



Maestría en Formación Docente

MAESTRÍA EN FORMACIÓN DOCENTE

1. PLAN DE ESTUDIOS

1.1. Título que otorga: Magister en Formación Docente

1.2. Tipo de Maestría: Profesional

1.3. Duración: 2 años

1.4. Fundamentación de la creación de la carrera

1.4. Fundamentación de la creación de la carrera

En la historia de la formación docente en Argentina confluyeron modelos que concibieron desde visiones muy disímiles la relación de los docentes con el proceso de enseñanza. Conformaron una tradición formativa que aun luego de haber sido superados continúan impregnado las prácticas educativas de los profesorados. Entre ellos, cabe destacar, por su relevancia en determinados períodos del sistema educativo argentino, al modelo normalista disciplinador que concibió al docente como un agente civilizador focalizando su esfuerzo en la conformación de la conciencia común de los estudiantes frente a la diversidad cultural que es concebida como amenazante para el proyecto escolar y al modelo técnico academicista que, desde una visión instrumental del trabajo docente, diferencia al conocimiento teórico del práctico. Desde esta última perspectiva, los docentes no necesitan participar de los procesos de construcción del saber ya que su transmisión solo requiere el desarrollo de las competencias comportamentales involucradas en la implementación de un guion diseñado por expertos.

Por el contrario, desde la perspectiva hermenéutica reflexiva -en la que se inscribe esta Maestría -, los docentes dejan de ser concebidos como agentes que efectivizan un diseño experto. Se los concibe como sujetos cuya autonomización profesional requiere el reconocimiento del carácter emergente y situacional de los conocimientos requeridos para la resolución de los problemas que enfrentan cotidianamente. Sin embargo, en la formación docente en nuestro país, los trayectos formativos orientados por este tipo de modelos no han logrado consolidarse a pesar de los reiterados intentos por su implementación y de la existencia de diversas experiencias y desarrollos conceptuales. Las tradiciones que han hegemonizado la formación docente construyeron e implementaron discursos sobre lo que el docente “debe hacer”, colocándolo en el rol de “reproductor de órdenes” (Davini, 2010). De esta manera, se ha limitado el desarrollo de perspectivas de formación que permitan conocer y considerar al docente por lo que realmente es, los desafíos que enfrenta y las condiciones de su práctica.

La especificidad del trabajo docente requiere la ponderación y selección de alternativas, algo muy diferente de la ejecución mecánica. Más aún, en las sociedades en transformación, como la contemporánea, la capacidad de innovar, negociar y regular la gestión de las propias prácticas se vuelve decisiva. Por lo tanto, es necesario poder formar docentes con una actitud reflexiva y crítica hacia su trabajo pedagógico. Esto último implica, además, el reconocimiento y desarrollo de su autonomía y responsabilidad profesional, tanto a nivel individual como colectivo. Dicho de otro modo, la profesionalización de los formadores docentes implica su constitución en una comunidad de trabajo, que desarrolle por sí misma una visión de conjunto centrada en la transferencia a los docentes de las herramientas analíticas conceptuales a emplear en el análisis de su propio trabajo, más allá de las directivas de las instituciones y Ministerios.

En el sistema educativo actual son poco frecuentes los intentos por transformar los vínculos de los docentes con sus saberes profesionales. Si bien la docencia se caracteriza como profesión por la transmisión cultural de saberes que no son producidos por los docentes, en ese proceso de transmisión se construyen conocimientos pedagógicos que hasta el momento cuentan con escasa institucionalización y reconocimiento –incluso por los mismos docentes– permaneciendo informados. Hasta el momento, la producción de conocimientos sobre la resolución de los problemas que se plantean cotidianamente en la práctica docente no ha sido consolidada y considerada claramente en los procesos de formación (Terigi, 2012).

En este sentido, desde hace más de una década, se están llevando a cabo cambios profundos en el modo en el que se concibe la formación docente, particularmente en lo referido a la relación entre la formación y la práctica profesional. Como se señaló anteriormente, los modelos de formación hegemónicos se han basado en un modelo dualista (concepción-realización) que establece una relación causal entre pensamiento y acción. Por el contrario, la *didáctica profesional*¹, se concentra en el análisis del trabajo a los efectos de extraer elementos para la formación. Esta disciplina tiene por objeto el estudio de los procesos de transmisión y de apropiación de los conocimientos en su especificidad con respecto a los contenidos por aprender. Sin embargo, tales contenidos refieren principalmente a los comprometidos en el desempeño profesional y no sólo a los que corresponden a un campo disciplinar.

La didáctica profesional surge de los procesos de formación continua y se concentra en el análisis del trabajo, que constituye tanto la condición previa a la formación como un instrumento de aprendizaje en su condición reflexiva. La preocupación por la formación profesional desplaza el interés histórico de los analistas del trabajo por la actividad productiva para poner en primer plano la actividad constructiva que la acompaña.

1 Disciplina en la que confluyen la psicología ergonómica y las didácticas de las disciplinas (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

A diferencia de lo que ocurre con la mayor parte de las profesiones cuyo objetivo es la actividad productiva, es decir, la transformación de lo real en su carácter material, social o simbólico; en el trabajo docente el objetivo es la actividad constructiva de los estudiantes (aprendizaje y desarrollo). No obstante, para lograr el aprendizaje, los estudiantes deben apoyarse en una actividad productiva, una tarea por efectuar, que va a servir de medio para generar la actividad constructiva. Esta inversión inherente al planeamiento de una secuencia didáctica por parte de los docentes tiene dos implicancias: la aceleración del ritmo del aprendizaje y la transformación de los conocimientos (recursos de los que dispone un sujeto para orientar y guiar su actividad) en saberes (conjuntos de enunciados coherentes y reconocidos como válidos por una comunidad científica o profesional) que resultan mucho más fáciles de transmitir.

En el análisis del trabajo docente, la didáctica profesional opta por centrarse en la actividad constructiva que acompaña la actividad productiva, es decir, analizar el aprendizaje incidental de los docentes. De esta manera, en lugar de subordinar la actividad a los saberes –como ha sido dominante en los modelos pedagógicos de formación docente–, la didáctica profesional propone subordinar el saber a la actividad o el sujeto cognoscente al sujeto capaz.

