

Formación de profesores universitarios: resignificando estrategias, metodologías y dispositivos

University teacher education: rethinking strategies, methodologies, and training devices

Gutiérrez, Brenda Doris del Valle¹

Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

Resumen

El presente artículo sistematizó una experiencia formativa implementada en 2023 en el Taller de Sistematización de Prácticas Docentes del Profesorado Universitario en Campo Disciplinar (UCASAL, Argentina). A través de un dispositivo pedagógico que articuló diversas estrategias metodológicas como entrevistas, estudio de caso y análisis multirreferencial. Por medio de los que se propuso resignificar las experiencias de práctica docente desde una mirada crítica y situada. La propuesta permitió a los estudiantes construir y analizar casos educativos reales integrando marcos teóricos del campo pedagógico con los dilemas emergentes de la práctica. Los resultados dan cuenta del desarrollo de competencias investigativas, argumentativas y reflexivas, así como del fortalecimiento del vínculo entre teoría y práctica en la formación docente inicial.

Palabras clave: formación docente, dispositivos, estudio de caso; análisis multirreferencial; universidad

Abstract

This article systematizes a formative experience implemented in 2023 within the Workshop on Systematization of Teaching Practices of the University Teaching Program in a Disciplinary Field (UCASAL, Argentina). Through a pedagogical device that integrated various methodological strategies such as interviews, case studies, and multireferential analysis the aim was to resignify teaching practice experiences from a critical and situated perspective. The proposal enabled students to construct and analyze real educational cases, integrating theoretical frameworks from the pedagogical field with the emerging

¹ Universidad Nacional de Jujuy – Universidad Católica de Salta - brendadguti@gmail.com

dilemmas of practice. The results highlight the development of research, argumentative, and reflective competencies, as well as the strengthening of the relationship between theory and practice in initial teacher education.

Keywords: teacher training, devices, case study, multireferential analysis, university

Introducción

Este trabajo presenta una experiencia desarrollada en 2023 en el Taller de Sistematización de Prácticas Docentes perteneciente al Profesorado Universitario en Campo Disciplinar según titulación de base de la Universidad Católica de Salta (Argentina). En este espacio curricular, se implementó un dispositivo formativo basado en entrevistas, estudio de caso y análisis multirreferencial orientado a promover la reflexión crítica sobre la práctica en la formación docente inicial.

En este contexto, uno de los desafíos que se enfrentó en la formación docente fue lograr que los estudiantes integren, de manera crítica, sus experiencias prácticas con los marcos teóricos abordados durante su formación. En este sentido, se han identificado dificultades para articular los saberes construidos en distintos tramos formativos. Hecho que evidencia una fragmentación que obstaculiza la reflexividad sobre sus propias prácticas.

Partiendo de esta problemática, se diseñó un dispositivo que buscó potenciar la comprensión situada de las prácticas educativas. Reconociendo que la formación de docentes, para ser transformadora, debe habilitar instancias de análisis, cuestionamiento y reconstrucción de lo vivido desde una perspectiva teórica. Tal como sostienen Anijovich et al. (2009), “la formación implica una interacción compleja entre el que se forma, el formador, el objeto de estudio y el contexto de trabajo” (p. 25).

El objetivo central de esta experiencia fue generar un espacio de análisis profundo y multirreferencial sobre las prácticas docentes, promoviendo en los estudiantes una actitud investigativa y reflexiva. Entre los objetivos específicos se propuso: a) construir casos educativos a partir de datos provistos por docentes en ejercicio; b) desarrollar competencias de análisis crítico mediante el uso de diversos marcos teóricos; c) fomentar la reflexión colectiva a través de debates colaborativos; y d) propiciar la integración entre teoría y práctica como clave del desarrollo profesional. Estos propósitos se materializaron en un dispositivo formativo organizado en distintas etapas que serán desarrolladas en el apartado metodológico de este trabajo.

Esta propuesta requirió de múltiples esfuerzos cognitivos por parte de los estudiantes, desde la identificación del caso hasta su redacción y posterior análisis colectivo. El

método del caso, en este marco, se mostró especialmente eficaz para el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1961), al favorecer la formulación de preguntas propias y la deducción de principios a partir de experiencias concretas.

Fundamentación teórica de la experiencia y la construcción del dispositivo

La propuesta formativa que se desarrolló se inscribe en una concepción de la formación docente como una práctica situada, reflexiva y generadora de conocimiento. (Anijovich & otros, 2009).

