

EL SEMINARIO-TALLER COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA DE REFLEXIÓN

Monti, Cristina Mónica²²; Galeano, Bruno Maximiliano²³; Florez, Melisa Anabel²⁴

Resumen

Este artículo presenta la propuesta desarrollada que surgió del Proyecto Académico denominado “El Seminario-Taller como Herramienta Metodológica de Reflexión”, cuyo marco general fue el Proyecto de Investigación: “La formación profesional de los profesores de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Su reconstrucción desde una perspectiva generacional a partir de sus historias de formación”.

La temática trabajada adquiere pertinencia y relevancia dada la incidencia que tiene este tipo de estudio en el campo de la práctica educativa. Estas acciones articuladas -de investigación y práctica académica-, contribuyen a la creación de un corpus de conocimientos en el campo universitario, que aporta indicadores sobre la calidad del sistema formador, para reorientar los procesos de toma de decisiones en la gestión curricular e institucional.

La metodología adoptada para el proyecto académico fue de tipo descriptiva, lo que permitió el registro de los momentos desarrollados en el Seminario Taller-y sus rasgos característicos- en torno a lo revisado, analizado, debatido y propuesto por los docentes respecto a un nuevo diseño curricular del Departamento de Geografía. Resultando fundamental para el estudio, partiendo del supuesto de que las voces de los docentes, como interlocutores de una práctica curricular, permiten comprender los modos en que piensan su campo disciplinario y las competencias que se pretenden desarrollar acorde con el perfil profesional.

Palabras claves: Seminario-Taller; Diseño Curricular; Reflexión

THE WORKSHOP AS A METHODOLOGICAL TOOL OF REFLECTION

Abstract

This article puts forward a proposal originated in an Academic Project called “El Seminario- Taller como Herramienta Metodológica de Reflexión”. It is part of the Research Project: “La formación profesional de los profesores de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Their reconstruction from a generational perspective based on their educational histories.” The topic is suitable and relevant due to the incidence this type of study has in the field of educational practice. These articulated actions- of research and academic practice- contribute to the creation of a corpus of knowledge in the university field. This knowledge provides indicators of the quality of the educational system, which allows the reorientation of the process of decision-making in the curricular and institutional management. The methodology selected for this academic project was of a descriptive type,

²² Facultad de Humanidades – UNNE. E-mail: cmmonti03@gmail.com

²³ Facultad de Humanidades – UNNE. E-mail: brumaxgaleano@gmail.com

²⁴ Facultad de Humanidades – UNNE. E-mail: anameli.florez@gmail.com

which permits the registration of the developed moments in the Workshop- and their characteristic features-in relation to what was revised, analyzed, and proposed by the teachers with respect to a new curricular design of the Department of Geography. This was essential for the study since the voices of teachers, as interlocutors of a curricular practice, enables to understand the way in which they see their disciplinary field and the competencies to be developed according to the professional profile.

Key words: Workshop; Curricular Design; Reflection

Introducción

El objetivo general de este trabajo fue comprender sobre los procesos de formación que se desarrollan a través del Diseño Curricular del Profesorado y Licenciatura en Geografía desde su perfil profesional, teniendo en cuenta las voces de los docentes que se desempeñan en la carrera. Mientras que, los objetivos específicos fueron analizar los modos en que el docente piensa su campo disciplinar y las competencias que se pretenden desarrollar acorde con el perfil de egresado y las demandas socioculturales de los contextos específicos de su quehacer profesional. Identificar los modos en que los docentes piensan y conciben el campo disciplinar de la Geografía, así como las competencias que se pretenden desarrollar y, reorientar los procesos de toma de decisiones en la gestión curricular e institucional, que contribuya a la creación de un corpus de conocimientos que aporte a la calidad del sistema formador.

Lograr un conocimiento sobre los procesos de formación profesional que se promueven desde el Diseño Curricular del Profesorado y Licenciatura en Geografía constituye un interés que surge de la preocupación de graduados y docentes de las carreras, a casi dos décadas de la implementación del último cambio curricular. Reconociendo la visión de los docentes, que se construye en los intercambios sociales y que se manifiestan en su accionar durante el proceso de formación mismo, posibilita identificar los saberes implícitos del campo profesional.

