



Universidad Nacional de
Misiones



Universidad Nacional del
Nordeste



Universidad Nacional de
Formosa



Universidad Nacional
de
Santiago del Estero

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino
**Carrera de Posgrado Interinstitucional
Especialización en Docencia Universitaria**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Especializando:

Walter Raúl Alberto OVIEDO

Tutor:

Mgter. Alicia Clementina Guzmán

Co - Tutor:

Mgter. Victoria Tarelli

Trabajo Final de Especialización en Docencia Universitaria

2019

Talleres de Reflexión para Docentes Formadores de la Práctica Profesional III –

Profesorado en Ciencias Económicas - FHyCS – U.Na.M.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

RESUMEN EJECUTIVO:

El presente trabajo propone ser abordado a partir de una problemática reconocida en el espacio de Práctica Profesional III, del Profesorado en Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. U.Na.M., en que se pueden reconocer ciertas tensiones entre las teorías en uso y las teorías adoptadas por los docentes formadores de dicho espacio curricular que terminan incidiendo en los procesos de formación y experiencias construidas por los practicantes.

Es por ello que el presente escrito pretende re configurar espacios de reflexión para estos docentes, de manera tal que puedan analizar y repensar sus propias matrices y su rol dentro del proceso de formación de los practicantes. Teniendo en cuenta que, un docente que es capaz de repensar y cuestionarse sus propias decisiones o las maneras en que aprendió, entendiendo que el otro es importante, sin marcar la verticalidad de quien sabe y quien no, de quien tiene experiencia y que no, será capaz de generar propuestas de formación emancipadoras y transformadoras, pues pondrá en cuestionamiento permanente lo que lo rodea, sin cerrarse en una verdad absoluta sobre el sentido de formar y formarse en relación con otros. Es por ello que el desarrollo de esta propuesta de intervención resulta tan importante para el desarrollo de propuestas de formación crítica.

Se pretende implementar talleres de reflexión sobre las trayectorias formativas vividas por los docentes y sobre el acompañamiento que los mismos realizan a los practicantes en las distintas instancias de formación. Los mismos tendrán un carácter institucional, se llevarán a cabo quincenalmente y tendrán una duración de dos horas reloj. Los desarrollos de estos talleres permitirán a los formadores:

- Comprender la complejidad del sustento epistémico de los espacios de formación docente en la universidad y promover opciones reflexivas y fundadas en una construcción reflexiva y crítica sobre sus propias experiencias de aprendizaje.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

- Conocer el sustento psicológico de las decisiones y alternativas involucradas en los procesos de formación docente de los cuales son participes, para favorecer las articulaciones de las transformaciones de la reflexión sobre dichas decisiones.
- Reflexionar sobre sus propias concepciones acerca del enseñar, el aprender, el conocimiento e iniciar un proceso crítico sobre dichas concepciones que sustentan sus prácticas profesionales.
- Reconocer los supuestos teóricos que subyacen en procesos de formación docente crítica.
- Apropiarse de reflexiones crítico-epistemológicas acerca de los procesos de formación docente en el ámbito de la universidad.

Todo ello permitirá a los formadores hacer consciente sus matrices de formación y poder reconocerlas, teniendo en cuenta que el desarrollo del practicum reflexivo permite, por un lado, FORMAR-SE EN EL PROCESO, es decir, aprender a través de experiencias y vivencias, aprender a actuar y reaccionar ante una situación dada, a responder a determinadas demandas, etcétera y la vez FORMAR-SE EN EL ANÁLISIS, esto supone un trabajo permanente en torno a una articulación entre lo practica teórica capaz de generar procesos reflexivos y metarreflexivos.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

SUMÁRIO EXECUTIVO:

Este artigo propõe ser abordado a partir de um problema não espaçado da Prática Profissional III, Professora de Economia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. U.Na.M., podar em que tensões reconhecer como certas entre teorias e teorias em usar adotadas cabelos formando os tais professores curricular espaço em última análise afetar você processos de formação e experiência construídos por profissionais.

É isso por este alvo tem trabalho set're re espaços de professores reflexão so de modo a que possam analisar e repensar suas e seu matrizes proprias nenhum papel processo de formação dois profissionais. Desde hum professora que é capaz de repensar e questionar proprias suas escolhas uo como formas ele aprendeu, entendendo que ou outro e importante, verifique a verticalidade de quem sabe e quem de não tem, que tem experiência e não, será capaz de propostas gerar emancipar e transformar a formação, como uma questão ou questão permanente que envolve, sem datar uma verdade absoluta sobre o sentido que dá forma e formada em relação aos outros. É por esta razão que o desenvolvimento desta proposta de intervenção é importante para o desenvolvimento de propostas formativas críticas.

O visto para implantação de gabinetes de reflexão sobre as trajetórias educativas vividas por professores e / ou apoio que executam os profissionais em diferentes níveis de formação. Ou o segundo plano institucional será realizado a cada três dias ao final de duas horas de serviço. O desenvolvimento destes workshops permitirá aos formadores:

- Compreender uma técnica de formação de espaços de apoio epistêmico de uma universidade e promover pensativo e baseado em uma construção reflexiva e crítica em suas próprias experiências opções.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

- Conhecer ou apoiar psicologicamente as decisões e alternativas envolvidas nos processos de formação dos professores participantes, para incentivar transformações da ação comum nessas decisões.

- Refletir sobre seus próprios conceitos sobre ensino, aprendizagem, confecção e iniciar um processo crítico sobre conceitos que sustentam seus profissionais práticos.

- Reconhecer os pressupostos teóricos subjacentes aos anos de processos críticos de formação de professores.

- Adequada reflexão crítico-epistemológica sobre os processos de formação de professores não no campo universitário.

Isso permitem instrutores para tornar consciente pai formação seu e ser capaz de reconhecer, o tempo uma ou desenvolvimento estágio reflexivo permite hum mão BE-SE no processo, ou seja, a aprendizagem utilizando experiências de vida, aprender com agir e responder a uma situação situação, para responder a certas ordens, etc. Por outro lado, FORMAR-SE na análise, este trabalho permanente em torno de uma articulação entre os processos teóricos e práticos capazes de gerar reflexivos metaflexivos.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA:
--

El Área Pedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones tiene sus orígenes en los años 1984 -1985, la misma se configuró como un Proyecto de Formación Docente interdisciplinar, estructurado en áreas que articulaba los campos de las Ciencias de la Educación y los campos disciplinares Historia y Letras (1984), Biología (1986), Matemáticas y Ciencias Económicas (1988) y Portugués (1995).

El proyecto incluyó un abordaje que contempló la *dimensión histórica – política* desde la que se pretendió ubicar a los procesos pedagógicos dentro de los contextos sociales, realizando un análisis exhaustivo de las tensiones existentes entre los principios dominantes y la distribución de los saberes; la *dimensión discursiva – pedagógica y disciplinar específica*, brindándole principal importancia a los procesos comunicacionales y los dominios propios del campo disciplinar; y la *dimensión psicológica y de educación para la salud*, consideradas de suma importancia dentro de los procesos de aprendizajes de los sujetos de aprendizajes en los espacios áulicos e institucionales.

