

Las prácticas de enseñanza en la Educación Superior: Análisis didáctico de las jornadas institucionales en el I.E.S. de Puerto Tirol – Chaco, Argentina

Marcelo Alegre^{*a} y Carlos Silva^b

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, Resistencia, Argentina.

Recibido: 27 de mayo 2019

Aceptado: 04 de noviembre 2019

RESUMEN. Este artículo trata de las demandas que se plantearon los docentes del Instituto de Educación Superior de Puerto Tirol con relación a las prácticas de enseñanza “secundarizadas” y la dificultad para llevar adelante estrategias didácticas que permitan repensar el aula en la Educación Superior. Además, se procura sistematizar la experiencia llevada a cabo de las jornadas institucionales que se enmarcan dentro de la propuesta de capacitación permanente y en servicio que se realiza en la provincia, a partir de una resolución ministerial y en línea con las demandas que se identifican de la vida institucional. Para ello, se explicita lo trabajado en cada jornada, y las intencionalidades para poder reconstruir un diagnóstico de las demandas actuales por parte de los docentes con relación a sus prácticas de enseñanza y las características que deben tener para el nivel que se está formando a los estudiantes. El enfoque teórico que adoptamos es la reflexión en la acción, trabajado en las pasantías profesionales en el marco del Programa de posgrado de Política y Administración Educativa de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), desarrolladas durante el año 2018, que permitió plantear tres propuestas didácticas emergentes del colectivo docente: 1) elaboración de estudios de casos matemáticos relacionados a las actividades laborales de los estudiantes; 2) tutorías con formatos distintos a las tradicionales y 3) el modelo de aula invertida.

PALABRAS CLAVE. Educación Superior; prácticas de enseñanza; jornadas institucionales.

Teaching practices in Higher Education: Didactic analysis of the institutional conferences and meetings in the I.E.S. of Puerto Tirol - Chaco, Argentina

ABSTRACT. This article deals with the demands made by the teachers of the Instituto de Educación Superior de Puerto Tirol in relation to the “secundarizadas” teaching practices and the difficulty of implementing teaching strategies that allow the rethinking of the classroom in Higher Education. In addition, an attempt is being made to systematize the experience of the institutional conferences and meetings held as part of the proposal for ongoing in-service training in the province, based on a ministerial resolution and in line with the demands identified as part of the institutional life. To this end, the work done in each session is made explicit, as well as the

*Correspondencia: Marcelo Alegre. Dirección: Obligado 4780 – Barranqueras - Chaco (CP 3503) - República Argentina. Correos Electrónicos: marcealegre2013@yahoo.com.ar^a, tacocarlos@hotmail.com^b

intentions for reconstructing a diagnostic of the current demands of teachers in relation to their teaching practices and the characteristics they should have for the level of student training. The theoretical approach adopted in this study was reflection in action in the professional internships within the framework of the Postgraduate Program in Educational Policy and Administration of the Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). It was developed during 2018 and allowed us to pose three didactic proposals emerging from the teaching community: 1) elaboration of mathematical case studies related to the students' work activities; 2) tutorials with formats different from the traditional ones and 3) the inverted classroom model.

KEYWORDS. Higher Education; teaching practices; institutional workdays.

1. INTRODUCCIÓN

El Programa de Formación Permanente y en Servicio del Ministerio de Educación de la provincia del Chaco desarrolló jornadas de capacitación institucionales en 2018. Este marco permitió identificar como problemática institucional la dificultad para llevar adelante estrategias didácticas¹ del Nivel Superior que permitan repensar el aula en la Educación Superior, específicamente en el Instituto de Educación Superior de Puerto Tirol.

El Instituto de Educación Superior de Puerto Tirol² (en adelante IES) con tres años de existencia (2016- 2019), cuenta con 6 carreras: profesorado y tecnicaturas, una matrícula de 496 estudiantes, 12 divisiones y 50 docentes. Estos datos evidencian que su identidad institucional está en construcción; podemos dar cuenta en términos de Fernández (1994) que la identidad institucional constituye una definición consensuada de lo que el establecimiento es, a la que concurre la definición de su función tal como está expresa en el proyecto y el modelo institucional; la definición de lo que ha sido, tal como lo testimonia la novela institucional, y la definición de lo que va siendo según queda visto en las recurrencias de la acción que conforman su estilo, caracterizada por su joven creación, las ofertas académicas pertinentes al contexto, el perfil de estudiantes en su mayoría jóvenes y adultos con trabajos a medio tiempo, trabajo informal y con familias.

Por otra parte, sus docentes son noveles en un porcentaje considerable. Entendemos a este último dato como bien lo trabajan autores como Marcelo (2008), Carnevale (2012), Vezub y Alliaud (2012), entre otros; sobre la clasificación que hacen de los mismos, que refiere a una experiencia docente entre tres o cinco años reciente de ejercicio profesional; en este caso en el Nivel Superior.

La identidad en la historia institucional se construye, es un acontecer, una constante que se expresa en las definiciones de insignias como representación de la institución adoptada inicialmente en junio de 2016 y de imaginarios colectivos en términos de la autora Garay (2005). Estas contribuyen a reactivar la trama por definir la vida institucional, a la que se suman nuevos actores y que permiten su reconfiguración identitaria.

1. Edelstein (2002) consiste en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de los procesos cognitivos de diversos tipos para generar construcción del conocimiento.

2. La localidad de Puerto Tirol, ex colonia del mismo nombre y en que fue común la utilización del término "puerto" a las picadas que llevaban al río Negro, luego se sumaron chacras, todos considerados "los puertos de Resistencia" ciudad urbanizada en construcción, agrupada a su vez a los ciclos del tanino y el algodón del Chaco. El nombre "Tirol" con referencias claras a la Italia, a la agricultura y a los procesos de inmigración de Italianos al Chaco en la década de 1980 (Encinas, 1997). La comunidad de Puerto Tirol dista a 18 km de la ciudad capital de la Provincia, se destaca por estar interconectada y comunicada por la autovía de la Ruta Nacional 16, corredor bioceánico y del MERCOSUR. A ello, se agrega que cuenta con un parque industrial, uno de los dos más importantes de la provincia del Chaco.

El instituto posee rasgos particulares que se configuran en la trama de su historia reciente, como el cambio de gestión directiva al año de su creación, el incremento de ofertas académicas, crecimiento de la matrícula de estudiantes y nuevos docentes. Estos rasgos se conforman entramado con las circunstancias sociales, políticas y económicas del medio local y nacional. Estas últimas impactan fuertemente en las aulas de quienes dejan de estudiar o de quienes se han quedado sin trabajo y retoman sus estudios, como aferrados a continuar, llenos de esperanzas en muchos de los casos.

