COLECCIÓN

LA UNIVERSIDAD SE INVESTIGA

26 y 27 de setiembre de 2019
Paysandú, Uruguay

III Encuentro Latinoamericano Asesorías Pedagógicas Universitarias

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA . COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA

Amparo Anníbali, Rodrigo Ferreira, Susana Kanovich (Compiladores)

III Encuentro Latinoamericano

Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias

26 - 27 DE SETIEMBRE DE 2019
PAYSANDÚ, URUGUAY

Amparo Anníbali, Rodrigo Ferreira, Susana Kanovich
(Compiladores)

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza
III Encuentro Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias. -- Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza; 2019.
331 p. ; 21x27,9 cm. -- (La Universidad se Investiga: nº 11)

ISBN: 978-9974-0-1867-9

1. Educacion Superior

CDD 000

Rector de la Universidad de la República
Prof. Rodrigo Arim

Pro-Rector
Dr. Juan Cristina

Comisión Sectorial de Enseñanza

Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat

Titular
Alejandro Amaya
Alternos
Pablo Kelbauskas
Virginia Villalba

Área Social y Artística

Titular
Virginia Orlando
Alternos
Marcela Vigna

Área Salud

Titular
María Josefina Verde
Alterno
Julio Siciliano

Orden Docente

Titular
José Passarini
Alternos
Marcelo Boado

Orden Egresados

Titular
Ricardo Cháves
Alternos
Fabricio Mendez
Federico Barreto

Orden Estudiantil

Titular
Nicolás Sollazo

Unidad Académica

Mercedes Collazo
Nancy Peré
Carolina Cabrera
Virginia Fachinetti
Sylvia De Bellis
Vanesa Sanguinetti
Gabriela Pérez Caviglia

Equipo Editor

Compilación
Amparo Anníbali
Rodrigo Ferreira
Susana Kanovich

Diseño y diagramación
Gabriela Pérez Caviglia

Tabla de contenidos

Prólogo
Susana Kanovich 5
Palabras de apertura
Juan Cristina
Graciela Carreño
Luis Garibaldi
Susana Kanovich 8
¿Qué pueden aportar las investigaciones del GICEOLEM para la tarea de docentes y asesores en los distintos espacios curriculares?
Paula Carlino 13
Asesorías pedagógicas en situaciones institucionales críticas: desafíos al pensamiento colectivo
Lidia Fernández 37
La educación como bien público y social
Álvaro Maglia 46
Mesa de debate "Balances y perspectivas de las asesorías pedagógicas en la región"
Mercedes Collazo
Elisa Lucarelli
Claudia Finkelstein
José Passarini 50
Palabras de cierre III Encuentro Latinoamericano "Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias"
Liber Acosta 58
Ponencias presentadas 60

Prólogo

Esta publicación reúne las palabras expresadas en la mesa de apertura, las conferencias centrales, la mesa de debate, el cierre y los resúmenes de todos los trabajos presentados en el III Encuentro Latinoamericano de Asesorías Pedagógicas Universitarias "Por la reafirmación de la Educación Superior como bien Público y Social", desarrollado en la ciudad de Paysandú (Uruguay), los días 26 y 27 de setiembre de 2019.

Ofrece una nueva oportunidad para tomar contacto -con la calma que cada uno necesite- con teorías y prácticas de asesorías pedagógicas, preocupaciones de los docentes, resultados de experiencias e investigaciones, estrategias de intervención, entre otros temas de interés común. Constituye, por lo tanto, un corolario de los intercambios de conocimiento que se llevaron a cabo durante esos días, el cual podrá profundizar sus efectos al proponer un nuevo acercamiento -esta vez, mediante la lectura-, y también amplificarlos, alcanzando a docentes que no pudieron participar en el Encuentro.

La Mesa de Apertura que abre este volumen permite visualizar el contexto institucional en el que el evento tuvo lugar. La presencia y las palabras del Pro Rector de Enseñanza de la Universidad de la República, Dr. Juan Cristina, de la Directora del Centro Universitario Regional Litoral Norte, Mag. Graciela Carreño, así como del maestro Luis Garibaldi, integrante del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, evidencian la relevancia que las autoridades otorgan a instancias de esta índole, a la función de enseñanza, así como a la necesidad de promover la formación y el acompañamiento pedagógico de los docentes. Se percibe también un reconocimiento a la legitimidad de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza y de las Asesorías Pedagógicas Universitarias para ocuparse y desarrollar dichos roles, y al carácter académico de su actividad, que es reivindicada al final de la Mesa de Apertura.

En la primera Conferencia Central la Dra. Paula Carlino presenta a su equipo de trabajo "Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM)" y comparte las principales líneas de investigación así como los diferentes (y complementarios) abordajes metodológicos adoptados por el mismo. A continuación analiza algunos de los resultados obtenidos y responde a la pregunta "¿Qué pueden aportar los estudios que venimos haciendo al interior del GICEOLEM para la tarea de los docentes en los distintos espacios curriculares y para los asesores pedagógicos que pueden trabajar con esos docentes?", dejando explícita la potencialidad de estos estudios y de la Alfabetización Académica para ayudar a reflexionar, planificar y fundamentar la tarea de los docentes y de los asesores pedagógicos. Pone de relieve la importancia de la función epistémica de la lectura y la escritura, así como la riqueza del codiseño de actividades para la intervención en el aula, analiza de qué manera la lectura y la escritura están presentes en los distintos espacios curriculares, dónde, cuándo y a cargo de quién. Brinda ejemplos de experiencias en las que, además de los conceptos disciplinares, la lectura y la escritura constituyen objetos de enseñanza, y muestra el diseño de actividades de clase en las que los alumnos participan en las prácticas de lectura y escritura para aprenderlas. Para finalizar, plantea algunas preguntas que permiten abrir un espacio de conversatorio con los participantes del Encuentro.

La conferencia de la Dra. Lidia Fernández, titulada "Asesorías Pedagógicas en situaciones institucionales críticas: Desafíos al pensamiento colectivo", aborda una serie de conceptos como crisis, conflicto, catástrofe

e institución, e invita a pensar qué pueden hacer al respecto los asesores pedagógicos universitarios, tanto en situaciones estables como críticas de las organizaciones educativas. Propone acciones preventivas para las "épocas de bonanza", y mecanismos de recuperación frente a una crisis institucional, que explica mediante ejemplos de lo que denomina procesos defensivos y transicionales.

El Dr. Álvaro Maglia, Secretario Ejecutivo de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), reflexiona e incita a reflexionar sobre el concepto de educación en tanto bien público y social, así como sobre las ideas de pertinencia, parámetros de calidad y cooperación solidaria entre universidades. Concibe una tríada necesaria para la educación superior: la educación superior como bien público y social, la educación superior como derecho humano universal fundamental, y la educación superior como deber indelegable de los estados. Finalmente se pregunta e intenta responder cómo construir esta tríada de forma que sea motor del desarrollo sustentable, y cómo defender la Educación Superior de la mercantilización.

En la tercera parte de este libro se presenta la Mesa de debate "Balances y perspectivas de las asesorías pedagógicas en la región", que estuvo a cargo de Mercedes Collazo, Elisa Lucarelli, Claudia Finkelstein y José Passarini.

En un primer momento, Lucarelli señala algunas diferencias entre las asesorías pedagógicas de las universidades argentinas y uruguayas, respecto a la conformación de los equipos docentes y a la estabilidad de sus cargos. A continuación relata el surgimiento de las asesorías pedagógicas en la República Argentina y, por último, frente a la necesidad manifestada de habilitar un espacio de formación continua para los asesores pedagógicos, propone núcleos que considera podrían articularse para un programa de posgrado de ese tipo.

En un segundo espacio de esta Mesa, Claudia Finkelstein invita a pensar la tensión que se produce entre la autonomía de los docentes y las demandas institucionales, y a analizar cuál es la expectativa de rol del asesor pedagógico. Plantea la existencia, en Argentina, de dos grandes grupos de asesores pedagógicos en función de su inserción institucional: un primer grupo que forma parte de las Secretarías Académicas y otro grupo que depende de las mismas, pero no forma parte de ellas. La legitimidad del rol y las funciones que cumplen los asesores varían de un grupo a otro, por lo que la autora destaca la necesidad de generar espacios de verdadera reflexión, en los que logremos pensarnos a nosotros mismos para adquirir mayor autonomía.

Mercedes Collazo denomina su presentación "Luces y sombras de las Unidades de Enseñanza en el Uruguay". Luego de describir el origen de las Unidades y los cambios en las funciones que éstas ejercen, condicionadas a las políticas centrales de la institución, se refiere a características que valora positivamente, como la formación de sus integrantes, su grado de desarrollo y algunas temáticas sobre las que han tenido una participación protagónica en el abordaje institucional. Por otro lado, reconoce algunas tensiones como la que se produce entre el perfil académico y el perfil de gestión de las Unidades, analiza sus causas, y propone avanzar hacia la construcción de la legitimidad académica de las mismas.

En la cuarta parte de este volumen se encuentran los resúmenes de las ponencias presentadas en forma oral, agrupados en los doce ejes temáticos del Encuentro: 1. La Formación del Asesor Pedagógico Universitario; 2. La Investigación sobre las Prácticas de Asesoramiento Pedagógico; Prácticas de Asesorías Pedagógicas en: 3. Desarrollo profesional y formación de docentes universitarios; 4. Innovación e intervención curricular; 5. Extensión, investigación, gestión y conducción académica; 6. Procesos de evaluación y acreditación institucional y de carreras; 7. Procesos educativos mediados por las TIC; 8. Acompañamiento a las trayectorias estudiantiles e inclusión educativa; 9. Apoyo a Programas Institucionales; 10. Prácticas Integrales; 11. Nivel de Posgrados; 12. Lectura y Escritura Académicas.

