

Elliot, Eisner (1995). *Educar la visión artística*. España: Paidós Educador.

Gardner, Howart (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. España: Paidós Ibérica.

Jamenson, Fredric (2012). *Signaturas de lo visible*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Lowenfeld, Viktor, Brittan, Lambert (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.

Lyotard, Jean Francois (1987). *La posmodernidad explicada a los niños*. España: Gedisa.

Ministerio de Educación.(2013). Orientaciones curriculares, educación secundaria, ciclos orientados. Provincia de Santa Fe. p 93.

Spravskin, Mariana (2007). *Educación plástica en la escuela, un lenguaje en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Terigi, Flavia (2002). *Artes y escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.

## **La enseñanza en las carreras de posgrado**

### **Coordinadora**

Liliana Sanjurjo  
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

### **Participantes**

Fernando Avendaño  
Universidad Nacional de Rosario. Argentina  
Marilina Lipsman  
Universidad de Buenos Aires. Argentina  
Mónica Vallejo Ruiz  
M. Begoña Alfageme González  
Universidad de Murcia. España  
Alicia Villagra  
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

## **Introducción al Simposio**

El amplio desarrollo que han tenido en el mundo las carreras de posgrado en las últimas décadas nos enfrenta a nuevas problemáticas y desafíos que merecen ser abordadas en un Congreso como el que hoy nos convoca. Tratándose de carreras dirigidas a un sector que ya cuenta con una formación básica considerable, a veces muy heterogéneo en cuanto a la disciplina de procedencia, también en cuanto a los recorridos profesionales previos, algunas problemáticas clásicas en la enseñanza adquieren una nueva significación en este nivel. Problemas tales como qué requisitos deben reunir los aspirantes, qué modalidad de diseño curricular favorece los objetivos que el nivel persigue, cuáles son las necesidades que nos plantea la comunidad académica, es posible que el posgrado atienda a las necesidades individuales y sociales de formación, cómo seleccionar el cuerpo docente a cargo de los diversos espacios curriculares, qué competencias académicas se persiguen, qué dispositivos pedagógicos favorecen la apropiación de saberes en este nivel, cómo debe llevarse a cabo la evaluación -tanto de los estudiantes como de la enseñanza y de los diseños-, qué rol debe cumplir el director, qué normativa sería adecuada para acompañar estas experiencias, son algunas de las cuestiones que nos motivan a abrir este espacio.

En muchos países de nuestra región el inicio de la expansión de este nivel se produjo de la mano de políticas neoliberales, lo que dio cabida a críticas respecto de los objetivos que el mercado perseguía a través de las carreras de posgrado. Críticas que dieron lugar a intensos debates y la posterior y necesaria reconsideración de las propuestas, a la luz de proyectos que persiguen la producción y distribución del conocimiento como un instrumento de democratización, crecimiento y justicia social. Superados, en gran medida, los prejuicios acerca de que la expansión de este nivel suponía necesariamente el vaciamiento de contenidos en el grado y la consabida pérdida de valor de las acreditaciones que otorga, se hace posible y necesaria la profundización de discusiones y de producciones que aborden las problemáticas y los desafíos a la que la expansión nos enfrenta.

Por otra parte, ya se han alzado voces cuestionando proyectos y prácticas que se llevan a cabo en el nivel. Podemos señalar, entre otras críticas, que se fomenta exclusivamente una finalidad credencialista, que se refuerzan modos de enseñanza y de aprendizaje pasivos –los que lejos de promover la autonomía y la reflexión favorecen aprendizajes receptivos-, que en general, los diseños producen mayor fragmentación. Lejos de ignorar esos planteamientos, resulta interesante y necesario repensar los proyectos y las prácticas del nivel, teniendo en cuenta sus finalidades, los sujetos que participan de los procesos, los escenarios actuales, socializando experiencias alternativas y compartiendo preocupaciones y desafíos pendientes. Consideramos además, que la expansión todavía no ha sido acompañada suficientemente por investigaciones y producciones teóricas sobre el nivel.

Entendemos que el posgrado pretende profundizar la formación de los graduados universitarios y de nivel superior con el fin de complementar, actualizar y/o profundizar conocimientos y habilidades que poseen, vinculados al ejercicio profesional, a los avances científico-tecnológicos, a las necesidades sociales, laborales y de producción de nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, la formación en los posgrados se enmarca en el concepto de desarrollo profesional, proceso en el cual los estudiantes asumen el compromiso individual y social de formarse y contribuir, a través de esa formación, con la mejora del contexto.

La inclusión de este Simposio en el Congreso se enmarca en la convicción que el posgrado puede y debe reforzar el cumplimiento de las funciones prioritarias de la Universidad: el desarrollo de una capacidad crítica, la conquista de la autonomía de pensamiento y la mejora de la capacidad de observar, comprender y contribuir en la mejora global de la humanidad.

Adoptamos la modalidad de simposio, entendiendo que es un formato que favorece el encuentro entre especialistas e investigadores para actualizar y profundizar temáticas, integrar informaciones acerca de un problema y tender a futuras relaciones de intercambio académico. El trabajo de intercambio previo que se realiza entre los integrantes, a través de la función del coordinador, permite enriquecer, ajustar y repensar los aportes.

Si bien como señalamos más arriba, muchas son las problemáticas que podrían abordarse, en función del tiempo que se dispone y de los intereses y trayectorias de los invitados, se abordarán las siguientes problemáticas. Dos ponencias analizarán experiencias de formación para la docencia. El trabajo que expondrá Fernando Avendaño hace referencia a la experiencia de desarrollo de una Maestría en Educación en la UNR. La ponencia de Marilina Lipsman hará lo propio en relación a la Maestría en Docencia Universitaria que se desarrolla en la UBA. Uno de los ejes centrales de este Congreso es precisamente la formación de docentes para el nivel, temática que la organización consideró relevante y de extrema actualidad.

Alicia Villagra se referirá a una de las problemáticas preocupante y común a todas las carreras de posgrados: la dificultad generalizada de concretar la tesis, aún para aquellos estudiantes que cursaron regularmente la carrera. Las Dras. Vallejo Ruiz y Alfageme González se referirán a una problemática que también hemos tomado como eje del Congreso, abordando los procesos de evaluación en el nivel. Las invitaciones se realizaron teniendo en cuenta la trayectoria de quienes nos acompañan, por lo que las ponencias constituirán un valioso aporte para la reflexión del tema que nos ocupa.

## La propuesta curricular de la Maestría en Educación Universitaria en la Universidad Nacional de Rosario

Fernando Avendaño

La formación pedagógica de los docentes es, hoy, una de las cuestiones prioritarias de las políticas universitarias a nivel mundial. Se ha superado ya, en parte, la histórica desvalorización de estos estudios para el nivel superior. La formación y capacitación profesional docente de los profesores se asume actualmente como una de las responsabilidades ineludibles de la Universidad.

Así se reconoce en la Declaración Mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI:

“Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar **la excelencia de la investigación y la enseñanza...**”<sup>9</sup>

Esta formación ha tenido históricamente diversos sentidos y significaciones, diferentes metodologías y técnicas, en función de las políticas educativas y de las corrientes pedagógicas predominantes, desde que se crearon, en la década del '60, los Departamentos de Pedagogía Universitaria, en algunas Universidades del país, entre ellas en nuestra entonces Universidad Nacional del Litoral.

En palabras del Ovide Menin:

“... me atrevo a decir que la dimensión pedagógica de la enseñanza universitaria adquiere su auge, en nuestro país, a finales de los años cincuenta del siglo que acaba de fenecer, con temas de gran significado para los docentes de entonces, tales como “la organización de la clase”, “la evaluación del rendimiento académico”, “el aprendizaje” y “las teorías y los formatos de construcción curricular”, por ejemplo; sin perjuicio de la inclusión de otros temas circunstanciales, con incidencia en el quehacer cotidiano del aula y el laboratorio. Hay que reconocer, también, que las metodologías llamadas innovadoras avanzaron por sobre el modo tradicional, con diverso resultado, no siempre bien aceptado por docentes y estudiantes. De cualquier modo, la pedagogía universitaria fue adquiriendo, con el tiempo, una fuerte entidad académica. Primero fue el positivismo argentino quien marcó, desde un encuadre pretendidamente objetivo, cómo dar la clase, cómo evaluar y como investigar; después vino el espiritualismo alemán acriollado y le siguieron el sociologismo y el psicologismo de diversa envergadura, de manera que las antiguas denuncias que hicieron los jóvenes reformistas del 18 fueron adquiriendo un potente significado en la mayor parte de las Universidades

---

<sup>9</sup> Art. 10 de la Declaración aprobada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, París, 05 – 09 / 10 / 1998.

Latinoamericanas. La primera en tomar el toro por las astas fue la de Buenos Aires; después la de El Litoral, creando sendos Departamentos de Pedagogía Universitaria”.

“Para enseñar no basta con saber la asignatura”, resulta hoy una verdad de Perogrullo. La actividad del profesor universitario requiere la necesidad de pensar no en términos de actividades (qué haré mañana en clase) o de contenidos (qué pretendo que el estudiante aprenda) pues una educación de calidad no es sólo transmisión de conocimientos o de información, sino un intercambio simbólico y comunicativo, marcado por determinados procesos de culturización.

Es necesario, aquí, aclarar qué sentido y significación tienen para nosotros esa “calidad educativa” que, en el discurso del neoliberalismo aparece asociada a categorías de análisis tales como “niveles” de calidad, “control” de calidad, “acreditación” e docentes y de instituciones educativas, “profesionalización”, etc.

Afirmamos que es posible y necesario mejorar la calidad de la educación siempre que nos pongamos de acuerdo de qué calidad se trata así como también es necesario y posible el perfeccionamiento y la actualización docente en tanto acordemos para qué hacerlo, desde qué criterios científicos, epistemológicos y políticos y también dentro de qué formas didácticas.

Desde la perspectiva tecnicista, el criterio para evaluar la calidad de la educación consiste en medir los resultados de los aprendizajes específicos, sin tomar en cuenta otros aprendizajes, en su mayor parte no conscientes, que tienen que ver con la conformación de los sujetos en relación al contexto socio-cultural, con el proyecto político, con las representaciones de los actores sociales de la educación, con la constitución de los sujetos pedagógicos, con el análisis de los sujetos de determinación curricular, con la alienación burocrática de las instituciones educativas, etc.

En cambio, hablar del valor intrínseco o sustantivo de la enseñanza significa afirmar que ella produce “efectos” – además de los buscados como “objetivos”- en los sujetos pedagógicos, en el conocimiento y en el discurso, empezando por la constitución de la escuela, que es el principal discurso pedagógico moderno. Estos “efectos” nada tienen que ver con una linealidad causa-efecto en el sentido positivista, son efectos contingentes, con acontecimientos. Ellos intervienen en la constitución del sentido global de la educación, ponen en evidencia valores, creencias, supuestos e ideas en las situaciones de enseñanza.

Rescatar el valor intrínseco de la enseñanza significa situar la profesionalidad docente en la capacidad de elegir y justificar las acciones pedagógicas concretas, en situaciones problemáticas, de acuerdo con valores éticos y educativos.

La valoración intrínseca de la enseñanza supone no dicotomizar fines y medios educativos. Ya lo pensaba Dewey –precursor, en alguna medida, de los nuevos pedagogos críticos – cuando decía: “...por consecuencia, los fines surgen y funcionan en la acción. No son, estrictamente

hablando, fines o términos de la acción. Son actos deliberativos y, por tanto, coyunturas de la acción”. (En Carr)

En el discurso pedagógico hoy se revaloriza y a la vez, se resignifica la enseñanza. Enseñar y aprender, que constituyeron tradicionalmente “actos deliberativos”, hoy vuelven a ocupar el centro de la escena pedagógica y en imprescindible, a nuestro entender, que puedan pensarse más allá de la retórica neo-tecnicista en auge.

Es que uno de los problemas de la enseñanza en la universidad lo constituye la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico. En la mayoría de las veces los docentes son profesionales con escasa o nula formación pedagógico-didáctica, realidad ante la cual se crearon dichos Departamentos que - entre otras funciones - organizaban cursos breves, aislados, ocasionales o periódicos, cuyo principal objeto era proveer metodologías y técnicas para la enseñanza. Esta etapa, segunda mitad del siglo XX, fue coincidente con el desarrollo de la Didáctica Instrumental Tecnicista, que consiste en un “cómo hacer” a través de la identificación y el dominio de un conjunto de habilidades y conocimientos técnicos universales desvinculados de los problemas relativos al sentido y a los fines de la educación, de los contenidos específicos y del contexto sociocultural en el que éstos fueron generados. “Su principio es la racionalidad técnica y su medio la segmentación: segmentación de práctica y contexto, contenido y método, contenido y objetivo, procesos y resultados, y propuesta programática y puesta en acción”

Desde una perspectiva pedagógica, que concibe la práctica docente como una práctica social específica y compleja, la formación de los docentes requiere de otro tipo de abordajes. Este significa considerarla como una práctica “situada”, es decir, contextualizada, por una parte, en lo institucional, en lo macroeducativo, en lo macrosocial y, por otra parte, centrada en los problemas cotidianos del ejercicio docente en cada área disciplinar y dentro de los problemas universitarios más relevantes.