En consecuencia, retoma la perspectiva de la sistematización de experiencias como forma de producción pedagógica. En diálogo con Terigi (2008), se advierte que el saber generado en los procesos formativos, muchas veces, no circula ni se consolida públicamente. Lo que limita tanto su potencial crítico como su aprovechamiento en trayectorias profesionales.

Que el saber producido en la formación no sea reconocido como tal y no circule tiene al menos dos consecuencias: a) no puede beneficiarse del examen, la crítica y la reformulación [...]; b) las trayectorias profesionales de los formadores de los docentes no capitalizan estos desarrollos. (Terigi, 2008, p. 5).

Desde esta perspectiva, se concibe la formación no solo como instancia de transmisión de contenidos, sino como espacio donde la práctica se vuelve objeto de análisis y, a la vez, generadora de nuevos saberes.

Esta concepción dialógica y crítica de la formación se entrelaza con el enfoque de experiencia formativa propuesto por Larrosa (2006) que sostiene que “la experiencia es aquello que nos pasa, lo que nos afecta, lo que nos transforma” y no puede ser reducida a una mera acumulación de hechos o contenidos. Según el autor, la experiencia educativa es siempre singular, reflexiva y transformadora y debe entenderse desde la subjetividad y la alteridad que la constituyen.

Cabe señalar, además, que esta experiencia docente se vincula estrechamente con el concepto de práctica reflexiva desarrollado por Schön (1992). Quien plantea la importancia de pensar la acción mientras ocurre, reflexión en la acción, y posteriormente, reflexión sobre la acción, como elementos clave en la formación de profesionales capaces de afrontar la complejidad del terreno educativo.

Por su parte, la idea de dispositivos es concebida como unas estrategias construidas para promover la formación, los formadores son actores claves en la formulación de

mediaciones que posibiliten y orienten los procesos de formación (Ferry, 1997). Anijovich & otros (2009) define a los dispositivos como:

un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismo y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. (p. 37)

Aspectos metodológicos

Desde el punto de vista metodológico, la experiencia se estructuró a partir de la estrategia del estudio de caso, empleando técnicas como entrevistas en profundidad y análisis multirreferencial. Según Litwin (2008), los casos permiten un tratamiento profundo de las problemáticas educativas, articulando procesos cognitivos, emocionales y sociales. Además, destaca que un buen caso debe generar preguntas genuinas, invitar a la deliberación y reconocer la diversidad de variables implicadas en la situación analizada.

En una primera etapa, la construcción de los casos se basó en entrevistas realizadas por los estudiantes a docentes de distintos niveles del sistema educativo. Como explican Taylor y Bogdan (1987), las entrevistas cualitativas permiten comprender las perspectivas de los informantes “tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101).

Posteriormente, los casos fueron organizados en cuatro etapas sugeridas por Stake (1999), selección del tema, formulación del caso, redacción de interrogantes y exposición para su análisis colectivo. En esta instancia, se promovió un trabajo colaborativo en pequeños grupos con la guía del docente. Esto favoreció el contraste de miradas, el diálogo interpretativo y la ampliación de la comprensión de los casos.

Finalmente, el proceso incluyó una instancia de sistematización colectiva, entendida no como ordenamiento de datos, sino como una forma de conocimiento que permite descubrir sentidos, resignificar prácticas y generar transformación. En palabras de Jara (2018)

la práctica es fuente de conocimientos y aprendizajes, de interpretaciones y de teorías, de confluencias y de conflictos, de aprendizajes y de desaprendizajes... no se trata de partir de un marco teórico férreo, elaborado a priori, dentro del cual la práctica tiene que calzar de cualquier manera. (p. 51)

Resultados de la experiencia

Según Litwin (2008), los casos constituyen una estrategia interdisciplinaria que permite abordar diversos contenidos del diseño curricular y de múltiples áreas disciplinares a través de una narración situada. No obstante, la autora advierte que no todos los temas pueden ser trabajados mediante esta modalidad, ya que no todos se prestan a ser transformados en dilemas complejos que demanden el análisis de variables múltiples desde diversas perspectivas. Al respecto, podemos leer:

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad para que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Es el ancla de la especulación académica y el registro de situaciones complejas que deben ser desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar (Lawrence, 1953, como se citó en Wasserman, 1994, p. 20).