Cuando nos referimos a la formación del profesorado, no se crea una realidad nueva, se trata de modificar una realidad concreta, es decir una reforma. En este sentido, se requiere no solo hablar del futuro, sino también de tomar en consideración el pasado y el presente para diseñar un porvenir mejorado. Es por ello que, cuando se produce un intento de reforma educativa, la pregunta a hacerse no es solo a dónde se quiere ir (los objetivos), sino además qué problemas se pretenden resolver, ya que no hacerlo puede ocasionar que las propuestas que se realicen sean interesantes y vistosas pero que no resuelvan los problemas reales o, incluso, que puedan agravarlos.

La formación del profesorado es un proceso complejo en el que participan muchos agentes y en el que inciden diversos factores. Eso la hace especialmente compleja en la medida en que en ella se entrecruzan el pasado, presente y futuro, posicionamientos políticos, tradiciones educativas, intereses sectoriales, cambios sociales y económicos coyunturales, así como presiones de la prensa y de organismos internacionales, entre otros. Por ello, la literatura especializada en reformas educativas menciona siempre ese contexto dilemático y de controversia en el que se mueven las nuevas propuestas.

El diseño de la formación del profesorado requiere de un alineamiento claro entre sistema educativo (con sus necesidades y demandas) y formación del profesorado. En este marco, se considera valioso el aporte de Souto (2006), en su texto sobre Perspectivas y Dispositivos en la formación de docentes universitarios, donde la autora hace referencia a cuestiones vinculadas a la formación de docentes universitarios.

La formación de docentes universitarios es un campo en la formación docente de interés actual, bastante reciente y con perspectivas de desarrollo. La noción de dispositivo²⁵ ubicada dentro de lo metodológico en la enseñanza permite abrir perspectivas de innovación en la enseñanza universitaria desde encuadres pedagógicos distintos al tradicional. También, permite a los docentes universitarios repensar pedagógicamente lo que hacen, cuando en sus prácticas utilizan diversidad de espacios, instancias alternativas, ofreciendo un abanico de actividades posibles para el estudiante.

Algunas de las siguientes cuestiones que señala la autora hacen a la perspectiva, desde la cual plantea la formación de docentes universitarios.

El carácter paradójico de la formación del docente universitario en tanto es experto en un conocimiento especializado y en la investigación de su área. Se lo considera idóneo y se lo acredita para enseñar en el más alto nivel, pero al mismo tiempo es novato o inexperto, en otro conocimiento necesario para la docencia, que es el pedagógico en sentido amplio. Por ello, es altamente formado en la epistemología, teorías y técnicas de su especialidad disciplinar, pero al mismo tiempo con escasa o sin formación en las teorías y técnicas de la enseñanza, en los temas que el amplio campo de las ciencias de la educación y de la pedagogía aportan a la docencia universitaria.

A. Otro aspecto para considerar es que las vías de formación en esos dos aspectos divergen: en el primero la vía es el estudio sistemático, el cursado y titulación en una carrera universitaria y en estudios de posgrado, mientras en el segundo lo es la experiencia concreta en un equipo y al lado de alguien que ya es docente, resultando el artesano la modalidad central de formación. Estas vías de formación hablan también de modos de profesionalización distintos: el primero ha predominado y aún predomina, el que es valorado como fuente de conocimiento y el acreditado institucionalmente; el segundo es más reciente en la vida universitaria, para muchos aún accesorio, objeto de menor valorización, muestra otro tipo de profesionalización dada por la experiencia básicamente.

B. A nivel de las formaciones identitarias en los docentes esto trae su correlato, la identidad de base está dada por la pertenencia a un grupo profesional de origen (ingeniero, abogado, médico) y la docencia en tal caso agrega algún componente, un atributo al profesional de origen, sin modificar sustancialmente los rasgos identitarios profesionales. Esto implica que se es docente universitario desde los modos de relación interpersonal, desde las formas de agrupación, desde las reglas y costumbres, desde los conocimientos y desde las modalidades de relación con el saber propias de cada comunidad profesional. Es decir, se trata de un médico que hace docencia y no de un docente que enseña medicina.