Como ya se ha dicho, los saberes que se construyen en las prácticas docentes rara vez se explicitan, lo cual dificulta su estudio y trasmisión. La peculiaridad del trabajo docente se define en torno a objetivos de diferente orden, estrechamente relacionados entre sí, en función de los cuales se llevan a cabo actividades de distinto tipo complejizando el análisis. El primer objetivo que se propone un docente ante su clase es tener un mínimo de calma (la disciplina), de modo tal que pueda hacer trabajar a sus alumnos. Un segundo objetivo, jerárquicamente superior en relación con el anterior, es posibilitar aprendizajes, facilitando el desarrollo cognitivo de los alumnos, lo que sin duda da sentido al objetivo anterior. El problema más frecuente que surge del análisis del trabajo docente es que el primer objetivo (poner a trabajar a los estudiantes) es el que generalmente sirve de regulador de la actividad, mientras que el segundo, de nivel superior, por lo general no regula la actividad, incluso cuando le da su sentido.

La perspectiva de la didáctica profesional enfatiza la necesidad de analizar la actividad colectiva de manera conjunta con los docentes, dado que sólo ellos pueden producir modificaciones duraderas en su trabajo. Mediante el *análisis clínico de la actividad* (Clot y Faïta, 2003) la didáctica profesional se acelera el aprendizaje de los docentes en y por el desempeño de su actividad laboral. En este sentido, los dispositivos pertinentes para alcanzar este objetivo son los denominados de formación en alternancia. Tales estrategias de formación promueven varias formas de aprendizaje sobre el propio trabajo: la enseñanza académica (paralela o posterior a la experiencia vivida), las interacciones de tutela con profesionales experimentados, las interacciones con los pares en el curso de secuencias de retorno a la actividad y/o el análisis reflexivo guiado por el formador.

Asimismo, un proceso clínico en la formación implica construir teorías a partir de casos singulares, que sirven como ocasiones para movilizar conocimientos previos, diferenciarlos, contextualizarlos y, a su vez, construir nuevos saberes. Este estudio de casos habilita a un docente, centrado todavía en su situación particular, a pensarla como una entre otras posibles. Concretamente se trata de comprender la actividad docente en circunstancias específicas, con respecto a los objetos de saber y en la construcción de los contenidos enseñados efectivamente.

Los dispositivos de formación en alternancia complejizan esta estructura de actividad ya que la misma situación puede ser interpretada pedagógicamente desde dos contratos diferentes: un contrato de formación con la academia y un contrato didáctico con los alumnos. Así, la alternancia (interrupciones y rupturas) que produce este dispositivo en la continuidad de las prácticas escolares y el terreno académico de formación, posibilita la producción de conflictos que tengan como resultado la construcción o consolidación de los gestos profesionales docentes. La alternancia se constituye, de esta manera, como un espacio que promueve la expresión de tales conflictos y, mediante su resolución, la transformación de las prácticas. Claramente, esta propuesta no se basa en la aplicación de los conocimientos adquiridos en los dispositivos formativos académicos a las prácticas de enseñanza, sino en la promoción de una actividad crítica y reflexiva por parte de los docentes. Dicho de otro modo, propone que los docentes sean capaces de instrumentar los conceptos y categorías desarrolladas por la investigación académica para confrontar y analizar críticamente sus prácticas.

Para la didáctica profesional la autoconfrontación (Clot y Faïta, 2003) es un instrumento privilegiado en el análisis clínico de la actividad ya que permite la articulación entre el espacio de las prácticas docentes y el espacio de formación académica. Este dispositivo invita a los docentes a objetivar su práctica empleando herramientas de distanciamiento (escritura, videoscopía, etc) que posibilitan la explicitación de los saberes prácticos. La autoconfrontación amplía el medio didáctico de la formación con tareas que normalmente no forman parte del mundo de las actividades profesionales docentes, estableciendo el distanciamiento necesario para la práctica reflexiva. Su alcance es mucho más amplio que la intervención en las situaciones de trabajo, dado que permite un co-análisis de los colectivos.

El objetivo principal de este dispositivo para la formación es acompañar el desarrollo del poder de acción de los colectivos de trabajo, posibilitando la creación –por parte de los docentes- de nuevos objetivos para su actividad y de los medios para poder alcanzarlos (Clot y Faïta, 2007). En este sentido, se convierte en una vía para el desarrollo de la capacidad para manejar de manera autónoma las múltiples determinaciones materiales y sociales que atraviesan la actividad docente. El análisis retrospectivo de la propia actividad laboral no ocurre de forma espontánea y natural, requiere de la mediación de otro. Se necesita otro (colega o formador) que proponga al docente una interpretación hipotética de lo ocurrido en el desarrollo de una secuencia didáctica, de manera que este último pueda confirmarla o refutarla. Además, esas hipótesis no pueden construirse sin un marco de análisis que permita delimitar los avances y los estancamientos en los aprendizajes de los estudiantes. La formulación de tales hipótesis para la generación de controversias que permitan el desarrollo de nuevos sentidos sobre la práctica, es uno de los papeles centrales de los formadores de docentes en las sesiones de autoconfrontación. No obstante, la autoconfrontación no es entendida sólo como la posibilidad de reflexionar metacognitivamente sobre los conocimientos adquiridos durante procesos formativos o como organización y representación mental de una actividad, sino como traducción de una actividad en otra actividad (Clot, 2003).

En este contexto, enmarcada en la didáctica profesional docente y en la metodología de análisis clínico de la actividad, la Maestría en Formación Docente se propone como un dispositivo de formación en alternancia. De esta manera, intenta generar vínculos entre las prácticas de formación académica y las prácticas de los maestrandos (formadores de docentes) para contribuir a su profesionalización. Además de la complejización del trabajo docente en sociedades crecientemente cambiantes y tecnologizadas, es necesario remarcar que la profesión docente es la que más a ha crecido en términos cuantitativos en las últimas décadas y la que cuenta con un pronóstico de mayor crecimiento a futuro, no solo por la prolongación de los años de escolarización necesarios para la inclusión social y ciudadana, sino también y fundamentalmente por el carácter insustituible del trabajo docente en la formación humana.

Por lo tanto, los argumentos desarrollados sobre la especificidad del trabajo de los formadores de docentes y sus necesidades de formación ameritan la apertura de la titulación “Magister en Formación Docente”. El dominio de las herramientas teóricas y metodológicas propuestas en este dispositivo de formación en alternancia permitirá que los formadores amplíen sus competencias profesionales. Esta propuesta de profesionalización, a través de la transferencia a los formadores -y por su intermedio a los docentes- de las herramientas analíticas para la reflexión sobre su propia actividad es una vía fundamental para contribuir a su autonomización validando los *saberes de la práctica*, y promoviendo su movilización en un proceso de transformación. De esta manera, la Universidad Pedagógica intenta abrir un espacio de diálogo con los diversos ámbitos académicos de la Argentina y Latinoamérica dedicados a la profesionalización de los formadores de docentes como parte de su compromiso con la mejora de la calidad del sistema formador argentino.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- Desarrollar una formación académica de posgrado que contribuya a la consolidación del modelo hermenéutico reflexivo en la formación docente.
- Formar formadores de docentes capaces de analizar las prácticas situadas de los futuros docentes en el marco de las orientaciones de la didáctica profesional.