Por otra parte, se amplían y se complejizan cada vez más las tareas docentes, de investigación y de extensión que deben realizar los profesores: construcción interdisciplinaria del conocimiento, diseño y evaluación de carreras de grado, creación y recreación de propuestas didácticas, dirección y/o participación en equipos de investigación, elaboración y ejecución de programas de extensión a la comunidad y también, en muchos casos, asunción de funciones de gestión académica en unidades de la propia institución o en otras instituciones de la Universidad.

Esta diversidad de funciones determina que la “profesionalización docente” abarque una formación que, además de preparar al profesor para las acciones pedagógicas que realiza en el aula, le permita construir un sentido a sus prácticas educativas en los contextos socio-políticos e institucionales en que la Universidad democrática le requiere asumir responsabilidades.

En tal sentido, consideramos que la enseñanza es una actividad “práctica” más que “técnica”. Entendemos ambos términos en el sentido aristotélico, en tanto la práctica se ocupa de deliberar sobre la acción conveniente para llegar a fines éticos y la técnica se ocupa de dar normas sobre cómo actuar para llegar a determinadas metas, cualesquiera que sean ellas.

Esta actividad práctica es, en el caso de la enseñanza, una práctica social, es decir es algo que hace alguien, - enseñar / aprender -, no en soledad sino con otros, es un espacio que se constituye por las relaciones que se establecen en un orden social dado, a través de la interrelación de las prácticas humanas. Es en ese lugar, en el entrecruzamiento con las demás prácticas, donde los actores sociales de la educación configuran su compromiso científico, cultural, político e ideológico.

Este enfoque “práctico” de la enseñanza tiene que ver con un docente como “práctico reflexivo” (Schon), con los profesores “como intelectuales transformativos” (Giroux), con “el profesor como investigador” (Stenhouse), y con el modelo “procesual” de desarrollo curricular, de este mismo autor, que incluye la revisión de los valores educativos de los docentes tanto como las formas concretas de llevarlos a la práctica cotidiana.

Otro problema de la enseñanza en la universidad es el tan mentado hiato teoría y práctica educativa. Esta es una de las cuestiones donde se condensan múltiples problemáticas que se vinculan estrechamente con lo epistemológico. Explicaciones sobre esta difícil relación teoría-práctica aparecen tanto en las teorías positivistas como en las interpretativas o hermeneúticas. Para nosotros, es en la teoría social crítica donde realmente se plantea la posibilidad de superar ese “puente roto” entre teoría y práctica.

Este saber de afirmaciones, interrogantes y dudas que constituyen la ciencia hoy, ha llevado a un replanteo de la relación entre teoría y práctica a partir de repensar las concepciones mismas de teoría y práctica.

Nosotros consideramos que, si bien toda actividad práctica recibe cierta dirección desde alguna teoría y viceversa, las teorías no son sólo la expresión formalizada de determinadas prácticas ni tampoco estas “prácticas” son sólo aplicaciones, más o menos directas, de ciertas teorías, ajenas a la conciencia reflexiva de quienes la realizan.

Pensamos en el desarrollo de la praxis educativa, es decir, de la práctica cotidiana informada y reflexionada a la luz de un análisis socio-crítico, de una “buena teoría”(Barrow) y consideramos como una utopía viable este trabajo permanente y continuo de deconstrucción / construcción para dialectizar teoría-práctica.

Por supuesto que la re-visión de los valores educativos y prácticas de los docentes es un problema complejo y polémico, además de conflictivo. Es sabido cómo internalizamos, desde el primer día que asistimos a clase, tanto los modelos docentes e institucionales como los valores,

supuestos y creencias que los sostienen y que contribuyen a conservar. Pero esta reflexión crítica es ineludible si se espera que el perfeccionamiento docente se traduzca en un mejoramiento real de la calidad educativa, en el sentido en que la estamos proponiendo. Además, esos resultados, en su mayor parte, no se manifiestan de inmediato.

La Maestría en Educación Universitaria<sup>10</sup> de la Universidad Nacional de Rosario se crea a partir del año 2000, coincidiendo con la expansión de las carreras de este tipo ocurridas en nuestro país desde mediados de la década del 90. Sostienen de la Fare y Lenz: “Desde mediados de los noventa se señala un crecimiento general de las carreras de posgrado en el campo universitario, marcado por la incorporación de maestrías a un sistema en el que predominaban especializaciones y doctorados. Adjetivar esta expansión como “explosiva” resulta especialmente adecuada para referirse a un aumento que superó ampliamente la duplicación de la cantidad de carreras existentes hasta ese entonces”(de la Fare)

La formación que propone la Maestría en Educación Universitaria reconoce, en primer lugar, las culturas disciplinares de cada campo del saber, es decir, los conocimientos, las prácticas, las creencias, hábitos específicos y representaciones de las áreas científicas en las que los profesores ejercen la docencia. La reflexión sobre la propia práctica docente, en función del análisis de los “esquemas prácticos” de los profesores, constituye uno de los ejes estructurantes de la Maestría. Si bien en este diseño curricular no hay un espacio propio para la “lectura de la práctica”, ésta se constituye en el punto de partida en la mayor parte de los cursos “técnicos” y en particular, en los Talleres de tesis, donde el maestrando irá avanzando en su investigación sobre la problemática elegida para su tesis.

Este enfoque no implica caer en una “dimensión teórica”. Por el contrario, la investigación en Ciencias Sociales y, por lo tanto, en Ciencias de la Educación, se propone construir teoría sobre una realidad histórica. Es decir, crear una estructura sistemática explicativa de una realidad

---

<sup>10</sup> En el momento de su creación, se discutió el nombre de la carrera. Se optó por “Maestría en Educación Universitaria” antes que “Maestría en docencia universitaria”, remontándonos a la etimología de ambos términos. El término **educación** proviene de las palabras latinas “educare” y “exducere”, que significan alimentar, criar y/o nutrir. **Docencia** significa enseñar según su etimología latina, del latín docere. La docencia por lo tanto hace referencia a la actividad de enseñar. Son actualmente docentes aquellos que se dedican profesionalmente a ello. El primero es más amplio y abarca la complejidad de procesos que involucran a quienes nos dedicamos a enseñar en la universidad. Por eso en la Finalidad de la carrera leemos: *“La carrera de posgrado de Maestría en Educación universitaria está destinada a la profundización e investigación de los problemas que plantean las prácticas de la enseñanza en la Universidad, en tanto son prácticas específicas y complejas situadas en el aula, en lo institucional, en lo macro-educativo y en lo macro-social, y centradas en los problemas cotidianos del ejercicio docente en cada área disciplinar. La Maestría en Educación universitaria se propone generar conocimientos en relación a los interrogantes que se presentan en este campo, para profesores universitarios en ejercicios y promover destrezas en el manejo conceptual y metodológico”.*



educativa situada dentro del espacio, del tiempo, de determinados condicionantes socio-políticos, económicos, culturales e ideológicos y de su continuo movimiento dialéctico.

En este sentido, en las Asignaturas, Seminario y Talleres de la Maestría, a partir de identificar las situaciones problemáticas de las prácticas pedagógicas se construyen y reconstruyen los encuadres teóricos que sistematizan, en el nivel conceptual, las lecturas posibles de la práctica para, finalmente proponer alternativa para la acción, a comprobar en las prácticas. Esta no es una metodología que siga una lógica lineal, unas consecuencias preestablecidas, sino que abre, en cada una de las instancias, espacios para la creación, para nuevas interpretaciones, nuevas problematizaciones, nuevas prácticas.

Este enfoque de la formación del docente universitario en ejercicio, nos lleva a plantear análisis en profundidad para construir, de-construir y re-construir teorías en base a crear, explorar, indagar, contrastar discursos, prácticas, innovaciones y experiencias alternativas. Análisis donde toman particular relevancia las políticas educativas y las modalidades de gestión institucional, que contextualizan las problemáticas nodales de la Universidad. Esto implica una investigación con rigor teórico / metodológico.

La enseñanza de la investigación en educación – en distintos niveles de profundización - es uno de los propósitos prioritarios de la formación de posgrado de los profesores en funciones, para permitir procesos de descentramiento de la propia práctica, la que es en general empírica e intuitiva.

Los talleres de investigación atraviesan como un eje transversal todo el diseño curricular de la maestría.

La maestría se propone:

- ✓ Favorecer la comprensión de la complejidad e historicidad del campo pedagógico y de los procesos educativos, articulando enfoques sociopolíticos, macro y microeducativos.
- ✓ Proporcionar una sólida formación pedagógica para lograr, mediante análisis críticos y creativos, una práctica profesional docente que, en forma gradual y continua, incorpore elementos de transformación e innovación en la Universidad.
- ✓ Capacitar a los docentes para diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de trabajo de cátedra, planes de estudio, proyectos de extensión y de capacitación docente.
- ✓ Iniciar a los cursantes en la investigación educativa sistemática y proveerlos de los instrumentos y prácticas necesarios para elaborar, llevar a cabo y evaluar proyectos de investigación.
- ✓ Propiciar actitudes de participación en los procesos de reformas académicas de la Universidad, a partir de analizar críticamente los modelos universitarios vigentes y de la

posibilidad de mejorar la calidad educativa en un marco político de democratización institucional y de autonomía de gestión.

✓ Contribuir a la formación de docentes con especialización en educación superior, con capacidades y actitudes que faciliten los procesos de transformación en la Universidad.

La profesionalización del docente tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una carrera; de tal forma que el arquitecto, el médico o el contador, independientemente de su formación original, puedan hacer de la docencia una actividad profesional. Las universidades requieren de profesionales de la docencia, no sólo de profesionistas. Creemos que una de las herramientas principales para favorecer la profesionalización de los docentes son los programas doctorados, maestrías y especializaciones en el área de la educación universitaria.

## **Referencias**

Carr, W. (1993) "Calidad de la enseñanza e investigación-acción". Sevilla, Díada.

Ortiz Ocaña, A. (2006) "Diccionario de Pedagogía", Colombia, CEPEDID.

Menin, O. (2012) "Algunas ideas sobre formación docente universitaria", en Revista "Praxis", Universidad Nacional de La Pampa, vol. XV, Nro. 15.

Puiggrós, A. (1994) "Imaginación y crisis en la educación latinoamericana", Buenos Aires, Aique

Barrow, Robin: "Formación de maestros: teoría y práctica" en "Maestros" Comp. Alliau y Duschastzy, Miño y Dávila, Bs As., 1992.

De la Fare, M. y S. Lenz (2012) "El posgrado en el campo universitario. Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina", Universidad Nacional de General Sarmiento.

## **La formación docente universitaria en los posgrados: caminos recorridos y desafíos futuros**

Marilina Lipsman

Docencia universitaria, institucionalización, posgrado

## **Resumen**

En el presente trabajo se pondrán en análisis los caminos recorridos para llevar adelante las propuestas de formación en docencia universitaria en la Universidad de Buenos Aires. En ese sentido, se describirán diferentes trayectos formativos de posgrado –especializaciones y carreras docentes– de las unidades académicas que se articulan con el trayecto de Maestría en Docencia Universitaria de la Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad. Se analizará la complementariedad en el planteo de las propuestas de formación que en el caso de las unidades académicas están centradas en un recorte disciplinar mientras que la Maestría en Docencia Universitaria engloba estas propuestas creando un espacio de revisión, reflexión e investigación de la docencia desde múltiples dimensiones de estudio de la enseñanza universitaria.

Considerando la diferencia entre los diseños curriculares de las propuestas de formación mencionadas y su vinculación, el trabajo sitúa el debate en el grado de institucionalización de la formación en docencia y sus desafíos en prospectiva. ¿Cuáles serían los desafíos de la formación docente como parte de la carrera universitaria?

## **1. Condiciones institucionales de la creación de la Maestría en Docencia Universitaria de la UBA**

El proyecto de la Maestría en Docencia Universitaria surge en el año 2008 y se concreta en 2010 por Resolución del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires N° 393/10 tomando en cuenta el impulso que las Universidades Nacionales dieron a la formación de los docentes universitarios por medio de la creación y promoción de estudios sistemáticos de posgrado.