Para finalizar, en las palabras de cierre, el Director de la Sede Mag. Liber Acosta agradece a todos los que de alguna manera colaboraron en la realización del Encuentro, reivindica el valor de esta actividad académica y defiende la dimensión pedagógica y la enseñanza como centro de una institución de Educación Superior. El sentido ético, la creatividad, el trabajo en equipo y el compromiso con la sociedad son otras de las dimensiones abordadas por el Director, que aboga por una Universidad más democrática, más justa y más equitativa.

El Encuentro, que motivó la reunión de estudiantes y profesionales de la educación de diferentes partes de Uruguay, Argentina, Brasil, Paraguay y Colombia, fue la forma elegida por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Sede Paysandú del CENUR Litoral Norte para celebrar los diez años de su creación. De esta forma se buscó fortalecer la formación y las habilidades académicas del nivel superior, el pensamiento y la comunicación científica; contribuir al desarrollo de la comunidad educativa así como al avance de los procesos de regionalización y descentralización de nuestra universidad. Al desarrollarse en el marco de la "Semana de la educación superior en Paysandú", organizada en conjunto con el Instituto de Formación Docente local, permitió estrechar vínculos y compartir espacios académicos enriquecedores con los actores de dicha institución. Fue también ocasión de fortalecer lazos entre los integrantes de la Red de Unidades de Apoyo a la Enseñanza y con la Red de Asesorías Pedagógicas Universitarias, dando oportunidad para debatir acerca del rol de los asesores pedagógicos y las maneras de construirlo.

La concreción del Encuentro no hubiera sido posible sin el compromiso y la colaboración de distintas instituciones y personas, universitarias y no universitarias. Queremos reconocer especialmente a la Dirección, la Comisión Directiva, la Comisión de Cultura y a los funcionarios no docentes de la Sede Paysandú del CENUR Litoral Norte, por su constante apoyo. A la Dirección Regional, al Consejo del CENUR Litoral Norte y a la Comisión Sectorial de Enseñanza de la UdelaR que financiaron gran parte de esta actividad. Al Instituto de Formación Docente "Ercilia Guidali de Pissano" de Paysandú, a los docentes que conformaron la Comisión Coordinadora local de la Semana de la Educación, al Comité Organizador y al Comité Académico del Encuentro, por compartir el desafío y contribuir en forma permanente. A la Intendencia y a la Junta Departamental de Paysandú, que declararon el interés departamental del evento y pusieron a disposición el Teatro "Florencio Sánchez" para desarrollar parte de las actividades previstas. A la Cámara de Representantes de nuestro país, por la realización de un Acto solemne sobre el tema Educación Superior en este marco. A la Murga "La disonante" del CENUR L. N. y al Grupo "Fusión" de la Intendencia de Paysandú, que deleitaron con sus espectáculos musicales. También contamos con aportes de otros actores locales y regionales como la Comisión Departamental de Educación, la Comisión Administradora del Río Uruguay, el Consulado Argentino en Paysandú, el diario El Telégrafo y el Centro Comercial e Industrial de nuestra ciudad. Finalmente, agradecemos a todos los participantes del Encuentro (asistentes, ponentes, conferencistas, talleristas, moderadores y revisores), que fueron los protagonistas principales, dieron sentido a este evento y cuyas contribuciones dan vida a esta publicación. Muchas gracias a todos.

Susana Kanovich
Coordinadora de Unidad de Apoyo a la Enseñanza
CENUR Litoral Norte
Paysandú

PALABRAS DE APERTURA
III ENCUENTRO LATINOAMERICANO "PRÁCTICAS DE ASESORÍAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS"

Juan Cristina
Graciela Carreño
Luis Garibaldi
Susana Kanovich

PALABRAS DEL PRO RECTOR DE ENSEÑANZA, DR. JUAN CRISTINA[1]:

Buenos días a todos, mi nombre es Juan Cristina, soy el Pro Rector de Enseñanza de la Universidad de la República.

En primer lugar es un gusto enorme estar acá en Paysandú en uno de nuestros centros regionales, ustedes saben que nuestra universidad ha hecho un proceso de descentralización regional que es reciente para lo que es una vida universitaria y para nosotros es un gran gusto estar acá con todos ustedes.

Obviamente quería saludar a todos los colegas que trabajan en las distintas unidades de educación, investigadores, docentes que están aquí hoy y muy especialmente a los colegas que vienen del exterior del país a compartir su rica experiencia, particularmente sé que hay una cantidad de colegas que vienen de la República Argentina y que esta es su casa y que esta es su universidad.

Yo creo que estos encuentros de Asesorías Pedagógicas son muy importantes, para nosotros en primer lugar como Universidad de la República. Somos una universidad que pretende ser inclusiva, una universidad que hoy tiene 135000 estudiantes, pero nada menos que estando aquí en el CENUR del Litoral, no puedo dejar de decir que en este momento, en que llevamos apenas 10 años con los centros regionales, ya tenemos 14.000 estudiantes en el interior del país. Más importante aún es que en formaciones iniciales que damos en los centros regionales, el 80% de los estudiantes que hacen su formación en las sedes del interior, se queda en su sede y no emigra a Montevideo.

El tema de las asesorías pedagógicas es tan importante, es cómo enseñar hoy.

Yo creo que hay tres ejes de la educación moderna de una universidad que pretende ser inclusiva y ser parte de un sistema de educación pública que nos dio a nosotros la oportunidad de ser quienes somos porque somos hijos de esa educación pública del Uruguay. Hoy uno no se puede imaginar, sin tener en cuenta

1 Juan Cristina es Licenciado en Ciencias Biológicas por la Udelar y doctor en Biología Molecular por la Universidad Autónoma de Madrid. Fue decano de la Facultad de Ciencias por dos períodos, de 2010 a 2018. Allí es profesor titular de Virología y dirige el Laboratorio de Virología Molecular. Además integra la dirección del Centro de Investigaciones Nucleares. Es consultor del Organismo Internacional de Energía Atómica, docente en cursos de posgrado del Pedeciba, e integrante del Sistema Nacional de Investigadores.

los cambios civilizatorios que estamos viviendo, cómo enseñar a las nuevas generaciones. Y esas nuevas generaciones bisagra entre la enseñanza secundaria y los primeros años de la universidad, siguen siendo uno de los grandes temas a atacar, tenemos mucho que aprender de cómo enseñar a esas nuevas generaciones.

Somos una universidad donde en este momento el 53% de los estudiantes universitarios es la primera generación de la familia que entra a una universidad. Ese es un hecho muy significativo, muy alentador, pero el tema no es simplemente entrar, sino continuar. Nosotros creemos que sólo la educación puede generar un país solidario y de futuro, en un país con sólo 3 millones de habitantes. Un país de estas dimensiones y con sólo 3 millones de habitantes, no puede vivir solamente de ser una plaza financiera o de los negocios con la escala industrial que pueda tener. De la educación que tengamos va a depender el futuro de los que vienen detrás de nosotros. Esta es una época en que el reconocimiento de saberes, la navegabilidad dentro de los sistemas es fundamental en una educación moderna y de calidad.

El tercer eje fundamental es el del acompañamiento. Son generaciones que están viviendo un cambio civilizatorio y el acompañamiento y asesoramiento será fundamental para retener y para aumentar las capacidades que tenemos como educadores. Por eso estoy seguro que en este encuentro podremos aprender mucho en algo que creo se nos va buena parte de lo que es el futuro de la educación universitaria en el siglo XXI.

¡Muchas gracias!

PALABRAS DE LA DIRECTORA DEL CENUR LITORAL NORTE, MAG. GRACIELA CARREÑO[2]:

Siguiendo un poco con lo que Juan estaba diciendo recién, para nosotros es un gusto recibirlos en el litoral. La organización de este tercer encuentro es para la Universidad más que importante y hacerlo en el interior tiene mayor representatividad para nosotros, sé que Susy se lo puso al hombro, hay que reconocerle el trabajo a ella y a su equipo y esta es una realidad. Cuando pensamos en los estudiantes que tenemos hoy, yo miro a los docentes que tenemos hoy y si uno se pone como ejemplo, uno fue formado de otra manera, uno aprendió de otra manera y uno tuvo que adaptarse a todos los cambios que han sucedido en mis 54 años. Mis monografías eran a máquinas de escribir, por triplicado y por suerte y gracias a Dios, existían unos papelitos blancos que uno ponía y corregía el error de aquel pensamiento lineal que había que tener para escribir. Y la Universidad de la República en cierta forma, sobre todo en las tres cuartas partes del siglo XX, tuvo como una cierta concepción que alcanzaba con ser un buen técnico y profesional para poder pararse frente a un estudiante, eso era lo que pasaba. Se suponía que si alguien era un buen médico podía dar clases en medicina, si alguien era buen músico podía dar clases de música y si otro lo era en ciencia, lo mismo. Con el paso del tiempo nos dimos cuenta que eso no era así y por suerte que la enseñanza, que viene haciendo un trabajo denodado durante décadas, nos está haciendo cambiar en la formación de nuestros docentes y eso no es menor, porque hay que pensar en un estudiante de hoy que va a ejercer en un futuro que no va a ser igual al de hoy, porque también van a tener cambios como los tuvimos nosotros. Así que todos estos encuentros que hagan reflexionar sobre prácticas docentes, sobre asesorías pedagógicas y demás, para la Universidad de la República son sumamente importante, poder rescatarnos a nosotros como docentes para cumplir mejor nuestro rol en relación con las nuevas generaciones a las que hay que enseñarle de forma distinta, porque son distintos, porque su mundo es distinto y donde van a ejercer, su mundo va a ser distinto al que tienen hoy. O sea el compromiso que tenemos es triple: un aggiornamento nuestro, un entenderlos a ellos y un imaginarnos un futuro impredecible. Así que todo este tipo de encuentros obviamente enriquecen a los profesionales de la educación, nos permiten tomar más herramientas y nos permiten mirar el futuro con más