2.2. Objetivos específicos

- Que los maestrandos problematicen los modelos contrapuestos en la historia y actualidad del sistema formador docente.
- Que los maestrandos profundicen sus conocimientos de los procesos psicológicos comprometidos en la enseñanza y el aprendizaje.
- Que los maestrandos analicen las implicancias que tienen las transformaciones sociales recientes para el trabajo docente.
- Que los maestrandos transiten una experiencia formativa en el análisis de la actividad docente situada que integre el análisis *a priori*, la observación *in situ* y la autoconfrontación.
- Que los maestrandos conozcan distintas alternativas de registro de la actividad docente y puedan formalizar los saberes emergentes mediante la aplicación de marcos conceptuales pertinentes.
- Que los maestrandos sean capaces de identificar episodios de la actividad docente y formular hipótesis a contrastar en el marco de una controversia formativa con los futuros docentes.
- Que los maestrandos sean capaces de emplear diferentes tipos de escritura para la comunicación mediante géneros discursivos diversos y utilizarla como herramienta mediadora de sus procesos cognitivos.

3. PERFIL DEL EGRESADO

El egresado de la Maestría en Formación Docente será capaz de promover la reflexividad y autonomía de los futuros docentes respecto a su trabajo pedagógico a través de la implementación de dispositivos de formación en alternancia que habiliten la reconstrucción de los saberes prácticos producidos por el colectivo docente.

4. PLAN DE ESTUDIOS

La Maestría en Formación docente sigue un plan *semiestructurado*, constituido por un trayecto formativo compuesto por 12 asignaturas: 9 (5 seminarios y 4 talleres) cuya acreditación es obligatoria para todos los maestrandos y 3 seminarios seleccionados por los estudiantes entre los ofertados por la maestría y por la universidad, según su actividad profesional, conocimientos previos o temática de su trabajo final.

Las distintas asignaturas se articulan entre sí con la finalidad de que al cabo de los dos años de cursada los maestrandos hayan atravesado por las distintas instancias que les permitan llevar a cabo su trabajo final, esto es, que hayan transitado una experiencia formativa en el análisis de la actividad docente situada que integre el análisis *a priori*, la observación *in situ* y la autoconfrontación. Asimismo, la cursada de las asignaturas propuestas en el plan de la Maestría en Formación Docente permitirá que los maestrandos conozcan aportes teóricos y metodológicos de otras disciplinas que contribuyen a la comprensión de las prácticas docentes para su análisis y transformación.

Además, desde el inicio de la cursada de la maestría, cada maestrando será asignado a un tutor, quien lo acompañará y asesorará a lo largo de todo el trayecto formativo, posibilitando la articulación comprensiva de los saberes correspondientes a las distintas asignaturas.

La selección y organización de las distintas asignaturas del Plan de Estudios de la Maestría en Formación Docente se llevó a cabo priorizando su constitución como un dispositivo de formación en alternancia y que los alumnos transiten la experiencia del análisis clínico de las prácticas docentes como una vía de profesionalización. Por lo tanto, su plan de estudios se compone de 8 seminarios (5 obligatorios y 3 optativos) y 4 talleres, que se organizan en tres módulos que se cursan de manera simultánea a lo largo de los 2 años previstos para la acreditación de las asignaturas.

El *Módulo de Práctica Profesional* (con modalidad de taller) permitirá que los maestrandos conozcan los supuestos conceptuales y metodológicos de la didáctica profesional mediante el diseño e implementación gradual de un dispositivo de análisis clínico de las prácticas que se plasmará en su trabajo final. Los talleres como modalidad de enseñanza y aprendizaje, posibilitan la alternancia entre la práctica y la teoría, en un contexto de aprendizaje activo y participativo caracterizado por el trabajo en equipo, con el propósito de intercambiar conocimientos y/o experiencias en temas específicos, reflexionar sobre los mismos y resignificarlos teniendo en cuenta sus contextos de aplicación.

El *Módulo de Formación General* incluye asignaturas en las que se desarrollarán conocimientos teóricos y metodológicos correspondientes a diferentes disciplinas que conforman un marco de conocimiento necesario para la formación de docentes. Se encuentra compuesto por 5 seminarios preestablecidos (obligatorios) y 2 que serán seleccionados por los estudiantes según la oferta de Seminarios de Formación General de la Universidad Pedagógica, de acuerdo con lo dispuesto en su reglamento de funcionamiento de posgrados. La fundamentación y los contenidos mínimos de los seminarios del tramo de Formación General UNIPE se desarrollan en el Anexo II.

El *Módulo de Formación en Didácticas Específicas*, incluye 4 seminarios que presentarán a los maestrandos el estado actual de distintas didácticas específicas y los problemas vinculados a ellas que se presentan en las prácticas docentes. La Maestría pone a disposición de los maestrandos 4 seminarios sobre didácticas específicas, de los cuales los maestrandos tienen que acreditar sólo 1 que podrán seleccionar dependiendo de sus intereses y prácticas profesionales.

A continuación se detallan las asignaturas que componen cada uno de los módulos:

Módulo de Práctica Profesional
<p>Talleres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción a la didáctica profesional docente - Metodología para el análisis clínico de las prácticas docentes - Trabajo de campo y análisis de datos - Escrituras intermediarias y de trabajo final

Módulo de Formación General
<p>Seminarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Panorama de las políticas de formación docente - Problemas epistemológicos en la investigación educativa - Psicología de los procesos de enseñanza y aprendizaje - Problemas sociológicos en la formación docente - El uso de la imagen en las prácticas de enseñanza - Seminario de Formación General UNIPE I² - Seminario de Formación General UNIPE II

Módulo de Formación en Didácticas Específicas
<p>Seminarios³:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Didáctica de la Lengua -Didáctica de la Matemática -Didáctica de las Ciencias Naturales -Didáctica de las Ciencias Sociales

² Los maestrandos deberán cursar durante el transcurso de la carrera 2 seminarios de Formación General UNIPE, tal como lo dispone su reglamento de funcionamiento de posgrados. La fundamentación y los contenidos mínimos de los seminarios del Formación General de la UNIPE se desarrollarán en el ANEXO II.

³ Los maestrandos deberán cursar al menos uno de los seminarios incluidos en este Módulo.