El enfoque teórico que adoptamos es la reflexión en la acción. La propuesta de desarrollo profesional docente en la perspectiva de la práctica reflexiva surgió de la necesidad de responder a las exigencias sociales, culturales y políticas que se hacen hoy a la educación. Los aportes de Schön (1987) expresan la necesidad de una práctica reflexiva, con la finalidad de fortalecer la práctica docente.

El desafío del trabajo consistió en tratar de que los docentes se interroguen acerca de las estrategias didácticas que desarrollan, cuando se posicionan como formadores en la Educación Superior. Desde el reconocimiento de las prácticas de enseñanza secundarizadas en el Nivel Superior y desde la propuesta colectiva para mejorar las prácticas en el Nivel Superior.

En relación con la práctica, Barbier (1999) señala que una práctica supone la transformación de una realidad en otra realidad, que implica la actividad de un sujeto humano. Es por esto que sostenemos que asociada a una práctica se da siempre un proceso de transformación identitario. Cuando actuamos, nos constituimos como sujetos. La dimensión subjetiva de la acción intentamos poner en análisis, como condición de posibilidad de la constitución de profesionales reflexivos (Schön, 1987).

Por su parte, Edelstein (2002) diferencia el concepto prácticas de la enseñanza del de prácticas pedagógicas. Nos interesa puntualizar en este trabajo, el de prácticas de la enseñanza, en tanto es un proceso preocupado por la transmisión de contenidos culturales legitimados en el currículo. La autora entiende las prácticas de la enseñanza como aquella actividad intencional que excede lo individual, ya que sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. Desde esta perspectiva, entonces, las prácticas de enseñanza suponen imbricaciones de distinto orden: político, social, cultural, ideológico, y también psicológico.

2. LA JORNADA INSTITUCIONAL DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Podemos reconocer al menos tres experiencias en el contexto argentino donde se retomaron a las jornadas institucionales para analizar la práctica de enseñanza y el lugar de las instituciones y sus actores, que reflexionan a partir de dichas jornadas.

Las autoras Bolleta y Barilá (2007) han trabajado sobre las jornadas institucionales como dispositivos de análisis de las prácticas docentes, en el marco de una investigación, que tenía como propósito conocer el sentido que el docente le otorgaba a sus prácticas de enseñanza en el contexto de una escuela nocturna del nivel medio de la Provincia de Río Negro.

En la mencionada investigación, vincularon la estructura de las jornadas institucionales con el concepto de dispositivo de Foucault (1983), relacionándola a la idea de máquina que posibilita ver, hacer y hablar a los actores involucrados en dicho dispositivo. Esto permitió evidenciar que la práctica docente contextualizada en el nivel medio nocturno y al trabajar particularmente con adolescentes, implicó un trabajo de “mirar” lo institucional, desde los “ojos” de lo grupal, como lo plantea Fernández (1996). Esta experiencia les permitió, convocar.

[...] a los grupos de docentes y éstos permiten la expresión material de significados ocultos, posibilitan desenmarañar los sentidos subjetivos y sociales que se concentran en el espacio de lo institucional y de lo grupal (docentes, alumnos), para comprender qué sucede realmente, cómo se construye esa práctica docente, en su especificidad: lo que se cree ser, lo que se es, lo que se desea ser y hacer (Bolleta y Barilá, 2007, p. 8).

Continuando con la Provincia de Río Negro, en la ciudad de Viedma, realizaron sus aportes al campo de las jornadas institucionales y su relación con la práctica de enseñanza, las autoras Barilá, Fabri y Castillo (2008) en su artículo denominado “La reflexión de los docentes sobre su práctica en los espacios institucionales de una escuela nocturna”, allí presentan algunos resultados de la investigación en curso “Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio”, que se desarrolla en la Universidad Nacional del Comahue —período de ejecución 2005-2008— a partir de un proyecto de extensión que se realizó en la misma escuela de la ciudad de Viedma (Río Negro).

En esta oportunidad, el artículo mencionado en el párrafo anterior realiza un recorte en el discurso de los docentes durante las distintas jornadas institucionales mediante entrevistas y encuestas que tenían como finalidad recuperar información acerca de las prácticas docentes en el contexto de la escuela nocturna, y las condiciones objetivas y subjetivas que la constituyen.

Si bien el contexto es la escuela media, lo que resulta pertinente de dicho artículo, es la recuperación del discurso docente en el espacio compartido de las jornadas institucionales, donde pueden resaltar mediante el corpus empírico y teórico de cada docente, el modo en que se perciben, cómo constituyen su identidad docente y la representación sobre su profesión.

Las autoras concluyen planteando que las reflexiones de los docentes ponderan que:

[...] la práctica docente se construye desde la identidad, la representación que se posee respecto de la profesión y la posición que se adopta ante la función que se desempeña se elabora en la práctica pedagógica, en el aula como escenario, lugar en que cada docente con sus alumnos pone en juego, monta la escena y desarrolla el drama de la educación; drama en tanto es un proceso que provoca malestar y conflictos que se manifiestan de diversos modos (Barilá et al., 2008, p. 122).

Estos dos ejemplos mencionados hasta el momento se desarrollan en el contexto de la Educación Media y recuperan las voces de los docentes involucrados en las jornadas institucionales para poder reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, poco se ha encontrado sobre la cuestión de las jornadas institucionales en la Educación Superior, en términos del análisis didáctico que venimos mencionando, que se pueden retomar de dichas jornadas.

Lo más próximo a este objeto de estudio vinculado a la Educación Superior, es la investigación de las autoras Macchiarola, Martini, Montebelli y Pizzolitto (2012).

El artículo mencionado pretende ser un análisis de las relaciones entre el desarrollo de innovaciones y los procesos de aprendizaje institucional; recurre al ámbito universitario en la Provincia de Córdoba, más precisamente a la Universidad Nacional de Río Cuarto, para comprender el modo de aprendizaje de una institución universitaria cuando se desarrollan innovaciones educativas. Para ello, se selecciona veinte experiencias de innovación educativa que se desarrollan en la universidad pública en cuestión, en el marco de un Programa Institucional denominado “Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)”. El trabajo institucional se evidencia al relacionar los diferentes campos disciplinares a cargo de sus docentes, que propiciaron información sobre las innovaciones educativas que desarrollaron.

Las autoras sostienen que:

[...] los procesos de innovación en las aulas universitarias se constituyen en estrategias para el cambio y mejora en la enseñanza y, a su vez, en dispositivos para el aprendizaje institucional a través de complejos procesos de problematización, explicitación, conceptualización, interacción, evaluación y transferencia (Macchiarola et al., 2012, p. 11).

Esta afirmación, evidencia que las jornadas institucionales son acciones de carácter intencional o planificado por parte de la gestión institucional, permitiendo la construcción de espacios, contextos y los dispositivos que posibilitan reconocer los procesos complejos en la Educación Superior, vinculados al aprendizaje y la enseñanza.