2 Musicóloga egresada de la EUM, Magister en Educación Universitaria de la CSE y el Area Artística. Prof. Adjunta en la Coordinación de las Carreras en Música en el CENUR Litoral Norte, y Prof. Adjunto de Historia de la Música desde 1996 y 1995 respectivamente.
Miembro del Study Group "Relaciones ítalo-iberoamericanas: el teatro musical", perteneciente a la International Musicological Society, el cual incluye miembros de Italia, España, Argentina, Brasil y Uruguay.
Prof. Agregada en la Comisión Coordinadora del Interior desde 2015 a la fecha.
Fue electa para el período 2016-2018 y reelecta para el período 2018-2022 para la Dirección Regional del CENUR Litoral Norte (Salto, Paysandú, Artigas y Río Negro).

optimismo porque en la enseñanza es donde nos va la vida, en un país de 3.400.000, es donde nos va la vida. Cuantas más generaciones logremos que ingresen, que se queden y que terminen, y logremos que entiendan que el aprendizaje es para toda la vida, creo que ahí están las herramientas para poder seguir avanzando en un país como el nuestro. Así que bienvenidos y espero que esto sea muy fructífero en el día de hoy y que se sigan promoviendo este tipo de encuentros que tanto enriquecen, ¡Muchas gracias!

PALABRAS DEL CONSEJERO DEL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, MTRO. LUIS GARIBALDI[3]:

Buenos días. Muchas gracias por la invitación, porque esta es una actividad organizada por la Universidad de la República pero en un marco más general que es la Semana de la Educación Superior en Paysandú. Tuvimos estos 3 días de lunes a miércoles el Congreso de los 90 años del Instituto de Formación Docente de Paysandú, y además estamos inaugurando este Encuentro en el día de la Educación Pública Nacional, instalado allá por el 2008 y desarrollado en el correr de estos años. Viene bien hacerlo en estos marcos de reflexionar cómo hacer para que más jóvenes accedan a la educación terciaria y universitaria, sobre todo cómo esos jóvenes que ingresan puedan continuar, puedan egresar y luego seguir estudiando. Y agradezco trabajar en forma interinstitucional, con todas las dificultades que eso implica, entre la Universidad de la República y nuestro Consejo, entre la Universidad de la República y la ANEP y la UTEC, que son las instituciones públicas que hoy tienen vinculaciones y responsabilidades en la educación pública terciaria, en la ANEP está el Consejo de Formación en Educación pero también el Consejo de Educación Técnico Profesional UTU, que ofrece carreras terciarias.

Necesitamos pensarnos en clave de sistema para atender una realidad nacional. Quienes me precedieron señalaron bien, nuestro país tiene un gran desafío y hay que mirar más allá porque sé que muchas veces pensamos, y está bien, porque es un escalón previo y necesario, y es la cantidad de jóvenes que termina la educación media superior, que son menos de los que querríamos, menos de los que necesitamos y menos incluso de lo que es el comparativo a nivel nacional, pero también hemos visto que cuando hay posibilidades, cuando hay expectativas y perspectivas de esos jóvenes de seguir estudiando en formaciones que les resultan atractivas, que saben que ello les pueda permitir desarrollar un proyecto de vida más feliz, más exitoso, también hace que esos estudiantes puedan continuar. Jóvenes y a veces no tan jóvenes están fuera del sistema educativo y tenemos que buscar la forma también de atraerlos y de reincorporarlos, pero, como decía bien Juan, necesitamos una educación inclusiva, una educación terciaria que permita incorporarlos. Juan decía que el 53% de los estudiantes universitarios son primera generación, en el caso de la formación en educación, el 75% de los estudiantes que acceden a la formación en educación, sus padres no tuvieron formación universitaria, por lo tanto, vaya si tenemos un desafío, tenemos un desafío que los alumnos que en el 2018 se inscribieron en el primer año, el 50% de ellos no volvieron a inscribirse al año siguiente, ¿Por qué? Pensemos dónde están los problemas. Yo tengo la hipótesis de que tenemos estudiantes repetidos, o sea que están con nosotros y que también están con la Universidad y que probablemente estén siguiendo estudios universitarios, pero somos conscientes que muchos quedan por el camino, no tengo los números de la Universidad, pero tengo la intuición de que también a nivel universitario hay una pérdida de estudiantes en el primer año, que es un gran desafío. Cómo incorporarlos para darles posibilidades de que sigan estudiando, de que se entusiasmen con la carrera, para que tengan los apoyos necesarios para superar ese escollo que implica pasar de la educación media con determinadas características, con determinada organización, con determinadas apoyaturas, a una educación terciaria y universitaria que requiere de él mucho más trabajo. Por eso este tipo de actividades es importante. Nosotros requerimos de una educación terciaria inclusiva que sea para todos, que permita que continúen estudiando y verlo en clave de sistema, cómo podemos colaborar y contribuir desde el Consejo de Formación en Educación con la Universidad y viceversa, con la UTEC, con la UTU, hemos tenido pasos, hace unos días atrás se firmó un convenio entre la ANEP y la Universidad, estamos trabajando con la Comisión Sectorial de Enseñanza para tener un convenio específico para consolidar acciones que ya venimos desarrollando como la asociación de unidades académicas o como para hacer los

3 Profesor de Idioma Español otorgado por el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Maestro de Educación común otorgado por los Institutos Normales de Montevideo Joaquín R. Sánchez y Ma. Stagnero de Munar. Cursos de especialización: 1981 Curso Regular para Maestros Preescolares otorgado por el Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (CIEP).

acuerdos que ya existen con muchos de los servicios, donde los estudiantes vayan a hacer sus optativas, sus electivas, donde las comunidades de estudiantes puedan intercambiarse y vivir otras formas de pensar y de acceder al conocimiento que no sean sólo la de las propias formaciones, magisterio, profesorado, educador social, maestro en primera infancia, maestro técnico en nuestro caso y la diversidad de carreras en la Universidad de la República.

Es una actividad de gran importancia, agradezco que nos hayan invitado, alentamos a este trabajo interinstitucional, a pensar colectivamente y a apoyarnos colectivamente en cómo atender mejor a nuestros estudiantes y en fomentar este grado de democratización y de extensión que ha tenido la educación terciaria, donde la Universidad ha contribuido de manera tan determinante en los últimos 7 u 8 años que tenemos ese número de estudiantes universitarios en el interior que no lo teníamos hace un tiempo atrás. Si esto implica mayor y mejor calidad para atender a estos estudiantes, también importa señalar que en estos días hemos tenido una buena noticia y una expectativa y es que el Senado de la República aprobó por unanimidad un proyecto de creación de un Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria que venía con un apoyo muy grande de todas las instituciones terciarias y universitarias públicas y privadas, incluso el Consejo Directivo Central ya lo trató días atrás, me parece que es una notica que cambia el panorama de la educación terciaria en el futuro. Si le agregamos a trabajar como Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, que además en la propia ley aparece como reconocido, no solo en la ley de educación sino también en este proyecto de ley que se va a crear y avanzamos a un proceso de autoevaluación y de evaluación externa entre pares, me parece que estamos en condiciones de dar saltos en calidad, para ese objetivo que nos planteamos que es que todos los jóvenes tengan la oportunidad de seguir estudiando y llegar a la educación terciaria para cambiar su vida y para que ayuden a cambiar el país.

¡Felicitaciones y de nuevo, muchas gracias por la invitación!

PALABRAS DE LA COORDINADORA DE LA UNIDAD DE APOYO A LA ENSEÑANZA DE LA SEDE PAYSANDÚ DEL CENUR LITORAL NORTE, MAG. SUSANA KANOVICH[4]:

El lunes tuvimos el honor de abrir la "Semana de la Educación Superior en Paysandú", y en esa instancia nos referimos a la potencia y la necesidad de trabajar en forma coordinada, conjunta y colaborativa entre las instituciones y dentro de ellas. También abordamos el significado de un evento de esta naturaleza para nuestro ámbito académico, y a su valor para la ciudad y la región. Tuvimos oportunidad de agradecer a las Autoridades nacionales y departamentales, especialmente al Sr. Intendente de Paysandú, a la Junta Departamental, a los Integrantes de la Cámara de Representantes de nuestro país, a las Autoridades de la Educación, a la Comisión Departamental de Educación, a la Comisión Administradora del Río Uruguay, al Consulado Argentino en nuestra ciudad, al diario El Telégrafo, y a todas las personas que colaboraron en la organización de esta Semana.