Dentro de la organización curricular inicial se contemplaron los aspectos subjetivos y no manifiestos de los procesos educativos, analizando y poniendo en tensión las concepciones de enseñanza y aprendizaje incorporados durante su trayectoria educativa.

El principal énfasis del Área Pedagógica ha sido desde sus inicios, el sostenimiento de una perspectiva crítica de la formación docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el docente es considerado como protagonista significativo de dichos procesos. Esto llevó a pensar en una nueva lógica institucional, en la que el docente se convierte en un actor social clave, capaz de re contextualizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los dispositivo políticos, ideológicos, discursivos, y socio históricos de los saberes.

A partir del año 2002 se configura sobre la base de este proyecto una nueva propuesta curricular, la cual fue aprobada por la Res. 007-02 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Misiones. Dicha Propuesta fue elaborada en función de la

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

organización de un ciclo de formación docente que comprende a los campos de formación general y especializados; la Articulación con las Políticas Curriculares del Sistema Educativo Jurisdiccional, el Proyecto Institucional de la Facultad y una formación docente universitaria integrada a las problemáticas específicas contextualizadas con el objetivo de proponer proyectos educativos institucionales acordes a las demandas existentes (Res. 007 – 02 CS U.Na.M.).

Los fundamentos teóricos metodológicos en los cuales se sustenta la propuesta de formación son:

“...Desde lo institucional, la transversalidad de la formación docente para todas las carreras de profesorado... Desde lo curricular, la configuración de un área interdisciplinar constituida por las Ciencias de la Educación y los Campos disciplinares específicos... Desde lo pedagógico – didáctico una concepción educativa centrada en la complejidad del sujeto del aprendizaje, el grupo, la comunicación y los dispositivos curriculares...” (Res. 007 – 02 CSUNaM).

Esta nueva organización curricular presenta dos trayectos, por un lado, el Trayecto de Contextualización que responde a la necesidad de brindar a los estudiantes una visión integradora de las diferentes dimensiones que hacen al análisis de la complejidad de lo educativo. En este Trayecto se encuentran los espacios curriculares: *Políticas Educativas: Organización y Dinámica; Instituciones Educativas: Organización y Dinámica; y Práctica Profesional I.*

Por otro lado, el Trayecto de Fundamentación comprende los campos de la formación general y especializada con el fin de que los futuros docentes integren contextos específicos de actuación profesional. En este Trayecto se encuentran los espacios curriculares: *Didáctica, Curriculum y Aprendizaje I y II; y Práctica Profesional II y Práctica Profesional III.*

Con esta transformación se incorpora un Trayecto de Práctica Profesional constituido por tres momentos de contacto con el campo laboral, lo que permite a los practicantes un acercamiento gradual a la compleja trama de situaciones que atraviesan este campo profesional.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

1.1 Conociendo el Trayecto de las Prácticas Profesionales...

El trayecto integrador de prácticas articula los insumos teóricos con diversos niveles de observación e interpretación de la vida cotidiana de las instituciones educativas.

En el Primer Momento encontramos *Práctica Profesional I*, dicho espacio se encuentra organizado en dos ejes: la aproximación al proyecto educativo institucional y su contexto; aplicando herramientas de la investigación educativa y la construcción de dispositivos pedagógicos grupales que intentan no solo favorecer la socialización inter-profesorados, sino la lectura de las formaciones grupales en la escuela.

En el Segundo Momento encontramos *Práctica Profesional II*, espacio que centra su quehacer en la observación y el análisis de los procesos curriculares institucionales y áulicos, profundizando la mirada en el desarrollo didáctico de los campos disciplinares específicos.

Por último, *Práctica Profesional III* determina la preeminencia de la intervención disciplinar, definiendo con claridad la didáctica específica. Esta asignatura se constituye como un tramo integrador de las prácticas anteriores, y es estructurante para los sujetos en formación ya que se ponen en juego conocimientos específicos, valores, decisiones éticas y políticas. (Bárbara: 2006)

Es así que esta propuesta profundizó un modelo de intervención crítico y dialógico en cada una de las instancias de formación, donde las instituciones educativas son concebidas como espacios de entrecruzamientos del complejo entramado de la práctica docente (política, histórica, social, cultural).

Práctica Profesional, se constituye entonces en el espacio institucionalizado y curricular donde el estudiante aprende a fortalecer el pensamiento práctico en todas sus dimensiones. Allí puede constatar teorías, estrategias, buscar nuevas formas de actuar, hipotétizar, buscar categorías de explicación y comprensión, redefinir problemas: en síntesis, construir un proceso dialéctico con el contexto del aula, de la institución, de la situación educativa, de su conocimiento, tal como lo plantean Fernández, Velásquez y

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

Missio (2002); esto hace que el transitar “la práctica” tal como la definen los practicantes del Profesorado de Ciencias Económicas, constituya un desafío constante debido a su complejidad y las demandas que esta requiere.

1.2 Práctica Profesional III un espacio en constante tensión.

El Programa de la cátedra (2016 – 2019) sostiene que el trabajo en *Práctica Profesional III* se divide en dos dimensiones: la **general y específica**. Este espacio de formación, curricularmente constituye el último tramo de las prácticas profesionales, pero sostienen:

“...no es concebida como un producto final, sino que significa la puesta en marcha de la primera síntesis entre: su formación específica, la pedagógica y su biografía escolar, operacionalizadas en procesos que incluyen instancias de observación, metarreflexión, construcción, conducción y evaluación de diferentes modos de mediar y promover aprendizajes...” (Programa General de *Práctica Profesional III* 2016 – 2019: Pág. 1).

Esto permite observar que pretenden alejarse de la mirada tradicional de la práctica en donde ésta era entendida desde la lógica aplicacionista, primero las materias teóricas y finalizando la carrera, buscar en las prácticas la aplicación de la teoría. Propone instancias de formación que priorizan desde lo curricular la perspectiva crítica, entendiendo a la práctica como un espacio que articula la reflexión con los problemas de valores e intereses sociales. Desde este enfoque tanto la práctica como la teoría son construcciones de carácter social que se lleva a cabo en contextos concretos de manera dialéctica.

“... Desde nuestra propuesta de formación no hablamos de la Práctica sino de Las Prácticas o mejor dicho del trayecto de Las Prácticas Profesionales, esta decisión remite a una concepción pedagógica crítica que entiende a lo educativo como una práctica social y cultural compleja por lo que consideramos oportuno centrar el trabajo curricular académico en una dinámica que articule los marcos teóricos y los procesos de interpretación de las

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

acciones involucradas...” (Programa General de *Práctica Profesional III* 2016 – 2019: Pág. 1).

Uno de los objetivos de la práctica profesional III es “...Evidenciar saberes en el desarrollo de la práctica profesional tanto desde su campo disciplinar como en el de la enseñanza...” (Programa General de *Práctica Profesional III* 2016 – 2019: Pág. 4). Esto lleva a preguntar: ¿Es posible desde la perspectiva crítica pensar en la práctica como un espacio que permita solamente evidenciar saberes?