En el presente artículo, puntualizaremos sobre las jornadas institucionales de capacitación docente en la Educación Superior y que a partir de ellas, nos permitimos realizar un análisis didáctico.

En la provincia del Chaco los institutos de Educación Superior tienen dependencia administrativa y pedagógica de la Dirección de Educación Superior. Ésta dependencia era la responsable de la definición, planeamiento y organización de la función de formación en el territorio provincial, de acuerdo con los criterios acordados federalmente. Tal como está establecido en las resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 30/07 y 140/11, esta dirección es la encargada de garantizar la cobertura de estas funciones, planificando su desarrollo en los IES de la jurisdicción con carácter estable o a término, en función del mapa de necesidades del sistema educativo y de las condiciones y posibilidades de las instituciones formadoras, entre otras, los recursos institucionales.

La capacitación provincial se enmarcó en lo establecido de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Provincial N° 6.691 y el Estatuto del Docente; dicho programa se constituye como estrategia de fortalecimiento del rol ético, político, y pedagógico del colectivo docente que retoma la jerarquización de los educadores, quienes se implican en la reflexión y transformación de las prácticas institucionales y de enseñanza, para la construcción de las mejores condiciones que garanticen el derecho a la educación, cuidando las trayectorias escolares.

En 2018, bajo la Resolución Ministerial N° 2248, el Ministerio de Educación de la Provincia, estableció la estructura del Programa de Formación Permanente y en Servicio, el cual se desarrolló a través de la implementación de cinco jornadas institucionales de las cuales hemos tomado tres, donde se puntualizó el trabajo en cuestión, que se puede observar en la Tabla 1. Estas jornadas versaron en torno a saberes inherentes a la resolución de problemas específicos del aula que contribuyan con la mejora de la enseñanza y el desarrollo de las capacidades en los estudiantes.

El dispositivo estuvo compuesto por pre-jornadas de directores regionales, supervisores y directores institucionales, destinadas a fortalecer la gestión escolar, la implementación de acuerdos didácticos y la preparación de las Jornadas Institucionales. Estas últimas, coordinadas por el equipo directivo y orientadas por los desafíos institucionales vinculadas a establecer propuestas didácticas consistentes con las metas de aprendizajes de la institución. Las pre-jornadas pretendían fortalecer la función de gestión escolar, la implementación de acuerdos didácticos y la preparación de Jornadas Institucionales para el fortalecimiento de las capacidades a desarrollar en sus distintos niveles de complejidad.

El equipo directivo estuvo acompañado en el Nivel Superior por docentes referentes institucionales en ateneos didácticos, como planteaba la Res. N° 2248/18, que buscaba profundizar y especificar el abordaje didáctico de las disciplinas Lengua, Matemática e Investigación Educativa durante

el 2018. Los ateneos didácticos eran desarrollados como proyectos y/o formas de intervención tendientes a modificar las prácticas. Por eso, el ateneo implica actividades de actualización, reflexión y análisis de prácticas, análisis colaborativos de casos presentados por los integrantes del grupo, elaboración de propuestas superadoras o conclusiones o esbozos de proyectos de enseñanza.

Se destaca además que estas funciones corresponden al nivel educativo en su conjunto y no responsabilizan a las instituciones de forma aislada e individual el cumplimiento de estas funciones. De manera que, producir propuestas de capacitación es una de las funciones de los IES, para responder al propósito de producir saberes pedagógicos y a las especificidades de estos saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente.

Según el Estatuto del Docente en el Art. 138,

Son institutos de Nivel Superior los destinados a la formación de docentes de los distintos niveles, modalidades y especialidades, al perfeccionamiento; a la investigación de los problemas de la educación y a la formación en este nivel de recursos profesionales no docentes (Provincia del Chaco, 1990).

El formato taller, para ejecutar las jornadas institucionales, es el más utilizado a la hora de trabajar en un contexto atravesado por diferentes demandas de los docentes para formarse, ya que “es un espacio de formación que se caracteriza porque los destinatarios realizan una producción” (Pitman, 2012, p. 147).

Tabla 1: Plan de acción de las jornadas institucionales en el IES de Puerto Tirol.

Campos de acción	Hipótesis de acción	Acción	Resultado esperado
2ª Jornada Institucional	Identificar los nudos problemáticos de las prácticas educativas de la vida cotidiana del aula, desde la perspectiva de los docentes.	<p>1. Recordamos situaciones que más identifican en sus prácticas docentes cotidianas del Nivel Superior y se armó una “nube de diálogo”, con la frase que más escuchan de los estudiantes.</p> <p>2. Identificaron una frase más escuchada de sus estudiantes, que refleja esa situación. Fragmentos extraídos de algunas frases: <i>“Profe, no pude leer por mi trabajo” (Profesor 1) “No tuve tiempo para leer” (Profesor 2) “Puede decir ¿qué hay que estudiar para el examen?” (Profesor 3).</i></p> <p>3. Solicitamos al profesor que elabore un relato de una experiencia de trabajo o una narración que incluyó el ser docente hoy, la Educación Superior actual, las características que asume su trabajo, entre otros aspectos. Fragmento extraído de una narración: <i>“Una cuestión recurrente en las aulas es el fastidio por la tarea. Frecuentemente los estudiantes se quejan de tener que realizar alguna actividad, sobre todo cuando ésta implica disponer de tiempo extra clase. Entre las diversas maneras en que se puede interpretar esta recurrencia, suele aparecer la situación laboral y/o familiar que les toca vivir a cada uno/a. Sin embargo, siempre me pregunto si es justificable que uno/a no pueda tomarse el tiempo para la formación, si es pertinente que el único momento de formación de los futuros docentes sea en las clases, en el espacio del aula”.</i> (Profesor 1).</p>	<p>En la puesta en común, se pretendía relacionar las problemáticas que cada uno fue comentando a partir de su “nube de diálogo” que contenía frases con las que se encontraban frecuentemente en sus prácticas de enseñanza en dicho nivel. Al revisar en vista general, y en consenso entre todos, daremos cuenta de la problemática seleccionada.</p>