En el exterior los estudios en estos temas también presentan un importante desarrollo y un modelo de perfeccionamiento docente. Es pionero Brasil en cuyas Universidades se sostienen ofertas de Doctorados en educación hace ya más de cincuenta años. También se han implementado estos estudios en México, en la UNAM donde estos se conectan con el Centro de Estudios en Educación Superior y en la Universidad Pedagógica Nacional.

La diversidad y profusión de la oferta de estos estudios a nivel nacional da cuenta de su necesidad y permite reconocer la existencia de campos de conocimiento organizados que eran y son importantes promover en la UBA donde la Maestría cumple un rol central.

La Maestría surge en un contexto de puesta en valor, reflexión y análisis de la enseñanza en el nivel universitario en contextos de masividad. En la gestión de Dr. Rubén Hallú y la Secretaria de Asuntos Académicos: Dra. Edith Litwin se implementan diversos programas y proyectos tendientes a potenciar la enseñanza en la universidad. Estos proyectos se amplían y consolidan bajo la gestión de la Secretaria María Catalina Nosiglia y el actual rector Dr. Alberto Barbieri.

Se crea la Subsecretaría de Innovación y Calidad Académica (SAA) de la dependen –entre otros proyectos de formación docente- una línea de subsidios para la incorporación de Tecnología en la Enseñanza, bajo el nombre de proyectos “UBATIC”, se crea el Centro de Innovación de Tecnología y Pedagogía (CITEP) y se pone en marcha la Maestría en Docencia Universitaria para docentes de la UBA.

El proyecto de Maestría se montó a partir del estudio y recuperación de las acciones que las diferentes Unidades Académicas y el Ciclo Básico común ya realizaban: la experiencia de las Asesorías Pedagógicas, los cursos de actualización para docentes, las Carreras Docentes como las de Derecho, Farmacia y Bioquímica, Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Medicina, Odontología, Agronomía y las Especializaciones en Docencia Universitaria de las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias Veterinarias.

Otro eje que dirigió el proyecto fue la preocupación de los docentes de la universidad en relación con las complejas situaciones que genera un alto número de estudiantes con dificultades para sostener los estudios universitarios. Los altos índices en que se recursan materias, de fracaso y cronicidad reclaman no sólo innovaciones organizativas para encontrar formas de apoyo y ayuda, sino también, el desarrollo de nuevas capacidades en los profesores para el uso de herramientas didácticas, tecnológicas y psicosociales que permiten alcanzar mejores probabilidades de enfrentar estos problemas, así como requerimientos singulares de la enseñanza en los distintos campos específicos.

Los avances teóricos y de investigación en el área de Docencia Universitaria son el pilar de desarrollo de la maestría, un campo de estudio fértil y en expansión: las investigaciones en las didácticas específicas y en los problemas del conocimiento en la educación superior, los estudios comparados en la organización curricular, el reconocimiento de nuevas y más atractivas estrategias de enseñanza para la resolución de la comprensión de los estudiantes, el impacto de las nuevas tecnologías en ese mismo sentido, los debates en torno a la evaluación de los aprendizajes, entre otros.

La consideración de todas estas preocupaciones, la existencia de ofertas dispares y el desarrollo de un campo temático y un cuerpo teórico referido a la enseñanza superior ha llevado a estimar la necesidad de encarar acciones articuladas en la formación y desarrollo de los auxiliares docentes y profesores de la casa a través de la creación de la Maestría en Docencia Universitaria.

Esta oferta tiene un especial interés porque es el fruto de la colaboración entre la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA, las 13 unidades académicas con el C.B.C. y el gremio de docentes ADUBA/FEDUN quienes acompañan, sostienen y trabajan para la formación del personal docente de nuestra universidad promoviendo una oferta sin arancel para los docentes de la UBA.

## 2. Trayectos curriculares diversos

La Maestría cuenta con el siguiente Plan de estudio en lo referente a ciclos y seminarios:

### Ciclo I

1. Los estudios universitarios: tradiciones y modelos
2. La UBA: Marcos Normativos
3. Las instituciones de Educación Superior
4. Estrategias de Enseñanza

### Ciclo II

5. Análisis de las prácticas de enseñanza
6. El curriculum universitario
7. Evaluación de los aprendizajes
8. Producción de materiales para la enseñanza mediados por tecnologías

### Ciclo III

9. Estudios comparados de organizaciones y curriculum universitario
10. La investigación educativa: enfoques metodologías y técnicas
11. El oficio docente universitario en el debate pedagógico contemporáneo (electiva)
12. Tecnología Educativa (electiva)
13. Evaluación de Programas y Proyectos (electiva)

### Ciclo IV

14. Seminario Metodológico de tesis
15. Talleres de apoyo al trabajo de tesis

Como se observa la Maestría cuenta con 10 seminarios obligatorios, seminarios optativos de oferta variable, 1 seminario metodológico de tesis y talleres de apoyo al trabajo de tesis.

Además, contamos con más de 20 docentes de reconocida trayectoria en el cuerpo de profesores que provienen de nuestra universidad así como de otras universidades nacionales y del exterior.

Los maestrandos en números son:

- Año 2011: 2 cohortes con un total de 190 maestrandos
- Año 2012: 1 cohorte con 41 maestrandos
- Año 2013: 3 cohortes con un total de 110 maestrandos
- Año 2014: 2 cohortes con 87 maestrandos
- Total de Maestrandos : 428

La distribución de maestrandos por unidad académica:      Maestrandos

Unidades académicas	
Ftad. Vet. (15,46%)	47
F. Odonto (9,86%)	30
F. Farmacia (12,17%)	37
CBC (9,21%)	28
F. Medicina (13,15%)	40
F. Econ. (6,57%)	20
F. Arq. (7,23%)	22
F. Psico (7,23%)	22
F. Derecho (6,25%)	19
F. Sociales (2,30%)	7
F. Filosofía (4,27%)	13
F. Ingeniería (2,63%)	8
F. Agro (1,31%)	4
F. Exactas (0,98%)	3
UBAXXI (0,32%)	1
Rectorado (0,98%)	3

La homogeneidad y la cantidad de aspirantes a la maestría nos desafían para ofrecer diversidad y flexibilidad de trayectos curriculares que atiendan a las diferentes posibilidades que tienen los docentes cursantes para abordar recorridos que enriquezcan su formación como docentes y sus estudios de indagación para finalizar la maestría.

### **3. Dispositivos, estrategias e innovación**

Como mencionamos en el apartado anterior, un aspecto desde nuestro punto de vista valioso para la cursada de los maestrandos se relaciona con la gran y variada oferta de seminarios para la heterogeneidad de cursantes en cuanto a su formación básica y docente previa, dado que muchos de ellos cursaron además de sus carreras universitarias en sus disciplinas específicas trayectos de carreras docentes y/o especializaciones en docencia universitaria; otros no. La mayoría son también investigadores en sus disciplinas de referencia y necesitan profundizar en los aspectos teórico-metodológicos del estudio de la docencia universitaria.

Por tal motivo, hemos diseñado un dispositivo específico para abordar dicho trayecto.

El cuarto ciclo de 160 hs. está conformado por un seminario metodológico de tesis y talleres que acompañan el avance en la investigación de tesis y su escritura. Estos talleres son una oferta variada donde se abordan aspectos de la escritura académica, programas informáticos específicos

del área para búsqueda de información, metodologías diversas e innovadoras para las temáticas heterogéneas que los maestrandos con sus directores de tesis definen como objeto de estudio y necesitan profundizar en especificidad. Se trata de espacios curriculares flexibles con grupos pequeños que permiten experimentar dispositivos de enseñanza novedosos.

#### **4. Desafíos en la agenda de los posgrados en docencia universitaria**

Sin duda uno de los desafíos compartido por los posgrados en docencia universitaria es la dificultad que encontramos en la finalización de los trabajos de tesis. Esto se debe en parte a que la dedicación de los cursantes no es de tiempo completo y la sobrecarga de trabajo de los docentes. Por otro lado, se suma que la gran mayoría es la primera vez que encaran un trabajo de indagación en el área educativa. Aún cuando los docentes han desarrollado investigaciones en su área disciplinar de formación de base reconocemos que la investigación en el campo educativo requiere otros saberes y preparación. Por tal motivo, entendemos que los dispositivos abordados intentan acompañar en este camino, sin embargo, reconocemos conjuntamente con otros colegas que el desafío en este punto es compartido y queda mucho por recorrer. Algunos sostenemos que la flexibilidad en la diversidad de formatos de trabajos finales que cumplan con requisitos acorde a la titulación que se otorga sería un tema para seguir trabajando.

Por último, un tema que nos desafía en tanto Universidad masiva es siempre la escalabilidad de las propuestas formativas que ofrecemos. Atender a propuestas de calidad en la heterogeneidad y masividad de los docentes universitarios. Creemos que lejos de estandarizar las ofertas debemos ofrecer diversidad de propuestas y formatos que ofrezcan más y mejores oportunidades formativas para nuestros docentes. Un desafío que creemos posible.

#### **Referencias**

Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia, PUV.

Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

### **Enseñanza y evaluación en la formación de profesionales en educación**

Mónica Vallejo

*La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso” (Cardinel, 1968)*

## I. Introducción

Las continuas reformas en el ámbito educativo ha traído hasta la actualidad las “añejas” críticas realizadas a la evaluación tradicional (véase Álvarez, 2005; Escudero, 2003; Monereo, 2009; Trillo, 2005) y, a su vez, ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar sistemas y prácticas de evaluación alternativas a ésta. De este modo, se plantea la necesidad de una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, con otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno/a, por la implementación de metodologías activas y, en definitiva, apostar por un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias.

En el contexto educativo, la mejora de la evaluación, supone incidir previamente en lo que se enseña y en cómo se enseña (Bolívar, 2000) o, como diría Perrenoud (2008, 24), *se debe cambiar la evaluación para cambiar la Pedagogía*. La innovación (o reforma) de las aproximaciones tradicionales de la evaluación de los aprendizajes ha sido escasa y lenta (Boud, 1995), aunque no lo ha sido tanto el análisis y la reflexión de los efectos perversos que la evaluación tiene sobre el aprendizaje de los alumnos. Autores como McDonald, Bound, Francis y Gonczi (1995) recogen que algunas de las consecuencias negativas serían:

- La evaluación de los estudiantes se centra en lo que se considera fácil de evaluar.
- La evaluación estimula a los estudiantes a centrarse sobre aquellos aspectos que se evalúan, ignorando todo aquello que no ha sido evaluado.
- Los alumnos adoptan métodos no deseables de aprendizaje influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación.

---

<sup>o</sup> Miembros de los Grupos EIE, ReunI+D y de los proyectos de investigación en activo con referencia EDU2012-38787 y EDU2012-37909-C03-03.



- Los alumnos retienen conceptos equivocados sobre aspectos claves de las materias que han superado.

En estas reflexiones se vislumbran cuestiones anteriormente comentadas y discutidas por autores como Fredericksen (1984), Prodromou (1995) o, más recientemente, Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), quienes vuelven a subrayar la influencia recíproca existente entre enseñanza, aprendizaje y evaluación al señalar que: *...aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en el otro* (Gulikers et al., 2004, 68).

Finalmente, esta breve introducción nos hace vislumbrar que aunque este documento intenta aportar algunas ideas fundamentales sobre la evaluación auténtica; éstas no tienen sentido si no las interrelacionamos con una determinada concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Y, a pesar de ello, somos conscientes de que tal vez, como plantea el profesor Bolívar (2000), estemos sólo poniendo un *parche* con las reflexiones que destacamos a continuación.

## **II. Hacia una evaluación auténtica de aprendizajes**

Resulta evidente comprobar que los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, la función de la escuela está cambiando. A medida que los alumnos promocionan se espera que ellos demuestren la capacidad de ver múltiples puntos de vista ante un problema, que sopesen afirmaciones conflictivas, y que argumenten apoyados en evidencias válidas y fiables. Pero ante todo, el reto actual es que estén capacitados para participar de manera activa y responsable en asuntos sociales, éticos y profesionales. Y estos nuevos retos plantean, del mismo modo, nuevas concepciones, enfoques e instrumentos de evaluación.