A partir de estas definiciones, en la experiencia analizada, los casos fueron redactados por los propios estudiantes de manera individual o grupal. Para hacerlo, realizaron entrevistas a docentes en ejercicio de cualquier nivel educativo, indagando sobre aspectos como el rol docente, modalidades institucionales del sistema educativo argentino, la gestión del aula y planificación, entre otros. Los estudiantes contaron con autonomía para seleccionar los temas de su interés, lo que favoreció una implicación genuina en el proceso.

Esta situación dio lugar a un proceso de codificación y categorización de los discursos obtenidos, lo que permitió identificar los dilemas sobre los que se construiría cada caso. A partir de esto, se produjeron seis estudios de caso cuyas temáticas reflejan la diversidad de tensiones que atraviesan hoy la práctica docente. Los ejes abordados incluyeron: la relación escuela-familia, la desigualdad en la formación docente, el acceso a tecnologías, los proyectos de vida de estudiantes rurales, el ausentismo escolar y la inserción laboral.

La estructura de redacción de los casos siguió un esquema común: contextualización, planteo de la situación, formulación de preguntas y presentación del dilema.

Esta etapa resultó especialmente desafiante, ya que los relatos docentes no explicitaban tensiones o problemáticas. Sin embargo, las lecturas colectivas en clase posibilitaron identificar contradicciones, dificultades y conflictos subyacentes que enriquecieron el análisis y la posterior redacción.

Este proceso evidenció el valor de la categorización temática como estrategia para develar sentidos ocultos, actitudes contradictorias y tramas de sentido propias de la vida escolar.

La incorporación del análisis multirreferencial posibilitó abordar las situaciones desde dimensiones institucionales, didácticas, subjetivas y sociohistóricas, evitando reduccionismos explicativos. Según Souto (2017, p. 13) el análisis multirreferencial “es 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 el lugar de analista”.

Entre los lineamientos metodológicos de Souto, M. (2017) se destaca el sustento epistemológico a la teoría de la complejidad. Esta metodología favoreció un abordaje del caso desde un enfoque explicativo por sobre el descriptivo, evitando los análisis lineales y favoreciendo el tratamiento de temas complejos desde múltiples dimensiones y perspectivas. La multirreferencialidad, en este marco, da cuenta de la heterogeneidad y de la multiplicidad que implica el abordaje de lo complejo. Se trata de mirar el caso desde distintas ópticas, ángulos o perspectivas. Cabe aclarar que el abordaje no reduce el objeto, ni lo separa en componentes aislados como tampoco tiene la finalidad de homogeneizar el conocimiento.

En este sentido, los grupos de estudiantes complementaron sus casos con marcos teóricos del campo de la pedagogía, la didáctica, el currículo y la formación docente, seleccionando aquellas referencias que mejor dialogaban con los dilemas identificados.

Souto (2017) enfatiza que el objetivo no es aplicar todas las lecturas disponibles, sino elegir aquellas que resulten pertinentes para comprender la problemática. Este análisis propició un trabajo teórico-práctico que puso en relación acciones, situaciones y sentidos, transformando los hechos en datos complejos e interpretables.

El análisis se desarrolló en dos instancias claramente diferenciadas, una de debate oral y otra implicó la redacción de un informe escrito.

En primer lugar, se realizó un debate oral en el aula. Los grupos expusieron sus casos e interpretaciones teóricas, abriendo el diálogo a las intervenciones de sus compañeros; quienes formularon preguntas, señalaron tensiones e hipotetizaron nuevas lecturas.

En segundo lugar, estas intervenciones fueron registradas para su inclusión y ampliación en la redacción del informe escrito.

Durante ambas etapas, los estudiantes pusieron en juego sus saberes teóricos y vivenciales, reflexionando colectivamente acerca del sentido de sus intervenciones. Como plantea Schön (1992), esta práctica de reflexión sobre la acción permite resignificar lo vivido, construir conocimiento situado y desarrollar competencias para actuar en contextos inciertos.

Finalmente, la implementación de este dispositivo propició el desarrollo de una práctica reflexiva transformadora. Los estudiantes no solo aprendieron a mirar críticamente la realidad educativa, sino que se pensaron como sujetos activos capaces de generar transformaciones.