Hoy tenemos la gran alegría de inaugurar, en ese mismo marco, el III Encuentro Latinoamericano de Asesorías Pedagógicas Universitarias. Ya en estos días hemos hablado bastante, así que quiero ser muy breve, pero no puedo dejar de trasmitir la emoción y el agradecimiento hacia todos los que han hecho posible que esto hoy sea una realidad. Agradezco especialmente a los compañeros de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza con los que hemos venido trabajando durante meses: Sandra, Rodrigo, Rodrigo y Amparo. A los compañeros de la Red de Unidades Apoyo a la Enseñanza que se tomaron un ómnibus a las 3 de la mañana para poder estar aquí, que nos han acompañado y apoyado siempre, que han formado parte del Comité Organizador y han participado en la revisión de los trabajos presentados. También han aportado mucho para que esto sea posible las integrantes de la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza: Nancy, Mercedes, Silvia (que ayer en vez de pasear por Paysandú se quedó a armar carpetas con nosotros), a José que también es parte importante de esta organización, a Gaby que hoy no pudo venir, porque "Intercambios" la retuvo en Montevideo, pero es impresionante el trabajo que ha hecho acompañándonos todo el tiempo, y es responsable de mucho de lo que hoy acá está sucediendo y va a suceder. Quiero agradecer también a las

4 Licenciada en Ciencias Biológicas por la UdelaR, Máster en Educación por la Universidad ORT de Montevideo. Prof. Adj. De la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Sede Paysandú del CENUR Litoral Norte.

autoridades locales, a Líber y al equipo de Dirección, a los funcionarios, a los colegas de Paysandú, a nivel regional a Graciela y al Consejo del CENUR, a los colegas que vienen de otros países, a los compañeros de la Red de Asesorías Pedagógicas Universitarias que confiaron en nosotros y accedieron a que se dé aquí este Encuentro que por primera vez ocurre fuera de la Argentina. Contamos con la presencia de muchos compañeros de Buenos Aires, pero también de Mendoza, de Córdoba, de Entre Ríos, de diferentes lugares de la República Argentina, tenemos visitantes de Colombia, de Paraguay, no sé si han llegado ya los compañeros de Ecuador y de Brasil. Realmente la convocatoria ha sido bastante más importante de lo que podíamos esperar, especialmente conociendo la realidad de la Argentina hoy, donde es muy difícil dejar sus lugares de trabajo y trasladarse hasta aquí, así que muchas gracias especialmente a los argentinos. También quiero agradecer al Instituto de Formación Docente, a Rossana y todo su equipo con quienes hemos trabajado en conjunto para concretar esta semana tan soñada, a los docentes de las dos instituciones que integraron la Comisión Organizadora de la Semana de la Educación: Beatriz, Silvia, Carla, Alexandra y Carmen. Esto es posible gracias al trabajo de muchísima gente, muchas gracias a todos!

En estos días hemos tenido el placer de ver un gran movimiento en Paysandú, gente intercambiando ideas, compartiendo experiencias, presentando trabajos de investigación, docentes y estudiantes de nuestra Universidad en el Instituto de Formación Docente que participaron en los talleres y espectáculos culturales.

Si -como decimos aquí en Uruguay- "el vuelo se demuestra volando", a los que todavía dudan si la actividad de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza o las Asesorías Pedagógicas Universitarias tiene un carácter académico, los invito a observar estos dos días de trabajo que nos quedan -esperamos que sigan siendo como lo han sido los dos días anteriores- y me gustaría que pensaran: "Si esto no es trabajo académico, la academia ¿dónde está?"

¡Muchas gracias por estar, disfrutemos no sólo del III Encuentro APU, sino también del encuentro humano, aprendamos mucho, gracias a todos y a trabajar, que hay mucho por hacer!

¿QUÉ PUEDEN APORTAR LAS INVESTIGACIONES DEL GICEOLEM PARA LA TAREA DE DOCENTES Y ASESORES EN LOS DISTINTOS ESPACIOS CURRICULARES?

Paula Carlino
carlinopaula@gmail.com
https://www.aacademica.org/paula.carlino/
CONICET-UBA/UNIPE

El siguiente texto recoge las ideas, retrabajadas para esta publicación, de la conferencia desarrollada en el III Encuentro Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias "Por la reafirmación de la Educación Superior como bien Público y Social", realizado en sede Paysandú de la Universidad de la República (Uruguay) en setiembre de 2019[1]. Comienzo por presentar al GICEOLEM con un par de fotos, describo cómo funcionamos, y comento nuestro logo, para llegar al meollo del artículo, que detalla la labor de investigación que realizamos. Como se trata de estudios referidos a la enseñanza, no dudo de que encontrarán material para pensar la tarea docente en diversos espacios curriculares y la asesoría pedagógica.

1. Qué hacemos en el GICEOLEM

En este apartado describo cómo funcionamos en el GICEOLEM. Nuestro dispositivo de trabajo, a pesar de que sirve a funciones distintas de las que realiza un docente de aula o un asesor pedagógico, tal vez pueda aportar para considerar la tarea de ambos. En la Figura 1 puede observarse que estamos trabajando en la biblioteca del Instituto de Lingüística, donde nos reunimos. Lo que hacemos allí es compartir nuestras ideas en formación, que solemos poner por escrito. Compartimos los borradores y los comentamos. ¿Por qué nuestras ideas aparecen mediadas por escritos? ¿Por qué no discutimos solo en base a la oralidad? Por dos motivos. Primero: escribimos y comentamos nuestra producción en curso porque es el modo en que la discusión de ideas resulta más fructífera, al estar basada en un objeto compartido, observable, estable en el tiempo, que es el texto en el estado de avance en que se encuentre. La oralidad muchas veces crea falsas ilusiones. Segundo: porque, tarde o temprano, aspiramos a que nuestra producción se convierta en un escrito para ser público, ya sea la tesis que está elaborando alguno de los miembros del grupo, las ponencias que presentamos a congresos, algún artículo, etc. Empezar a escribir mucho antes de hacer pública la escritura forma parte de un dispositivo de reflexión sobre las ideas en curso y sobre la forma de expresarlas. Revisar recurrentemente ambas cosas (contenidos y formas) ayuda a gestar publicaciones más elaboradas que si la escritura hubiera sido solo el paso final. Me gusta pensar que este dispositivo de revisión colectiva durante todo el proceso de nuestras investigaciones es una especie de mecanismo de "depuración", de refinamiento

1 Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación Plurianual *Prácticas de enseñanza que integran leer y escribir para aprender en diferentes asignaturas de la educación secundaria y superior*, PIP 112-201301-00032 financiado por CONICET y en el PICTO UNIPE 2017-0020 *Lectura y escritura a través del curriculum en el nivel medio y superior. Aportes desde las didácticas disciplinares y la didáctica profesional*, aprobado por la ANPCyT.

de nuestra producción, en el que la intersubjetividad pone a prueba permanentemente nuestro pensamiento construido mediante lo escrito. Los comentarios que hacemos a los "textos borradores" presentados objetan esbozos endebles, señalan lagunas, advierten incongruencias, sugieren ideas enriquecedoras, brindan formulaciones alternativas más cautelosas, o, por el contrario, más asertivas y que ayudan a sacar brillo a algún resultado que vale la pena, etc.

Figura 1: Reunión GICEOLEM en la Biblioteca del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

Figura 2: Reunión GICEOLEM en la Universidad Pedagógica Nacional

En la Figura 2 puede observarse una instancia similar a la Figura 1: la fotografía muestra que estamos reunidos en la Universidad Pedagógica Nacional en un trabajo de diálogo sobre avances de investigación que ponemos por escrito (interpretación de observaciones de clase, material de entrevistas para analizar, abstracts de posibles ponencias que pretendemos enviar a congresos, borradores de capítulos de tesis o de artículos, etc.).

Creo de interés mencionar que estos encuentros de puesta a prueba de ideas emergentes durante la investigación tuvieron su origen como una "supervisión colectiva" del trabajo de tesis de los integrantes del GICEOLEM que hace más de 15 años comencé a dirigir. Comentaré algunas de las razones que, con el

tiempo, me llevaron a evitar el trabajo uno a uno en la dirección de las tesis, y, en cambio, me condujeron a sostener encuentros de supervisión colectiva.

En primer lugar, el trabajo uno a uno es empobrecedor para el tesista y para el director. Otros tesistas, integrantes del grupo en este caso, suelen aportar a quien hace su tesis porque la multiplicación de perspectivas con las que se comentan los avances escritos le devuelve los efectos diversos que su texto tiene para distintos lectores del mismo. De igual modo, el director de tesis también suele aprender de estos otros aportes. Muchas veces, los tesistas observan aspectos en el escrito del par que al director le pasan desapercibidos, o que no se le hubieran ocurrido, pero que valen la pena. Son innumerables las situaciones en que, dentro de mi equipo, un tesista señaló algo importante en el texto del compañero (o en mi propio texto, cuando algunas veces lo he llevado a la revisión colectiva), que yo no había advertido.

En segundo lugar, la supervisión colectiva cuando se extiende en el tiempo contribuye a generar comunidad, solidaridad entre los participantes, y ayuda a comprender que las dificultades en el proceso de hacer una tesis no corresponden a incompetencias individuales sino que son intrínsecas a la tarea. Todos pasamos por ellas. La oportunidad de hacer una tesis dentro de un grupo, que se reúne con periodicidad (cada quince días, en nuestro caso), para compartir su producción en curso se contrapone al aislamiento que hemos sentido muchos tesistas cuando hicimos nuestra tesis en interacción solamente con el director de tesis. Contrasta con el sentimiento de culpa que algunos hemos padecido cuando creímos que no estábamos a la altura de lo que se esperaba de nosotros, cuando supusimos que otros tesistas sacaban adelante su tesis más fluidamente, cuando demoramos encontrarnos con nuestros directores de tesis porque sentimos que estábamos en deuda con ellos, que no teníamos listo lo que debíamos llevarle a supervisar. Y estos temores también dilataban nuestra producción, nos costaba mucho ponernos a trabajar en la tesis porque nos sentíamos inadecuados para la tarea.