Por otro lado, recordamos que las dos grandes funciones que cumple la evaluación son: la función pedagógica y la función social de la evaluación. Éstas responden a dos grandes tipos de decisiones a cuyo servicio puede ponerse la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (Bolívar, 2000; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Miro y Horch, 2012). Es decir, puede utilizarse para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas; o puede utilizarse para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados por los alumnos les capacitan para el desempeño de determinadas actividades y tareas más allá del contexto escolar. Así, según Trillo (2005), estaríamos hablando de los dos extremos de un continuo pues toda evaluación, de hecho, cumple y debe cumplir ambas funciones.

Pero teniendo esto claro, ¿Cómo conjugarlas para que la función pedagógica prime sobre la social? Sabemos que la respuesta no es nada fácil y que, como argumenta Bolívar (2000) *genera una gran tensión entre los docentes*. No obstante, una aproximación a esta difícil cuestión la aportaría la evaluación auténtica, en la que la función pedagógica es la base de su estructura.

De este modo, bajo el concepto de evaluación auténtica suele englobarse una amplia variedad de enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados en la evaluación tradicional. Herman, Aschbacher y Winters (1992, 2) definen que este tipo de evaluación se caracteriza por: “...demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”.

Así, la evaluación auténtica sería una reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir y copiar y memorizar. Una tradición según Bélair (2000) en la que la evaluación es ante todo sumativa y responde a criterios de uniformización, que pretende clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos en exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases. Tradición que, a nuestro entender, deberíamos evitar en los Grados pero mucho más en los estudios de Master y Doctorado, debido fundamentalmente a los objetivos propios que persiguen.

Entre la amplia variedad de enfoques vinculados a la evaluación auténtica destacan: la evaluación alternativa, *performanceassessment* o la evaluación basada en problemas y evaluación formativa; aunque algunas de ellas presentan características diferenciales a la evaluación auténtica.

Este enfoque de evaluación supone una coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación, además de la utilización de un *feedback* constructivo de cómo progresan los alumnos. Considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas (Murphy, 2006). Se propone la necesidad de buscar en el curriculum las prioridades con respecto a los resultados pretendidos, para ajustar el sistema de evaluación y favorecer un aprendizaje más significativo.

Una evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental. Y sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación. Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido, la participación en actividades auténticas debe favorecer el desarrollo de competencias de autorregulación en la planificación y evolución de la efectividad en la consecución de los objetivos. Así, hablaríamos de una evolución de proceso y formativa, en la que se realiza una evaluación, coevaluación y autoevaluación.

Ahondando en esta línea, la evaluación auténtica destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. Teniendo en cuenta que una *situación de la vida real* no se refiere tan sólo a saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela. Más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que

permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto personal como social. La evaluación realmente sería auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social (como veremos más adelante).

Por tanto, la función de la evaluación sería garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y el perfil de ciudadano, a partir del cual le sea posible “estar en la sociedad” de una forma activa y comprometida con la mejora de la misma y el desarrollo personal propio y de los demás (véase Escudero, 2008). Este objetivo formativo de la evaluación supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten.

Así, la innovación de la evaluación es una consecuencia lógica del planteamiento de la formación como desarrollo de competencias y, por tanto, es un condicionante imprescindible para la innovación de la formación de los alumnos de Grado y de Postgrado.

Esta concepción de competencias como resultados de aprendizaje, tiene una serie de implicaciones para la evaluación:

1. La competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Es necesario plantear un sistema de evaluación que permita recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos, de forma válida y fiable.
2. La competencia supone la movilización estratégica de los anteriores elementos (conocimientos, habilidades y actitudes), como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada. En consecuencia, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda. Así, se requiere del planteamiento de *situaciones veraces*- también denominadas como *situaciones reales*- para comprobar la capacidad de analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolverla adecuadamente.
3. Si la competencia se demuestra en la acción, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno. La evaluación requiere la valoración de lo que el alumno es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo lo hace.
4. El desarrollo de la competencia es gradual, siendo un proceso de aprendizaje. La evaluación de este proceso permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos.

La idea básica es que si realmente deseamos enseñar a que los futuros profesionales de la educación piensen, decidan y actúen en el mundo real, la tarea de evaluación que les proponamos debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento en contraste con hablar o escribir de él (Biggs, 2005). Sobre esta idea, este mismo autor nos propone revisar críticamente nuestra propia práctica interrogándonos acerca de:

- Es un error frecuente evaluar sólo el conocimiento declarativo introductorio y no el conocimiento funcional surgido de él. Es preciso discernir si la práctica educativa se corresponde con un modelo de evaluación descontextualizado, como lo son los exámenes escritos o trabajos finales (trimestrales/cuatrimetrales), o si lo hace con un modelo de evaluación contextualizada, del tipo que representan unas prácticas, la resolución de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos, que son tareas adecuadas para evaluar el conocimiento funcional.
- Hay que asumir que toda evaluación supone un juicio de valor y, por tanto, es necesario reconocer si la práctica educativa se corresponde con un modelo de evaluación holístico o analítico. Biggs (2005) expresa muy bien el dilema en torno a esta cuestión:

Una decisión tomada, un problema resuelto, un caso presentado, una crítica literaria efectuada son todos actos completos, con su propia integridad, que han de ser evaluados como tales. La puntuación analítica destruye su sentido integral. Esto no quiere decir que el dominio de los componentes no pueda abordarse como un aprendizaje parcial, pero en todo tema importante que se enseñe, sea declarativo o funcional, al final la evaluación ha de ocuparse del todo... los críticos dicen que, como la evaluación holística conlleva un juicio, es “subjetiva, pero otorga puntos también es una decisión de juicio. La diferencia es que, en las puntuaciones analíticas, usted hace toda una serie de minijuicios, cada uno de los cuales es lo bastante pequeño para hacerlo sin reparos, y después deja que los números hagan los juicios grandes: si suman más de un 50% es un aprobado, si alcanzan el 76% es un notable (o algo por el estilo). (p. 191)

- Admitir o no resultados no buscados puede ser definitivo a la hora de caracterizar la práctica de evaluación. Las prácticas de evaluación deben de admitir “esas ricas sorpresas no esperadas o planificadas”.
- Enfatizar que los contenidos son algo que debe capacitar a los estudiantes para entender y poder actuar en el mundo que les rodea. Así, autores como Pérez Gómez (1992) o Trillo (2005), argumentan un giro desde el currículo disciplinar a un currículo basado en problemas y organizado en proyectos.

En torno a esta última cuestión, el último autor determina que la selección de estos contenidos debe realizarse de acuerdo con las siguientes consideraciones:

1. Hay que esforzarse por proponer tareas relevantes, y en esa línea cabe preguntarse si se trata de lo nuclear o lo anecdótico.

2. Conviene pararse a pensar cuál es el interés que las tareas de evaluación suscitan en los alumnos en orden a mantener su motivación, recordando en todo caso que una cosa es plantear simplezas que les entretengan y otra dilemas complejos que supongan un desafío personal.
3. Hay que cuidar la forma en que se presentan las tareas, especialmente por lo que respecta a la claridad con que se hace de manera que pueda reconocer su sentido, evitando la ambigüedad, la confusión o el desconcierto.
4. Es fundamental que el alumno use el conocimiento y no sólo que sepa cosas. Hay que plantearle principalmente dilemas y sugerirle vías de solución ante los cuales pueda desarrollar procesos de deliberación más que adoptar caminos o soluciones cerradas.

Lo que verdaderamente importa es que la evaluación que practiquemos se corresponda realmente con los objetivos que decimos perseguir en el diseño de cualquier práctica educativa.

## II.1. Principios para el diseño de este tipo de evaluaciones

Algunos de los principios fundamentales para el diseño de este tipo de evaluaciones serían:

- El énfasis de este tipo de evaluaciones debe residir en explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes, de esta manera, conjugar la enseñanza con la evaluación.
- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en torno al nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y mecanismos necesarios que permitan registrar el avance de los alumnos.
- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los permitió y a los mecanismos de evaluación que se emplearon; recuperar dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Para que la evaluación auténtica sea realmente efectiva se requiere que estos principios se adapten a los alumnos; al igual, que al tipo y nivel de trabajo que estos desarrollen. Del mismo modo, los alumnos deben de tener claro cuáles serán los criterios de evaluación que apliquemos. Arends (2004, 248) traduce esto con la siguiente analogía:

“...los estudiantes que realizan tareas académicas tienen que saber cómo se va a juzgar su propio trabajo, de la misma manera en que los clavadistas y los gimnastas que compiten en las olimpiadas saben cómo se va a juzgar su ejecución.

## II.2. Ventajas de la evaluación auténtica

Algunas ventajas y alcances de este tipo de evaluación son los siguientes:

- Permite confrontar con criterios del mundo real, el aprendizaje en relación con cuestiones como manejo y solución de problemas intelectuales y sociales; roles desempeñados; actitudes y valores mostrados; formas de interacción y cooperación entre participantes y habilidades profesionales o académicas adquiridas o perfeccionadas.
- Permite mostrar y compartir modelos de trabajos de excelencia que ejemplifican los estándares deseados.
- Conduce a “dar transparencia” y aplicar consistentemente los criterios desarrollados por el docente, obteniendo consenso con los alumnos, con otros docentes e incluso con los padres u otros participantes en la experiencia educativa.
- Amplía las oportunidades en el currículum y la posibilidad de supervisar, autoevaluar y perfeccionar el propio trabajo.
- No se reduce a la aplicación y calificación de prueba sino que consiste en una evaluación en sentido amplio, pues ofrece oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido, así como de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por los alumnos y los docentes.
- Desarrolla en los alumnos la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias, así como fijar metas y áreas en las que tienen que recurrir a diversos apoyos.
- Proporcionar una realimentación genuina tanto a los alumnos sobre sus logros de aprendizaje como a los profesores respecto de su enseñanza y de las situaciones didácticas que plantean.
- Faculta a los alumnos a actuar y a autoevaluarse de la manera en que tendrán que hacerlo en contextos de la vida real.

## II. 3. Tareas reales/Tareas auténticas

Como ya hemos comentado anteriormente, la evaluación auténtica requiere del análisis de la autenticidad de la tarea de evaluación; o lo que es lo mismo, analizar su relevancia académica, personal y su proximidad con el ámbito laboral/profesional, entre otras cuestiones.

En general, la idea de autenticidad ha sido una de las ideas más prominentes de corrientes como el constructivismo y, más concretamente, del constructivismo vygotskiano, de las teorías del aprendizaje situado o de las comunidades de prácticas.

En este marco conceptual, son abundantes las aportaciones que se han realizado al respecto y en las que se detalla los rasgos fundamentales que determina que una actividad o tarea sea auténtica o no (véase también Bagnato, 2008; Gielen, Dochy y Dierick, 2003; Gulikers *et al.*, 2004; Hung y Chen, 2007; Monereo, 2009). Tomando como referencia a este último autor, se recoge una sinopsis de las características más importantes para analizar la autenticidad de una tarea:

- *Realismo*

Cuando nos referimos a prácticas auténticas en los centros educativos debemos distinguir entre aquellas que se inscriben en el contexto propiamente escolar y se orientan a socializar al individuo en calidad de alumno, de aquellas otras que se orientan a hacer lo mismo pero en el ámbito profesional. Así, determinar el realismo de una tarea de evolución supone, en primer lugar, haber identificado aquellos problemas profesionales que el alumno deberá ser capaz de resolver en el futuro y, en segundo lugar, analizar el conjunto de competencias, estrategias y conocimientos que el alumno debe haber adquirido para hacerlo.

- *Relevancia*

Apela al nivel de utilidad del conjunto de competencias que tratan de enseñarse y evaluarse, siempre en relación con los contextos profesionales o de la vida cotidiana. Una práctica evaluativa puede resultar relevante para el alumno por distintos motivos: porque resulta propedéutica para posteriores aprendizajes; porque es directamente funcional para apoyar al alumno en sus estudios y trabajos educativos; porque plantea una situación verosímil; porque se refiere a tareas no propiamente académicas, o porque es una tarea propia de su ámbito profesional o del mundo de la vida.

- *Proximidad ecológica*

Hace referencia a la proximidad entre las tareas y actividades y el contexto educativo en el que se desarrollan; es decir, que la tarea no se aleje de los planteamientos que habitualmente tienen los docentes de ese centro cuando enseñan o evalúan. Esta proximidad da ese carácter de continuidad, reduciendo a su vez el efecto novedad de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (véase Schnitzer, 1993).

- *Identidad*

El concepto de identidad se utiliza en relación al grado de socialización profesional que favorece la práctica en cuestión. Dicho de otro modo, esta característica implica que se evalúe al alumno en situaciones que supongan distintos grados de inmersión profesional. En esta línea de pensamiento se desarrolla la literatura existente sobre los procesos de enculturación identitaria (véase Chul-Byung, 2002; Hung y Chen, 2007 y Lemke, 2002).