<p>3ª Jornada Institucional</p>	<p>Re pens a r cómo la aproximación al conocimiento de la didáctica de la Educación Superior³ aporta a la formación docente, permitiéndonos comprender que el conocimiento⁴ didáctico del contenido no se origina por primera vez cuando el profesor en formación comienza su periodo formativo.</p>	<p>1- Lectura del artículo consignado por área disciplinar, es decir, debieron trabajar en pequeños grupos, preferentemente como veníamos trabajando en la jornada anterior (Letras y literatura – Matemáticas- Didáctica General)</p> <p>Artículos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frausin, P. Samoluk, M. y Salas, P. (2010) La alfabetización académica en la Educación Superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del Profesorado de Educación Física de ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores. <i>Congreso Iberoamericano de Educación</i>. Buenos Aires. • Alsina, A. y Lopez, P. (2014). Sobre la naturaleza de las matemáticas en la formación inicial de maestros: los procesos matemáticos en el sistema de creencias de los estudiantes. <i>Épsilon – Revista de Educación Matemática</i>. 31 (3). Pp. 7 – 20. • Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. <i>Perspectiva Educativa. Formación de profesores</i>. 50 (2). Pp. 26 – 54. <p>2- Reconocimiento en el artículo, de qué características le son propias a su área disciplinar desde la perspectiva didáctica.</p> <p>3- A partir de la lectura, pensaron propuestas didácticas como posibilidad de trabajo en su asignatura (para ello consideraron las problemáticas que identificamos en la jornada anterior en relación al Nivel Superior).</p> <p>4- Completaron encuesta on-line sobre el rol docente en el Nivel Superior.</p>	<p>Se han identificado tres propuestas: las tutorías, los estudios de casos y el aula invertida, que apuntan a mejorar la calidad de las prácticas de enseñanza en el Nivel Superior, que les permiten a los docentes alejarse de las secundarización del nivel. También han completado la encuesta on-line, permitiéndonos conocer datos estadísticos y cualitativos sobre el rol docente en la institución.</p> <p>Síntesis general de los datos sistematizados de las respuestas en la encuesta:</p> <p>Sobre las clases: se desprende que priman las clases expositivas en forma teórica. Y se advierte que las clases toman temas socio-culturales contemporáneos para realizar una comparación con hechos socio-culturales plasmados en la historia. Se produce una relación entre pasado y presente. Elementos/materiales de uso más frecuente en sus clases son recursos digitales como celulares, cámara fotográfica, pendrive, pc; didácticos, como pizarrón, libros de texto, tiza, proyector. Fotocopias, ejercicios, cuentos, elementos reutilizables, películas relacionadas a la práctica, presentaciones en power point, videos tutoriales o históricos, audios. Trabajo de casos para analizar, entre otros, son algunos de los recursos.</p> <p>Sobre la evaluación: surgen como prácticas evaluativas más utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones grupales y en parejas; - Micro clases; - Elaboración de infografías; - Trabajos Prácticos orales (justificando lo que hace al resolver las situaciones planteadas). <p>Dificultades en cuanto a los estudiantes:</p> <p>Entre las principales dificultades detectadas se destacan: a) cuestiones referidas a horarios laborales, b) problemas familiares, c) el cuidado de niños y niñas, d) falta de interés de los estudiantes, e) “responsabilidad dormida”, f) problemas de transporte (particularmente, las personas provenientes de Barranqueras, Resistencia) g) problemas de redacción.</p>
---------------------------------	--	--	--

3. Lucarelli (2001) sostiene que es una didáctica especializada, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en el aula universitaria y de instituciones terciarias (no universitarias). En tal sentido, la Didáctica de la Educación Superior estudia el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión.

4. El Conocimiento Didáctico del Contenido es la forma de organización y de representación del conocimiento, a través de analogías y metáforas (Marcelo, 2009) que pretende describir cómo los profesores comprenden la materia y la transforman en algo “enseñable”, además de los restantes componentes, siendo clave en este proceso el paso del “conocimiento de la materia” al conocimiento didáctico del contenido (Bolívar, 2005, p. 6).

<p>4ª Jornada Institucional</p>	<p>En relación a las problemáticas que hemos identificado y trabajado a lo largo de las últimas dos jornadas institucionales, en esta oportunidad traemos posibles líneas de acciones sobre esas problemáticas, tres propuestas didácticas que consideramos se adecuan a la necesidad institucional y que permiten elevar la calidad de nuestras prácticas de enseñanza.</p>	<p>Se iniciará realizando una presentación de las propuestas elaboradas en la última jornada en relación a los datos sistematizados que surgieron de las encuestas y los distintos encuentros. Actividad: (1 hs reloj) Por ateneo, como veníamos trabajando anteriormente, los docentes deberán elaborar un borrador de planificación de una clase considerando una de las propuestas que más se adecue a su disciplina.</p>	<p>Los docentes deberán conocer las estrategias didácticas de las tres propuestas pensadas para el aula y deberán elaborar una propuesta de clase con una de ellas. Esta debe ser escrita y entregada, posterior a la socialización en la jornada. La misma se incluirá en el proyecto institucional del año que viene, y contará con un registro de seguimiento por quienes decidan llevarlo a cabo.</p>
---------------------------------	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Las jornadas institucionales de capacitación se llevaron a cabo en los establecimientos de educación secundaria que comparte el edificio el IES de la ciudad de Puerto Tirol. En las mismas, el pasante (responsable a cargo de las jornadas), procedió a indagar a los docentes, quienes han evidenciado una multiplicidad de situaciones que consideran que afectan cotidianamente las prácticas de enseñanza en el Nivel Superior.

En la 2ª Jornada, como evidencia la Tabla 1, se realizó una actividad donde debían recordar situaciones que más identificaban en sus prácticas docentes cotidianas del Nivel Superior y luego plasmaron en la escritura de frases que más escuchan de los estudiantes en una “nube de diálogo”.

Para complementar, solicitamos al profesor que elaborara un relato de una experiencia de trabajo o una narración que incluyó el ser docente hoy, la Educación Superior actual, las características que asume su trabajo, entre otros aspectos.

Las principales dificultades expresadas: a) cuestiones referidas a horarios laborales, b) problemas familiares, c) cuidado de niños y niñas, d) falta de interés de los estudiantes, e) “responsabilidad dormida”, f) problemas de transporte, g) problemas de redacción. Específicamente, la comprensión de textos y la escritura escasa. Textos breves, problemas de lectoescritura, como también inconvenientes en la oralidad. Dificultades en comprensión de consignas, falta de organización entre tiempo y materiales de lectura. Dificultad para realizar resúmenes y/o síntesis. Problemas para detectar el tema principal de un texto, extraer ideas principales y secundarias.

Como se expuso en el párrafo anterior, la situación laboral de los estudiantes delimita el tiempo y las posibilidades del cursado de las diferentes asignaturas de los profesorado, como así también la demanda de la organización familiar. Seguidamente, estas delimitaciones en el campo de lo económico-familiar demandan mayor tiempo, imposibilitando una organización en la vida académica que debe tomar un estudiante de la Educación Superior, lo que conlleva problemas con el hábito de lectura, la lecto-comprensión, y el rendimiento académico.