Las tensiones se fortalecen al centrar el análisis en las metodologías programadas para el desarrollo de la práctica, en donde se les asigna a los profesores formadores el rol de supervisores, poniendo énfasis en lo áulico y en el dar cuenta de la tarea de enseñar, recuperando una mirada más tecnocrática de la formación, en donde la supervisión podría estar asociada al control, que si bien debe existir, pues en todo proceso de formación la vigilancia epistemológica es fundamental, desde un posicionamiento crítico de la formación se considera que el docente acompaña los procesos, no los supervisa:

“...En relación con las tareas previstas en las instituciones educativas los alumnos irán realizando acciones en las instituciones referidas: Observaciones institucionales u áulicas, tareas de auxiliares de cátedra, co - coordinación de clases, coordinación y evaluación de una unidad didáctica. (...) Los residentes- practicantes autogestionarán su tarea estableciendo acuerdos con el docente del espacio seleccionado para las intervenciones, elaborando registros y planificaciones que den cuenta de la tarea. Lo mencionado anteriormente será supervisado por los profesores específicos y el equipo coordinador...” (Programa General de *Práctica Profesional III* 2016 – 2019: Pág. 6).

El espacio de formación propuesto por esta **Dimensión General**, tiene el gran desafío de trabajar con los cuatro profesorados que articulan su propuesta de formación con el Área de Formación Docente de la Facultad de Humanidades (Letras, Historia, Ciencias Económicas y Portugués).

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

En ese espacio se propone trabajar en seminarios, cuestiones transversales de la formación de los practicantes, se tratan temáticas vinculadas a Diversidad- Educación- Inclusión; Educación y Modalidades de enseñanza en contextos diversos; Iniciación a la docencia; Las Tics en la enseñanza- ¿Campo problemático? y La palabra, la voz y el cuerpo en la profesión docente.

Tal como lo expone Giles Ferry (1998) una dinámica de formación crítica es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. Es decir, se pueden proponer espacios de formación, sin embargo, no garantiza una verdadera formación, sino que son los espacios en los que se discuten y reflexionan sobre los conocimientos situados -adquiridos en la práctica- desde una perspectiva social, escolar, interpersonal y áulica los que sirven como verdaderos dispositivos de formación, pues permiten posicionarse y explicitar los objetivos de quien se está formando, reconocer sus propias matrices construidas a lo largo de sus trayectorias educativas.

En su ***Dimensión Específica***, el *Profesorado en Ciencias Económicas* continúa con la perspectiva de formación planteada en el Programa general de *Práctica Profesional*:

“...Tal como lo expone Bárbara (2006) esta última instancia es concebida habitualmente como “cierre” del proceso de Formación Docente y como “apertura” de la profesión docente. Prevalece en ellas la concepción de verificación de los conocimientos adquiridos durante los años de estudio, tanto los referidos al campo disciplinar específico como a aquellos del campo pedagógico; esto se debe a que esta tercera instancia tiene como eje central la intervención disciplinar, la cual evoca las tradicionales referencias de las formaciones docentes en lo referido a la puesta en marcha de un proyecto áulico frente a alumnos...” (Programa de *Práctica Profesional III PCE* 2016 – 2019: Pág. 1).

Sin embargo, a diferencia del curriculum analizado anteriormente, en este se observa una mirada sobre el proceso de los propios estudiantes, recuperando las

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

tensiones y desafíos que afrontan durante su proceso de formación. Le asignan, además, un rol diferente a los docentes formadores y a los propios tutores de práctica:

“...El pensar y pensarse en el desarrollo de cada clase, se convierte a raíz de lo dicho anteriormente y de muchos otros factores en un campo de constantes tensiones. El rol de los Profesores de la Cátedra y el de los tutores graduados, se vuelve sustancial, pues las tutorías se convierten en el único espacio en el que se empieza a pensar la enseñanza articulando todo lo aprendido y lo no aprendido durante los trayectos de formación disciplinar y pedagógica...” (Programa de *Práctica Profesional III* PCE 2016 – 2019: Pág. 1).

En esta instancia, se propone el trabajo en Itinerarios de Formación, que no aparecen en el Programa de Práctica General con el objetivo de que los Practicantes puedan pensar y repensar reflexivamente la enseñanza de las disciplinas respondiendo a las demandas propias del sistema educativo y que son propias de las mismas prácticas, en donde el rol del tutor del nivel secundario es primordial, durante el acompañamiento de dicha trayectoria formativa. (Programa de *Práctica Profesional III* PCE 2016 – 2019: Pág. 2).

Sin embargo, los objetivos que se plantea la cátedra tienden a recuperar implícitamente la tradición académica de formación docente:

“...Evidenciar competencias sólidas en el desarrollo de la práctica profesional desde su campo disciplinar (...) Seleccionar metodologías que sustenten una dinámica creativa y participativa acorde a la especialidad científica...”

En este caso, se centra en la formación de un “docente enseñante” (Sanjurjo: 2002; 42), docente que conoce su disciplina, sin hacer tanto hincapié en la formación pedagógica de los practicantes. Se puede evidenciar un enfoque comprensivo (Pérez Gómez citado por Sanjurjo: 2002) en la que la concepción de enseñanza se centra en el conocimiento disciplinar, restándole importancia a lo pedagógico, desde esta perspectiva

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

se pretende la formación de un docente capaz de manejar relacionamente los contenidos de su disciplina, que conozca los procesos de producción de los mismos y que logre el aprendizaje comprensivo de sus estudiantes. “...Una de las contradicciones de este enfoque es que enfatiza por un lado la formación científica del docente en el contenido a enseñar, postulando por otro una formación artesanal de lo pedagógico...” (Sanjurjo: 2002; 43).

En los mismos se trabajan actividades¹ que priorizan por un lado el trabajo a realizar en las prácticas de enseñanza áulica y por otro el pensar la práctica profesional como compleja y tensionante, para ello proponen la realización de Seminarios – Talleres en los que se propone la elaboración y presentación de Trabajos, como así también la preparación de Recursos y Materiales Didácticos.

Trabajan en simultáneo en la recuperación autobiografías, análisis de registros, planificaciones y guiones conjeturales de *Didáctica, Curriculum y Aprendizaje II* y de *Práctica Profesional II*, ensayos y elaboración de guiones conjeturales de temáticas relacionadas a los espacios curriculares de prácticas: tomando como eje principal el diseño, ejecución, evaluación y ajustes de propuestas áulicas y unidades de aprendizajes, como así también la indagación y selección de materiales bibliográficos para las intervenciones didácticas en el proceso de la pasantía y la selección y uso de recursos y las tecnologías para el desarrollo de los contenidos disciplinares.