4.1. ESTRUCTURA CURRICULAR

PRIMER AÑO – PRIMER SEMESTRE					
Actividad curricular	Modalidad	Carácter	Carga horaria teórica	Carga horaria Práctica	Carga horaria total
Introducción a la didáctica profesional docente	Taller	Obligatorio	10	53	63
Panorama de las políticas de formación docente	Seminario	Obligatorio	20	16	36
Problemas epistemológicos en la investigación educativa	Seminario	Obligatorio	20	16	36

PRIMER AÑO – SEGUNDO SEMESTRE					
Actividad curricular	Modalidad	Carácter	Carga horaria teórica	Carga horaria Práctica	Carga horaria total
Metodología para el análisis clínico de las prácticas docentes	Taller	Obligatorio	10	53	63
Psicología de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Seminario	Obligatorio	20	16	36
Problemas sociológicos en la formación docente	Seminario	Obligatorio	20	16	36

SEGUNDO AÑO – PRIMER SEMESTRE					
Actividad curricular	Modalidad	Carácter	Carga horaria teórica	Carga horaria Práctica	Carga horaria total
Trabajo de campo y análisis de datos	Taller	Obligatorio	10	53	63
El uso de la imagen en las prácticas de enseñanza	Seminario	Obligatorio	20	16	36

SEGUNDO AÑO – SEGUNDO SEMESTRE					
Actividad curricular	Modalidad	Carácter	Carga horaria teórica	Carga horaria Práctica	Carga horaria total
Escrituras intermediarias y de trabajo final	Taller	Obligatorio	10	53	63

SEMINARIOS OPTATIVOS	
Actividad curricular	Carga horaria
Seminario de formación en didácticas específicas	44
Seminario de formación general UNIPE I	32
Seminario de formación general UNIPE II	32

	TOTAL DE HS DE CURSADA POR MÓDULO
Módulo de Práctica Profesional	252
Módulo de Formación General	244
Módulo de Formación en Didácticas	44
	Horas totales: 540

	CARGA HORARIA TOTAL
Horas de cursada	540
Horas de elaboración del trabajo final	160
Horas totales	700

4.2. Contenidos mínimos

Introducción a la didáctica profesional docente

Modelos pedagógicos de la formación docente. Identidad social y profesional de los docentes. El carácter social, diverso y temporal de los saberes docentes. Formación docente, saberes e investigación. La didáctica profesional docente: la investigación sobre el trabajo docente y sus aportes a la formación. El saber experiencial del colectivo docente. Los conceptos de trabajo, tarea, práctica y actividad docente. Tarea prescrita, actividad real y actividad realizada. Los objetivos del trabajo docente. La actividad conjunta orientada a la movilización de saberes por parte de los estudiantes como objeto de análisis. La clínica de la actividad, los dispositivos de formación en alternancia y la profesionalización docente. El aporte de las didácticas disciplinares en el análisis del trabajo pedagógico. Experiencias nacionales e internacionales de formación docente en el marco de modelos hermenéutico – reflexivos.

Metodología para el análisis clínico de las prácticas educativas

El análisis clínico de las prácticas docentes: ¿Qué es necesario observar? ¿Cómo observar? ¿Por qué observar? Los problemas vinculados a la observación. Objetivos de la observación: validación de las problemáticas de investigación y la movilización de un marco de análisis pertinente. Acceso a la actividad observable y no observable. El análisis *a priori* de la actividad. Recogida de huellas (índices) de la actividad. La indagación de los conceptos pragmáticos. La videoscopía como instrumento para el registro de la actividad docente. La entrevista de autoconfrontación como dispositivo para el análisis de las prácticas docentes. La entrevista como instrumento de obtención de información. Autoconfrontación simple y cruzada. La confrontación y la apertura de nuevos posibles. El dispositivo de análisis de la práctica y la zona de desarrollo próximo. La controversia como motor del desarrollo profesional. Conflictos cognitivos y socio-cognitivos. Toma de conciencia. Mecanismo de internalización: apropiación y dominio. Análisis de procesos microgenéticos.

Trabajo de campo y análisis de datos

El estudio de campo. Organización de la recogida de datos. Los procesos de negociación. Papel de la negociación en la investigación. Descripción de contextos. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la investigación. Técnicas de investigación en estudios cualitativos en educación. La videoscopía. Las notas de campo y los registros de observación. La metodología biográfica: principios básicos y utilización. El registro de los datos. Transcripciones y extractos. Identificación de episodios. Análisis de contenido. Codificación y categorización. La reducción de datos. La credibilidad de los datos: la triangulación. La asunción del rol de entrevistador en los distintos tipos de entrevistas. Características fundamentales. Grupos de discusión y reflexión sobre el dispositivo de autoconfrontación.

Escrituras intermeditarias y de trabajo final

La escritura en el nivel superior. Las características del discurso académico y su relación con los contextos de producción de conocimiento. Modelos explicativos acerca de la escritura. Modelos cognitivos y socioculturales. Aportes y limitaciones. Relación con las estrategias pedagógico didácticas. Tendencias actuales. La noción de comunidades de discurso. Las representaciones sobre la escritura en el nivel superior. Principales dificultades en la producción de escritos en los procesos formativos. De la escritura como una macro-habilidad a la escritura como proceso diferenciado, según su contexto de realización y grados de especialización. La escritura en el proceso formativo de adultos profesionales. La relación personal y profesional con la escritura. Los géneros discursivos en el nivel superior. Aportes para las tipologías textuales. Relaciones lógicas y organizativas para el desarrollo del proyecto de formación, análisis de casos de estudio e informes de resultados: la monografía, el informe, el *paper*, la memoria, la tesis. Estrategias de escritura durante los procesos de formación profesional. Escrituras de proceso, escritos intermeditarios, escritura para la comunicación profesional. El problema de la ‘evidencialidad’ en la escritura académica. Normas internacionales para las citas de bibliografía de uso en la escritura académica. Recursos pragmático/discursivos. Inscripción del enunciador, distancia o proximidad en su enunciado. La palabra de otros. Discursos argumentativos-explicativos. Argumentos de explicación, argumentos de validación. La textualización y comunicación de la evidencia empírica. Los diarios de campo, la elaboración de casos de estudio y memorias profesionales. Revisión de la escritura: Recursos para la autoevaluación de la escritura de géneros académicos.