Estas características y otras que pueden agregarse no implican un juicio de valor sino una descripción de la situación en la docencia universitaria. Ello es central para pensar la formación de un profesional como docente universitario y los sentidos de esa formación: partir de la experiencia vivida y acumulada por el docente; abrir la reflexión sobre ella; problematizarla; tener en perspectiva los conocimientos disciplinares y sus características como referente continuo; incluir la mediación de conocimientos y teorías pedagógicas en función de la práctica concreta; intercambiar y analizar experiencias que signifiquen alternativas de cambio; transferir sentidos de la investigación en cuanto a formas de producción de conocimiento al campo de la enseñanza; plantear la indagación profunda sobre las singulares formas que la relación con el saber del docente tiene en la construcción histórico-social y psíquica de la misma y sobre su transferencia al espacio de enseñanza y

²⁵ Entendemos por dispositivo aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas. (Sanjurjo, 2009, pp. 32)

formación; plantear la reflexión sobre la identidad profesional y la de docente universitario parecen ser algunas cuestiones a poner sobre la mesa a la hora de pensar la formación universitaria.

La reflexión facilita la permanente confrontación y análisis entre una práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida; es así que se constituye siempre en un puente entre lo teórico y lo práctico, entre lo que pensamos y hacemos, y entre lo curricular, lo metodológico y la realidad concreta, este puente, se define como herramienta por excelencia, para lograr un cambio profundo y duradero de las prácticas.

Para que la reflexión tenga impacto individual y social es necesario su internalización como un hábito profesional. Como señala Perrenoud (2006) requiere de un trabajo sobre los colectivos docentes, ya que los hábitos son construcciones personales realizadas en contextos específicos. Por ello, la reflexión socializada, favorece la transformación de la realidad abordada. La capacidad de reflexionar del sujeto, en el grupo, en la institución, en lo social con el objetivo de modificar los desempeños profesionales que impliquen un cambio. Esto implica generar espacios, como el Seminario-Taller, para desarrollar procesos de cuestionamientos y revisión continua de lo que se hace, se piensa y se siente, tanto de manera individual como colectiva que favorezcan procesos de construcción de nuevos saberes.

En este sentido, la contribución de Schön sobre la formación de profesionales reflexivos brinda el fundamento teórico para sostener que en el accionar de un profesional se encontrará con dos tipos de situaciones: unas, más familiares, que resolverá apelando a acciones rutinarias, reglas y procedimientos aprendidos en forma generalizada; y otras, no tan familiares “...donde el problema no resulta inicialmente claro, por lo que no hay ajuste evidente entre las características de la situación y el corpus de teorías y técnicas” (1992: 41).

Desde la racionalidad práctica del enfoque de Schön (1987) la articulación teoría-práctica se da a partir de las construcciones que realizan los docentes, confrontando la acción con sus marcos referenciales previos. Los conceptos del autor, de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción nos permiten comprender este proceso de construcción del conocimiento profesional. Es así que el concepto de conocimiento tácito que surge de allí está en la base de todas las acciones del sujeto. A través de la observación y la reflexión de nuestras propias acciones, podemos, realizar una descripción del mismo, en cada una de ellas. Cuando lo hacemos, las convertimos en conocimiento en la acción; es por ello por lo que siempre implica una construcción que se encuentra en la base de todo proceso cognitivo.

Por ello, un modo de aproximarnos a la constitución de una zona de construcción del conocimiento, como la que antes se mencionaba, consiste en generar una epistemología de la práctica, que invierta el análisis de la formación profesional.

El objetivo es crear y recrear el sentido de nuestras prácticas enmarcadas en un contexto, el sentido del trabajo, de la universidad. Formarse en esta práctica reflexiva en el sentido planteado, supone el logro de una conciencia profesional como de una conciencia político-social, porque de lo que se trata es de mejorar, no solo los aspectos técnicos de la tarea docente sino de asumir la responsabilidad política y ética de la práctica social.

Otra de las contribuciones importantes para este estudio son los aportes De Alba (1995), Grundy (1994) y Stenhouse (1998) acerca del currículum universitario, quienes lo consideran como proyecto político educativo, como práctica social y como construcción cultural. En este sentido, De Alba sostiene que el currículum es una “...síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales,

cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación.” (1995: 60). Con el fin de analizar los componentes constitutivos del Plan de Estudios, se adopta principalmente la conceptualización de la autora, sobre los campos de estructuración curricular que, según ella, posibilitarían una formación básica general de un estudiante universitario. A partir de este aporte se puede advertir desde las voces de los docentes y del equipo de gestión del Departamento de Geografía, que en el documento curricular de la carrera hay un fuerte peso en el campo epistemológico teórico, más inclinado hacia lo teórico que lo epistemológico; y que el campo de las prácticas profesionales es bastante incipiente aún, ubicándose hacia el final de la carrera, entendiendo a las mismas como el lugar de aplicación de lo teórico, dificultando de esta manera la formación social y crítica de los futuros profesionales.