1.3 El rol del formador de formadores en este trayecto de Prácticas.

Edelstein y Coria (1995) plantean que ser formador de un practicante no es un trabajo tranquilo. El sujeto que asume el rol de formador debe ser consciente que con esa decisión asume múltiples situaciones que lo implican con altos niveles de exposición personal, se expone al ritmo de las prácticas y a moverse en las complejidades de la práctica junto a quienes son sus actores principales, los practicantes. El nudo central de

¹ Programa de *Práctica Profesional III* PCE 2016 – 2019: Pág. 5

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

ello está dado por la variabilidad de situaciones que debe asumir si su función es trabajar con un grupo relativamente numeroso de practicantes.

Esto se debe principalmente a que debe trabajar con el pensamiento presente del otro, analizando en conjunto lo que el otro puede o no hacer, abiertos al desconcierto de la imposibilidad de predecir tan solo parcialmente (Edelstein y Coria: 1995; 44 -45).

“... La voluntad de contribuir a la formación de otro se articula con un orden que lo rebasa. Dadas ciertas condiciones objetivas, representa a la institución formadora y pareciera que, por efecto de carácter transitivo, fracaso y éxito atraviesan al sujeto formador y se construyen como fracaso o éxito de la institución representada (...) Hasta suele construirse como trabajo, en espacios de relativa soledad, cuando no se generan instancias que posibiliten socializar con los colegas los detalles de las experiencias vividas...” (Edelstein y Coria: 1995; 46).

El rol del formador se caracteriza por estar centrado en el apoyo a los procesos de elaboración de las propuestas de enseñanzas de los practicantes. Desde una perspectiva constructivista, se trata de interactuar con el practicante en los distintos momentos del proceso, tratando de evitar ajustar sus observaciones o acompañamiento a las expectativas y representaciones previas del formador.

“...La tensión, el debate interno, parecen ser inevitables e inciden en las diferentes formas de asumir la tarea. En algunos casos, el formador opera como facilitador de las búsquedas y resoluciones que se trabajan con el practicante; entre otros, obturando la posibilidad de interacción al no poder tomar distancias de los propios enfoques y posibles derivaciones a propuestas concretas que él realizaría...” (Edelstein y Coria: 1995; 46)

Es por ello, que resulta sumamente necesario entender que cuando uno acompaña procesos de formación crítica, cuando uno genera espacios de observación y análisis de clases, de prácticas de enseñanza y aprendizaje, los practicantes comienzan a preguntarse los *¿por qué?* detrás de las decisiones pedagógicas que sustentan las prácticas docentes.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

Las prácticas de los formadores y sus propuestas pedagógicas se convierten así en objeto de análisis constante por parte de los practicantes. Es así que cuando los objetivos de los talleres no son trabajados en conjunto, esto pierde sentido para los practicantes llegando a restar importancia a dichas propuestas, priorizando solamente a aquello que pueden vincular directamente con el desarrollo de sus clases en sus instancias de práctica, porqué implícitamente terminan reduciendo la práctica al desarrollo de la práctica al interior de las cuatro paredes del aula, que muchas veces es priorizado por los mismos formadores.

Los nuevos enfoques de formación sostienen que el rol de los formadores de formadores no consiste en supervisar clases, sino que se convierten en mediadores encargados de acompañar al practicante en este proceso de trabajo sobre sí mismo, es decir, reflexionar, reflejar y tratar de comprender la realidad que lo rodea en términos de su práctica, lo sustancial es trabajar sobre sus representaciones, sobre sus matrices, a partir de interrogantes que les permitan pensar sobre sí mismos y las decisiones que tomaron, superando así las concepciones más tradicionales de formación.

Cuando no se generan espacios para la reflexión sobre los distintos momentos/fases de la práctica profesional expuestos por Philip Jackson (1992): pre activo, inter activo y pos activo, dejando lugar a los dispositivos de formación más tradicionales centrados en la supervisión de la práctica y no de la problematización de la práctica, los practicantes se convierten en grandes simuladores del “deber ser”, tratando de superar las tensiones generadas entre sus propios modelos de formación vividos, internalizados y planteados según el deber ser, como así también con los modelos marcados por docentes formadores:

“...nos vamos adecuando al profesor, por eso te decía que somos un ping pong, si este tutor que nos observa hoy quiere esto bueno nos adecuamos y así. Yo creo que obviamente, todos queremos zafar de la práctica, aprobar, pero a mí me preocupa estar frente al aula y que los estudiantes no hayan aprendido nada...” (Practicante B).

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

El rol del docente formador resulta sumamente complejo, debido a que asume el desafío de realizar un acompañamiento epistemológico y epistemofílico a los practicantes, analizando el hacer, el pensar y sentir que se encuentra implícito en las propuestas de clases de los estudiantes, tratando de respetar el proceso de re contextualización realizado por los mismos. Sin embargo, cuando el formador no analiza sus matrices, tiende a generar observaciones y devoluciones en donde prevalecen sus concepciones sobre el enseñar y el aprender, que en determinados momentos tiende a confrontar con las concepciones construidas por los practicantes.

“...En este caso en la práctica, por ejemplo, nosotros vemos que dentro del equipo de cátedra vemos distintas concepciones acerca de la práctica y esto lo hablamos siempre, hasta tal punto de que nosotros por ejemplo tenemos que ver quien nos está observando el guión para ver de qué manera nos movemos. Esto es lo que te digo que hay docentes que te limitan y por lo tanto tenés que moverte dentro de estas limitaciones, en cambio hay otros profesores que te invitan a pensar los que estás haciendo para que sigas buscando...” (Practicante D).

El formador acompaña muchas veces las crisis que generan estos espacios de formación, conteniendo las emociones que la práctica genera tanto en el practicante como en el propio docente formador.

“... Hay formadores que querrán ser buenas madres, otros, malas madres; otros formadores tendrán una fantasía de paternidad; habrá los que tendrán la voluntad de moldear una pasta, lo que se ha dado en llamar la fantasía del modelaje, y hay que hacer notar que fantasmas de este tipo aparecen en la bibliografía pedagógica...” (Jean Claude Filoux: 1996; 27)

Tal como lo expone Jean Claude Filloux (1996) tanto el formador como el formado se encuentra siempre en relación con el niño que ha sido; muchas veces el formador busca en el formado su doble y eso genera tensiones, retomando las palabras del autor

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

podríamos decir que el formador frente al practicante se encuentra ante tres niños, incidiendo así en los vínculos construidos o no con el otro:

“...el niño reprimido en él, el niño malo que fue, que reprimió y del que no se acuerda más- El niño ideal que se le impuso y que le hubiera gustado ser, y el niño del que se hace una representación idealizada (...) Lo característico del docente es arreglárselas con estos tres niños. Y esto genera una interferencia permanente...” (Jean Claude Filoux: 1996; 26)

Los vínculos que se establecen entre los practicantes y los docentes formadores muchas veces producen tensiones entre los modelos de formación profesados por los docentes o el equipo de cátedra y los llevados a la práctica por lo mismo, pone en tensión el deber ser del que tanto les hablan a los estudiantes durante el trayecto de formación pedagógica recorrido (formarse como un sujeto crítico reflexivo) y las matrices incorporadas por el docente, quien muchas veces se ve expuesto y cuestionado en su propia práctica, pero su rol es sustancial debido a que se convierte en un actor capaz de comprender los procesos, miedos, tensiones, alegrías, crisis de los practicantes, debido a la experiencia que tienen en la materia y eso muchas veces es demandado por los propios practicantes.