Otra aportación a este respecto, es la dada por Gulikers *et al.* (2004) que establecen que toda evaluación auténtica debe tener cinco dimensiones:

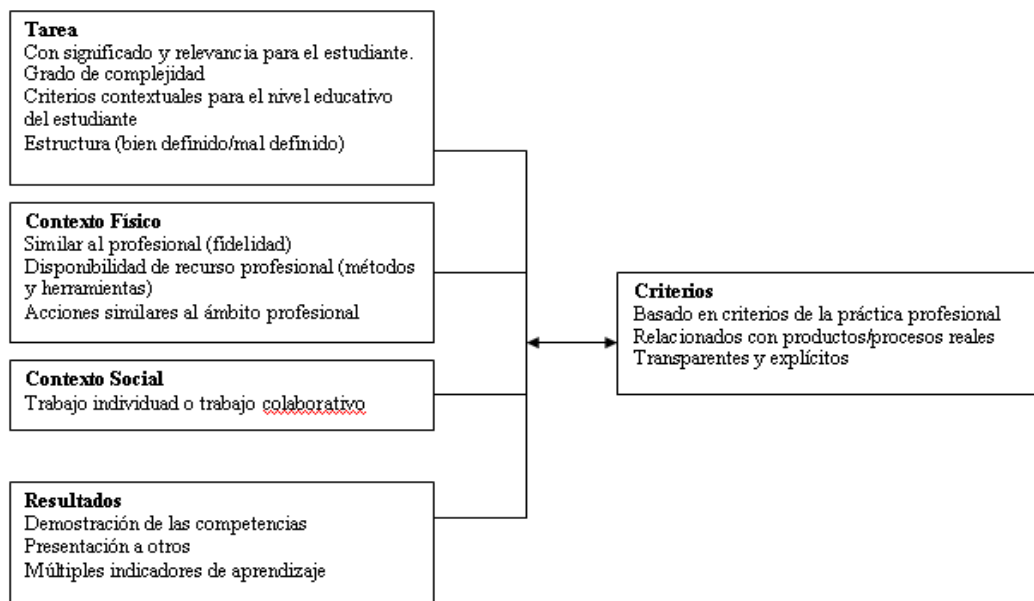


Figura 1. Las cinco dimensiones de la evaluación auténtica.

Sin embargo, y a pesar de lo revelador de la idea de autenticidad, surgen en torno a ella una serie de cuestiones o interrogantes, cuales son: la subjetividad del concepto y su vinculación con las percepciones de docentes y alumnos. De hecho, los estudios realizados por Stuyven, Dochy y Janssens (2003) determinan que aquello que es auténtico para los estudiantes no tiene por qué serlo para los docentes. Por lo tanto, si estas percepciones son realmente diferentes, el diseño de instrumentos para la evaluación auténtica será una tarea casi imposible. Por eso se hace necesario hablar, dialogar, participar y construir conjuntamente el sentido y la relevancia de las tareas.

### III. Algunos datos empíricos



Realizado esta breve síntesis sobre nuevas formas de evaluación, cabe cuestionarnos sobre qué ocurre en las aulas de formación básica o en las aulas universitarias; e incluso, si entre unas y otras existirían diferencias importantes a señalar. A pesar de la importancia de la cuestión plantea, siendo esta objeto de análisis de investigaciones en curso; nos centraremos en recoger una serie de datos, que no pretenden ser exhaustivos pero que pueden arrojar algo de luz sobre cómo se está evaluando en la universidad española: sobre qué enfoques epistemológicos se fundamenta, qué finalidad se persigue, cómo se desarrolla, qué consecuencias tiene, etc.

- En López Pastor y Palacios (2012), encontramos un estudio llevado a cabo a 635 estudiantes de último curso de las titulaciones de Maestro y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, de los campus universitarios de Ávila, León, Salamanca, Segovia, Valladolid y Zamora, en el que se concluye que los alumnos siguen sin percibir cambios en sus sistemas de evaluación y calificación, al menos en línea con una evaluación formativa. Este estudio extrae como conclusiones que:

- apenas se realiza una negociación de los criterios de evaluación y de calificación al comienzo de curso;
- no se evalúan los programas de las asignaturas;
- en muy pocas ocasiones se realizan procesos de *feedback* de las actividades de aula, por lo que no hay retroalimentación ni posibilidad de mejorar durante el proceso de aprendizaje;
- no hay evaluación integrada, solo momentos puntuales de evaluación;
- el examen final escrito de desarrollo sigue siendo el principal sistema de calificación y, en muchos casos, el único;
- son anecdóticos los casos en los que se califica sin exámenes, así como la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación.

- Centrándonos en nuestra universidad, recogemos el estudio de Martínez Valcárcel; García Hernández y Porto (2012) en el que se analiza los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes que imparten docencia en el Grado de Pedagogía. De las conclusiones extraídas destacar la concreción de cuatro grandes referentes de instrumentos de evaluación: pruebas orales, exámenes tipo test, exámenes escritos y trabajos (carácter prácticos), aunque se identifican hasta 25 modalidades diferentes de desarrollarlos; y que cada instrumento de evaluación –utilizado por los docentes- es independiente del tipo de asignatura (obligatoria, optativa o de libre configuración).

Asimismo en el caso de los estudios de postgrado, Díaz (2013) y Díaz, Alfageme y Serrano (2013), recogen las creencias de alumnos del Master Universitario en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, formación profesional, enseñanza de idiomas y

enseñanza artísticas sobre la evaluación. Según estos, la evaluación debe ser ética, personalizada, adaptada a la programación, consensuada, que atienda a la diversidad, flexible y holística y debe permitir, a través de los criterios de evaluación, valorar aspectos como esfuerzo, actitud positiva, dominio de los contenidos, participación, asistencia, expresión concisa y clara de ideas, capacidad de síntesis, comprensión socio-lingüística, trabajo colaborativo y pensamiento crítico. Manifiestan que los instrumentos más utilizados por los docentes de este Master son las pruebas escritas y las actividades prácticas; manifestando que se recurre, fundamentalmente, a la modalidad de evaluación formativa o continua, junto con la sumativa o final y donde no se contempla una evaluación inicial.

Los datos aportados por estos estudios evidencian el largo camino que nos queda por caminar a los docentes universitarios. El cambio en la cultura de la enseñanza y el aprendizaje, y por extensión, en la evaluación no está exento de incertidumbre, dudas pero también dificultades originadas por el número de alumnos, la formación complementaria, los recortes económicos en educación, etc.

#### **IV. Consideraciones finales**

Para finalizar, queremos destacar algunas de las reflexiones más importantes extraídas del tema en cuestión. Una de ellas sería que los problemas de la evaluación del aprendizaje no quedan resueltos con la evaluación auténtica. Son muchas las dudas y problemas que surgen ante ella. De hecho, los especialistas en el campo de la evaluación consideran que se cometería un gran error si las instituciones educativas se limitasen a intercambiar las evaluaciones mediante pruebas estandarizadas, por las evaluaciones auténticas con fines de promoción o graduación de los estudiantes, puesto que las evaluaciones auténticas pueden, incluso, revelar mayores disparidades o lagunas en las competencias de los alumnos que sus contrapartes enfocadas en explorar el conocimiento declarativo.

Otro de los interrogantes que plantea este tipo de evaluación es si ésta cubre todos los objetivos y contenidos que deben evaluarse en una determinada disciplina. Del mismo modo, tendríamos que cuestionarnos sobre la correcta valoración de la eficacia de la evaluación auténtica; es decir, el grado de transferencia entre las competencias adquiridas y las evaluadas (Monereo, 2009).

Por otra parte, Darling-Hammond y Snyder (2000) plantean que es necesario asegurar la equidad en la evaluación, y entender que las llamadas evaluaciones alternativas o auténticas, son instrumentos que operan mediante estándares referidos al criterio, y no pruebas referentes a la norma. Esta situación cobra especial importancia, porque en este caso el concepto de equidad se

relaciona con el de reconocimiento del derecho a la diversidad, y nos confronta con situaciones por lo menos delicadas cuando se evalúa a estudiantes provenientes de distintas culturas, grupos étnicos, entornos socioeconómicos, capacidades y/o con necesidades específicas de apoyo educativo.

Las posibles opciones de respuesta que podemos plantear frente a estas dificultades consisten en la creación de sistemas de evaluación múltiples o complementaristas, donde la práctica de la evaluación sea realizada desde diversas perspectivas, instrumentos, momentos y actores. Incluso la autoevaluación y la evaluación por pares, así como el establecimiento de regulaciones de tipo ético que permitan asegurar la credibilidad y transparencia de la evaluación.

## Referencias

- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva educacional*, 45, 45-67.
- Arends, R. (2004). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill.
- Bagnato, S. (2008). *Authentic Assessment for Early Childhood Intervention: Best Practices*. Nueva York: The Guilford Press
- Bélair, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- Bolívar, A. (2000). *La mejora de los procesos de evaluación*. Disponible en: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/MEJORA%20DE%20LOS%20PROCESOS%20DE%20EVALUACION.rtf>.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Londres: Kogan.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Chul-Byung, Ch. (2002). Local collective identity enculturation within a global media consumption culture. *Asia Pacific Education Review*, 3 (1), 1-17.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Vds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 549-572). Madrid: Alianza Editorial.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). Authentic assessment in teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Díaz Serrano, J. (2013). Creencias de los futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, determinantes de una identidad profesional en formación. Tesis Fin de Máster. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación

Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas. Especialidad de Geografía e Historia. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Inédito.

Díaz Serrano, J., Alfageme González, M. B. y Serrano Pastor, F. J. (2013). Identidad profesional de los docentes en formación de ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 12, 77-89.

Escudero, J. M. (2003). Dos décadas de reformas escolares en España y Latinoamérica: algunas lecciones que es preciso aprender. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 5, 19-72

Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. *Revista de docencia universitaria*, 2. Disponible en: [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m2/escudero.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf).

Fredericksen, N. (1984). The real test bias, influences of testing and teaching on learning. *American Psychologist*, 39 (3), 193-202.

Gielen, S., Dochy, F. y Dierick, S. (2003). The influence of assessment on learning. En M. Segles, F. Dochy y E. Cascallar (Eds.), *Optimising news modes of assessment: in search of quality and standards* (pp. 37-54). Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers.

Gulikers, J., Bastiaens, Th. y Kirschner, P. (2004). Perceptions of authentic assessment. Five dimensions of authenticity. *Educational Technology Research & Development*, 52 (3), 67-86.

Herman, J., Aschbacher, P. y Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

Hung, D. y Chen, V. (2007). Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing. *Educational Technology Research and Development*, 55 (2), 147-167.

Lemke, J. (2002). Becoming the village: education across lives. En G. Wells y G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp.34-45). Oxford (UK): Blackwell Publishers.

López Pastor, V. M. y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (2), 317-341.

Martínez Valcárcel, N., García-Hernández, M. L. y Porto, M. (2012). Las prácticas de evaluación empleadas en Pedagogía en la Universidad de Murcia. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30 (1), 275-296.

McDonald, R., Bound, D., Francis, J. y Gonczi, A. (1995). *Nuevas perspectivas sobre evaluación*. Sección para la Educación Técnica y Profesional. *Cinterfor*, 149, 41-72.

Miro, N. y Horch, M. (2012). Evaluación auténtica y conciencia de aprendizaje. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, 244, 46-59.

- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. Disponible en <http://www.edebeinforma.com/wp-content/docs/DC-01-13-La-autenticidad-de-la-evaluacion.pdf>.
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (pp.37-47) Nueva York: Routledge.
- Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Prodromou, L. (1995). The backwash effect: from testing to teaching. *ERLT Journal*, 49 (1), 13-25.
- Schnitzer, S. (1993). Designing and authentic assessment. *Educational Leadership*, 50 (7), 32-35.
- Struyven, K., Dochy, F. y Janssens, S. (2003). Student's perceptions about new modes of assessment in higher education: a review. En M. Segers, F. Dochy y E. Cascallar (Eds.), *Optimising new models of assessment* (pp.171-224). Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers.
- Trillo, F. (2005). *Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?* Colección de cuadernillos de actualización para pensar en la enseñanza universitaria, 3. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>.