Braslavsky (como se citó en Jonnaert 2008) considera que, a nivel mundial, las reflexiones y las investigaciones relativas al currículo indican cuatro orientaciones:

- La redefinición del concepto de currículo que lo diferencia cada vez más de los planes y programas de estudio;
- La diversificación de los métodos de elaboración de los currículos;
- La introducción de cambios en los aspectos estructurales que regulan los ‘cursus’;
- La introducción de cambios en los contenidos y métodos de enseñanza.

Aparte de estas cuatro grandes orientaciones de los trabajos actuales sobre currículos, la autora identificó cinco convergencias en las reformas educativas que se vienen desarrollando en el mundo:

- Consideración de la flexibilidad estructural;
- Orientación de la formación hacia el desarrollo de competencias;
- Tentativa de reducir la fragmentación por medio del estímulo de prácticas pedagógicas inter y multidisciplinarias;
- Introducción de opciones para los alumnos, cuando éstas no existan;
- Recuperación de la pedagogía por proyectos.

Las reformas actuales en distintos países se inscriben en esas orientaciones y convergencias. Prácticamente todas estas reformas se encuentran en proceso de construcción o ya validadas y puestas en marcha, apoyándose en distintos pilares:

- (1) una lógica de competencias,
- (2) una perspectiva socioconstructivista,
- (3) una atención centrada en los alumnos, y
- (4) una importancia creciente de las situaciones de formación.

El analista²⁶ vuelve a encontrar estas cuatro características de reformas actuales, conjugadas de manera más o menos coherente y exitosa en numerosos currículos de formación.

²⁶ La práctica teórica de análisis consiste en hacer un acompañamiento al objeto para comprenderlo: El análisis como un trabajo de reconstrucción de significados de una práctica de formación o de enseñanza y de construcción de nuevos sentidos, desde un sujeto que toma lugar de analista. Analista de la práctica de otros, pero también de la propia. El análisis es un trabajo metodológico a la vez teórico y práctico que ordena y pone en

Si las reformas actuales son ineludibles, surgen algunos interrogantes ¿existen realmente las herramientas para operarlas? El concepto de competencia en sí mismo, tan mencionado en la actualidad, ¿puede considerarse como un organizador fundamental de los programas de estudios? ¿en qué condiciones?

Materiales y métodos

El método es un medio e instrumento para organizar, validar, justificar, y legitimar el conocimiento. El análisis de la información se puede realizar de muchas maneras y por diversos caminos, de acuerdo con el objetivo que se establezca. Desde este marco metodológico, el seminario-taller es particularmente utilizado en diferentes estudios con diseño de investigación-acción, el cual, de acuerdo con Gallego y Gallego (2007) constituye un enfoque metodológico cuyos objetivos consisten en intervenir en una situación particular y en crear nuevos conocimientos a partir de ella. Asimismo, utilizó una metodología de tipo descriptiva en tanto permitió realizar una descripción sobre los diferentes momentos desarrollados-y sus rasgos característicos en torno a lo revisado, analizado, debatido y propuesto por los docentes del Departamento de Geografía respecto al nuevo diseño curricular de la carrera.

En este sentido el seminario-taller, se constituye en un constructo metodológico y en una estrategia pedagógica. en la que se ponen en juego cuatro instancias:

1. Una fase preliminar de lectura individual de material sobre la temática del taller, diseño curricular.
2. Un momento, de naturaleza expositiva, en el que el equipo coordinador enriquece y profundiza el tema objeto de tratamiento, con aportes teóricos y planteo de situaciones problemáticas.
3. Un tercer momento centrado en el intercambio y la discusión de los participantes con proyección a una construcción colectiva de la temática.
4. Y, por último, una cuarta etapa donde los participantes analizan, revisan, reelaboran el Diseño Curricular en un ejercicio de metaanálisis, poniendo en acto las lecturas efectuadas y los debates sostenidos a lo largo del proceso.