“... Suponemos que cuando uno empieza la práctica tiene una visión de la práctica, quizás porque no estábamos en la escuela, pero cuando te adentras a eso, cuando ya estás dando tu practica o haciendo cosas que tienen que ver con practica ves otras cosas y alguien te tiene que acompañar en ese proceso, porque lo que les pasa quizás a la mayoría de los que estamos haciendo la práctica es que si no hablamos con los profesores que van haciendo el acompañamiento no tenemos otro espacio para hablar de la práctica, en nuestras casa no nos entienden sobre ese tema, los que tienen algún tipo de relación tampoco, porque eso es algo que pasa como una cápsula que solo es la práctica y nadie que este afuera puede entender que pasa ahí adentro, ningún sentimiento, no puede entender si estas nervioso, si estas tranquilo, si estas entusiasmado, entonces solo el que está en ese juego que es la práctica entiende que te está pasando. Entonces sí esa profesora no te hace el acompañamiento emocional, no te digo que te vas a poner a llorar,

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

pero que te escuche, que te diga cómo va viendo el proceso o que interprete también...” (Practicante B).

Los equipos de prácticas están conformados por docentes con diferentes concepciones sobre el enseñar y el aprender, con miradas diferentes sobre la formación docente, producto de las trayectorias recorridas por cada uno y las matrices construidas a lo largo de su formación, es por ello, que la comunicación al interior de los equipos de cátedra, las instancias de trabajo reflexivo grupal sobre sus propias prácticas permite repensar las decisiones y los vínculos construidos con los practicantes, como así también su rol como formadores de formadores.

“...Hay varios profesores, existen subgrupos que se establecen como en todo grupo, eso pasa en todos los grupos. Estos subgrupos tienen metodologías diferentes, formas de trabajar y estrategias diferentes. Que uno como pareja pedagógica, como estudiante, recién empieza a comprenderlo a fin de año, ahora bien, no voy a decir que todos, porque no trabajamos con todos, pero con los profesores que trabajamos terminamos aprendiendo algo (...) Son posturas muy antagónicas en lo que es el acompañamiento, las formas de corregir darte las devoluciones, la correcciones en la práctica se realizan por y email, luego se charla sobre eso en tutorías, el acompañamiento de todos los profesores fue personalizado, eso estuvo bueno, porque ahí es donde vos podes decir lo que querés hacer...” (Practicante C).

“...Las devoluciones dependen del tutor, del profesor que te corrige, hay profesores que si te dan sugerencias y hay otros que borran directamente lo que ponés, te ponen en otro color las palabras. (...) antes no teníamos muchas sugerencias en los guiones, por ahí lo que te decía era eso del objetivo. No había mucho de repensar la clase, fue muy distinto a la *Práctica Profesional II...*” (Practicante F).

Esto es reconocido en forma implícita por los practicantes al momento de hacer referencia a las diferencias existentes entre las concepciones sobre el enseñar y el aprender del formador y de quién se está formando. Sin embargo, esto es trabajado en un

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

espacio específico creado para tal fin, asignando un tercer espacio de formación, cómo si estas dimensiones fueran posibles de ser trabajadas por separado.

“...La intención que tiene el docente incide en la profundidad, está marcado de que ese espacio es específico para eso, para tratar de repensar lo que vos hiciste en la clase, por ahí en el específico se tienen que abordar otras cosas que terminan dejando de lado el espacio de la reflexión, no sé si lo pensaron de esa forma por eso apartaron los talleres de reflexión e hicieron un espacio nuevo, pero digo que está bueno que lo hayan hecho así...”
 (Practicante C)

Como bien se planteó, en estos espacios de formación, la práctica profesional de los formadores, sus propuestas de trabajo, sus matrices quedan expuestas a la mirada, las expectativas y el análisis crítico de quienes se encuentran en proceso de formación, lo que convierte a este espacio en tensionante y generador de desafíos permanentes, el nudo central de ello está dado por la variabilidad de situaciones que debe asumir si su función es trabajar con un grupo relativamente numeroso de practicantes, que se complejiza aún más cuando sus formaciones disciplinares vienen de distintos campos epistemológicos.

“... Lo que te confunden son las distintas posturas de los docentes, en eso como cátedra tendrían que ponerse de acuerdo y hablar ahí. Son posturas muy antagónicas en lo que es el acompañamiento, las formas de corregir, darte las devoluciones (...) nosotros nos vamos acomodando de acuerdo a quien nos va acompañando, es así, porque el alumno tiene que hacer lo que el profesor quiere. Vos llegás a una instancia donde trabajaste tanto, luchaste tanto para llegar que te amoldás a lo que diga el profesor y hacés lo que dice el profesor...”
 (Practicante C).

Algunos formadores, se ven obligados a profesar teorías a las que no adhieren o que no encuentran sentido, debido a que han sido formados en modelos o tradiciones de formación muy diferentes a las vividas por los practicantes, sus prácticas de enseñanza y aprendizaje por ende responden a concepciones muy diferentes a las concepciones

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

construidas por quienes han pasado por el proceso de formación crítica. Es por ello que reflexionar sobre el rol del formador, sus trayectorias, las concepciones construidas sobre el enseñar y el aprender, como así también recuperar sus experiencias de formación es esencial para no entrar en tensión con los estudiantes, que ponen en cuestionamiento el decir y el hacer de quienes los acompañan en el proceso de formación docente.

Es por todo esto, que desarrollar instancias de trabajo reflexivo con los docentes formadores resulta necesario, debido a que esto les permitirá reconocer sus concepciones de formación, enseñanza, aprendizaje y evaluación, permitiendo así trabajar de manera tal que no termine incidiendo en los procesos de formación de los practicantes en una manera direccional y no constructiva.

JUSTIFICACIÓN:

Para pensar la Práctica Profesional es necesario explicitar los enfoques teóricos que resultan claves en el desarrollo del presente trabajo: Formación Docente, modelos/enfoques de formación, como así también las conceptualizaciones sobre la Práctica. Los mismos recuperan una mirada crítica de la formación docente, que es el posicionamiento epistemológico y pedagógico desde el que se pondrán en discusión las distintas perspectivas sobre formación y práctica docente en el presente escrito.

El término **formación** es polisémico, más aún en el campo educativo donde alude a una gran cantidad de acciones y procesos. Achilli (2005) entiende por formación docente "... determinados procesos en los que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes..." (2005: 23), cuyo campo de acción es la práctica docente.