## **La tesis como “deuda”: un problemática a discusión por las carreras de posgrado**

María Alicia Villagra

### **A manera de introducción**

Entre las múltiples lecturas a las que convoca este simposio, haré referencia a una problemática que interpela desde un ángulo muy particular a la enseñanza de las carreras de posgrado: qué sucede con el proceso de elaboración de las tesis o trabajos finales en ofertas curriculares focalizadas en la Docencia y /o la Educación Superior Universitaria, en tanto la

disociación o ruptura entre la etapa de aprobación de los cursos y la obtención de la titulación respectiva, suele transformar a estos trabajos en una “deuda” siempre pendiente. La envergadura de este problema es tal, que se enmarca en el llamado Síndrome T-T (Todo menos Tesis ) que, de manera endémica, limita la culminación de los posgrados generando una distónica relación entre inscriptos y graduados.

El abordaje de tal análisis parte del reconocimiento que en este tipo de carreras, y como marca identitaria, la apropiación del conocimiento pedagógico cobra una singular relevancia a la vez que se resignifica como inaugural para la mayoría de sus destinatarios debido a la heterogeneidad de las procedencias disciplinarias de los mismos. Por ello, dentro de las imposibilidades que obturan o dificultan la realización y/o culminación de las tesis, no se puede subestimar la incidencia del perfil de los destinatarios. Recordemos que en el caso de las Maestrías, sobre todo, el alumnado está constituido por docentes *en ejercicio* de una multiplicidad de carreras, con diferentes títulos de grado, categorías y dedicaciones horarias y con una experiencia docente entre reciente o muy consolidada, sin que esta experiencia signifique que su práctica esté sustentada en teorías pedagógicas. Si bien algunos de ellos han obtenido las titulaciones de posgrado en sus campos disciplinarios de base, no todos son portadores de antecedentes similares en investigación. Asimismo, y en tanto la formación pedagógica no es obligatoria a nivel universitario, la carencia o insuficiencia de esta área de competencias por parte de los posgraduandos, otorga rasgos particulares a la temática objeto de nuestro tratamiento.

Esta caracterización permite remarcar que se trata de un colectivo docente conformado en su mayoría por quienes *por primera vez*: a) acceden al conocimiento pedagógico como objeto de estudio; b)abordan una investigación de carácter educativo; c)elaboran una tesis de posgrado y d)encaran la “escritura” de un nuevo género con un lenguaje ajeno al de su campo disciplinar.

En suma, es evidente que la tensión permanente entre las formaciones de grado y la de posgrado, inscripta ésta en un campo disciplinar diferente al de origen, se instala como una nota recurrente y peculiar de estos destinatarios, tensión que se pone *en acto*, a veces dramáticamente, en instancias del trabajo –tesis- que coronaría este trayecto final. Al decir de Celman y Rafaghelli (2005: 3) “...el acercamiento a lo educativo está tironeado o entrecruzado por la formación de origen”.

El desentrañar la *etiología* de ciertos obstáculos que interfieren y/o impiden la culminación de las tesis, convoca polisémicas *miradas*. No pretendemos, por ello, agotar el análisis de las posibles causas de estos obstáculos; intentaremos identificar algunas de ellas y nos detendremos en la reflexión sobre las implicancias de estas causas en el vínculo tesis/tesista. Dejamos abierta la pluralidad de miradas sobre esta problemática con la aspiración de un debate crítico y comprometido con el mejoramiento de los estudios de posgrado.

### **Entrando en tema ... o primeras “voces” de los posgraduandos**

Escuchemos a docentes que *debían*, mejor dicho *se debían* el trabajo final:

*“Ni quiero ni acordarme de la tesis porque me frustró...”*

*“he intentado iniciarla, pero no encuentro el cuándo...”;*

*“siento nostalgias porque la tesis es un deseo que no encaja con mis posibilidades...”*

La reiteración de estas expresiones sintomáticas, nos impulsó desde el Proyecto de Investigación CIUNT 26H/444: *Intensificación del trabajo docente y enseñanza universitaria: encuentros y desencuentros entre tiempos y espacios personales- profesionales*, radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, a realizar grupos focales con posgraduandos de carreras de Educación Superior Universitaria con el propósito de indagar motivos subyacentes a estas apreciaciones. De los docentes convocados, el 71 % había cursado en forma completa las carreras, la mayoría no había iniciado aún el diseño de investigación y el 25% restante se encontraba en proceso de elaboración de la tesis.

Casi la totalidad jerarquizó como obstáculo protagónico para el cursado y finalización de los estudios de posgrado “la falta de tiempo” depositada en lo político-institucional en tanto atribuida a *la intensificación del trabajo docente* originada por la instauración de la figura del Docente-Investigador por las políticas de los 90. La ansiada articulación entre investigación, docencia, extensión y gestión proclamada por el Programa de Incentivos con el plus de la actual burocratización de la vida académica, es vivida como un sobreexigente juego de exclusiones, yuxtaposiciones y/o postergaciones de tareas que genera una acumulación de pendientes laborales que deviene en un agobiante estado de *endeudamiento crónico*. El cumplimiento de este incremento de actividades se transforma en incuestionable para el docente; su imposición excluye la posibilidad de ensayar alternativas y establecer prioridades individuales y/o sociales a riesgo de ser expulsado del sistema universitario.

Es indudable que la tesis se inscribe en este escenario que imbrica *más cantidad de obligaciones en menos tiempo*, convirtiéndose también en una deuda, mas no en una deuda cualquiera. En tanto portadora de un deseo condensador de *sueños* y expectativas de índole personal-profesional, tal es la titulación, se convierte en una deuda que necesita muy especialmente *ser saldada*. En nuestro país se suma como *traba* el hecho de que sus deudores conforman la tipología de *posgraduandos de fin de semana*, por tratarse de docentes que no cuentan con tiempo completo para sus estudios. Al respecto Follari (2001) lo reafirma cuando sostiene que:

“la gran mayoría de quienes cursan no cuentan con becas ni con tiempo extra para los posgrados. Son personas que trabajan, y no disponen del tiempo de un becario joven que viaja al extranjero, quien a menudo no tiene siquiera la constricción de exigencias familiares. Me parece importante subrayar este aspecto: las tesis se realizan entre el dictado de clases, toma de exámenes, e incluso en el salto permanente entre el rol y status de docente (en los cursos de grado) y el de alumno (en los de posgrado). Esta es una condición nada favorable para el estudio.” (Follari, 2001: 8 )

Resulta irrefutable que la *falta de tiempo* como presencia recurrente, transversal, paralizante y casi monopólica, acapare los discursos de quienes cursan carreras de posgrado no sólo de carácter pedagógico y se erija en obstáculo protagónico. Esta justificada contundencia lo eleva al status de un *megapretexto*, que como tal, encubre y envuelve otros componentes obturantes de los trabajos finales, que se invisibilizan y se silencian. Tal como apuntamos en otra ponencia, lo temporal atribuido a lo institucional opera “... como pantalla de proyección que tiende a desembarazar al sujeto de la conmoción narcisista con la que se enfrenta ante lo que vive como imposibilidad del logro de una meta deseada, menoscabando su autoestima” (Villagra, Casas: 2010).

Ahora bien, la aventura de esclarecer lo que dicen y/ o esconden esos silencios nos llevó a investigar, a través de entrevistas en profundidad, las resistencias, las imposibilidades y los temores no siempre conscientes que se situarían en las que denominaremos “zonas de riesgo” en la dinámica de las carreras objeto de nuestro estudio. Al análisis de las mismas nos abocaremos seguidamente.

### **Con quién-es se comparte el trayecto... ¿compañía o presencia formal?**

Es innegable el papel que juegan el cómo y quiénes asumen los modos de acompañamiento del posgraduando en el desarrollo de los trabajos finales. Estos modos de acompañamiento condicionan y/o determinan marchas y contramarchas en los itinerarios previstos en tanto activan movilizaciones psicológicas y/o intelectuales estimulantes o desestructurantes de la autoestima, conducentes por ello, a la continuidad y culminación de los trabajos o a la parálisis y al abandono del ansiado proyecto de la titulación de posgrado.

En este punto, los Reglamentos de Posgrado vigentes juegan un papel decisivo, con fuertes resonancias en el número de egresados. En la mayoría de las universidades nacionales el seguimiento del proceso de elaboración del trabajo final está a cargo exclusivamente del director aunque algunas normativas institucionales ofrecen otras modalidades. En la UNT, por ejemplo, su Reglamento (Res.HCS 2558/12) inscribe la figura de la Comisión de Supervisión y establece que



estarán integradas por "... el docente o investigador propuesto por el aspirante como su director de trabajo final, por un docente o investigador de la especialidad y un docente o investigador de otra cátedra, instituto, departamento o unidad académica..." (Art.10.5.1). Asimismo puede incorporarse un director asociado en el caso de que el director y el doctorando y/o maestrando no tengan el mismo lugar de residencia o cuando las características del trabajo de investigación así lo requieran.

Ahora bien, un tema no menor, más bien diríamos un problema mayor, está dado por la *elección de los directores* a propuesta de los posgraduandos. Se trata de una cuestión controvertida que a nuestro parecer, en el ámbito de las carreras de carácter pedagógico se agudiza por las siguientes notas:

-- *Tipo de elección del director*. En pertinencia con este punto Follari (2001) puntualiza que por el vertiginoso avance de las matriculaciones, la posibilidad de directores "elegidos" suele sucumbir por la categoría de "conseguidos". Esta situación se origina en los inconvenientes de disponibilidad de quienes están habilitados para dirigir y en la norma que establece que se puede tener a cargo un máximo de cinco trabajos finales, incluídas las co-direcciones. El citado autor sostiene que esta dificultad no ha podido ser superada por la incorporación al ámbito de posgrado de recientes graduados, debido a que la obtención de un título (Doctor, Magister) no otorga de por sí la competencia para orientar tesis y, a su vez, generalmente los aspirantes a tesis no los eligen como directores.

Podríamos agregar, extraído de relatos de *trastienda*, la categoría de directores "obligados" en relación a aquellos casos en los que la elección recae en el Titular de la cátedra de pertenencia del posgraduado, opción sustentada en la necesidad de evitar conflictos que afecten posteriormente la estabilidad laboral o de un *alguien* en espera sobreentendida de tal designación.

--*Disciplina de grado y títulos del director*. Relacionado con el punto anterior, se destaca la imposibilidad de que todos los directores sean pedagogos con el agravante, a nivel nacional, del escaso número de investigadores de esta profesión con títulos de Doctor y/o Magister en la materia y que registren una orientación focalizada en problemáticas del Nivel Superior. Esta situación es extensiva a la designación de estos profesionales como integrantes de las Comisiones de Supervisión, caso de la UNT.

--*Especialización temática del director*. La participación de pedagogos que cumplen con los requisitos reglamentarios pero cuya especialización refiere a otros niveles del sistema educativo o a temáticas no estrictamente universitarias, suele provocar inquietantes colisiones fundadas en miradas e interpretaciones sobre lo educativo contrapuestas o muy distantes entre sí. Asimismo, es habitual el registro de una incompatibilidad teórica/metodológica entre los planteamientos de las carreras y los sostenidos por directores o miembros de Comisiones de Supervisión que pertenecen a campos disciplinarios ajenos a lo pedagógico.

--*Interjuego comunicativo con el director.* El interjuego de tensiones suscitadas en la relación tesis/tesista puede generar situaciones *de borde* sobre todo con el director, con el cual se entabla una formal dependencia dado que le cabe la obligación de refrendar el plan de trabajo y guiar, evaluar y supervisar el trabajo final.

Son tantas las expectativas que el posgraduando deposita en su actuación, que raramente son plenamente satisfechas, de allí que cuando más se aleja el estilo de ayuda imaginado del ofrecido/recibido, la brecha puede trastocarse en una ruptura del vínculo. Podemos pensar lo que podría suceder (y acontece) con un director “conseguido” de inscripción disciplinaria diferente a la del posgraduado: a la circunstancia de trabajar con un director *que desconoce / que lo desconoce* se yuxtaponen instancias representativas de una “primera vez” tales como, por ejemplo, la realización de un trabajo de tesis y/o el abordaje de un problema pedagógico como objeto de estudio. Sin duda esta *ajenidad* instalada en un vínculo inaugural con quien debe emprender y culminar un proyecto de alta significatividad biográfica, supone un complejo y azaroso desafío intersubjetivo y epistémico, en tanto activa complejos aspectos transferenciales y contratransferenciales de orden disciplinario, personal y socioinstitucional.

Por su parte, al interior de la *figura colectiva* aludida -las Comisiones de Supervisión- suele tejerse un entramado interpersonal complejo, paradójicamente contrario a la intencionalidad que inspiró su creación tendiente a enriquecer las posibilidades de consulta y de aportes críticos. Según relatos de posgraduandos de la UNT que cursaron la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras, sus trabajos de tesis se vieron afectados por desacuerdos horarios entre los miembros con incidencia en la calidad de las reuniones periódicas convocadas por el director (ausencias, brevedad, otros), posturas teóricas no siempre coincidentes entre quienes la conforman, señalamientos contrapuestos, interferencias afectivas con algunos integrantes, sustitución de aportes por evaluaciones demoledoras en instancias de presentación de avances, entre otras manifestaciones limitantes.