Como estrategia pedagógica combinada es esencial para potenciar la articulación entre lo teórico y lo práctico; dado que en su interior se combinan actividades de lectura individual, expositivas e intercambio de relatos y experiencias pedagógicas entre los participantes, se plantea un trabajo reflexivo, un ejercicio de triangulación y análisis colectivo de información para su interpretación y discusión con arribo a conclusiones comunes. Siendo su objetivo la adquisición de competencias y habilidades en el desempeño participativo que hagan lugar a la incorporación de otros puntos de vista, posicionamientos disciplinares diversos, y un consecuente perfeccionamiento de las estrategias de intervención. Es decir, se trata de un espacio de trabajo colectivo, donde el centro está ubicado en el pensamiento y en la acción, pretendiendo instalar espacios de problematización y diálogo permanente entre los marcos conceptuales abordados y las diversas situaciones que se presentan en la cotidianidad del desarrollo curricular en la universidad.

Para ello se plantearon temáticas referentes a las convergencias y las tensiones que presentaba el campo curricular en la actualidad. En relación con las primeras se analizó algunas tendencias en las nuevas propuestas de diseño curricular como la flexibilidad estructural; la formación hacia el desarrollo de competencias; y la reducción de la fragmentación curricular. En relación con las tensiones, el reto con lo local y lo global; la

tensión entre el diseño y el desarrollo curricular; y el desafío entre la innovación y la tradición.

Asimismo, se trabajó con los diversos formatos que puede asumir un diseño curricular y las cuestiones a resolver que implica tal decisión.

Se plantearon algunas preguntas para la discusión, análisis y reflexión tales como: ¿Dónde se pondrá el límite de la formación de grado y dónde comenzará la formación de posgrado? ¿Qué conocimientos y habilidades confiamos a los estudios de grado y qué es lo que será conveniente encomendar al posgrado?

Así se presenta igualmente, un conflicto entre las decisiones que hay que tomar: ¿Se opta por ofrecer una formación más general o segmentada? ¿Cuál es el nivel de especialización adecuado para los estudios de grado?

Una materia fundamental en las decisiones curriculares es la determinación de cuáles han de ser los grados de libertad que se otorgan a los estudiantes en la elección de orientaciones, asignaturas, tiempos, modos de cursado y actividades. Currículos más abiertos o cerrados representan programas de formación. Como así también con respecto a las relaciones entre el grado y el posgrado en la creación de carreras.

Esta herramienta metodológica propone que los docentes:

- sistematicen las propias experiencias pedagógicas con una actitud investigadora y consideren sus aspectos problemáticos en relación con las temáticas planteadas.
- revisen sus prácticas curriculares considerando las teorías en uso y las teorías adoptadas (Schön, 1987)
- formulen interrogantes genuinos sobre la formación académica, la enseñanza y el currículum.
- intercambien opiniones y perspectivas de trabajo sobre el cambio curricular y el proyecto académico universitario.

Para ello se llevaron adelante dos encuentros presenciales, acompañados por actividades asincrónicas individuales y grupales (teniendo en cuenta las áreas curriculares) en la que se tuvo como soporte de seguimiento y acompañamiento el campus virtual de la Universidad.

Participaron del Seminario-Taller alrededor de 25 docentes, entre los encuentros presenciales y las actividades virtuales.

Resultados

En relación con las acciones desarrolladas en los encuentros presenciales, el trabajo asincrónico de los docentes en plataforma Moodle, así como aquellos avances realizados a nivel departamental en sus reuniones de equipo, se comparten a continuación las tres propuestas curriculares que se diseñaron a lo largo del Proyecto Académico.