Por último, limitar la supervisión de tesis a lo que el director pueda aportar al tesista desaprovecha no solo la posibilidad de que el aporte provenga de otro tesista, como indiqué más arriba. También restringe lo que los tesistas pueden aprender cuando se ubican en el rol de tener que comentar el texto de un compañero. Habitualmente, la función de comentar los avances del maestrando o doctorado queda a cargo solo del director de tesis. Pero ejercer esa función es muy formativo. Porque leer un texto ajeno para ayudar a mejorarlo exige desarrollar criterios -conceptuales, retóricos y lingüísticos- con los que contrastar la versión el texto que se revisa. En las supervisiones colectivas que realizamos en cada una de las reuniones del GICEOLEM, llevamos copias del escrito que vamos a comentar, lo leemos y quienes empiezan a comentarlo son los tesistas. Yo, como directora, tomo la palabra en último lugar. De este modo, los pares de quien somete su texto a revisión van aprendiendo a revisar cuando ejercen el rol de revisores y disponen, a la vez, del "modelo" de revisor que muestro en acto cuando hago mi aporte al final de la rueda. Y ese aprendizaje al cabo del tiempo redunda en cómo cada quien revisa su propio texto.

Más arriba decía que las reuniones de trabajo del GICEOLEM tuvieron su origen como una supervisión colectiva de la labor de tesis de los integrantes del GICEOLEM bajo mi dirección. Actualmente, la mayoría de los integrantes del grupo ya han defendido sus tesis y son doctoras y doctores. Pero nuestro dispositivo de revisión colectiva continúa activo porque sigue siendo igual de útil para la producción investigativa que vamos encarando.

Me pregunto si el dispositivo descripto, su carácter dialógico multivoceado, la solidaridad que se desarrolla entre pares, sus aportes mutuos, el uso de la escritura como objetivación del pensamiento, la tarea de revisar lo pensado, la continuidad en el tiempo, etc., podrían servir para pensar la tarea docente y la del asesor pedagógico. Se trata de un medio creado en el que los roles ejercidos por los aprendientes son inhabituales porque el enseñante comparte con ellos algunos de sus consuetudinarios derechos y responsabilidades.

Sea como fuere, una presentación de nuestro equipo resulta incompleta a menos que se mencione nuestro sitio web. Si ustedes googlean *GICEOLEM* llegarán a la página de internet que muestra la Figura 3 y podrán descargar buena parte de nuestras publicaciones, además de conocer quiénes integran el grupo, en qué congresos participamos, qué talleres impartimos; podrán acceder a videos de nuestras charlas, etc.

Figura 3. Captura de pantalla de la página de inicio del sitio del GICEOLEM en internet: https://sites.google.com/site/giceolem/

En la Figura 3 aparece el logo de nuestro grupo. Y lo comento porque acabo de percatarme de que nuestro logo y el logo de este Encuentro (Asesorías Pedagógicas Universitarias), reproducido en la Figura 4, tienen algo en que se parecen y algo en que se diferencian. Infiero que cada uno apunta a algo pertinente al tema de esta charla que el otro logo desatiende. Observen ambos unos instantes y, al final de mi presentación, podremos retomar lo que tienen en común y aquello en lo que difieren.

Figura 4. Logo del Encuentro de 2019 de Asesorías Pedagógicas Universitarias.

2. El programa de investigación del GICEOLEM

Las investigaciones de nuestro equipo conforman un programa de investigación porque apuntan a un problema común que unifica lo que venimos investigando hace algo más de 20 años, aunque la pregunta central no estuvo desde el origen, se fue construyendo. Lo que nos preguntamos es de qué maneras escribir

y leer se incluyen en los distintos espacios curriculares de la educación superior y secundaria. Indagamos qué hacen los docentes a través del currículo para que los alumnos aprendan a leer y a escribir como lo hacen los especialistas (los ingeniero/as, historiadore/as, enfermero/as, etc.) y para que aprendan a escribir y leer como prácticas de estudio, como medios para abordar los saberes disciplinares que estos especialistas necesitan disponer. Nos interesa la enseñanza *de* la lectura y la escritura de textos especializados pero especialmente nos interesa la enseñanza de las diversas disciplinas *con* lectura y escritura académicas, es decir, la enseñanza disciplinar en la cual leer y escribir sirvan para aprender. Queremos conocer de qué manera las prácticas de escribir y leer se incluyen en diferentes materias.

2.1. El debate al que aspiramos a aportar

Nuestros estudios aspiran a nutrir las discusiones vigentes sobre estos temas, proveyendo resultados en torno a las siguientes preguntas. ¿Dónde han de trabajarse la lectura y la escritura académicas? ¿En un espacio curricular específico y separado del resto de asignaturas: un curso de redacción, un taller de lectura y escritura, unas tutorías extracurriculares? ¿O en todas las asignaturas? ¿Cuándo han de abordarse la lectura y la escritura? ¿Al comienzo de los estudios superiores, como en los cursos de ingreso que han implementado algunas universidades, en el primer año? ¿O a lo largo de toda la formación universitaria? ¿Quién ha de encargarse de la lectura y la escritura necesarias para cursar los estudios superiores? ¿Ha de estar a cargo de un especialista en lectura y escritura? ¿De los profesores de los distintos espacios curriculares, de un trabajo en equipo entre ambos tipos de profesores? ¿De qué manera, con qué fines y con qué fundamentación necesitan ser trabajadas la lectura y la escritura que los alumnos requieren para aprender en las diversas materias? ¿Qué pueden hacer las instituciones para que la responsabilidad por la lectura y la escritura no recaiga sólo sobre las espaldas de alumnos o docentes? El debate al que queremos aportar con nuestras investigaciones tiene que ver con estos interrogantes (Carlino, 2013a). Quizá estas preguntas interpelan también a la tarea docente a lo largo y ancho de la universidad, y a la tarea de los asesores pedagógicos.

2.2. Ideas que dieron origen a nuestras investigaciones

¿Por qué nos pusimos a investigar sobre estos asuntos hace ya más de 20 años? Por entonces yo daba clases de Teoría del Aprendizaje, clases de Psicología Genética (asignaturas vinculadas con la Psicología Educacional). Por mi experiencia como docente, pero también por mi prolongada experiencia como alumna, comprendí que, para aprender una asignatura, los estudiantes necesitan leer y escribir. No les alcanza con escuchar hablar a su profesor. Por más bueno que uno pueda ser como profesor o profesora, nuestras clases expositivas son un aporte importante pero no bastan para que los alumnos aprendan. Escuchar a un profesor o profesora es insuficiente para "llevarse puestos" ciertos conocimientos, es decir, para apropiarse de lo enseñado. Recibir explicaciones de un buen docente no garantiza que la información que transmite resulte productiva, que quede disponible más allá del examen, que permanezca en los alumnos como herramienta útil luego de aprobar la asignatura. Para convertir en conocimiento propio la información que damos en nuestras clases, los alumnos han de hacer algo más que escuchar al profesor. Y ese "hacer" en la educación superior, al menos en muchas materias de ciencias sociales, es un hacer "intelectual", un proceso cognoscitivo que consiste básicamente en poner en relación lo que el alumno ya sabe y lo que las asignaturas pretenden enseñarle. Y como parte de esta actividad relacional, leer y escribir sobre temas disciplinares puede ayudar a conectar ideas, a "amasarlas" internamente, a integrarlas entre sí y con el conocimiento que uno ya tenía incorporado antes. Leer y escribir para aprender sobre una asignatura son tareas que pueden poner en marcha gran actividad cognoscitiva, a diferencia de la pasividad que suele significar apoltronarse en el banco a ver qué tiene el profesor para decirme hoy, mientras relojeo mi celular si lo que me dice no me resulta atrayente.

Compartir con los alumnos nuestro saber requiere algo más que transmitírselo verbalmente, requiere que los docentes les ayudemos a poner en marcha su propia actividad cognoscitiva para que ellos puedan convertir en conocimiento propio nuestro aporte. Si los docentes sólo planificamos nuestras clases pensando en lo que vamos a decir, la actividad cognoscitiva de los alumnos quedará a cargo de ellos, de quien sepa hacer algo más que escucharnos o distraerse. Por ello, hemos de planificar, también, qué haremos *hacer* a los alumnos para que, como producto de su actividad, aprendan.

Que ese hacer tiene que ver con leer y con escribir fue una intuición inicial. Mis alumnos necesitaban leer y escribir. Pero entonces empecé a observar, en mis clases y en las de mis colegas, que solamente *asignar* tareas de lectura y escritura no es suficiente. Los docentes solemos *pedir* que los alumnos lean fuera del aula, *solicitamos* que escriban. Pero esto no lleva a que lean como necesitan hacerlo para entender, ni lleva a que escriban apropiadamente. De hecho, algunas de nuestras investigaciones iniciales, en las que entrevistamos a alumnos y docentes, muestran esto mismo. Los docentes nos decían: "los alumnos no entienden lo que leen", una profesora también decía "los alumnos no leen" (Estienne y Carlino, 2004), pero cuando entrevistamos a estudiantes, ellos expresaban algo así: "nosotros sí leemos, lo que pasa es que no entendemos lo que leemos y nos empieza a dar sueño. Tratamos de releer pero es como si nada, ni siquiera registramos lo que dice la oración en la que nos detenemos. Nos da más sueño aun, con lo cual terminamos abandonando la lectura. No es que dejamos de leer porque somos vagos; dejamos de leer porque intentamos hacerlo y encontramos una barrera" (Carlino, 2017b).

