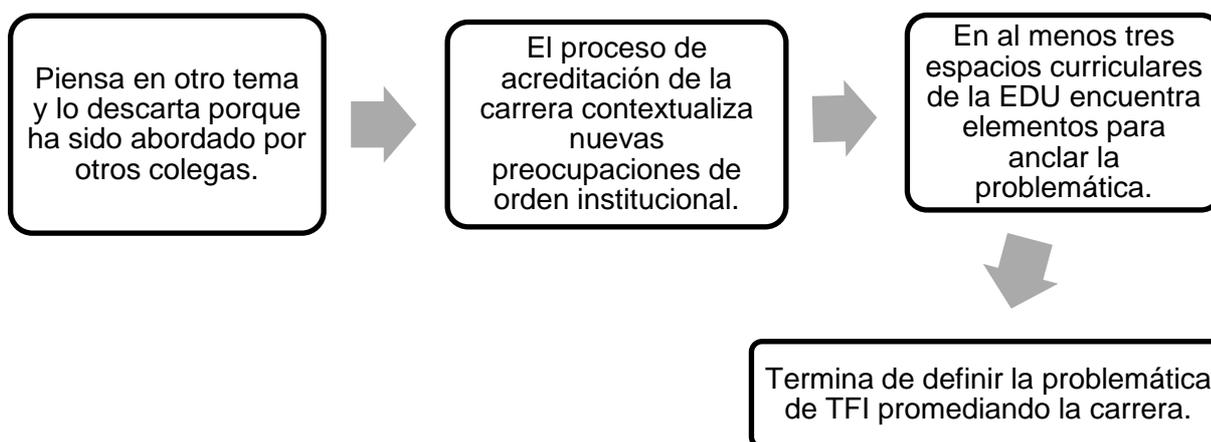
Esquema 4.

Itinerario recorrido en el Caso 7 para la definición del TIF.

<p>Modo B. Caso 2. Categoría: Condiciones Institucionales. Tema del TFI: <i>“El Perfil del Contador Público según el Plan de Estudios de la Universidad de Río Negro en relación a las competencias necesarias en el sector público”</i></p>
<p>1. ¿Por qué elegiste esa problemática? ¿Qué factores te influenciaron?</p> <p>“En realidad, estaba entre un par de temas que me interesaban, por ahí me gustaba más analizar el desgranamiento que tienen los estudiantes en la carrera, pero ese tema ya había sido elegido. Nosotros justo estábamos en un proceso de acreditación de la carrera sumado a que por ahí uno ve algunas cuestiones por mejorar en cuanto a los contenidos, las materias, el perfil que a veces hace que abunde algunos contenidos, pero que después en la práctica no serían tan necesarios y hay una demanda de los estudiantes por contenidos más del ámbito privado que quedan ahí medio sin desarrollar que por ahí se ven en otros planes de estudios. Entonces, mi idea fue meterme en el plan a ver bien cuál es nuestro diferencial, cuál es el perfil, si tiene algún rasgo distintivo y que aporta, si da realmente un plus aquel que estudia para la administración pública o no”.</p>
<p>2. ¿En qué momento de la EDU decidiste que querías abordar este tema? ¿Por qué?</p> <p>“Sobre la mitad del desarrollo, ya en el segundo año, cuando empezamos a ver currículum, planes de estudios, también en una materia que hablaba de pensar en un enfoque de competencias se empezó a trabajar en esas cuestiones, sumado que tuvimos un seminario que</p>

nos comenzó a describir la CONEAU, como se trabaja los contenidos y demás. Eso me llevó a pensar en el tema, por ahí en la mitad de la carrera”.

Tabla 6. Ejemplo Modo B. Caso 2. Categoría: Enseñanza universitaria. Subcategoría: Propuestas didácticas innovadoras.



Esquema 5. Itinerario recorrido en el Caso 7 para la definición del TIF.

Discusiones:

En este primer estudio, de tipo preliminar, sobre los temas y objetivos de los TFI o los proyectos para su realización aprobados y en curso de la EDU, consideramos que:

- Las categorías construidas dan cuenta de un panorama de preocupaciones sobre la actividad académica universitaria desde la perspectiva de los docentes que cursan la EDU, con un énfasis importante en la reflexión sobre distintos aspectos de la enseñanza que imparten, luego y en menor medida sobre condiciones de nivel institucional y las trayectorias de los y las estudiantes.
- El escaso número de TFI vinculados a la intervención con nuevas propuestas de enseñanza, se pone en tensión con uno de los rasgos principales explicitados en la EDU sobre el perfil de sus graduados: *“revisar su propia práctica accediendo a modelos de*

intervención superadores, emergentes en la interfaz teoría-práctica educativa” (resolución CSPyGE 028/2018).