Panorama de las políticas de formación docente

El campo de la formación docente y la construcción de las identidades. Campo político y campo intelectual pedagógico. Intersecciones, actores y construcción de las políticas y del discurso pedagógico especializado. Las instituciones escolares, las prácticas y la construcción del *hábitus* docente. La conformación de tradiciones en la formación y en las prácticas docentes. La tradición normalista, la tradición tecnicista, la tradición académica. Las huellas de las tradiciones en las instituciones y en las prácticas. La reforma educativa de los ´90. Los debates sobre la calidad y el desarrollo de la Red Federal de Formación docente continua. La centralidad del currículo y de la capacitación. La transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones provinciales. La creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Dos circuitos de formación: Institutos y Universidades. Tensiones y construcciones. Evolución y crisis del pensamiento pedagógico-didáctico, los cambios socioculturales, y las recientes experiencias en las políticas. Los docentes como intelectuales reflexivos y críticos. Profesiones y semi- profesiones. La formación en competencias para enseñar en los nuevos contextos sociales.

Problemas epistemológicos en la investigación educativa

La problemática del conocimiento. Los problemas clásicos en la filosofía y la filosofía de la ciencia. La versión “heredada” del neopositivismo. Sus críticos: el refutacionismo de Popper, los paradigmas de Kuhn, los programas de investigación de Lakatos y las tradiciones de investigación de Laudan. Las cuestiones acerca de la estructura de las teorías, la observación, los contextos, la dinámica de la ciencia. Los denominados grandes paradigmas de la investigación educativa: el positivismo; la perspectiva hermenéutica y sus raíces filosóficas; el paradigma del pensamiento de la teoría social crítica. El impacto de la epistemología sobre las modalidades de investigación: cuantitativa, cualitativa, acción participativa. El problema de la intervención de los presupuestos filosóficos en la investigación psicoeducativa. La idea de “marco epistémico” y el sentido común de los científicos. Los compromisos epistemológicos y ontológicos. La filosofía de la escisión, el naturalismo y el reduccionismo en la historia de la psicología educación y sus vínculos con la psicología del desarrollo. El marco epistémico dialéctico, la ontología relacional y las unidades de análisis. Los debates sobre la explicación científica.

Psicología de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Los procesos de escolarización y la especificidad del aprendizaje pedagógico. El surgimiento del alumno como objeto de indagación psicológica. Discurso normativo y prácticas normalizadoras. El desarrollo del dispositivo escolar moderno como condición de producción del aprendizaje y como contexto de surgimiento de los estudios sobre el aprendizaje. El problema de las relaciones entre psicología y educación. Las teorías psicológicas como instrumento de análisis de las prácticas educativas. Las unidades de análisis para estudiar el aprendizaje escolar. El problema de la continuidad o discontinuidad entre los procesos de conceptualización en contextos cotidianos y en los contextos de enseñanza. Las concepciones alternativas y el aprendizaje de las ciencias. Las tesis centrales de la Teoría Socio- histórica: el origen histórico y social de los Procesos Psicológicos Superiores. El enfoque genético de los procesos psicológicos. Dominios genéticos y líneas de desarrollo. Interiorización y mediación semiótica en la ontogénesis. La Zona de Desarrollo Próximo. El aprendizaje en la psicología genética: el conocimiento como acción transformadora. Los instrumentos de conocimiento: acción, significación y asimilación cognitiva. Teoría de la equilibración. La toma de conciencia. El conflicto sociocognitivo. La interacción docente-alumno y la interacción entre pares. El aprendizaje en la psicología cognitiva: la metáfora computacional. La mente modular. El aprendizaje como cambio en las maneras en que la información es representada y procesada: aprendizaje por asociación y por reestructuración.

Problemas sociológicos en la formación docente

Principios básicos de la mirada sociológica en el mundo escolar. La educación como sistema “de Estado”. La estructura y dinámica del campo de la política educativa. La escuela como organización: tendencias típicas. Forma de la organización escolar y su evolución. La institución burocrática. Organizaciones modernas. Lógica de funcionamiento de la institución escolar. Sociología del conocimiento escolar. Análisis de la producción y desarrollo del currículum escolar. La construcción histórica y social del oficio de enseñar. Los docentes como grupo aritmético y como actor colectivo. *Habitus*. La lógica práctica. El trabajo docente como “práctica”. La docencia como “performance”. El aprendizaje del oficio. La experiencia escolar de alumnos, docentes e instituciones. El proceso de construcción de tipificaciones y expectativas en esas relaciones. La autoridad pedagógica. Dominación y autoridad pedagógica. La dimensión espacial de los procesos sociales y educativos desde una perspectiva relacional: la escuela, el territorio y la sociedad. Transformaciones recientes en la estructura social de la Argentina y la Región Latinoamericana. El mercado de trabajo y nuevos mecanismos de desigualdad escolar. Las transformaciones sociales: impacto sobre el sistema educativo. Desigualdades sociales y desigualdades escolares. Relación entre las credenciales escolares y el mercado de trabajo.

El uso de la imagen en las prácticas de enseñanza

Imágenes y cultura visual: herramientas teóricas para su análisis. Debates en torno a algunos pares de conceptos: imagen y palabra, imagen y mirada, imagen y verdad, imagen y tiempo. Visibilidad y visualidad. Perspectivas históricas sobre las transformaciones de la visualidad en la sociedad occidental. Tecnologías de la visión y espectáculo en las sociedades modernas. La escuela y la formación de sujetos visuales. Los cambios recientes en los regímenes escópicos: de la atención a la atracción. Los nuevos medios. La digitalización y la transformación de la producción y circulación de las imágenes. Los usos de la imagen en la investigación social educativa. La imagen como fuente: análisis de trabajos donde se las utiliza como documentos. La imagen como objeto de estudio: análisis de investigaciones sobre libros de texto, pinturas, fotografías, películas educativas. La crítica a la transparencia de las imágenes. La perspectiva visual en la investigación, desde la producción a la circulación de los resultados.

Didáctica de las ciencias naturales

La Didáctica de las Ciencias Naturales como área de producción de conocimiento. Revisión histórica de la evolución de la investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales. El debate del estatus científico de la Didáctica de las Ciencias: ¿Disciplina emergente o saber subordinado? La alfabetización científica para todos y la formación científica para elites. El papel de la investigación educativa en la práctica de aula. Conocimiento científico y conocimiento profesional del docente. Contenidos disciplinares y contenidos didácticos en el contexto de la didáctica de las ciencias naturales. La problemática de la investigación en Didáctica de las Ciencias en la formación docente.