Sanjurjo (2009) en su texto "*Los dispositivos para la formación en las Prácticas Profesionales*", aborda la formación docente desde una perspectiva más amplia a la planteada por Achilli (2005), entendiendo a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

como uno de los elementos que permiten la construcción de las configuraciones docentes, pero no como los únicos. En tal sentido define a la formación docente como:

“... el proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente, es posible distinguir en dicho proceso formativo trayectos diferenciados: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional...” (Sanjurjo: 2009; 37)

Al ser concebida como un largo trayecto, la formación inicial es solo un *hito* sostiene Sanjurjo (2009), pues en el mismo influyen y se articulan principalmente la **biografía escolar** entendida como “...el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestras propias experiencias como alumnos – generalmente en forma inconsciente - , que constituyen un “fondo de saber” regulador de nuestras prácticas...” (Sanjurjo: 2009) y la **socialización profesional** entendida como “... los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca del propio rol profesional...” (Sanjurjo: 2009).

Dicha autora agrega que tanto la biografía escolar, como los procesos de socialización profesional constituyen los trayectos de mayor impacto, que van a dejar marcas profundas y van a influir en la manera en que los docentes asumen sus prácticas. Siguiendo esta misma línea Souto (2014) plantea:

“... Entendemos por formación un proceso de desarrollo, una dinámica personal en la cual la persona adulta va encontrando nuevas formas de responder desde sí mismo a las necesidades del desempeño profesional. Es un camino de construcción de la propia trayectoria profesional a lo largo de la vida, para encontrarse en mejores condiciones para afrontar las funciones y tareas propias de la profesión, al mismo tiempo que para construir su identidad profesional. Es decir, que la formación es comprendida por nosotros como un

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

proceso de auto y de interformación y no como efectos en el sujeto de un proceso hetero-determinado...” (Souto: 2014; 114)

Giles Ferry (1998) para definir Formación hace mención a tres acepciones acerca de qué se entiende por formación; en una primera acepción sostiene que cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación, pero sin embargo no se trata de formación. En una segunda acepción sostiene que existen quienes manifiestan que formación consiste en la implementación de programas y contenidos de aprendizaje, es decir, se hace referencia a que los estudiantes "reciben una formación". Pero, esto remite a una imagen de que algo se consume, se recibe del exterior y que se digiere más o menos bien, por ende, no es formación. Finalmente plantea una postura en la que sostiene:

“...Formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. El hablar de formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. Hablar de un formador y de un formado es hablar de un polo activo y de uno pasivo, aquél que es formado. El individuo se forma, es él quien se desarrolla...” (Ferry: 1998).

Las tres aseveraciones continúan estando presentes en los procesos de formación docentes, de manera explícita o implícita, esto se debe principalmente a que, a lo largo de todo proceso de la formación docente, tanto de los formadores como de los practicantes, dichas concepciones han estado y siguen estando presentes, pues dichas acepciones son inconmensurables.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

El no reconocimiento de que las matrices academicistas y/o tecnocráticas han dejado Marcas en aquellos que trabajan en formación docente sería una ingenuidad, sería como querer tapar el sol con el dedo o sólo reconocer que existen días soleados, cuando también existen días inestables; y esto no quiere decir que un día sea mejor que otro, sino que es importante reconocerlos para saber cómo actuar, que decisiones tomar y ser conscientes sobre el porqué tomamos esas decisiones.

El presente trabajo será abordado desde un posicionamiento crítico, retomando los aportes realizados por Sanjurjo (2002), Souto (2014) y Ferry (1998), pero sin desconocer que las demás aseveraciones sobre formación aún siguen estando latentes en los procesos de formación y en las matrices construidas por parte de quienes forman parte de ese proceso y son los protagonistas del mismo.

Es por ello que al igual que Ferry (1998) se sostiene que cada uno se forma a sí mismo, pero dicha formación se da sólo por mediación. Es decir, aquellos que ocupen el lugar de formadores se consideran mediadores humanos, pero dicha mediación también puede ser llevada a cabo a partir del contacto con las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación. Ferry (1998) reconoce que las condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad, constituyen tres elementos sustanciales para trabajar sobre sí mismo. Esta formación sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito, es decir:

“...sólo hay formación cuando uno tiene un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación. El tercer aspecto de la formación es una distancia que se establece con la realidad. Uno se desprende de la realidad para representársela y la realidad queda figurada por representaciones. Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. ...” (Giles Ferry: 1998;56).

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

Se considera que todos los autores antes mencionados coinciden en que la formación es un proceso complejo, que consiste en partir de los procesos de individuales para ponerlos en discusión con otros. Es decir, supone la adquisición de conocimientos, habilidades, representaciones del trabajo a realizar, la concepción del rol, creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas, resistencias al cambio, etc., con las cuales construye un saber personal y profesional; proceso en el que cada sujeto se forma y desarrolla a sí mismo por mediación, en relación con otros.

El posicionamiento de formación crítico articula la reflexión a los problemas de valores e intereses sociales. Desde este enfoque tanto la práctica como la teoría son construcciones de carácter social que se lleva a cabo en contextos concretos de manera dialéctica. El paradigma de la complejidad, siguiendo con lo expuesto por Sanjurjo (2009), entiende la práctica docente como una práctica social compleja, condicionada por múltiples factores históricos y contextualizados; se caracteriza por la singularidad y la incertidumbre por lo que requiere de intervenciones conscientes, planificadas, creativas y audaces. Se pretende formar sujetos autónomos, comprometidos, capaces de dialogar con las situaciones que les presenta la práctica.

Las tradiciones o modelos de formación son constitutivos de la formación docente, se encuentran presentes en las propuestas de formación y se materializan en las **teorías en uso y las teorías adoptadas** (Argyris y Schön; 1999) en el desarrollo de las prácticas docentes.

Es importante destacar que, las “teorías en uso” están implícitas en lo que el docente realiza en su práctica, gobiernan su conducta y tienden a ser estructuras tácitas; contienen las suposiciones sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el entorno. En cambio, las “teorías adoptadas” se ponen en juego al hablar de sus acciones a otros, es decir, pueden conceptualizarse y verbalizarse.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

Al explicar mediante la palabra qué es lo que resulta conveniente hacer en determinada circunstancia o lo que piensa que debería hacerse, los docentes, en general, recupera teorías a las cuales adhiere. En cambio, cuando se problematiza dicha situación, sometiendo a interrogantes las razones fundantes de sus decisiones respecto al por qué actuó de cierta manera, la respuesta que da, por lo general, es su teoría adoptada. Sin embargo, la teoría que efectivamente gobierna sus acciones es la “teoría de uso”.

Reconocer estas tradiciones, permiten a quien participan de los procesos de formación docente, problematizar “las teorías en uso”, analizarlas y reflexionar sobre ellas, reconociendo que todos somos productos de una conjunción de tradiciones que han dejado marcas en nuestras matrices, que para llevar a cabo un verdadero proceso de formación primero hay que pasar por un proceso de deformación, en el que trabajen sobre las tradiciones que implícitamente dominan el ser, el pensar y el sentir de quién se está formando en un verdadero proceso crítico, reflexivo y complejo.