### **Vivencias de soledad y abandono o reclamando *contención* a las carreras**

Los planes de estudio de las carreras de posgrado ofrecen provisiones curriculares muy variadas respecto al proceso de tesis o trabajos finales. La mayoría cuentan con Seminarios Metodológicos o Talleres dedicados a tal fin, con variaciones en el número ofrecido, contenidos e intensidad horaria. No todas, resulta interesante señalarlo, incluyen Talleres de Escritura y las menos, han incorporado espacios destinados a tematizar/anticipar procesos subjetivos, -

placenteros/displacenteros- que impregnan de sensaciones *encontradas* el recorrido y culminación de la tesis.

Ante estas previsiones curriculares vale preguntarse: ¿Por qué entonces las angustiantes vivencias de soledad y de abandono que los posgraduados experimentan durante al proceso de la elaboración de la tesis son atribuidas a la falta de contención de las carreras? ¿Por qué este sentimiento paradójal de desprotección inhabilitante expresado por quienes han finalizado sin tropiezos el cursado de una carrera y seguramente ya integran equipos de investigación acreditados o subsidiados por universidades o agencias de investigación? ¿Qué intentan *decirles* estos mensajes a la formación diseñada por las carreras? ¿Son reclamos o pedidos de ayuda? En la búsqueda de este *algo que falta* en charlas informales, entrevistas y/o grupos focales llevados a cabo con docentes, puede aislarse un singular pedido, investido con el ropaje de una queja: *que las carreras brinden una contención permanente, más allá del cursado.*

Lo escuchemos desde la voz de un posgraduado:

*“tenemos que aceptar que lo que más nos afecta es la soledad que sentimos... es como si quedáramos afuera de la carrera. Resulta extraño pero es una sensación que compartimos “quienes no queremos morir en el intento”. Es cierto que contamos con la presencia de las comisiones de supervisión, con nuestro director y con los tres seminarios sobre las tesis que cursamos en la carrera ....pero, unido al poco tiempo que disponemos, necesitamos otra cosa.... pensamos que las carreras deberían organizar grupos de apoyo permanente, sólo así se podría despegar.”*

De su lectura se desprende un planteo paradójal: un despegar desde un quedar *pegado* a la carrera, simbólicamente territorio de despegue o, dicho de otra manera, un reclamar como re-aseguro el no desprenderse de la carrera de la que precisamente se pretende egresar.

En esta misma línea de inquietudes, interesa poner de relieve investigaciones sobre la producción de conocimiento en las carreras de posgrado que constataron a través de encuestas que el núcleo de pertenencia académica que puede generar un posgrado es valorado y sentido como tanto o más importante que el logro de una relación interpersonal fecunda entre tesista y director. Esta afirmación está sustentada en consideraciones como las que transcribimos:

*“Las sugerencias de los encuestados apuntan a generar dispositivos que impidan el asilamiento y el trabajo en soledad de la dupla tesista/ director, ideando instancias de seminarios o talleres que puedan cumplir la función dialógica y comunitaria que en otros contextos de producción de conocimiento desempeñan las cátedras o los equipos de investigación. Los doctorandos desean que los posgrados diseñen espacios de interacción donde se pueda avanzar en la discusión de las problemáticas de investigación de los alumnos y de cuestiones metodológicas específicas relevantes a los proyectos particulares. Reclaman al posgrado en general - pares, profesores y no sólo directores de tesis- ejercitación y seguimiento colectivo de cómo van delimitando su tema, formulando preguntas e hipótesis, recopilando información y dando forma escrita a sus análisis”. (Hidalgo, Passarella, 2009:77)*

Tal como se señala, el pedido de contextos grupales de apoyo permanente compromete a pares y a profesores sin excluir a directores, codirectores u otras comisiones complementarias. Esta exigencia, que no podemos desestimar, desafía revisiones de carácter estructural que atañen a diversos ámbitos: curricular, didáctico, administrativo y financiero de las carreras. Estas revisiones, indispensables para la mejora del trabajo de posgrado, no siempre resultarán factibles por las limitaciones institucionales que imponen condiciones de producción a este tipo de oferta curricular.

Por la pertinencia del vínculo con los planteos antedichos y porque se ajusta a la tónica de los formatos requeridos, aludiré a una experiencia totalmente innovadora en la materia e incuestionable en su intencionalidad. Su implementación, de resonancias muy significativas, incluso polémicas, invita al debate. Se trata de una actividad académica establecida como obligatoria para la producción de resultados evaluables y que impulsa un intercambio intelectual enriquecedor: se la ha denominado *Forum de Tesis* y ha quedado instituída en el Doctorado de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa).

Consiste en un dispositivo de evaluación formativa de exposición, debate y validación teórica destinado a potenciar la adquisición/maduración de competencias del posgraduando fundamentada en la escritura de la tesis en dos momentos de su labor como tesista (Forum I y II). Reviste la forma de un breve trabajo escrito (10 páginas) que debe cumplir con las condiciones propias de trabajos académicos y respetar la estructura de un capítulo de la tesis. El Forum I versa sobre las categorías teóricas centrales de la investigación y el aporte del autor/a en la reconstrucción conceptual; el II aborda el encuadre metodológico de la tesis o la discusión de resultados del trabajo empírico. Una vez realizada la defensa de su Proyecto de Tesis, el doctorando puede presentarse a estos foros en las fechas estipuladas por la carrera. La primera lectura crítica del trabajo está a cargo del director de tesis quien otorga su aval en un informe escrito. Posteriormente es remitido a los Lectores (Miembros del Comité Académico de la mención y académicos externos/invitados especializados en la temática) quienes, a su vez, elaboran un informe con sus apreciaciones y sugerencias, objeto de devolución pública y comentario en el Forum respectivo a-posteriori de la exposición del doctorando. Los Lectores aportan sus fundadas interpretaciones, realizan sugerencias y señalamientos e indican necesarias reformulaciones del proceso investigativo.

Puede advertirse que se trata de un encuentro que convoca al tesista, a su director, a los Lectores (especialistas internos de la carrera y externos) y fundamentalmente, a los pares del tesista (en situación de inicio /desarrollo de la tesis) por lo que se transforma en un invalorable espacio compartido de enseñanza y de aprendizaje.

En el marco de escenas que ponen en acto una anticipada *defensa de tesis*, las contribuciones y preguntas de los Lectores se entranan con las respuestas y argumentaciones esgrimidas por los

tesistas y los comentarios o intervenciones realizadas por los miembros activos del Forum (doctorandos que presentan trabajos o Lectores de otros avances) y por los asistentes (doctorandos que asisten sin efectuar presentación).

La evaluación de esta práctica da cuenta de una experiencia altamente positiva, recomendable, abierta a recreaciones y a reformulaciones compatibles con las normativas institucionales que regulan las carreras. El nivel de excelencia de los debates configuró un colectivo crítico de docentes y alumnos, potenció la rigurosidad académica de las presentaciones y la finalización de las tesis. Hechos acontecidos durante la implementación de esta estrategia, sin embargo, alertan sobre cuestiones que pueden fragilizarla y poner en riesgo la continuidad de la tesis. Estas refieren fundamentalmente a la figura del director (sentirse evaluado en su solvencia por otro/s), el estilo de devolución de los Lectores (desborde en uso/abuso de poder) y competitividad manifiesta entre pares académicos (confrontación de líneas teóricas).

### **La experiencia previa de escritura: un tópico postergado**

Nos interesa hacer foco en una cuestión a nuestro parecer subvalorada: *la experiencia previa de escritura de los posgraduandos*. Por actividades propias de la vida académica se supone que la mayoría de los posgraduandos están familiarizados con la elaboración de monografías, de ponencias y de artículos. Si bien se reconoce esta escritura como preparatoria del género tesis, ¿se trata de un capital suficiente? Si lo fuera, ¿por qué tanta imposibilidad para procesar el material bibliográfico consultado y redactar los avances del trabajo?

Sin duda subestimamos un punto nodal: la tesis constituye un género discursivo diferente y por lo tanto, requiere una preparación distinta, específica. Este reconocimiento impone interpelar críticamente a las modalidad/es de enseñanza que a tal efecto son adoptadas por las carreras. Acerca de esta ineludible cuestión, un renombrado grupo de especialistas en la materia sostiene que:

“aun en los casos de una formación de grado que haya promovido este tipo de aprendizajes, los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que sólo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores”. (Arnoux, Borsinger, Carlino y otros, 2005: 3).

Las autoras citadas enmarcan sus planteos en conceptualizaciones que conciben a *las carreras de posgrado como comunidades discursivas* en tanto se organizan alrededor de la producción de ciertos tipos de texto. De allí que las consideren como una comunidad de tránsito o

instancia pedagógica universitaria que “da las herramientas y autoriza el paso a la comunidad discursiva científica en un determinado campo de conocimiento”(Arnoux, 2009:5).

Estas reflexiones orientan a revalorizar la necesidad de jerarquizar la inclusión de Talleres de Escritura, a los fines del tratamiento de conceptualizaciones sobre la actividad discursiva y sobre la producción escrita, tópicos en los que se constata un marcado desconocimiento por parte de los posgraduandos y una relativa postergación en los diseños curriculares de las carreras de posgrado de referencia.

### **El lenguaje del saber pedagógico: ese temido “objeto” de deseo**

Un maestrando tesista nos advierte:

*“sé lo que quiero decir pero no lo puedo expresar en el idioma de los pedagogos, me cuesta escribir como ellos y cuando leo los autores que estudiamos en la carrera reconozco que me deslumbran, aunque no siempre creo entenderlos”.*

El lenguaje pedagógico se presenta como un núcleo neurálgico. Más allá de la dificultad de comunicar a través de ese *idioma* lo que piensan, la utilización de la terminología propia de este discurso (sobre todo didáctico-curricular) naturalizada por el sólo hecho de *ser docente*, habilita el habla de quienes cursan estas carreras sin que medie necesariamente teorización sobre ella. En relación a su accesibilidad, como los docentes participan de un saber práctico acerca de los procesos de enseñanza, de un saber poseído en forma no discursiva que se manifiesta *a partir y a través de su puesta en práctica como un saber hacer*, se considera que:

“Esa “conciencia práctica”, ese saber hacer que significa conciencia de “saber enseñar”, no es interrogada naturalmente por los docentes universitarios desde una perspectiva pedagógica, es decir, desde un saber sistemático acerca de la educación. Este hecho marca una diferencia con los pedagogos, precisamente por la investidura que otorga su propio discurso.... Es desde este uso donde encuentra justificación el sistemático señalamiento que esbozan los docentes universitarios sobre las dificultades para comprender el discurso de los pedagogos. La crítica de hacer difícil lo que se sabe, de cambiarles el nombre a las cosas típicas que ocurren en las aulas, encuentran su sentido, entre otra cuestiones, en la familiaridad con que viven los actos pedagógicos”. (Coria y Edelstein, 1993:38)

Al no garantizar conocimiento fundado, sucede con frecuencia que los mismos términos empleados no siempre connoten idénticos significados pedagógicos. Este tipo de lenguaje *impregnado* de aula, pulido y/o rectificado durante el cursado, suele tornarse insuficiente y estéril como instrumento de expresión escrita. Por esta circunstancia se hace necesario ampliar la formación pedagógica con términos que portan sentidos inaugurales a su también -a veces-

inaugural formación pedagógica y su experiencia de investigación educativa. Este rasgo, propio de las carreras de Docencia Universitaria o Educación Superior, se erige como una de las dimensiones más difíciles de sortear y aceptar por parte de los posgraduandos, en tanto supone una traba a la comunicabilidad de los saberes aprendidos que pugnan por manifestarse a través del nuevo léxico pedagógico supuestamente internalizado. Este impedimento origina un nivel de inquietud y de frustración tan movilizante como intolerable, en tanto transparenta una imposibilidad de raíces más profundas: impide al posgraduando el pasaje de consumidor a productor de conocimientos, “de lector de publicaciones a autor que argumenta a favor de su tesis, resultado de su propia investigación” (Arnoux, 2009:4). En suma, este impedimento le obstaculiza o le niega, la posibilidad de constituirse en un miembro pleno de una *nueva comunidad discursiva*, la pedagógica, a la que aspira acceder escribiendo nuevos textos.