Didáctica de la matemática

Marcos teóricos de la Didáctica de la matemática, problemas de investigación y metodologías de estudio: la Teoría de Situaciones Didácticas de Brousseau como marco para estudiar procesos de producción de conocimiento matemático en la escuela. Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Los fundamentos del concepto de génesis escolar del conocimiento. Análisis de investigaciones de corte naturalístico y de corte intervencionista La relación entre el campo de la Didáctica de la Matemática y las prácticas docentes. Las restricciones institucionales del trabajo docente y la producción en el campo de la Didáctica de la Matemática. La investigación y la formación docente en el área de Matemática. Herramientas metodológicas de la investigación en la formación de docentes: análisis de registros de clases y de producciones de estudiantes. Investigación colaborativa y desarrollo profesional docente Experiencias de planificación, implementación y análisis compartido de las prácticas docentes. El colectivo de profesores como ámbito de validación y elaboración de alternativas con relación al género profesional.

Didáctica de las ciencias sociales

Las Ciencias Sociales: implicaciones para su aprendizaje y enseñanza. Aportes de las investigaciones cognitivas a la enseñanza de las ciencias sociales. Transformaciones de las sociedades contemporáneas. La redefinición de los saberes disciplinares y su transmisión. Naturaleza del conocimiento social: características. Ámbitos o dominios de conocimiento. El sentido de las ciencias sociales: el conocimiento social como ciencia. Los distintos puntos de vista sobre las ciencias sociales: los científicos sociales, los académicos y los cotidianos. La construcción del conocimiento relativo a las ciencias sociales. El desarrollo del conocimiento acerca de la sociedad. La enseñanza de las ciencias sociales en primaria y secundaria: dificultades. Los sistemas de representación de las ciencias sociales: textos, imágenes, tablas y gráficos. La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica, reflexiva y renovadora. La construcción de la memoria histórica y la conciencia ciudadana.

Didáctica de la lengua

Fundamentación epistémica de la didáctica de la lengua y de la literatura. Diferentes enfoques en la metodología de enseñanza de la lengua y la literatura. Valor de la investigación en su proceso de consolidación científica. Didáctica y currículum: investigación didáctica e innovación curricular. Áreas de investigación más relevantes en el campo de la didáctica de la lengua y de la literatura. El aula como espacio de investigación y reflexión. Estudio intergrupos e intragrupos.

4.3. Metodología de enseñanza

La Maestría en Formación Docente se constituye como un dispositivo de formación en alternancia. Su plan de estudios se compone, por una parte, de seminarios cuyo objetivo es brindar un marco teórico general necesario para la formación docente y para la interpretación de las prácticas docentes situadas. Tales seminarios (incluidos en los Módulos de Formación General y de Formación en Didácticas Específicas) se organizan en torno a diferentes temáticas y disciplinas, como por ejemplo las Didácticas Específicas, Psicología, Sociología, Políticas de Formación Docente, etc. Si bien la modalidad de dictado de estos seminarios quedará a criterio de los docentes responsables de los mismos, en la medida en la que su objetivo principal es la exposición y discusión de los aportes de distintas disciplinas a las prácticas educativas, la mayor cantidad de horas se dedicará a la exposición dialogada con articulaciones con actividades prácticas a realizar por los alumnos que se plasmarán en las producciones a evaluar para su acreditación.

Asimismo, el plan de estudios de la Maestría en Formación Docente se compone de talleres incluidos en el Módulo de Práctica Profesional, que se cursa paralelamente a los otros dos módulos que incluyen a los seminarios. Los cuatro talleres que componen el Módulo de Práctica Profesional se desarrollarán en base al análisis de prácticas docentes concretas y se articulan entre sí con el fin de posibilitar que los estudiantes desplieguen gradualmente el análisis del caso que plasmarán en la tesis que constituirá su trabajo final de maestría. Al tratarse de una maestría profesional la importancia de la formación mediante talleres basados en la participación activa de los maestrandos, se vuelve central en el plan de estudios para permitir que éstos transiten por una experiencia formativa en el análisis de la actividad docente situada. Asimismo se espera que esa experiencia formativa permita a los maestrandos analizar las prácticas situadas de los futuros docentes en el marco de las orientaciones de la didáctica profesional docente.

Los cuatro talleres se cursarán a lo largo de los dos años previstos para la acreditación de las asignaturas que componen el plan de estudios. En el primero de ellos “Introducción a la Didáctica Profesional Docente” los maestrandos conocerán los supuestos y conceptos básicos de dicha disciplina a través del análisis de casos brindados por los docentes a cargo de la asignatura. En el segundo taller “Metodología para el análisis clínico de las prácticas docentes”, los maestrandos serán introducidos a las distintas técnicas y estrategias para el análisis clínico de actividad docente mediante el análisis de casos que también serán aportados por los docentes a cargo del taller. Al finalizar este seminario los maestrandos deben presentar su plan de trabajo de tesis dejando en claro qué características específicas tendrá el caso que abordarán y en qué problemática se centrarán para su análisis. Luego, ya en el segundo año de cursada, durante el taller “Trabajo de campo y análisis de datos” los maestrandos llevarán a cabo el registro del caso que analizarán en su tesis y comenzarán a elaborar categorías analíticas sobre el mismo. Finalmente en el taller “Escrituras intermediarias y de trabajo final” llevarán a cabo actividades de revisión de producciones escritas realizadas en el transcurso de la maestría para hacerlas converger en el género discursivo específico requerido para su trabajo final de tesis.

Para el acceso al registro de los casos que serán analizados por los maestrandos en su tesis se espera que, en tanto se trata de formadores de formadores, las prácticas que analicen sean las que efectivamente realizan los futuros docentes en las escuelas vinculadas a los Institutos Superiores de Formación Docente en los que se desempeñan.

Sin embargo, para el caso en el que alguno de los maestrandos no se encuentre en actividad como formador de formadores, la UNIPE facilitará el acceso a un establecimiento educativo para realizar el registro. Tal acceso será viabilizado por el vínculo específico de la UNIPE con la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, vínculo que ya ha facilitado el acceso a diferentes escuelas de la provincia en el marco de iniciativas de formación, extensión e investigación.

Además, en el momento en el que se lleve a cabo el registro de las prácticas, así como también a lo largo de la maestría, los maestrandos contarán con la asistencia de un tutor. Desde el inicio de la cursada cada maestrando tendrá asignado un tutor cuya función será acompañarlo a lo largo de las diferentes asignaturas y facilitar un proceso de integración de los saberes adquiridos en cada una de ellas. De esta manera, el tutor brindará dos tipos de ayuda o sostén: pedagógica (guiar, controlar, formar, revisar, informar) y psicológica (alentar, dar seguridad, interesar, aconsejar). Es sabido que uno de los problemas más frecuentes en la formación de posgrado son las dificultades que enfrentan los estudiantes para elaborar sus trabajos finales. En este sentido, se espera que la figura del tutor los acompañe en este proceso facilitándolo, tanto en la redacción de su plan de trabajo final como en la búsqueda y establecimiento de contacto con un posible director de Tesis.