- Este mapa de problemáticas abordadas debe contextualizarse en el marco de la caracterización sociodemográfica de la matrícula de la EDU, y también en consideración al análisis de las motivaciones para ingresar a la EDU (Lozano, et al, 2022) ya que indefectiblemente se encuentran tensionadas por las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente universitario en la actualidad.
- Los Modos A y B descriptos muestran dos estrategias básicas para la definición de las temáticas a abordar y, en todos los casos analizados, la EDU aparece como eficaz al permitir anidar problemáticas previas en contextos teóricos, o estimular / iluminar nuevos problemas en los estudiantes para su desarrollo.
- Los casos analizados respecto de las trayectorias que los llevaron a la elección de una problemática para el TFI, muestran itinerarios complejos y factibles de análisis multiniveles (Finkelstein, 2010; Grediaga, 1999, cit. en Marquina, 2017), ya que al igual que en el estudio de las motivaciones para ingresar a la EDU, es posible identificar la convivencia de intereses personales, relaciones de contigüidad, contextos institucionales y motivaciones intrínsecas.
- La continuación de este estudio debería luego abordar con detalle el número de TFI presentados y acreditados luego de superados todos los plazos otorgados y prórrogas (aún en curso) para compararlo con el número inicial de proyectos aprobados para su realización. Esta cuestión abrirá a la dimensión de las dificultades que implica su cursado y su acreditación, esbozadas preliminarmente en las entrevistas en términos de “falta de tiempo para realizar las tareas” y respecto de considerar el TFI como un proyecto de investigación en un “campo de producción extraño” al de sus profesiones.

Bibliografía.

- Anadón, M. y Lozano, E. (2012). Un dispositivo de análisis y reelaboración de la práctica profesional. En C. Pinto Nunez (Ed.), *Didáctica e Formação de Professores*. (pp. 125-144). Unijuí. <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/3482>
- Ayuso, B., Ferrarino, C., & Garelik, C. (2021). La no continuidad de los estudiantes en la Universidad desde la perspectiva de los docentes. *Campo Universitario*, 2(4), 1-17. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7444>

- Bahamonde, N., Lozano, E., Diaco, P. (octubre, 2014). Una comunidad de aprendizaje para pensar la enseñanza de las ciencias en el ámbito de la universidad. *XI Jornadas Nacionales y VI Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. General Roca, Argentina.*
- Biggs, John. (2000). Teaching for quality learning at university. *Buckingham, The Society for Research in Higher Education and Open University Press.*
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Anagrama.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.
- Feixas i Condom, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educación*, (33), 31-59. <https://ddd.uab.cat/record/1160>
- Geneyro, J. C. et al. (2016). *Las disposiciones de lectura y escritura de los ingresantes a la universidad. El caso de la Universidad Nacional de Lanús 2004- 2013.* En A. Donini y J. Gorostiaga (Coord.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas.* Aique.
- Gewerc, A. (2001). *Identidad profesional y trayectoria en la universidad.* Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 5(2), 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750203>
- Leal, M., Robin, S., & Maidana, M. (2012). La tensión entre docencia e investigación en los académicos argentinos. *El problema de la profesión académica: desafíos para los países emergentes.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 356-370.
- Lobato, C. y Madinabeitia Ezkurra, A. (2010). *Determinantes motivacionales en el profesorado universitario ante la formación para la innovación [ponencia].* Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.
- Lozano, E. (2015). *Informe complementario sobre los resultados de la Encuesta a Docentes en el marco del Programa de Autoevaluación Institucional;* en OAC UNRN

Evaluación Institucional 2015.
<https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/3750>

Lozano, E., Gibelli, T., Pintos, J.C. (2022). *Motivaciones para iniciar una trayectoria de formación profesional en docencia universitaria. Revista Perfiles Educativos.*
<https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8784>

Lozano, E. y Zanón, V. (2012). *Savoir enseigner à l'université: un enjeu à caractère pédagogique* [Presentación de ponencia]. Congrès International de Pédagogie Universitaire, AIPU. Montréal, Canada.
<https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/3654>

Marquina, M., Yuni, J y Ferreiro, M. (2017). Trayectorias Académicas de Grupos Generacionales y Contexto Político en Argentina: Hacia una Tipología. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(118), 1-26.
DOI:10.14507/epaa.25.2466

Nicastro, S y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Homo Sapiens Ediciones.

Padilla Gómez, A., López Rodríguez del Rey, M. M. y Rodríguez Morales, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 86-90.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidós.

Taylor, P. (2014). Contemporary qualitative research: toward an integral research perspective. En N. Lederman y S. Abell (Ed.), *Handbook of research on science education* (Vol. II, pp.38-54). Routledge.

Vercellino, S., Lozano, E., Gibelli, T., Salgado, I. (2020). *La construcción de perfiles docentes universitarios como dispositivo teórico metodológico para la selección de casos en una investigación cualitativa.* 3º Jornadas sobre las prácticas docentes en la



Universidad Pública: El proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional, La Plata, Argentina.

<https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/4902>