Con la escritura lo que empecé a observar es que, en general, en la educación superior, los alumnos debían escribir en muchas materias, la escritura estaba muy presente en las asignaturas, pero relegada a una función evaluativa. Los docentes solíamos pedir que los estudiantes escribieran para que dijeran lo que sabían y nosotros los profesores lo evaluábamos. Es decir, la escritura frecuentemente era utilizada con función comunicativa, para "decir el conocimiento". Pero no aparecía empleada con otra de sus funciones, que es la función epistémica: la posibilidad de escribir para aclarar las propias ideas, para vincular informaciones, para relacionar conocimientos que inicialmente puedan estar disociados, para encontrar razones a ciertas afirmaciones, para desarrollar ideas incipientes, para entender.

2.3. El contexto de investigación de entonces y las opciones de nuestra propia investigación

En ese momento (año 1997), las investigaciones sobre lectura y escritura en Argentina consistían, mayormente, en análisis de escritos producidos por los alumnos a modo de diagnóstico de sus dificultades, con resultados del tipo "los alumnos no usan conectores o repiten el mismo conector, no introducen lo que van a decir, tienen falencias en la cohesión, y en el uso de las comas". Las investigaciones sobre la escritura de ese momento eran, así, un relevamiento de errores de los alumnos, y exhibían el lenguaje del déficit, de la carencia, de la inadecuación, de la falta. Lo mismo ocurría respecto de algunos estudios de "comprensión lectora": los alumnos no entendían lo que leían, no lograban hacer las inferencias esperables, etc. Implícitamente, se atribuía este estado de cosas a los mismos alumnos o a la educación pre-universitaria: alguien no había aprendido lo que se debía haber aprendido o alguien no había enseñado. Los males tenían su origen en otro y en el pasado. La enseñanza presente, la propia, no era cuestionada.

En lo personal, me resultó curioso que se investigara para detectar el mal. No adhería tampoco a la terminología "médica" empleada para describir el fenómeno, vinculada con lo que en otros niveles educativos se denominaban "problemas de aprendizaje" (por ejemplo, "dislexia), "trastornos" necesitados de "diagnóstico" y "derivación" a "gabinete" (por fuera del aula, a cargo de un especialista). En la educación superior, este enfoque incluía la idea de "evaluaciones diagnósticas", de "remediar" los problemas, de creación de ámbitos de abordaje especializados por fuera de la enseñanza usual, por fuera del currículo.

Me llamaba la atención también la actitud "sobresaltada" de muchos colegas frente a los "errores" de los alumnos, amplificada por los medios de comunicación que periódicamente informaban con titulares de alarma sobre esta situación aparentemente indecorosa. El mal no era esperado, no se consideraba normal. La dificultad de comprender y producir textos académicos no se pensaba inherente al tránsito por la universidad.

A mí y las primeras integrantes del GICEOLEM nos pareció, asimismo, que había una sobreabundancia de este tipo de investigaciones, que resultaba poco provechoso proseguir con estudios diagnósticos. En diversas universidades y carreras se reiteraban las mismas "falencias". Lo que se necesitaba, a nuestro juicio, era entender en todo caso por qué los alumnos universitarios no hacían lo que se esperaba de ellos. Pero no era por la vía de seguir analizando errores en sus textos.

Creímos preciso ampliar la unidad de análisis: el foco no debía iluminar solo a los estudiantes, sino a los docentes y a las instituciones. Nos interesaba entender qué teníamos que ver los profesores y las universidades en los problemas emergentes en los alumnos. Ampliar la unidad de análisis, incluir el contexto, significaba meternos dentro del problema a estudiar. Enfocaríamos a los alumnos y a sus productos escritos pero también a sus puntos de vista, junto con los de los docentes, así como a las prácticas de enseñanza y a las condiciones instituciones que las enmarcaban.

En este sentido, nos interesó prestar atención no tanto a los talleres de lectura y escritura que en Argentina se habían empezado a crear al inicio de los estudios superiores sino especialmente a lo qué ocurría con la lectura y escritura que se utilizan en las distintas materias a lo largo y ancho de la universidad. Progresivamente, pusimos nuestra mirada también en la educación secundaria.

En el origen, inicié estas investigaciones en forma unipersonal pero, cuando algunas maestrandas se acercaron a solicitarme que les dirigiera sus tesis, comprendí que esas tesis, si abordaban algún ángulo del gran problema de investigación que me había empezado a interesar, podrían en conjunto contribuir a las discusiones de este campo de estudios, en mayor medida que si cada tesis hubiera ido por su lado. La aspiración a construir un equipo pluridisciplinar para abordar la lectura y la escritura como un asunto de todas las áreas curriculares pudo en alguna medida concretarse gracias a las políticas de ciencia y técnica que incrementaron el número de becas doctorales que el CONICET sacó a concurso durante el gobierno de Néstor y Cristina Kirchner. De este modo, nuestro equipo de investigación fue sumando integrantes provenientes de una diversidad de disciplinas.

3. Líneas de investigación del GICEOLEM

Voy a referirme a algunas de las investigaciones que ha realizado nuestro equipo a lo largo de dos décadas. Pero antes me interesa resaltar la relación entre las diversas líneas de investigación; pienso que vale la pena apreciar que conforman un conjunto, que se complementan, que algunas emergen de otras previas, de los interrogantes que dejan abiertos, de la imposibilidad de que una única aproximación metodológica dé cuenta de fenómenos complejos.

1. Análisis de escritos de alumnos
2. Investigación acción
3. Estudio documental comparado
4. Entrevistas a alumnos y docentes
5. Encuesta a profesores
6. Observación de clases: naturalista e intervencionista (o de co-diseño didáctico)
7. Estudio longitudinal sobre proceso de transformación de la enseñanza de un profesor que empieza a integrar el trabajo con escritura en sus clases disciplinares.

Figura 5: Abordaje metodológico de las diversas líneas de investigación, sucesivas o simultáneas, del Programa de investigaciones del GICEOLEM

En la Figura 5 se muestran las líneas de investigación del GICEOLEM en un eje cronológico aunque algunas investigaciones se superpusieron en el tiempo. Menciono al pasar que empezamos analizando escritos de alumnos (**línea 1**). Era lo que se solía investigar en Argentina hace 20 años, pero en realidad nuestro

objetivo no era detectar ni catalogar sus errores. Lo que hicimos fue proponerles que hicieran un escrito "borrador" que les sirviera luego para escribir sus respuestas al examen parcial. Recabamos textos en dos asignaturas, con varias cohortes de alumnos. Nos interesaba apreciar qué tipo de escritos borradores producían (esquemáticos, en prosa, mixtos) y de qué modo los utilizaban: qué cambios se evidenciaban entre el escrito borrador y la respuesta a la pregunta de examen que finalmente entregaban al docente para ser evaluados. No voy a detenerme ahora a detallar el devenir de esta investigación, cuya recolección de datos reiteré una y otra vez porque el análisis arrojaba resultados bien distintos a las investigaciones con universitarios franceses, que habían inspirado nuestro estudio. Solo confieso que después de varios intentos admití que por este camino –enmarcado en la psicología cognitiva y tomando como unidad de análisis los productos escritos de los estudiantes- no iría a donde me interesaba llegar: a contribuir con la enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.

Les cuento que, además de mi labor como investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), por entonces estaba a cargo de la cátedra de Teorías del Aprendizaje en la Universidad de San Martín, con lo cual no era posible aguardar a tener resultados de investigación para saber cómo incluir en mis clases el trabajo con la lectura y la escritura. Partiendo de la intuición de que leer y escribir son medios ineludibles para que los alumnos puedan apropiarse de los temas de la asignatura que yo tenía la responsabilidad de enseñarles, debía pues hacer algo con la lectura y la escritura en mis curso de Teorías del Aprendizaje. Y empecé a ensayar, a probar tareas de lectura y escritura durante mis clases, a lo largo de varios años, lo que conceptualicé como una investigación sobre mi propia práctica, una investigación-acción enmarcada en un proceso de reflexión sobre mi tarea docente (**línea 2** en la Figura 5). Pero la reflexión solitaria no me conformaba. Necesitaba nutrirla de la experiencia de otros docentes. En ese momento, no encontré canales de interacción pedagógica en el ámbito en que transcurría mi labor docente. No contaba con "asesores pedagógicos" a quienes recurrir. Tampoco tenía conocimiento de foros de intercambio de experiencias de enseñanza que se realizaran en mi entorno. ¡Pero necesitaba interlocutores, diálogo con pares y colegas de mayor experiencia, de quienes aprender a ser mejor docente, en este caso, con relación a la lectura y escritura en las que aspiraba a involucrar a mis alumnos! Inventé algunas situaciones didácticas por mi cuenta, combinando ideas que había tomado de publicaciones sobre didáctica de las prácticas del lenguaje en educación primaria (Lerner, 2001; Lerner, Levy, Lobello, Lotito, Lorente y Natale, 1996, 1997), del recuerdo de cómo nos planteaba leer en clase una ayudante de cátedra en mi primer año de universidad, de algún aporte de una querida profesora que dictaba seminarios de posgrado, de mi trabajo previo junto a una formada pedagoga… Empecé a tomar nota de lo ocurrido en mis clases, a reconstruirlo por escrito para examinarlo a posteriori con el fin de reconsiderarlo de cara a la siguiente cohorte. Pero supe que podría enriquecer mi labor si conseguía acceder a bibliografía que sirviera para conceptualizar teóricamente lo que estaba haciendo en mis clases. Las publicaciones en español sobre lectura y escritura académicas eran limitadas. Consistían predominantemente en manuales o libros de texto que presentaban ejercicios propios de los talleres de lectura y escritura del momento, junto con alguna teoría de las ciencias del lenguaje. Por entonces era escasa la documentación de experiencias en aulas universitarias en Argentina. En mi caso, como profesora de una asignatura del área de la Psicología, mi objetivo no era centrarme en enseñar formas lingüísticas, normativa gramatical ni análisis discursivos. El uso de la lectura y la escritura en mis clases estaba al servicio de que los alumnos pudieran comprender, relacionar y apropiarse de los contenidos conceptuales de la materia que yo dictaba. En todo caso el análisis lingüístico debía subordinarse a ese fin. Necesitaba otro tipo de bibliografía.