4.4. Desarrollo de la carrera y modalidad

La Maestría en Formación Docente es una maestría *profesional*, cuya finalidad es el fortalecimiento y la consolidación de competencias propias de la profesión de los formadores de docentes. La modalidad de cursada de la carrera es *presencial* y el plan de estudios *semiestructurado*. Este último se encuentra compuesto por 12 asignaturas, 9 de las cuales deben ser cursadas obligatoriamente por los maestrandos y las 3 restantes serán seleccionadas por ellos entre los seminarios ofertados por la maestría y por la universidad. El tiempo previsto para la acreditación de todas las asignaturas que componen el plan de estudios es de 2 años y los maestrandos contarán con 18 meses más para la entrega de la tesis que constituirá su trabajo final.

Con respecto a la acreditación de la maestría, además de la aprobación de todas las asignaturas que componen el plan de estudios, al finalizar el primer año de cursada los maestrandos deberán presentar su proyecto de trabajo final de tesis. Previamente el maestrando habrá solicitado al Comisión Académica la aceptación de su director de tesis, en caso de tratarse de un docente externo a la universidad no incluido en el banco de directores elaborado por el Comité Académico de la Maestría. El plan de trabajo final será redactado del modo más conciso posible, informando las particularidades del caso que se analizará (disciplina, nivel de enseñanza, etc.) y la problemática específica en la que se centrará. Asimismo expresará el encuadre teórico y metodológico necesario para llevar a cabo

dicho trabajo de análisis de un caso real; los recursos que necesitará y aquellos de los cuales dispone o dispondrá; la bibliografía en la que se basará y el cronograma de trabajo. El proyecto de trabajo final debe ser aprobado por la Comisión Académica de la maestría y deberá contar con el aval del tutor y del director del maestrando.

Para la entrega del trabajo final los maestrandos deberán haber acreditado todas las asignaturas establecidas en el plan de estudios de la Maestría en Formación Docente. El mismo consistirá en la escritura de una Tesis en la que se informe la puesta en funcionamiento de un dispositivo de análisis clínico de las prácticas docentes (análisis de un caso real) desde la perspectiva de los procesos de formación docente. Los alumnos tendrán plazo hasta 42 meses luego de haber comenzado la cursada de la maestría para entregar su trabajo final, de lo contrario perderán su condición de alumno regular.

4.5. Condiciones de admisión, acreditación y graduación

4.5.1. Requisitos de admisión

Podrán inscribirse como alumnos/as de la maestría los egresados de carreras de nivel superior cuya duración no sea menor a 4 años. En todos los casos deben ser docentes en actividad, y se dará prioridad en la selección de los postulantes a los formadores de docentes. También se solicitará a los estudiantes el dominio en la comprensión escrita de una lengua extranjera (francés e inglés).

Además de los requisitos administrativos, se realizará una entrevista personal a cargo de la Dirección y de la Comisión académica de la maestría.

4.5.2. Acreditación y Graduación

Para el cumplimiento de la condición de alumno regular en cada una de las asignaturas, los estudiantes deben cumplimentar con la normativa especificada en el Reglamento Institucional para las Carreras de Posgrado de la UNIPE. A su vez, cada asignatura establecerá la modalidad de evaluación según la especificidad de las mismas.

Para la titulación los estudiantes deberán aprobar todas las asignaturas establecidas en el plan de estudios de la Maestría en Formación Docente y aprobar el trabajo final de culminación del posgrado. Este último tendrá el formato de una tesis y será evaluado por un tribunal examinador compuesto por tres integrantes, profesores con título de magister o superior, profesionales y/o investigadores reconocidos en las temáticas del posgrado. Uno de los miembros del tribunal será externo a la Universidad.

4.5.3. Inscripciones y trámites administrativos

- a) Una carta, dirigida al Director de la carrera, solicitando su inscripción.
- b) Fotocopia legalizada del título universitario de grado o de nivel superior no universitario.
- c) Certificado analítico y promedio de calificaciones de la carrera universitaria de grado o de nivel superior no universitario de la que egresó.
- d) Fotocopia del DNI o Pasaporte (en el caso de alumnos extranjeros).
- e) Un currículum actualizado con sus antecedentes académicos y profesionales, en versión impresa y digital.
- f) Completar la ficha de inscripción de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires.
- g) Dos fotos carnet.

6. RECURSOS DISPONIBLES Y NECESARIOS

La Universidad Pedagógica cuenta con:

- Aulas con equipamiento audiovisual e informático, además del suficiente mobiliario para el alumnado.
- Biblioteca, en la que se encuentran disponibles la mayoría de los títulos consignados en la bibliografía de esta carrera y acceso a distintas bases de datos y contenidos.
- Salas de reuniones, para concretar las reuniones del equipo académico, así como las tutorías individuales o entrevistas a alumnos.
- Laboratorios con equipamiento informático.
- Laboratorio móvil, para el desarrollo de contenidos de ciencias naturales.

7. ESTRUCTURA DE GOBIERNO DE LA CARRERA

Director: Director: Dr. José Antonio Castorina. Dr. en Educación, Magister en Filosofía y Profesor en Filosofía (Universidad de Buenos Aires-UNIPE-CONICET).

Comisión Académica: Dra. Alicia Barreiro. Dra en Ciencias de la Educación; Mg. en Psicología Educacional; Lic en Psicología; Prof. de Enseñanza Media y Superior en Psicología. (UBA-UNIPE-CONICET).

Mg. Liliana Calderón. Mg. en Cs.Sociales con Mención en Educación: Lic en Lengua y Literatura Castellana, Prof.de Castellano, literatura y latín para la enseñanza superior. (UNIPE).

Dr. José Antonio Castorina. Dr. en Educación, Magister en Filosofía y Profesor en Filosofía (Universidad de Buenos Aires-UNIPE-CONICET).

Dra. Laura Mombello. Dra. en Cs. Sociales; Mg. en Antropología Política; Lic. en Cs. Antropológicas (UNIPE-IDES).

Dra. Ana Pereyra. Dra. en Cs. Sociales; Mg. en Cs. Políticas; Lic. en Sociología (UNIPE-UBA).

Dra. Patricia Sadosky. Dra. en Didáctica de la Matemática. Profesora de Matemática (UNIPE).

Dra. Flavia Terigi. Dra en Psicología; Diploma de Estudios Avanzados (DEA) Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Especialista en Políticas Educativas (UNGS).