Trabajar el Practicum reflexivo es de suma importancia en los procesos de formación, es un proceso inductivo que se genera desde la acción práctica que permite trabajar las zonas pantanosas e indeterminadas de la propia práctica. El practicum constituye un dispositivo de formación que consiste en la construcción de espacios de intercambio, de formación colectiva, que permite trabajar lo manifiesto y lo latente de las prácticas. Deben generar un conocimiento práctico, transformándose en una teoría de la práctica, a fin de conformar una práctica teórica que permita analizar la profesión que hemos elegidos.

El desarrollo del practicum reflexivo permite a quiénes son formadores de formadores, por un lado, FORMAR-SE EN EL PROCESO, es decir, aprender a través de experiencias y vivencias, aprender a actuar y reaccionar ante una situación dada, a responder a determinadas demandas, etcétera y la vez FORMAR-SE EN EL ANÁLISIS, esto supone un trabajo permanente en torno a una articulación entre lo practica teórica capaz de generar procesos reflexivos y metarreflexivos.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

Abordar la práctica de manera crítica y problematizadora implica poner en tirantez todo el marco cultural construido por quien se está formando y también por el propio formador, debido a que su función será generar en el practicante interrogantes, desafíos, problemas de los que no pueda salir más que por sí mismos, el posicionamiento del formador no deber ser el de conocedor, que sabe todas las respuestas, sino que debe reconocer que el también aprende en ese proceso, que las preguntas para el otro son nuevas para él y las respuestas se construyen en el plano colectivo tal como lo expone Cerletti (2003).

Siguiendo lo expuesto por Cerletti (2003) el formador en todo proceso de análisis de prácticas debe tener en cuenta que su acompañamiento debe sustentarse en:

“...no dejar de preguntar: “y tú... ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías?”. Las respuestas, entonces, dejarán de ser un secreto que atesora el maestro (formador) para transformarse en una conquista, de cada alumno (practicante) sobre los saberes, sobre el mundo y sobre sí mismo. El único imperativo que el maestro (formador) debe sostener con tenacidad frente a un alumno (practicante) es “¡tú puedes!” ...” (Cerletti: 2003; 303)

Sin embargo, para un docente cuya matriz se encuentra marcada por enfoques de formación diferentes al crítico o las tradiciones no consolidadas resulta complejo y tensionante asumir dicho rol de acuerdo los planteos realizados en párrafos anteriores, incidiendo en las experiencias formativas construidas por los practicantes que al encontrarse en procesos de tensión entre las concepciones respecto del enseñar y el aprender por parte del docente, termina por simular prácticas de formación en detrimento de las construidas por los propios practicantes.

Es por ello que, así como se trabaja en la formación de los practicantes, sobre el análisis de sus prácticas, sus matrices de formación y las decisiones que fueron tomando durante su proceso de formación, es necesario que los formadores reflexionen sobre sus prácticas, sobre las decisiones que van tomando, sobre los vínculos construidos con el otro y las concepciones que tiene sobre el otro, pues todo eso incide en la formación del

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

practicante tal como se puede evidenciar en las entrevistas. El trabajo reflexivo del equipo de formadores, a los cuales se podrían sumar a los tutores, resulta de suma importancia en las propuestas de formación crítica.

Un docente que es capaz de repensar y cuestionarse sus propias decisiones o las maneras en que aprendió, entendiendo que el otro es importante, sin marcar la verticalidad de quien sabe y quien no, de quien tiene experiencia y que no, será capaz de generar propuestas de formación emancipadoras y transformadoras, pues pondrá en cuestionamiento permanente lo que lo rodea, sin cerrarse en una verdad absoluta sobre el sentido de formar y formarse en relación con otros.

Es por ello que se propone construir colectivamente espacios de reflexión destinados a los formadores de formadores del Profesorado en Ciencias Económicas que realizan el acompañamiento a los practicantes de la Práctica Profesional III, esta propuesta es el surge a raíz de los resultados obtenidos de una investigación realizada en el marco del trabajo final de licenciatura en ciencias de la educación realizado por el autor.

OBJETIVO GENERAL:

- Configurar espacios de reflexión sobre el rol, las trayectorias, las concepciones epistemológicas, didácticas y pedagógicas de los formadores de formadores de la Práctica Profesional III del Profesorado en Ciencias Económicas, como así también, de las propuestas de formación y las prácticas formativas transitadas durante su formación y desarrollo de su profesión en dicha carrera.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Indagar los enfoques de formación presentes en el curriculum del Profesorado en Ciencias Económicas.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

- Explorar las interpretaciones y valoraciones que hacen los profesores de la práctica profesional III, sobre las propuestas formativas y los procesos de acompañamiento que realizan a los practicantes, en relación a las propuestas formativas existentes en el profesorado en ciencias económicas.
- Identificar las marcas que han dejado en los formadores de formadores las experiencias de enseñanza y aprendizajes vividas durante su trayectoria educativa y los supuestos epistemológicos implícitos en las mismas.

ACTIVIDADES:

El Practicum reflexivo se trabajará en instancias de **talleres destinados a los docentes formadores**, los mismos constituyen un dispositivo de formación analizador privilegiado, permitirán revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolos, obligándolos a hablar, a decir lo que en el aula tantas veces es dicho sin palabras (Edelstein & Coria 1995).

Este dispositivo posibilita el desarrollo de procesos de reflexión y análisis, la reconstrucción crítica de la experiencia, como así también volver a pensar sobre los procesos de acompañamiento que los formadores realizan a los practicantes y las decisiones que van tomando y sobre los supuestos asumidos acerca de la enseñanza - aprendizaje. Este espacio constituye un tiempo-espacio donde los docentes pueden reflexionar, vivenciar y conceptualizar como síntesis del pensar, el sentir y el hacer.

El mismo tendrá una frecuencia quincenal en la facultad, se realizará de manera institucional, en donde se realizará una lectura y análisis crítico del Plan de Estudios de la Carrera, analizando cuestiones epistemofílicas, y epistemológicas que caracterizan a cada disciplina y su objeto de conocimiento; cómo así también las prácticas de los docentes que conforman los equipos de cátedra de *Práctica Profesional III*.

Cada taller posibilitará que los docentes formadores de formadores, analicen y reflexionen sobre sus propias prácticas pedagógicas, construyan, mediante un proceso activo de pensamiento crítico, conocimientos que signifiquen caminos con alternativas,

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

con equilibrios y desequilibrios, propios de la complejidad de las relaciones que ocurren en las realidades institucionales y áulicas de la carrera.

Sanjurjo (2002; 48) sostiene que los dilemas, las rutinas y las situaciones especiales producidas en el aula, ponen en tensión la práctica docente; las tensiones producen tirantez, que puede llevar a la ruptura o conflicto, o ir resolviéndose a partir de acciones deliberadas que permiten ir transitando de un polo al otro, demandan decisiones constantes y son fuente de construcción de conocimiento profesional, lo que constituye un desafío para quien se está formando, reflexionar sobre esto permite desnaturalizar hábitos construidos durante sus trayectorias que son fundamentales para la práctica profesional docente de sujetos reflexivos.