Podemos inferir que las demandas mencionadas por los profesores por parte de sus estudiantes, condicionan el desarrollo de las prácticas de enseñanza de ellos, dirigiéndolas a rutinas y costumbres que transforman las estrategias y técnicas pensadas para el Nivel Superior en prácticas “secundarizadas”. Entendemos que esta “secundarización” de los institutos, se expresa en su funcionamiento general, en los regímenes de cursada, en el vínculo entre profesor y alumno y en el bajo nivel de exigencia de los estudios. Son componentes que se desarrollan de manera similar a los del nivel secundario, con lo cual se alejaría a los institutos de formación docente de los mode-

los de formación profesional y de la cultura académica propias del Nivel Superior (Aguerrondo y Vezub, 2011).

La formación docente no supera las tradiciones del nivel secundario y no puede, por lo tanto, asumir una formación que responda a la gran complejidad y nivel de preparación profesional que requiere el desempeño docente en los contextos escolares existentes.

Por lo expuesto debemos comprender que tanto desde el rol docente que asuma el profesional del Nivel Superior, como así también las estrategias de enseñanzas basadas en la didáctica de dicho nivel, pueden determinar la lógica de sus propias prácticas y evitar “secundarizar” el formato académico el cual está ejerciendo.

A continuación, presentamos el árbol de problemas – Figura 1 - - que expresa lo que se identificó para su análisis en este artículo.

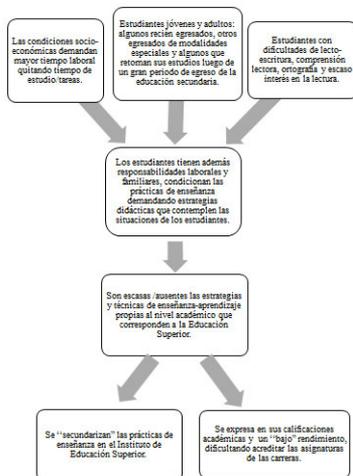


Figura 1: Árbol de problemas

La sistematización de la problemática por medio del “árbol de problemas” ha sido confeccionada a partir de lo trabajado en los encuentros de las jornadas institucionales, que nos sirvieron como dispositivos técnicos-pedagógicos. Es decir “como un artificio instrumental, compuesto por personas, una institución que convoca, reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento, un arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, condiciones de funcionamiento y operación” (Souto y Tenaglia, 2012, p. 2).

El dispositivo es analizador en tanto hay un analista, quien pone a estudio la situación descrita para su análisis, como lo es este caso y por eso nos permite:

[...]pensar la acción desde la noción de dispositivo [que] es trabajar desde la combinatoria y las posibilidades, que pueden anticiparse en tanto alternativas pero que se construyen en la marcha misma de los procesos formativos y grupales que provoca y de acuerdo con las situaciones concretas en las que se efectúa[...] (Souto y Tenaglia, 2012, p. 2).

Cuando se comprende que la acción puede ser tan diversa y compleja, por fuera de la simplificada realidad que imaginamos, entonces podemos decir que pensar la acción pedagógica como dispositivo desde lo estratégico en este caso, nos permite pensar mejores y potentes modos de abordar la enseñanza, considerando todos los elementos aleatorios y el desafío que nos plantea la complejidad.

Estas demandas atraviesan a la docencia y las decisiones principales sobre el rol docente y en la Educación Superior implica permitirse modificar supuestos básicos en relación al modo convencional de concebir la docencia, permitirse otras tareas y hacerse cargo de diferentes conocimientos que se presentan como tendencias eficaces en dicho nivel.

El rol docente está fuertemente afectado por un cambio de énfasis de una docencia centrada en la enseñanza hacia otra centrada justamente en el aprendizaje, con la preocupación por preparar a los estudiantes para una acción social competente y, por la introducción a nuevos ambientes y situaciones de aprendizaje [...] (Lago, 2007, p. 342).

Los modelos convencionales de enseñanza deben ser redefinidos en los nuevos escenarios educativos y desarrollarse de maneras más significativas, que cuenten con actualizaciones, que presenten una profundidad sobre los hechos sociales, y permitan ser generativos de nuevos aprendizajes y pertinentes a las necesidades formativas de los estudiantes.

Pensar las características del docente de la Educación Superior, es también apropiarnos de la concepción de Didáctica de la Educación Superior, entendiéndola como una didáctica especializada y que estudia el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 2001).

3. RESULTADOS

En relación a las problemáticas identificadas, se diseñaron tres propuestas institucionales para pensar la mejora de las prácticas de enseñanza. Y fueron elaboradas a partir de datos sistematizados, producto de encuestas aplicadas en distintos encuentros, Tabla 1.

Para los espacios curriculares, como Física y Matemática, la estrategia didáctica a trabajar fue, "Elaboración de Estudios de casos matemáticos relacionados a las actividades laborales de los estudiantes". Las asignaturas del área de matemática, según los diseños curriculares, son aplicadas a las disciplinas profesionales (ejemplo: el Profesorado de Geografía cuenta con la asignatura de "Matemática aplicada a la Geografía"). Por lo general, esta área no presenta continuidad del espacio en toda la trayectoria académica de los estudiantes, sino solamente en algunos niveles de la carrera.

Los estudios de casos están basados en la problematización y surgen como alternativa que permite al estudiante desarrollar los conocimientos y habilidades como futuro profesional (Finkelshtein, 2009). Las estrategias de elaboración permiten integrar y relacionar la nueva información a los conocimientos previos que tienen los estudiantes; son fundamentales para la aprehensión del contenido matemático, pueden ser simples o complejas, de acuerdo al nivel de profundidad con que se instaure la unificación de los nuevos conocimientos. Esta estrategia didáctica "pone el foco" en los sujetos que están siendo parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, los dos actores que forman parte de esta actividad: el docente y el estudiante. Al atender a las experiencias laborales de los estudiantes, sus ejes se van centrando en lo que lo constituye como futuro profesional en relación a su trabajo cotidiano y en el guiamiento que aporta el docente a cargo en relación al contenido.

Las estrategias centradas en el alumno son estrategias activas, estas se basan en el enfoque cognitivo de aprendizaje y se fundamentan en el autoaprendizaje. Aunque la esencia de estas estrategias metodológicas se basan en el desarrollo del pensamiento y en razonamiento crítico, por sus características procedimentales, se pueden clasificar en dos grandes categorías: estrategias que centran sus procedimientos alrededor de problemas o vivencias y estrategias que hacen énfasis en el diálogo y la discusión (Parra Pineda, 2003, p. 12).

La construcción metodológica, en términos de Edelman (2002), consiste en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de los procesos cognitivos de diversos tipos para generar construcción del conocimiento, en consideración de la construcción metodológica y la visión ideológica y axiológica.