Afortunadamente ya existía internet (estoy hablando del año 97 en adelante). Comencé a explorar el tema mediante Altavista, Netscape, Yahoo y otros buscadores (no había aparecido Google todavía). Cuando se me ocurrió , utilizar palabras clave en inglés, como "Writing", "Psicology", "Education", "Teaching", "Learning", etc., empecé a encontrar innumerables experiencias documentadas en universidades de Estados Unidos y de Australia. Hallé también muchas publicaciones donde se fundamentaba la idea intuitiva que me guiaba: que leer y escribir son prácticas intrínsecas al aprendizaje universitario de cualquier asignatura, que no es posible aprender en la educación superior sin analizar y producir textos, que los estudiantes universitarios necesitan seguir aprendiendo a leer y a escribir, que no hay un único modo de hacerlo sino tantos como comunidades especializadas, etc. Como resultado de mi necesidad de ayudar a aprender a mis alumnos universitarios que cursaban la materia que impartía, aprendí yo misma sobre una corriente de ideas que no estaba difundida en el mundo hispanohablante. Encontré teoría y también descripción de experiencias:

universidades y profesores distantes que hacían, pensaban, escribían y publicaban abundamentemente sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Producto de lo que ensayé en mis propias clases a partir de estas lecturas, surgió el libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, que lleva 8 reediciones (Carlino, 2005b). Me animo a pensar que sirve a docentes de diversas áreas curriculares y que puede aportar a asesores pedagógicos.

En el camino de buscar experiencias de otros docentes, así como fundamentos teóricos para el trabajo con la lectura y la escritura en materias que no tienen por objetivo enseñar a leer y a escribir, encontré culturas universitarias distintas a la local y sistemas de organización de la enseñanza de la escritura con diferente grado de integración en las materias. Descubrí un afianzado movimiento pedagógico que abogaba por "escribir a través del curriculum", por "escribir para aprender" y no solo para ser evaluado. Estos hallazgos me sorprendieron y también me cautivaron, y aprecié la oportunidad de desarrollar un estudio documental para describir y dar a conocer qué hacían estas universidades del mundo angloparlante (**línea 3** en la Figura 5) (Carlino, 2002a, 2004, 2005c). Años después, fui invitada a participar de un estudio internacional en el que se documentaron las iniciativas de enseñanza de la escritura académica en 40 universidades de los cuatro continentes (Thaiss y otros, 2012; Carlino, 2012).

En simultáneo con lo relatado, nos dimos cuenta de que había que contextualizar las incompetencias de los alumnos señaladas por los estudios diagnósticos. Advertimos que debían complementarse con el punto de vista de los alumnos y de los docentes: qué decían ellos que ocurría con la lectura y la escritura con fines de estudio. Comenzamos a indagarlo mediante entrevistas y grupos focales con alumnos y docentes de distintas asignaturas y universidades (**línea 4** en la Figura 5).

Posteriormente al desarrollo de estos estudios, se nos encargó una encuesta a nivel nacional para recabar la perspectiva de profesores de distintas asignaturas y carreras de institutos de formación docente, que retomaré más adelante en este escrito (**línea 5** en la Figura 5).

De igual modo, gracias a las políticas de ciencia y técnica que se desarrollaron en Argentina entre 2003 y 2015, aumentaron las becas doctorales del CONICET. Entonces al equipo entró un grupo de doctorandas y doctorandos jóvenes: una profe de Ciencias de la Educación, dos psicólogas, otra de Letras, un biólogo. Una de ellas, Carolina Roni (hoy doctora), trajo a nuestro grupo un cuestionamiento interesante: ¿Cómo podemos hablar sobre enseñanza si no vamos a observar clases? Así empezamos a realizar estudios que incluían la observación de clases (**línea 6** en la Figura 5).

Actualmente estamos desarrollando una indagación longitudinal (mediante entrevistas y observación de clases) que consiste en el seguimiento durante un año y medio a un profesor de Ingeniería que trabaja en colaboración con un integrante de nuestro equipo. Nos interesa entender cómo es el proceso de cambio y de reflexión sobre lo que va haciendo en su clase con la escritura para enseñar Métodos Numéricos (**línea 7** en la Figura 5).

A continuación ahondo en algunas de estas investigaciones para que pueda apreciarse qué tipo de resultados son los que se obtienen con las distintas aproximaciones metodológicas que empleamos, qué alcances y qué limitaciones conllevan. El lector podrá determinar si y cómo estos estudios contribuyen a pensar el quehacer docente en las distintas carreras y el del asesor pedagógico.

3.1. Investigación-acción

Como parte de la segunda línea de Investigación mencionada en la Figura 5, diseñé y llevé a cabo en mi aula numerosas situaciones con la lectura y la escritura, cuyo funcionamiento documenté y analicé en varias publicaciones. (Carlino, 2002b, 2005a, 2005b). También orienté un proyecto de articulación entre escuela media y Universidad. En éste, trabajamos con 115 profesores (unos 100 profesores secundarios de 5 escuelas de Neuquén, y una quincena de profesores universitarios de la Universidad del Comahue) de distintas carreras y asignaturas. Durante dos años y medio, viajé trimestralmente a esta ciudad de la Patagonia argentina para planificar junto con ellos lo que harían en sus clases con la lectura y escritura, revisar colectivamente lo que habían hecho en el trimestre previo, conceptualizar con teoría lo ocurrido o fundamentar lo que preveíamos realizar, discutir bibliografía sobre el tema, etc. En este proyecto de articulación aunamos

dos objetivos. Un objetivo consistió en la formación de los docentes con el fin de que, en ambos niveles educativos y en todas las asignaturas, integraran en sus clases el trabajo con la lectura y escritura para ayudar a sus alumnos a aprender sus materias. El otro objetivo los involucró en un proceso de investigación-acción: como eran muy escasas las publicaciones en lengua castellana que dieran cuenta de situaciones de lectura y escritura para aprender en las distintas materias de la escuela secundaria y la universidad, nos propusimos que nuestra experiencia debía aportar en esa dirección. El entrelazamiento de estos dos objetivos (formativo e investigativo) contribuyó a darle un sentido incrementado a la experiencia, lo cual se reflejó en la evaluación final que realizaron los participantes (Carlino, 2009, 2010; Carlino y Martínez, 2009). Pero, a la vez, nos comprometió a tener que leer y escribir no solo para formarnos sino para dar a conocer la producción que lograríamos en los 30 meses de trabajo conjunto.

Así, al cabo del primer año, organizamos una jornada abierta con presentación de pósters, en los cuales los docentes (de Historia, Geografía, Química, Inglés, Lengua, etc.) describieron y analizaron sus experiencias al integrar la lectura y escritura en sus clases a través del currículum (Figuras 6 a 8). Esta presentación generó tal entusiasmo en buena parte de los docentes participantes se organizaron para viajar y participar, con estos posters, en un congreso educativo que se realizó a 1000 kilómetros de distancia, en la ciudad de Tandil. En ese congreso, además de presentar sus posters, tuvieron ocasión de escuchar a una conferencista uno de cuyos libros había sido leído y discutido durante la formación. Era la primera vez que muchos de estos docentes asistían a un congreso, y la experiencia de hacerlo conjuntamente afianzó la comunidad y el compromiso.