En el Taller de reflexión se propone trabajar con un grupo reducido, donde los docentes son los protagonistas; el trabajo grupal es fundamental para reflexionar sobre las prácticas, para que a partir de esto puedan tomar decisiones compartidas y repensar sus propias propuestas y las fortalezas – debilidades que están presente en los procesos de formación compartidas dentro del Profesorado en Ciencias Económicas

ACTIVIDADES	INDICADORES de EVALUACIÓN	Tiempo – Modalidad	Recursos
Talleres de Reconstrucción de Autobiografías	1. Recuperación de Autobiografía. 2. Redacción y lectura analítica de las autobiografías. 3. Identificación de prácticas de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación que han dejado marcas positivas y negativas en su trayectoria formativa.	2 Encuentros Mensuales cada 15 días de horas de duración. Presencial	Biomes. Hojas. Fotocopias. Proyector. Equipo de Sonido. Afiches
Talleres de análisis y reflexión de las Autobiografías	1. Presentación de fichajes de textos y posterior puesta en común sobre los principales aportes de los autores. 2. Lectura crítica de las autobiografías entre pares y análisis teórico de los registros. 3. Identificación de concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación presente en las experiencias construidas.	2 Encuentros Mensuales cada 15 días de horas de duración. Presencial	Biomes. Hojas. Fotocopias. Proyector. Equipo de Sonido. Cuaderno. Afiches.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

Taller de Registro y Auto registro de Clases y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje	1. Registro exhaustivo denso: hechos, sentimientos que despierta, tensiones que genera el decir y el hacer en los procesos de acompañamiento de los practicantes.	2 Encuentros Mensuales cada 15 días de horas de duración. Presencial	Biomes. Hojas. Proyector. Equipo de Sonido. Fotocopias. Afiches
Taller de Análisis crítico reflexivo de registros de clases	1. Análisis de las teorías en uso y teorías adoptadas en los registros de clases y del proceso de acompañamiento. 2. Discusión y análisis crítico colectivo de los registros elaborados por los docentes formadores y los supuestos presentes en el mismo.	2 Encuentros Mensuales cada 15 días de horas de duración. Presencial	Biomes. Hojas. Fotocopias. Proyector. Equipo de sonido. Afiches.
Taller de Lectura y Análisis de Planes de Estudios	1. Lectura crítica de los Planes de estudio de los Profesorados que se articulan con el Área Pedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. U.Na.M. 2. Discusión del perfil del docente que propone formar el Plan de Estudios. 3. Construcción de conclusiones grupales, vinculadas al rol de los formadores en la formación pedagógica, didáctica y disciplinar de los estudiantes “practicantes”.	2 Encuentros Mensuales cada 15 días de horas de duración. Presencial	Biomes. Hojas. Fotocopias. Proyector. Equipo de Sonido. Afiches.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDADES	MESES								
	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Institucionalización del Proyecto									
Conformación del Equipo de Trabajo									
Realización de Talleres									
Taller de Lectura y Análisis de Planes de Estudios.									
Talleres de reconstrucción de Autobiografías									
Talleres de análisis y reflexión de las Autobiografías									
Taller de Registro y Auto registro de Clases y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje									
Taller de Análisis crítico reflexivo de registros de clases									
Evaluación de los resultados del Proyecto									

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La evaluación del presente proyecto se realizará en proceso a través del registro de los principales aportes, debates y reflexiones formulados por los participantes. Dichos registros serán escritos por el coordinador de cada taller de manera tal que, sirvan de insumo para repensar las propuestas de trabajo en los talleres siguientes.

A partir de dichos registros se evaluará si la realización de cada taller ha permitido que los formadores de formadores logren:

- Comprender la complejidad del sustento epistémico de los espacios de formación docente en la universidad y promover opciones reflexivas y fundadas en una construcción reflexiva y crítica sobre sus propias experiencias de aprendizaje.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

- Conocer el sustento psicológico de las decisiones y alternativas involucradas en los procesos de formación docente de los cuales son participes, para favorecer las articulaciones de las transformaciones de la reflexión sobre dichas decisiones.
- Reflexionar sobre sus propias concepciones acerca del enseñar, el aprender, el conocimiento e iniciar un proceso crítico sobre dichas concepciones que sustentan sus prácticas profesionales.
- Reconocer los supuestos teóricos que subyacen en procesos de formación docente crítica.
- Apropiarse de reflexiones crítico-epistemológicas acerca de los procesos de formación docente en el ámbito de la universidad.

Al finalizar cada taller se le solicitará a cada docente que redacte una conclusión personal crítica reflexiva analizando las fortalezas y debilidades de lo trabajado, como así también una autoevaluación de su participación en los talleres, teniendo en cuenta los criterios antes planteados.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2005): *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Anijovich, R. (2013): *Currículum y contenidos de la enseñanza* en Diploma Superior en Constructivismo y Educación. Cohorte 2013. Flacso Virtual.
- Barbara, I. (2006): ¿La problemática de la práctica o la práctica problemática? Entre cambios y permanencias, en EDELSTEIN, G (ed.): *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes II*. – 1ra Edición – Córdoba: Brujas.
- Cerletti, A. A. (2003). The ignorant schoolmaster's policy: the lesson of Rancière. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 299-308, abril 2003. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>>
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Serie Los Documentos, 1º Edición.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación y la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. E. (2015): “La Enseñanza en la Formación para la Práctica” en *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, Nª1. ISSN 2422-5975 (en línea). Abril de 2015
- Edelstein, G. E. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

Edelstein, G. E. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación* (Organización de Estados Iberoamericanos) Nº 33.

Edelstein, G. E. (1998): «Formación práctica del profesorado. Más allá del ritual... Otros guiones, otras escenas», en M. ZABALZA; L. IGLESIAS (eds.): *Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y nuevos recursos para el desarrollo del prácticum*. V Symposium Internacional sobre el Prácticum. Poio (Pontevedra), Unicopia.

Edelstein, G. E. (1998): *La problemática de la Residencia en la Formación Inicial de Docentes*. Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Fernández, N.; Velasquez, I; Missio, D. (2009): "Un nuevo Enfoque en las Prácticas Docentes Universitarias". UNSE- Argentina.

Ferry, G. (1998). *Pedagogía de la formación. Novedades educativas*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Jackson, Philip W. (1992): "La vida en las aulas", Madrid, Ediciones Morata.

Sanjurjo, L. (2002): *La Formación Práctica de los Docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens

Sanjurjo, L. –coord- (2009): Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.

 Universidad Nacional de Misiones	 Universidad Nacional del Nordeste	 Universidad Nacional de Formosa	 Universidad Nacional de Santiago del Estero
Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino Carrera de Posgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria			

Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Souto, M. (2009). "Complejidad y formación docente".
 En J. E. Yuni (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro.

Souto, Marta (2014): "La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases" en *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. II N° 2 (Diciembre 2004)