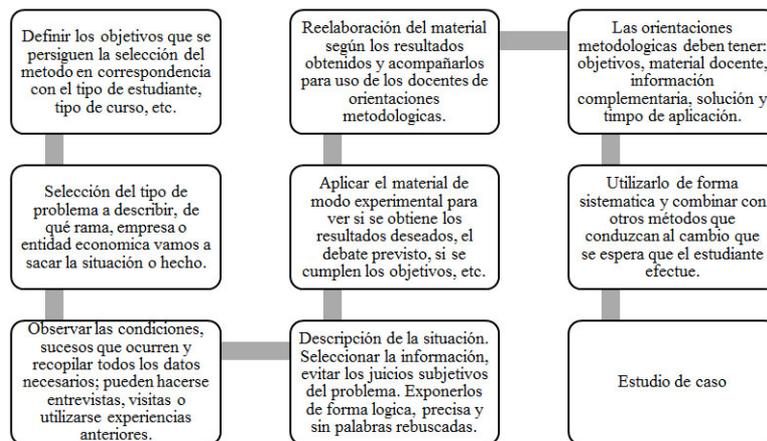


Figura 2: Metodología de elaboración de ejercicio para la aplicación de los métodos de situaciones

¿Cómo se realiza esta estrategia didáctica? Son importantes los aportes de Parra Pineda (2003), quien menciona diferentes aspectos a la hora de pensar el caso a ser elaborado para el tratamiento, que va desde los objetivos a tener en cuenta, los actores, el contexto y las instancias de prueba de los casos y las orientaciones metodológicas a considerar en el acompañamiento de la aplicación de dicha estrategia - Figura 2.

En el aula de la Educación Superior, elaborar los estudios de caso nos permite contextualizar cada situación de enseñanza, imponiendo a la hora de la selección de estrategias intervenciones que resulten de mayor importancia para los estudiantes.

Las materias relacionadas al área de Lenguas extranjeras, y la de Lengua y Literatura desarrolladas en los distintos Profesorados del IES como en las asignaturas de Alfabetización Académica en la Tecnicatura, optaron por proponer las “Tutorías”, pero con formatos distintos a la tradicional lógica de tutorías.

El sistema de tutoría constituye una modalidad de acompañamiento y apoyo al estudiante, en tanto el tutor opera como un mediador entre el alumno y las dificultades que éste debe enfrentar en su vida de estudiante en la Educación Superior (Canessa, Daiksel, Larramendy y Pereira, 2015).

Por su parte Parra Pineda (2003), sostiene que:

La tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. Esta actividad no sustituye a las tareas del docente, a través de las cuales se presentan a los alumnos contenidos diversos para que los asimilen, dominen o recreen mediante síntesis innovadoras.

Es importante destacar que las tutorías deben reconocerse principalmente como dispositivo mediador para el refuerzo de los conocimientos que se pretenden enseñar, atendiendo además a las realidades académicas en la que son desarrolladas, las demandas pertinentes y sus verdaderos objetivos.

La tutoría es una acción complementaria, cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicas, así como de sus inquietudes, y sus aspiraciones profesionales (p. 35).

Los docentes del IES sostienen que las tutorías tradicionales no han sabido responder a estas necesidades académicas y es por ello, entonces, pensar las tutorías con formato variado, otro modo de abordar las tutorías para que sean realmente eficientes a los destinatarios.

Por otra parte, el formato variado de tutorías pretende también puntualizar el trabajo con prácticas de lectura y escritura en todas las disciplinas, promoviendo la alfabetización académica. Se identificaron como necesidades la disminución y/o deserción de la matrícula de los profesorados y de la carrera de formación técnica e influye en otras dificultades tales como la necesidad de apropiarse de la cultura académica, recusar materias y la duración prolongada de los estudios más allá del tiempo previsto en el plan de estudio.

El formato variado nos invita a pensar en otro formato, donde el tutor podía ser un estudiante avanzado, “que posiblemente ha transitado por vicisitudes similares en su trayecto de formación, entendemos facilita el proceso de transferencia y podría colaborar de manera directa en las dificultades y conflictos puedan ser expresados y/o canalizados” (Canessa et al., 2015, p. 275).

Por ello, los docentes designarán estudiantes con mayores competencias en el área de la lecto-comprensión, los cuales deberán asesorar como pares tutores a los compañeros en clases, por medio de guías de estudios dirigidas por el docente, de carácter formativo y acompañado de planificación, ya que ninguna tutoría puede surgir de modo espontáneo o casual, por lo contrario, debe estar sistemáticamente planificada y preparada desde el modo de ejecución hasta los resultados que se esperan obtener con cada encuentro.

¿Cómo abordar esta estrategia didáctica? Para ello, se toman los aportes de la autora Parra Pineda (2003) y se organiza la tutoría en tres planos, desde su planeamiento, las técnicas e instrumentos a utilizarse y su procedimiento para garantizar el efectivo ejercicio de la misma - Figura 3.

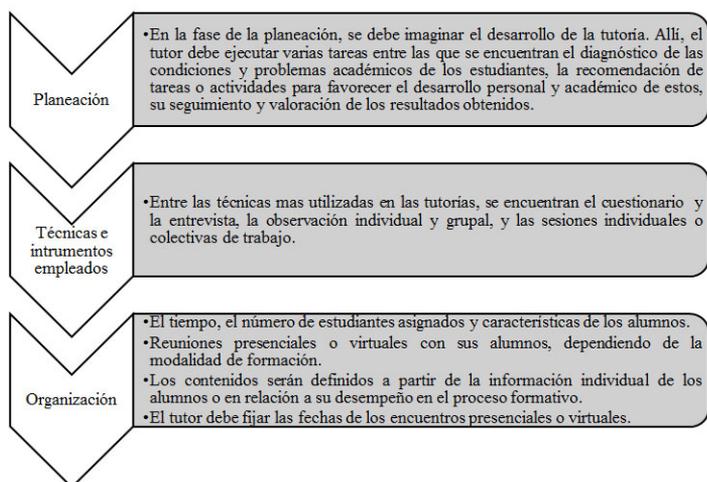


Figura 3: Organización de las tutorías

Por último, las asignaturas de formación general o pedagógica consideran que la estrategia didáctica para la Educación Superior es la del “aula invertida”. El modelo de aula invertida o denominada Flipped Classroom (en inglés) fue un término acuñado por Bergmann y Sams (2012).

Como lo menciona Merla González y Yáñez Encizo (2016), esta estrategia es conocida como:

[...] un modelo pedagógico que consiste en invertir los dos momentos que intervienen en la educación tradicional: el primer momento que corresponde a las actividades propias de la clase como la exposición de los contenidos por parte del docente y, el segundo, a la realización de las actividades fuera de la escuela, como las tareas (p. 74).

En el IES de Puerto Tirol se espera que los estudiantes obtengan la información a través de la investigación y la puesta en común con sus pares. La idea es que estas actividades de indagación e investigación les permitan construir el conocimiento profesional docente desde una mirada crítica y analítica.