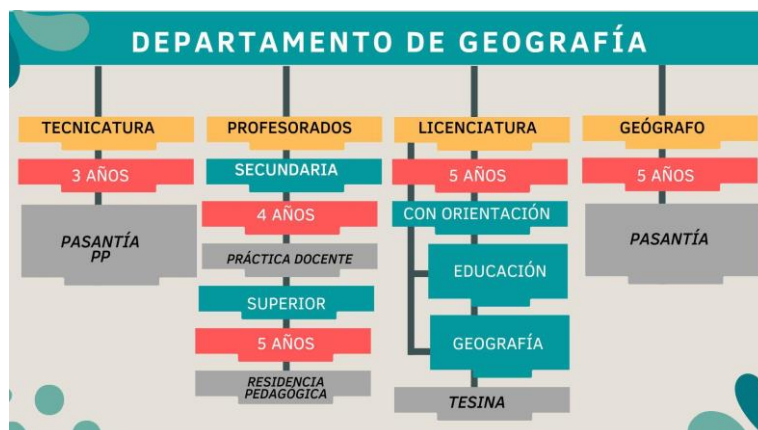


Figura 1. 1era Propuesta Curricular

1°- En primer lugar, se planteó una propuesta curricular en la que se diferencien las cuatro ofertas que se buscan desarrollar desde el Departamento de Geografía, las cuales se pensaron de la siguiente manera:

- **Tecnicatura** (3 años), requerirá de una Pasantía PP para su aprobación y egreso.
- **Profesorado** (4 y 5 años), si el alumno cursa y aprueba las materias hasta el cuarto año de la carrera obtendría el título de Profesor de Nivel Medio, y en los cinco años (si es que continúa) obtendría el título de Profesor del Nivel Superior.
- **Licenciatura** (5 años). Pensada con dos orientaciones a partir del último año, una centrada en los saberes disciplinares de la Geografía (investigación en Geografía) y otra vinculada al campo de la investigación en la educación de la geografía.
- **Geógrafo** (con una duración de cinco años) centrada en el ordenamiento e intervención territorial.



Figura 2. 2da Propuesta Curricular

A partir de la segunda reunión, de la lectura y análisis del caso de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), los docentes plantearon otros dos tipos de propuestas curriculares:

2°- Por un lado, una propuesta en la que se lleve adelante un trayecto común entre las diferentes ofertas (tecnatura, profesorado, geógrafo y licenciado) durante un determinado período:

Un trayecto común en el que luego de los tres años el estudiante pueda recibirse de **Técnico** en una determinada orientación; de **Geógrafo** continuando un año más (cuatro años de formación); y optando si así lo desea, para el cursado del 5to año por el **Profesorado** o la **Licenciatura**, es decir, tendría que estudiar un año más (cinco años de formación).



Figura 3. 3er Propuesta Curricular

3°- Por último, una propuesta, similar a la de UNCUIYO en la que se diferencie con claridad cada una de las ofertas formativas que podría ofrecer el Departamento de Geografía con algunas coincidencias en el trayecto curricular, que obviamente, todavía no puede ser definido hasta que decidan por cuál de las propuestas optarán para armar la caja curricular:

- La **Tecnatura** de 3 años en la que solo en el primer año compartiría asignaturas con las demás ofertas formativas.
- La carrera de **Geógrafo** tendrá una duración de 4 años.
- La carrera de **Licenciado** tendrá una duración de 5 años de formación, que compartiría el trayecto curricular con la oferta del Geógrafo hasta el cuarto año.
- La carrera del **Profesorado** tendrá una duración de 5 años en la que el egresado obtendrá el título de Profesor Universitario.

Dentro de esta última propuesta, los equipos plantearon como tema de discusión, pero aún no lo han definido, una carrera de Profesorado con una duración de 4 años, en la que el egresado pueda obtener un título de Profesor para ambos niveles (Medio y Superior).

A partir de allí, y con la idea de abordar el Diseño Curricular desde el Enfoque Basado en Competencias, se desarrolló un último encuentro en el que se recuperó en una primera instancia, los aportes realizados por los docentes respecto de una actividad que consistía en enunciar para cada oferta propuesta (Tecnatura; Profesorado; Geógrafo y Licenciado):

1. algunas competencias y;
2. las posibles áreas o ámbitos de trabajo/desempeño, como se puede observar en los siguientes cuadros:

Tabla 1

Cuadro sobre competencias por oferta

Ofertas	Competencias
Tecnicatura	Manejo de técnicas para el análisis del espacio geográfico que permitan detectar problemas que surjan de la ocupación de ese espacio.
Profesorado	Desempeñarse de manera efectiva en el rol docente a partir de la adquisición de los saberes pedagógico-didácticos.
Geógrafo	- Analizar los factores que originan y controlan la organización del espacio. - Evaluar condiciones y riesgos relacionados con la interacción entre los procesos de ocupación, explotación y las diferentes actividades antrópicas en la región.
Licenciatura	- Evaluar condiciones y riesgos relacionados con la interacción entre los procesos de ocupación, explotación y las diferentes actividades antrópicas en la región. - Utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en el estudio del espacio geográfico. - Aplicar métodos y técnicas de la investigación científica en el proceso de análisis del espacio a analizar.
Transversales a todas las Ofertas	- Desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo. - Comunicarse de manera efectiva, por medio del canal escrito y oral. - Aprender de manera continua y autónoma. - Identificar, formular y resolver problemas en la Geografía. - Actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global.