Comité de Asesores: Dra. María Cristina Davini. Dra. en Cs. Humanas – Educación (UBA).

Lic. Emilio Tenti Fanfani - Diplôme Supérieur d'Etudes et Recherches Politiques (UBA-UNIPE).

Dra. Miryam Southwell – Ph.D., Ideology and discourse analysis - University of ESSEX

Dra. Ingrid Sverdlick. Dra. en Pedagogía (UNIPE).

Tutores: Dra. Carolina Scavino. Dra. con mención en Cs. Humanas y Sociales, Mg. en Psicología Educacional, Lic. en Psicología, UBA (UNGS-UBA)

Dra. María Laura Diez. Dra. en Antropología, Licenciada en Ciencias Antropológicas. (UBA-CONICET-UNIPE)

Dra. Alicia Barreiro. Dra. en Ciencias de la Educación; Mg. en Psicología Educacional; Lic. en Psicología; Prof. de Enseñanza Media y Superior en Psicología. (UBA-UNIPE-CONICET).

Cuerpo docente: Dra. Beatriz Aisenberg – Dra. en Ciencias de la Educación (UBA)

Dra. Barreiro, Alicia - Dra. en Ciencias de la Educación- (UNIPE-FLACSO-UBA)

Mg. Birgin, Alejandra (Universidad de Buenos Aires). Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación.

Mg. Liliana Calderón. Mg. en Cs.Sociales con Mención en Educación: Lic. en Lengua y Literatura Castellana, Prof.de Castellano, literatura y latín para la enseñanza superior. (UNIPE).

Dr. José Antonio, Castorina. Dr. José Antonio Castorina. Dr. en Educación, Magister en Filosofía y Profesor en Filosofía (Universidad de Buenos Aires-UNIPE-CONICET).

Dra. Carolina Cuesta. Doctora y Licenciada en Letras Licenciada en Ciencias de la Educación. (UNIPE-UNLP)

Dr. Oscar Daniel Duarte. Doctor en Historia (UNIPE-CONICET)

Dra. Inés Dussel. Doctora en Educación (CINVESTAV-IPN Mexico-FLACSO-Argentina).

Dra. Ana Pereyra. Dra. en Cs Sociales; Mg. en Cs. Políticas Lic. Sociología. (UNIPE – UBA).

Dra. Patricia Sadosky. Dra. en Didáctica de la Matemática. Profesora de Matemática (UNIPE).

Mg. Cora Steimberg- Mg of Science in Social Policy and Planning (UBA).

Lic. Emilio Tenti Fanfani - Diplôme Supérieur d'Etudes et Recherches Politiques (UBA-UNIPE).

Dra. Flavia Terigi. Dra en Psicología; Diploma de Estudios Avanzados (DEA) Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Especialista en Políticas Educativas (UNGS).

Docentes Invitados: M. Stéphane Brau-Antony, Maître de conférences en Sciences de l'Education. (Université de Reims- Francia).

Dr. Gilles Baillat. Dr. en Ciencias de la Educación. (Université de Reims- Francia)

Dr. Daniel Niclot Dr. en Didáctica de la Geografía y en Cs. de la Educación (Université de Reims- Francia).

M. Thierry Philippot, Maître de conférences en Sciences de l'Education. (Université de Reims- Francia).

Docentes Formación General UNIPE: Mg. Fernando Bordignon (UNIPE)

Dr. Edgardo Castro (UNIPE)

Dra. Flavia Costa (UNIPE / UBA)

Lic. Norberto Galasso (UNIPE)

Dra. Silvina Jensen (UNIPE / UNS)

Dra. Ana Pereyra (UNIPE / UBA)

Dra. Karina Ramacciotti (UNIPE / UBA)

Dra. Miryam Southwell (UNIPE / UNLP)

8 RESPONSABLES DE LA ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Los autores del presente proyecto de creación de la Maestría en Formación Docente son la Dra. Alicia Barreiro, la Dra. Ana Pereyra y el Dr. Antonio Gutiérrez

9. PROPUESTA DE EVALUACIÓN Y/O AUTOEVALUACIÓN DE LA CARRERA

La propuesta de Evaluación y Autoevaluación de esta carrera se inserta en el programa de pedagogía universitaria de la Secretaría Académica que desarrolla un seguimiento permanente del desarrollo en docencia. El propósito de esta acción evaluativa es producir, analizar y brindar información que permita el mejoramiento continuo de la enseñanza y toda práctica educativa devenida del propio desarrollo de la carrera. Las dimensiones a evaluar serán: desarrollo en docencia, definida como prácticas de enseñanza; articulación con investigación; aprendizajes, en términos de trayectorias de alumnos verificables en el egreso y participación en actividades de extensión, como parte de la práctica profesionalizante y/o investigación.

Para concretar esta evaluación se proponen un conjunto de procedimientos de recolección de datos cualitativos y cuantitativos, cuya sistematización permita la construcción de información confiable y pertinente. Las fuentes de información son cuatro: 1- Base estadística elaborada por el Programa de acompañamiento y seguimiento de estudiantes (en adelante PABE, que figura en anexos de la presentación), los datos son procesados por la Dirección de alumnos. 2- Encuestas a docentes elaboradas por la Dirección de Coordinación Académica. 3 – Talleres de análisis de prácticas realizados por la Secretaría de investigación, se anexa dicha propuesta. 4- Evaluación bianual de pares académicos, externos a la UNIPE.

La información es procesada por la Dirección que la genera y la Dirección de Coordinación Académica mediante las reuniones establecidas según reglamento académico, comunica los resultados y presenta las herramientas de recolección, los procedimientos y los pareceres producidos, con el propósito de propiciar análisis pertinentes que contribuyan a la toma de decisiones para el mejoramiento de la implementación y el desarrollo de la carrera en general y de los diferentes espacios y prácticas curriculares en particular. El análisis de la información procurará generar información comparable y de rendimiento para identificar los aspectos propiamente pedagógicos, los de gestión de la enseñanza, los puramente institucionales y los vinculados a los aprendizajes, atendiendo a la heterogeneidad de las trayectorias personales y laborales, así como de las situaciones y recursos que componen la currícula de la carrera.

Las actividades de evaluación tienen dos lógicas: una permanente y otra episódica. Ambas están incluidas en la programación de la Carrera, lo que permitirá obtener información de rendimiento y comparativa tanto el eje diacrónico (en el progreso de los procesos curriculares como en los resultados de exámenes y productos pedagógicos) como en el sincrónico (al interior del cumplimiento parcial o total de los objetivos institucionales y los de cada espacio curricular).