Se entiende entonces, que el aprendizaje se inicia por fuera de la institución, es decir cuando los estudiantes puedan acceder y/o construir el contenido correspondiente a determinada tarea a desarrollar, de acuerdo con sus propias necesidades en cuanto al ritmo, el estilo de aprendizaje y a las formas en que tienen que demostrar sus conocimientos (Merla González y Yáñez Encizo, 2016).

Parte fundamental de estas reflexiones están ancladas a la capacidad de análisis de los docentes sobre sus propias prácticas. Para eso es necesario en la tradición educativa crítica, como lo sostiene McLaren (1994), ya que los educadores pueden comprender diferentes formas de reflexión y autocrítica, que les permiten

[...] la transición de lo que ellos hacen en el aula como cuestiones aisladas e individuales, a considerarlo como cuestiones de naturaleza profundamente social que reclaman una praxis pedagógica que sea capaz de modificar reflexivamente la base de conocimientos de la enseñanza que imparten (p.19).

Finalmente, el rol del educador en la posibilidad de pensar nuevas propuestas de abordaje en la enseñanza, es entender que:

[...] los educadores no sólo han colaborado en el extrañamiento de lo real y lo aparente en las relaciones registradas en el aula de clase, sino también en poner al descubierto las formas en que el dominio y la explotación se han tornado sistemáticas, apartando el velo de la santidad que cubre las relaciones sociales y las prácticas culturales existentes (McLaren, 1994, p. 25).

Es por eso que nuestras prácticas de enseñanza, que como bien lo define Carr (1996), deben ser entendidas en su profundidad histórica y su re-significación conceptual moderna, comprendiendo su tradición aristotélica, de concebirla como una actividad meramente ética y política y por consecuencia, educativa.

4. DISCUSIÓN

Esta experiencia del trabajo institucional surgida en el Instituto de Educación Superior de Puerto Tirol, ubicada en la localidad de Puerto Tirol en la Provincia del Chaco, fue realizada durante el período de pasantía profesional correspondiente al Programa de Posgrado de Política y Administración Educativa correspondiente a la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), con un total de 80 horas reloj, que nos permitió construir este tema de análisis.

La pasantía profesional implicaba la realización de una tarea profesional por parte del pasante en la organización designada con carácter técnico o profesional. Dicha tarea debía ser de utilidad para la institución donde se llevaba a cabo la pasantía.

En ese marco, este estudio se realizó desde el enfoque teórico de reflexión en la acción, ya que:

La reflexión es el proceso que permite recoger la experiencia con una nueva mirada -que trasciende la rutina del día a día-, una evaluación crítica y autocrítica de la práctica docente que permite cuestionar aspectos relevantes o situaciones novedosas en su propia realidad (¿qué pasó?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿qué evidencias existen?, ¿qué relaciones se pueden apreciar?, etc.) que se enriquece con la propia experiencia y la literatura al respecto así como con la interacción dinámica entre ellas que facilita la teorización desde el contexto; con ello surge un proceso consciente de análisis e interpretación que da lugar a nuevas perspectivas, nuevas alternativas y propuestas de modificación de esa realidad que causa insatisfacción (Evans Risco, 2010, p. 11).

Los actores involucrados en el estudio de reflexión en la acción fueron: los docentes del IES de Puerto Tirol, que asistieron a las jornadas institucionales, el pasante de la UNTREF que se encontraba a cargo de la organización de las jornadas institucionales, junto a otros dos docentes a cargo del área de Lengua y Matemáticas; y el personal directivo, principalmente el Rector del IES de Puerto Tirol.

El rol que cumplió dicho instituto y sus actores además, nos demuestra su fuerte potencial para poder demandar transformaciones en el campo de lo didáctico y lo institucional, y que ha sido verdaderamente un gran acto esperanzador en el campo de lo pedagógico. Por lo expuesto, podemos decir que la Educación Superior nos viene demostrando que puede constituirse por medio de sus experiencias y sus expectativas en un campo propio de transformaciones para nuestro sistema educativo, pero sobre todo en la formación docente inicial, que tanto ha estado criticada en estos últimos años en nuestro país, pero que frente a ese panorama ha sabido reinventarse una y otra vez.

El análisis didáctico de las jornadas institucionales nos permite comprender y estudiar las prácticas de la enseñanza, a describirlas, explicarlas y fundamentarlas para una mejor resolución de

aquellos problemas que éstas prácticas plantean a los profesores y estudiantes. Sin embargo, en el ámbito de la formación continua, como ámbito de capacitación de personas, que se consideran que ya cuentan con experiencias de formación, es necesario pensar una nueva didáctica, como bien lo sostiene Pitman (2012), una didáctica de la capacitación⁵.

Este análisis didáctico consiste en debatir los supuestos que subyacen a los procesos de formación, desnaturalizando las prácticas de enseñanza cotidiana que forman parte del Nivel Superior, como los rituales perpetuados por prácticas naturalizadas, prácticas de “secundarización” y que tienen, a su vez, un correlato con las formas en que se estructuran y organizan las instituciones y particularmente la enseñanza que se intenta producir en los estudiantes en su formación inicial. Teniendo como matriz, además el hecho de que muchos institutos superiores funcionan en edificios de las escuelas secundarias y/o primarias.

La autora Pitman (2012) nos ayuda a comprender la secuencia de trabajo que debe considerarse para realizar un análisis didáctico de las jornadas institucionales de capacitación de los docentes. A continuación presentamos cada una de esas fases y referenciaremos con lo que hemos realizado en nuestras jornadas institucionales de capacitación docente.

1- Concebir cuál es el problema sobre el qué queremos intervenir: en nuestro caso, hemos detectado los nudos problemáticos de las prácticas educativas de la vida cotidiana del aula, desde la perspectiva de los docentes. (Ver figura 1: Árbol de problemas).

2- Representar el problema partiendo de las condiciones en las que tiene lugar: Hemos solicitado a los docentes involucrados en las jornadas un relato de una experiencia de trabajo o una narración que incluía definiciones sobre el ser docente hoy, la Educación Superior actual, las características que asume su trabajo entre otros aspectos.

3- Disponer de recursos donde las dimensiones del problema se desplieguen para ser analizadas: Trabajamos con artículos consignados por área disciplinar (Letras y literatura – Matemáticas- Didáctica General). Allí reconocieron qué características le son propias a su área disciplinar desde la perspectiva didáctica, y pensaron propuestas didácticas como posibilidad de trabajo en su asignatura.

4- Registros de observación y la escritura: Se realizó una presentación de las propuestas elaboradas en la última jornada en relación a los datos sistematizados que surgieron de las encuestas y los distintos encuentros.

5- Construcción de articulación experiencia - saber: los docentes debían elaborar un borrador de planificación de una clase considerando una de las propuestas que más se adecue a su disciplina y luego intentar aplicar a su práctica docente una de las estrategias didácticas presentadas en las jornadas. Allí, cada uno de ellos ya realizaban sus procesos individuales.