Es indudable que la elaboración del trabajo de tesis, vía máxima para coronar la pertenencia al nuevo campo, dramatiza en su interior el conflictivo encuentro entre las diferentes tradiciones académicas a la vez que debe, a través de la escritura, documentar públicamente que el ingreso ha sido posible.

### **Bibliografía y marcos teóricos: de límites y desbordes**

Aún delimitado con precisión el problema que despunta la tesis, la profundización y la inherente tónica interdisciplinaria de la temática objeto de investigación se abre en círculos concéntricos demandando para sus avances datos e informaciones que más allá de los contenidos tratados y/o acreditados en cada curso, conducen a nuevas fuentes y campos de conocimiento; por este camino se amplía cuantitativa y cualitativamente la consulta (hoy acentuada por internet y por variados soportes tecnológicos).

Esta inmersión bibliográfica transparenta quiebres que retornan necesariamente a los modos de enseñanza y a los temarios que configuran la oferta curricular. Como práctica habitual puede constatarse por parte de los tesisistas una búsqueda laberíntica de autores. En reiteradas oportunidades, el posgraduando parece perder *la hoja de ruta* y, al desorientarse, se enfrenta a un desborde territorial de los marcos teóricos y metodológicos seleccionados por la carrera. En estas circunstancias suele advertirse la ausencia de criterios claros y fundados para seleccionar el material adecuado en la abrumadora producción científica que ya se encuentra accesible. La desorientación se delata en citas e interpretaciones pedagógicas de situaciones, que lejos de enmarcarse en los posicionamientos adoptados por la Maestría o Doctorado que se cursó, transparentan la falta de consolidación de las posturas enseñadas; se llega en muchos casos hasta contradecirlas sin siquiera advertirlo. De hecho, los señalamientos de quien/es acompañan al

posgraduando en el proceso de escritura apuntan a remarcarle esta dificultad, esto es, los inconvenientes con los que tropieza el tesista cuando trata de identificar e integrar con pertinencia las fuentes a los fines de satisfacer los interrogantes o vacíos que el trabajo investigativo impone.

Este constituye un punto álgido que detenta el status de ser reconocido como uno de los aspectos más obturantes del proceso de avance de los trabajos finales. Por lo general genera en el posgraduando una angustia y un desaliento difíciles de superar dado que pone en cuestión su capacidad de comprensión y hasta lo confunde sobremanera debido a que no se condice necesariamente con su desempeño y con los logros obtenidos durante el cursado de la carrera.

Vale preguntarse entonces, con la formación recibida ¿está en condiciones de identificar e interpretar líneas teóricas que desconoce? O dicho desde otra óptica ¿qué le impide identificar los marcos teóricos o los enfoques deconstruidos con sus profesores durante el cursado de la carrera y cuya apropiación se da por implícita? Preguntas potentes para ensayar múltiples respuestas por quienes gestionan las carreras y tienen a su cargo el dictado de los cursos.

### **La Didáctica Universitaria convocada por los trabajos de tesis**

Los proyectos de tesis vinculados con problemáticas inherentes a la enseñanza, esto es, situados en el escenario del aula, concentran cada vez más las elecciones de los posgraduandos. Es innegable su relevancia académica: aspiran al ansiado e impostergable mejoramiento de la enseñanza de nivel superior universitario a la vez que conmueven adormecidas tradiciones de cátedra con la introducción de innovaciones.

Es indudable que los cambios y las transformaciones propuestos por estos proyectos de tesis ponen en cuestión actuaciones docentes consuetudinarias que atraviesan atemporalmente escenas didácticas, generando rupturas cualitativas desestructurantes de los modos habituales con los que los equipos de cátedra se vinculan con el conocimiento disciplinario, con sus pares o colegas y con los estudiantes. Estas producciones al descubrir y objetivar problemáticas perturbadoras de la transmisión y de la apropiación de saberes, las asumen como objeto de estudio; de esta manera llegan a iluminar aquello que por naturalizado se torna insignificante y se invisibiliza. Al mismo tiempo convocan la emergencia de múltiples e insospechados sentidos pedagógicos capaces de reinaugurar prácticas docentes *al uso* y por ello, re-inventarse como docentes.

Sin embargo, la opción por este tipo de trabajo de investigación no está exenta de planteos antagónicos. Analicemos por qué. En nuestro país el actual proceso de configuración de la Didáctica Universitaria y de las Didácticas Específicas Disciplinarias no cuenta con una consolidada tradición académica ya que su desarrollo sistemático data de las últimas décadas; esto



explica el reducido capital bibliográfico comparativamente con el existente para los otros niveles del sistema educativo.

De allí que, por un lado, demande de los maestrandos y doctorandos trabajos de tesis rigurosos en la materia para nutrir su fortalecimiento epistémico y por otro, deba ofrecer una formación didáctica fundamentada y crítica que subsane esta escasez de material de consulta y potencie el interés por la investigación en esta temática.

Se reconoce que en la actualidad la oferta curricular obligatoria -sobre todo en las Maestrías- está incorporando gradualmente Cursos, Seminarios y Talleres destinados a la Evaluación de los Aprendizajes Universitarios, a las Estrategias de Enseñanza y a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las clases o en modalidades de enseñanza no presenciales.

Sin embargo, urge revisar el interjuego inclusión / exclusión de tópicos propios de la Didáctica Universitaria como objeto de tratamiento, para revalorizar el lugar que se le otorga en las carreras de posgrado (prioritariamente las de Docencia Superior Universitaria) ya que el mismo ha sido resistido hasta en los planes de estudio de las Carreras de Ciencias de la Educación de universidades nacionales, hecho que denota una aún frágil valoración institucional de este campo disciplinar.

Inscripta en el orden de estos cuestionamientos, una dificultad de carácter bibliográfico se deriva de la situación planteada. Durante el proceso investigativo inherente a la elaboración de las tesis, suele advertirse la consulta de obras didácticas de tónica muy general o destinadas para otros ámbitos educativos; este recurso puede abrir la posibilidad o dar lugar a interpretaciones erróneas, confusas o descontextualizadas de la problemática investigada y generar un desdibujamiento de su especificidad que afectará la continuidad y la calidad de las tesis.

Como cierre de estas reflexiones, una preocupación que invita a una reflexión compartida:

“Preocupa la transferencia lineal y descontextualizada al campo universitario de principios didácticos inspirados en otros niveles del sistema, prioritariamente primario y/o secundario. Sin ánimo de generalizaciones, ya que esta problemática amerita investigaciones en la línea, puede constatarse que ni la expansión de las carreras de Posgrado en Docencia y/o Educación Superior Universitaria, ha logrado superar esta irrisistida y obstinada tendencia, lo que plantea agudos interrogantes respecto a los diseños de estas carreras y a los enfoques de los cursos en ellas desarrollados. La estructura académica-organizacional de la universidad con sus propias lógicas de distribución y consumo temporal y espacial, con una autonomía de cátedra como sustrato del enseñar, con cometidos sociales/profesionales singulares, con estudiantes en una franja etaria de una vida personal/social más independiente, con regulaciones políticas de fuertes resonancias en la vida del aula entre otros rasgos singulares, exige interpretaciones y tratamientos que traduzcan esa idiosincrasia.

Si bien en nuestro país las producciones en el área son cada vez más numerosas, sólo algunas de ellas han alcanzado una difusión editorial en libros y revistas especializadas; la mayoría conforma un heterogéneo material de presentaciones expuestas en reuniones científicas, por lo que probablemente la escasa circulación de bibliografía pertinente, contribuya a la acentuación de la aludida descontextualización”. (Villagra, 2011: 38)

## **Miedo al fracaso: la autoimagen en cuestión**

Iniciamos este apartado aislando textos extraídos de entrevistas en profundidad:

*“con lo cursado ya modifiqué mi manera de enseñar y de pensar sobre la universidad...creo que para un ingeniero ya basta, es suficiente ...las tesis son para otros, para los pedagogos”*

*“ya me doctoré en mi disciplina, es lo que domino... capaz que el intento de ser Magister en Docencia Universitaria es un tanto exagerado...no me veo sufriendo como principiante nuevamente ante nadie”*

Estas transcripciones testimonian que el evitar dañar o poner en riesgo el prestigio académico suele ser autoresguardado sobre todo por quienes ya han obtenido titulaciones de posgrado en su campo disciplinar y gozan de un público reconocimiento institucional, tanto de sus colegas como de sus alumnos. Por lo general se resisten, consciente o inconscientemente, a ser orientados y/o evaluados por otros que portan saberes que no poseen y que por lo tanto podrían poner en evidencia sus *zonas de ignorancia*.

Es muy frecuente, puede constatarse en el número de egresados, que no quieran exponerse a situaciones en las que *su imagen* pueda deteriorarse o fragilizarse y consideran, como condición suficiente, que el haber obtenido la acreditación de los cursos de la carrera respectiva garantiza de por sí un grado de actualización pedagógica que avala y refuerza su idoneidad en el ejercicio de la docencia universitaria.

En otros casos, y muy sutilmente, la paralización que impide iniciar la tesis se sitúa en motivaciones muy profundas reactivadas por vivencias de inseguridad. Lejos de jerarquizarse el impacto valorativo de la mirada del otro u otros, la resistencia reside en la propia mirada, en su forma de *mirarse*. La dificultad se *adentra* y desplaza hacia el sí mismo del posgraduando, por este camino moviliza una compleja y subjetiva trama de inquietudes y de dudas en las que el miedo al fracaso se enmascara a través de múltiples pretextos externos para no develarse como temor a la pérdida de la *autoimagen*. El posgraduando *se debe* la tesis; por la conciencia de esta deuda se pertrecha en una íntima decisión destinada a resguardar la *autoestima* es decir, se desobliga de esforzarse por este logro evitando ponerse a prueba por el *por si acaso* no pudiera arribar a la finalización del ansiado trabajo de tesis.

## **Intentando un cierre que a partir de una discusión abierta**

Tal como lo expusimos inicialmente, la problemática que planteamos en esta oportunidad convoca polisémicas miradas, desafía una pluralidad de respuestas e inspira provocativos interrogantes. Nos aventuramos a enfocar lo que se atreven a decir y/o esconder los motivos silenciados por los posgraduandos a los fines de que la discusión quede abierta.

Demasiados rostros con nombres, apellidos y sueños conforman colectivos de docentes que no pudieron arribar a la titulación de posgrado. No iniciaron el camino o quedaron detenidos en la laberíntica trayectoria que supone el proceso de elaboración de la tesis. Por y para ellos, para quienes las adeudan, nuestro intento de borrar ideas para revisar y repensar críticamente el complejo tránsito que supone el pasaje de *lectores a autores*, de *consumidores a productores* de conocimiento pedagógico de todos aquellos docentes, que sin distinción de procedencia disciplinaria, cursan y cursaron Carreras de Posgrado de Educación Superior obstinados en el mejoramiento de la enseñanza universitaria de nuestro país.

## Referencias

Arnoux, Elvira; Borsinger, Ann; Carlino, Paula y otros (2005) *La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado*. Consultado diciembre 11, 2013 de <http://msp.rec.uba.ar/revista/docs/006escrituratesis.pdf>

Coria, Adela y Edelstein, Gloria (1993) El pedagogo en la universidad. Un discurso posible. *Pensamiento Universitario*. Año 1 N° 1 (pp. 29 - 40). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lembas.

Follari, Roberto (2001). Argentina: el acceso a los posgrados como urgenciareglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis. *Contextos de educación*. Año 4. N° 5. (pp. 98-111). Argentina: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Hidalgo, Cecilia y Pasarella, Virginia. (2009). Tesistas y directores: una relación compleja e irregular. En Elvira Narvaja de Arnoux. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 74-83). Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.

Narvaja de Arnoux, Elvira (2009). Presentación. En Elvira Narvaja de Arnoux. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 3-9). Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.

Celman, Susana y Rafaghelli, Milagros (2005). *La enseñanza en los seminarios de evaluación de los aprendizajes. Sentidos de experiencias*. Consultado febrero 21, 2014 de <http://asesoriapedagogica.ffayb.uba.ar>

Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNT (2004). Res. N° 1911/04-Secretaría de Posgrado de la Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán, Argentina.

Villagra, María Alicia, Casas, Néstor (2010, Mayo). *La “falta de tiempo” docente y otros avatares. textos y pretextos que dificultan la elaboración de las tesis*. Ponencia presentada en el I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Villagra, María Alicia (2011). La Didáctica Universitaria o los avatares en la búsqueda de un lugar. *Revista de Educación*. Año 2. N°3. (pp.29-47). Mar del Plata, Argentina: Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Eudem.