Aprendizajes, logros y desafíos destacados del dispositivo

La implementación del dispositivo formativo permitió recuperar una serie de aprendizajes y logros significativos, tanto en el plano individual como en el colectivo. Los estudiantes desarrollaron competencias claves para la identificación, análisis y redacción de casos educativos, articulando la observación de la práctica con herramientas conceptuales que les permitieron construir conocimiento situado. La rigurosidad metodológica empleada resultó fundamental para interpretar aspectos de la cotidianeidad docente que no siempre se explicitan en los discursos.

Asimismo, se fortalecieron habilidades vinculadas a la comunicación oral, el trabajo colaborativo y la escritura académica. La preparación de los debates implicó la elaboración de guiones grupales, mientras que la producción escrita favoreció la mejora en los procesos de argumentación, el uso reflexivo de las fuentes y la aplicación de normas de citación.

Entre los logros alcanzados se destaca la producción de seis estudios de caso sobre problemáticas educativas complejas, situadas en instituciones de la provincia de Jujuy. La calidad y profundidad de estos trabajos habilita su eventual publicación o socialización en ámbitos académicos y pedagógicos más amplios.

Además, la experiencia promovió una mirada crítica y reflexiva sobre la formación docente, estimulando en los estudiantes una actitud activa frente a los desafíos de la profesión y potenciando su preparación para intervenir en contextos educativos reales, diversos y desiguales.

Si bien el dispositivo demostró eficacia en el contexto del Taller de Sistematización de Prácticas Docentes de la UCASAL, su implementación en otros ámbitos universitarios podría enfrentar ciertos límites. Entre ellos, la disponibilidad de tiempo para desplegar todas las etapas, esta experiencia requirió una extensión de nueve clases, la formación previa de los docentes para guiar el análisis multirreferencial y las diferencias en las culturas institucionales que pueden condicionar la apertura al trabajo colaborativo. No obstante, estas mismas características revelan su potencial como la flexibilidad metodológica y la posibilidad de articular teoría y práctica, que lo vuelven adaptable a distintos niveles de formación docente. Siempre y cuando se contemplen instancias de capacitación y acompañamiento que favorezcan la apropiación del enfoque por parte de los equipos locales.

Conclusiones

La implementación del dispositivo formativo en el Taller de Sistematización de Prácticas Docentes demostró ser una estrategia pedagógica eficaz para abordar los desafíos actuales de la formación docente inicial. La articulación entre entrevistas, estudios de caso y análisis multirreferencial no solo permitió comprender la complejidad de los contextos educativos, sino que también promovió una resignificación del proceso formativo como una práctica crítica, reflexiva y situada.

A lo largo de la experiencia, los estudiantes desarrollaron competencias clave vinculadas a la escritura académica, el trabajo colaborativo, el análisis de la práctica y la apropiación teórica. El trabajo con casos reales y la incorporación de múltiples perspectivas teóricas favorecieron el pensamiento complejo y el posicionamiento crítico frente a las tensiones del sistema educativo.

También, el dispositivo implementado permitió visibilizar tensiones y fortalecer una mirada crítica y colectiva sobre la realidad de las escuelas y la profesión docente en Jujuy. Desde esta perspectiva, se constituyó en una herramienta valiosa no solo para el desarrollo profesional de los futuros docentes, sino también para repensar las prácticas de enseñanza en clave de compromiso y transformación educativa.

Finalmente, la principal contribución de esta experiencia radica en la articulación inédita entre el estudio de caso y el análisis multirreferencial que posibilita abordar la complejidad de la práctica docente desde múltiples perspectivas. Asimismo, la sistematización de los procesos y productos generados por los estudiantes constituye un modelo transferible a otras carreras de formación docente, ofreciendo un camino para integrar investigación, reflexión crítica y producción de conocimiento situado como parte constitutiva de la práctica pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Stolorowicz, B. (2009). *La formación docente. Fundamentos y procesos*. Aique.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas, FFL-UBA.
- Jara, H. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En Larrosa, J. (Comp.), *La experiencia de la lectura* (pp. 135–153). Laertes.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Souto, M. (2017). La formación a través del análisis multirreferenciado. En Souto, M. (Comp.), *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. (pp. 159–191). Homo Sapiens.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Ed. Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terigi, F. (2008). *Problemas actuales en la formación docente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Wasserman, S. (1994). Using cases to study teaching. *Phi Delta Kappan*, 75(8), 602–611.