El análisis didáctico comienza desde la primera fase hasta la última, es un proceso transversal y que requiere fundamentalmente de la fase de registros de observación y la escritura para luego sistematizar la información que nos permita comprender los supuestos que se encuentran implicados en los procesos formativos, analizando las prácticas de enseñanza cotidiana que forman parte del Nivel Superior. Es una aplicación que va atravesar los diferentes momentos del proceso de las jornadas institucionales y que no se acaba en este análisis, sino que se puede ir reconstruyendo en la práctica misma.

5. Pitman (2012). La didáctica de la capacitación no debe ser una forma didáctica esencialmente teórica, deben implementarse ateneos, laboratorios y talleres que nos protejan de los excesos teóricos.

Las jornadas institucionales no van a transformar la cotidianeidad de las prácticas de enseñanza o las estrategias que se realizan de manera inmediata, pero pueden tener dos consecuencias sobre dichas prácticas, una es la incidencia en la experiencia, en la posición que tomen los docentes frente a la institución, a sus estudiantes y a su propia tarea. Y la otra es que los ámbitos de formación, apuestan a dejar marcar, movilizar los planos intelectuales, afectivos y actitudinales de los actores involucrados (Pitman, 2012).

Las prácticas de la enseñanza son prácticas sociales atravesadas por múltiples determinantes. En tanto práctica social, puede y debe reinventarse, de forma colectiva a partir de demandas e inquietudes de los docentes. En este marco, las jornadas de capacitación institucional pueden constituirse en analizadoras de las prácticas docentes, identificando cuáles son las necesidades que deben atenderse para mejorar la práctica de enseñanza en el Nivel Superior.

En este trabajo, se evidencia que los docentes de la institución analizada han tenido un involucramiento activo dentro de las propuestas de mejoras con relación a sus propias prácticas de enseñanza, lo que se debe a que ellos mismos han identificado cuál era el problema sobre el que se pretendía intervenir con esta capacitación, pero que han podido representar ese problema, atendiendo a las singularidades de sus propios espacios curriculares y sus propias experiencias en el Nivel Superior. En términos de Pitman (2012), se recuperó la singularidad de los problemas como punto de partida, para que los saberes se tornaran significativos.

Consideramos que la intención por mejorar las estrategias de enseñanzas en el Nivel Superior, es porque subyace en esa idea la necesidad de “seguir construyendo o reconstruyendo aprendizaje en el campo de las prácticas de la enseñanza, que continua siendo un desafío desde la práctica, la teoría y la experiencia” (Alegre, 2018, p. 84).

No hay lugar a la duda, para entender que esta experiencia de trabajo puede ser ampliada, mejorada y adecuada por otras instituciones de Educación Superior. Ya que “es tiempo de reinventar la enseñanza y hacer una didáctica en vivo” (Maggio, 2018, p.172), escuchar inquietudes y alentar el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, a su vez, pensando en mejorar las prácticas de enseñanza en la formación inicial que invita a los docentes a tomar decisiones sobre sus propias experiencias.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I., y Vezub, L. (2011) Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Revista Educar*, 47(2), 211-235. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277201103_Las_instituciones_terciarias_de_formacion_docente_en_Argentina_Condiciones_institucionales_para_el_liderazgo_pedagogico.
- Alegre, M. (2018). *Las concepciones sobre las buenas prácticas de enseñanza de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste* (Tesis de Grado). Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Argentina.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Colección Formación de Formadores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- Barilá, M.I., Fabri, S., y Castillo, A. (2008) La reflexión de los docentes sobre su práctica en los espacios institucionales de una escuela nocturna. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5 (5). 107 – 126. Recuperado de <http://170.210.120.134/pubpdf/ieles/n05a06barila.pdf>.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Portland: International Society for Technology in Education.

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1-39.
- Bolleta, V., y Barilá, M.I. (2007) Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente. Aportes para la discusión. *Revista Pilquen. Sección psicopedagógica*, 9 (4), 1- 10. Recuperado de [Dialnet-LasJornadasInstitucionalesComoDispositivoDeAnalisis-3055568%20\(1\).pdf](https://dialnet-ulasjornadasinstitucionalescomodispositivodeanalis-3055568%20(1).pdf).
- Canessa, G., Daiksel, A., Larramendy, A., y Pereira, M. (2015). El sistema de tutorías: una modalidad de intervención de apoyo a los estudiantes. En: E. Lucarelli y C. Finkelstein (ed.) (2015). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carnevale, S. (2012) Los profesores principiantes enseñan historia. *Clio & asociados*, (16), 54-72. Recuperado a partir de <https://mundoagrario.unlp.edu.ar/index.php/cliio/article/view/cliio-n16a04>.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Edelstein, G. (2002). Problematicar las prácticas de la enseñanza en Didácticas y Prácticas en Educación Superior. "Alternativas". *Serie: Espacio Pedagógico. Educación Superior. Antecedentes y propuestas actuales*, VII (26).
- Encinas, R. (1997). *Tirol: Origen. Sus primeros años. Relatos. Resistencia*. Argentina: Meana.
- Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Ministerio de Educación. República de Perú.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Finkelstein, C. (2009). *Estrategias de Enseñanza Basadas en la Problematización: ABP y Método de Estudio de Casos*. Cuadernillo de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folio Ediciones.
- Garay, L. (2005). *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Lago, P. M. (2007). Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(56), 341-350. Recuperado a partir de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000300003&script=sci_arttext.
- Lucarelli, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL- UBA).
- Macchiarola, V., Martini, C., Montebelli, E., y Pizzolitto, A. L. (2012) El aprendizaje institucional en una universidad que innova. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (4), 1 -12. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4853Macchiarola.pdf>.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional. *Políticas de inserción a la docencia*, 1000-1051. Recuperado a partir de <https://www.torrossa.com/it/resources/an/2436239>.
- Marcelo, C. (coord.) (2008). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Merla González, A., y Yáñez Encizo, C. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*, 16(8), 68-78.
- Parra Pineda, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Medellín: SENA.
- Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En: Birgin, A. (comp) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Provincia del Chaco (1990). *Ley 647 -E. Estatuto del Docente*. Resistencia: Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología.
- Provincia del Chaco (2018). *Resolución 2248 de 2018. Programa de Formación Docente Permanente y en Servicio*. Resistencia: Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación* Paidós. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Souto, M., y Tenaglia, G. (2012). *El trabajo sobre la demanda en formación docente. II Congreso Metropolitano de Formación Docente -FFyL-UBA*. Buenos Aires, Argentina.
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. Uruguay: Ministerio de cultura y deporte. Recuperado a partir de <https://oei.org.uy/uploads/files/programs/1/projects/17/el-acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-apoyo-y-desarrollo-profesional-de-los-docentes-noveles.pdf>.