Competencias propuestas por los docentes de la carrera de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Año 2022.

Tabla 2

Cuadro sobre ámbitos de posible desempeño por oferta

Ofertas	Ámbitos de desempeño
Tecnicatura	Administración y repartición pública y entes privados: colaborar con los planificadores y especialistas en la toma de decisiones (colaborar en la planificación ordenación e intervención en el territorio)
Profesorado	Administración y repartición pública y privada de docencia, investigación y gestión educativa de las Cs. sociales, Cs. de la tierra y el ambiente (intervenir educación formal y no formal)
Geógrafo	Administración y repartición públicas y privadas de docencia, investigación y gestión educativa de las Cs. sociales, Cs. de la tierra y el ambiente (intervenir y participar en la educación formal y no formal) en la educación superior (universitaria y terciaria)
Licenciatura	Administración y repartición públicas y privada de investigación y análisis espacial del territorio (investigar y coordinar en la planificación ordenación e intervención en el territorio)

Posibles ámbitos de desempeño de los egresados de Geografía compartidos por los Profesores de la carrera de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Año 2022.

En una segunda instancia, y recuperando los aportes de los docentes, en el mismo encuentro, se realizó una presentación del enfoque por competencias, y de los lineamientos/estándares comunes para las carreras Profesorados Universitarios en Geografía propuestos en la Resolución CE N 1167/16 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), específicamente los campos de la formación (Disciplinar Específica; General, Pedagógica y de la Práctica Profesional Docente), con sus respectivos ejes organizadores y núcleos temáticos, procesos o problemas centrales de la formación, para que en conjunto, pudieran realizar un proceso de análisis crítico y reflexivo sobre la estructura que se presenta en la normativa, a fin de tomar para cada oferta propuesta (Profesorado, Licenciatura, Técnico y Geógrafo), una organización y estructura similar, pero seleccionando y adecuando determinados aspectos a las incumbencias de cada perfil profesional.

Las diferentes propuestas condujeron a plantear que, el examen de los procesos a través de los cuales se define un determinado diseño curricular supone considerar tanto las formas de construirlo y compartirlo como también sus contenidos. Ambos aspectos están íntimamente relacionados y constituyen una toma de posición con respecto a cuáles deben ser las orientaciones básicas que definen el sentido de la acción educativa. Definen la respuesta al interrogante de para qué educar. Por lo tanto, todas las decisiones curriculares, implícita o explícitamente, se definen en el marco de determinadas orientaciones de sentido. Solo en dicho marco es posible establecer qué asignaturas, qué tiempos y qué contenidos tendrán sus respectivos planes y programas de estudio, qué estrategias de enseñanza y aprendizaje

deberán adoptar los docentes, qué criterios de evaluación serán utilizados y qué diseños institucionales tendrán las carreras universitarias.

Se pusieron en discusión las características de los diferentes formatos curriculares que circulan en el ámbito académico.

La complejidad de los problemas que se deben resolver, las tradiciones y la multiplicidad de enfoques que provienen de diferentes perspectivas disciplinarias y profesionales inciden en la adopción de diversas modalidades de estructuración de los estudios universitarios. Cada una de ellas presenta ventajas y desventajas. Cada una se ha resuelto, a su vez, de diversas maneras. Ellos son: El currículo por asignaturas; el currículo por disciplinas; el currículo con estructura en ciclos; el currículo por columnas; y el currículo por competencias.

Desde este marco conceptual, se trabajó en el Seminario-Taller, como espacio de construcción de saberes, en relación con el cambio curricular, objeto de reflexión y análisis de las jornadas previstas.

Conclusiones

La formación debe apoyarse en los sentidos construidos en la experiencia en la universidad, en un departamento, en una cátedra, en un equipo de investigación, en las clases. Partir de ello implica plantear una formación reflexiva, basada en las prácticas, de carácter inductivo donde la indagación teórica provenga de la problematización de las prácticas y no de las teorías para aplicarlas a la práctica.

El discurso pedagógico de la formación debe moldearse y tomar sentido según los modos de pensar de cada campo. Debe ponerse a la escucha de lo que en cada campo circula como construcciones propias para desde allí construirse, llegando al profesional docente con interrogantes fundamentales acerca de la realidad universitaria, sus actores, la organización de contenidos y actividades, modalidades de acción, de métodos, y desde allí permitir la resignificación de saberes pedagógicos. El lugar del sujeto en formación, del universitario diplomado, profesional, es central. Capaz de demandar formación al problematizar y analizar su enseñanza universitaria.

En este sentido, se piensa la formación del docente universitario desde la búsqueda, la lectura y el análisis de la demanda de quienes son colegas. Adjudicando un lugar al otro que sabe, que actúa en una institución, la universidad, con una organización peculiar. Reconocerlo, valorar su experiencia y formación; escucharlo en sus necesidades, en el relato de sus prácticas, en los sentidos que ha construido, y desde allí trabajar juntos hacia nuevos desarrollos, hacia una nueva dinámica personal vinculada a su profesión como docente. De esta manera, la intencionalidad final de la metodología implementada es el desarrollo de capacidades en los sujetos docentes, las formas de relación con otros, con el conocimiento, modalidades instrumentales y de organización, vueltas sobre sí mismo reflexivas, análisis de sus modos de implicarse en las prácticas con su equipo, sus colegas, sus estudiantes, su universidad, su sociedad. Desarrollo personal vinculado a desempeños profesionales, en nuestro caso a la docencia universitaria.

Para finalizar, señalamos los aspectos positivos de las herramientas metodológicas, el seminario taller. Además de permitirnos triangular información y focalizar, nos brindó la posibilidad de enriquecer la indagación a través de los relatos y reflexiones, dando cuenta, por un lado, de la heterogeneidad, producto de las experiencias profesionales de cada uno; y por otro y al mismo tiempo, la convergencia en estas experiencias en las dinámicas áulicas institucionales.

Se constituyó en un tiempo y un espacio para avizorar las decisiones – Sobre la formación. En relación con la formación inicial, pensarla como un lugar de encuentro entre especialistas en contenidos; expertos en psicopedagogía y teoría de la educación. Trata de responder a: ¿qué debe de conocer un docente cuando egresa de una institución de formación para que pueda insertarse en el campo laboral y seguir aprendiendo?

En relación con la formación continua. Supone la permanente actualización, en cuestiones curriculares. Surge la pregunta ¿qué aprendizajes y contenidos deben estar incluidos en la formación inicial y cuáles en la de posgrado? Es así que formación académica vs. formación profesional, y la formación de grado vs. formación de posgrado resultaron aspectos centrales para pensar en las alternativas de diseños curriculares para la formación académica/profesional en el campo de la Geografía.

Referencias

- Anijovich, R. (2009) transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidós. Bs.As.
- De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila- Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Gallego Badillo, P. y Gallego Torres, R. (2007) Historia, Epistemología y Didáctica de las Ciencias: Una relación necesaria.
<https://www.studocu.com/co/n/12930993?sid=34114751667310155>
- Grundy, S. (1994). Producto o praxis del currículum. Ediciones Morata.
- Jonnaert, P. y otros. (2008) La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- Perrenoud, P. (2006) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó. Barcelona.
- “Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente.” (2006) Ginebra: Oficina internacional de Educación, BIE / UNESCO
- Sanjurjo, L. (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Santa Fe, Argentina. Edit. Homo Sapiens.
- Schön, D. A. (1987) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 2002.
- Souto, M. (2006) El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico instrumental en la formación para el trabajo, Fichas de Educación, OPFYL, Fac. de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- Souto, M. (2017) Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Santa Fe, Argentina. Edit. Homo Sapiens.
- Stenhouse, L. (1998). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, España: Morata.

Cómo citar este artículo:

Monti, C. M., Galeano, B. M., y Florez, M. A. (2023). El Seminario-Taller como Herramienta Metodológica de Reflexión. *Senderos*, 1(4), 79-91.