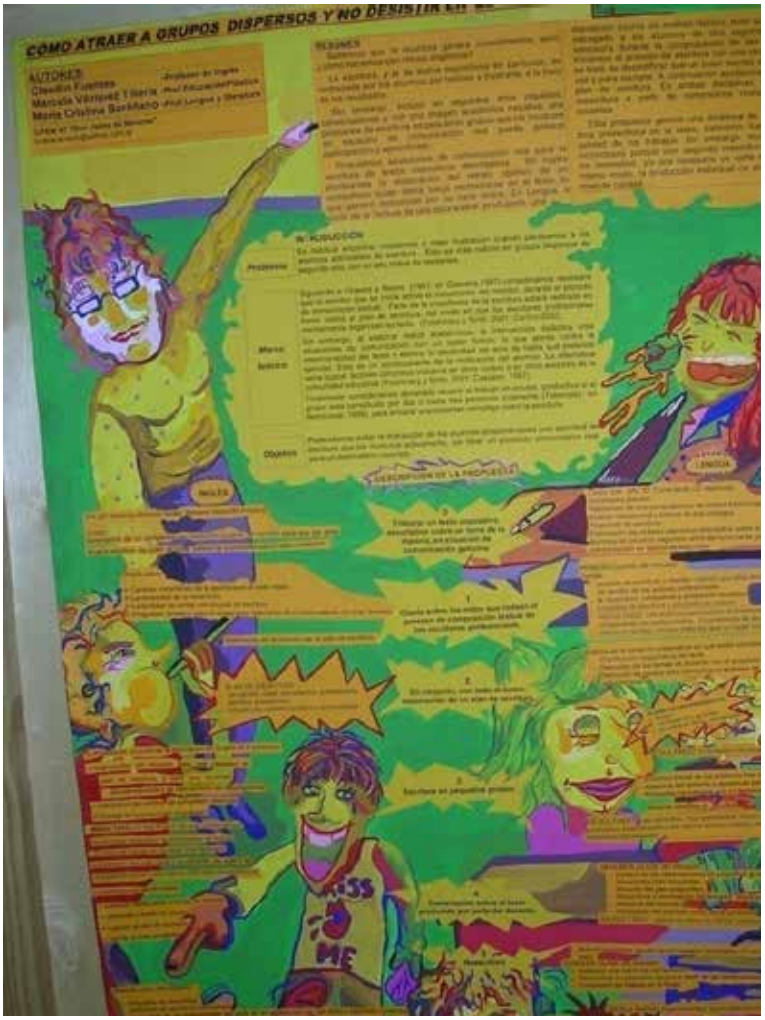


Figura 6. Fotografía de poster presentado en jornada abierta

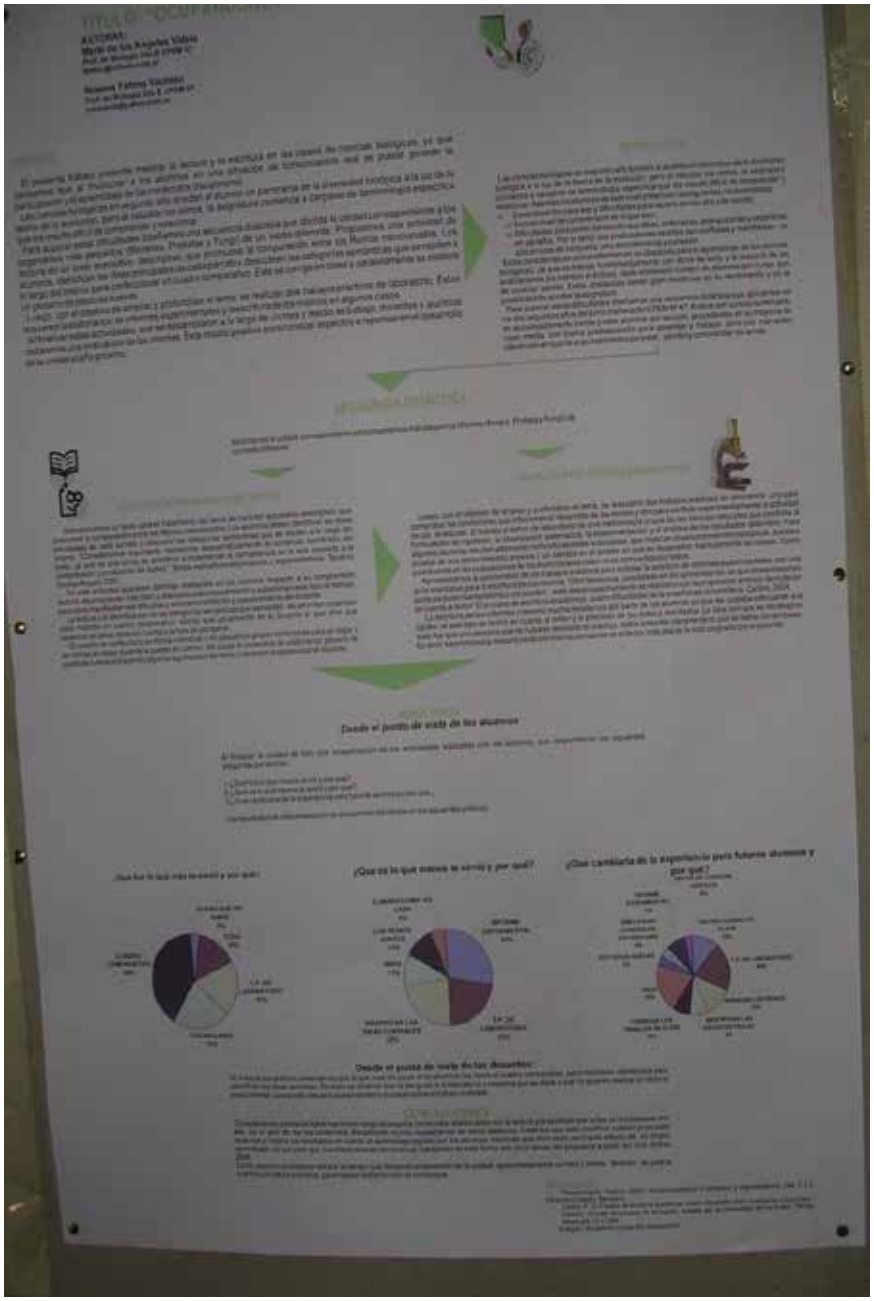


Figura 7. Fotografía de poster presentado en jornada abierta

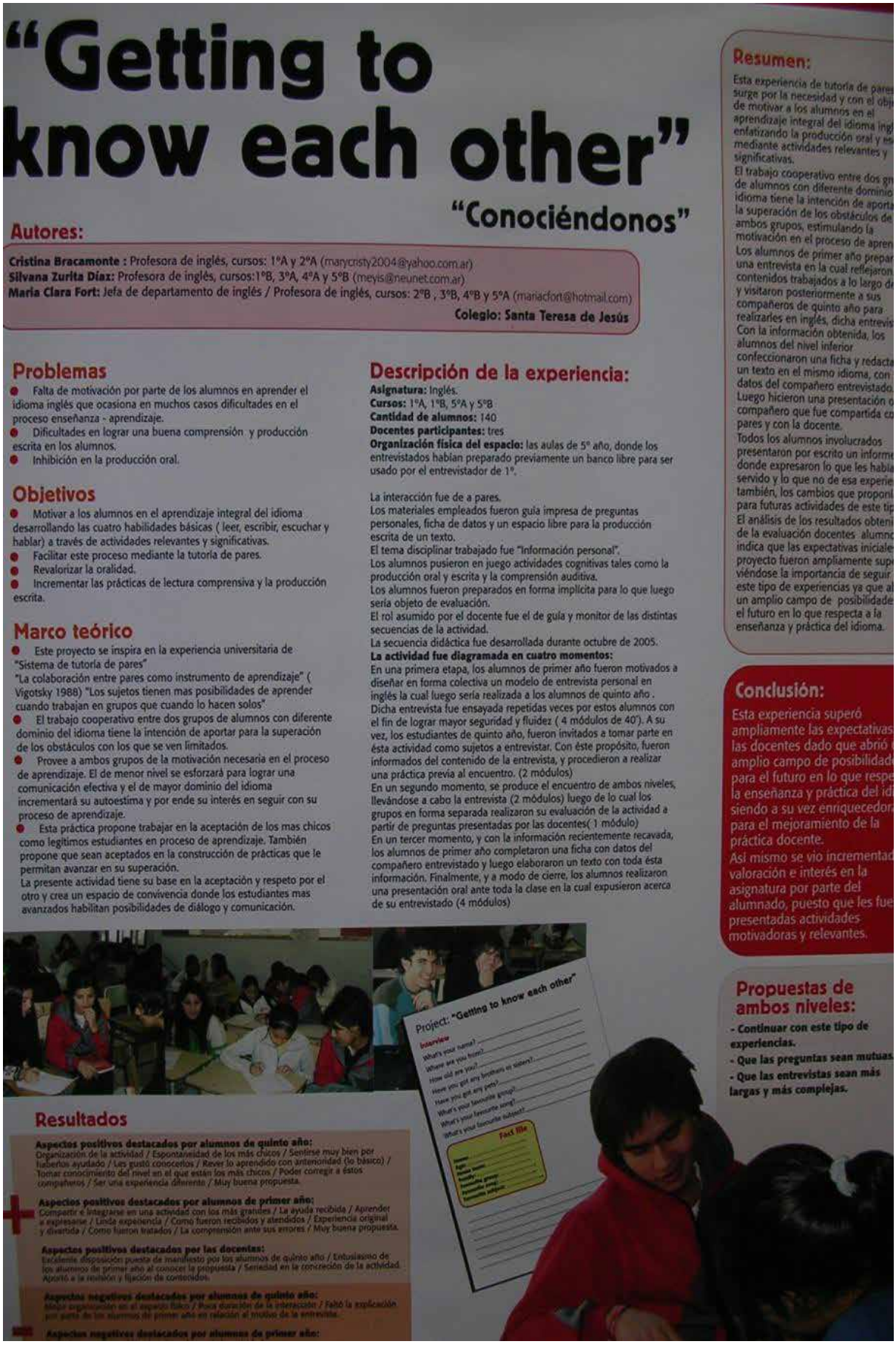


Figura 8. Fotografía de poster presentado en jornada abierta

Al finalizar el segundo año del proyecto de articulación-formación-acción-investigación, tal como habíamos acordado, en grupos se escribieron capítulos para un libro que publicaría la editorial de la Universidad del Comahue para difundir esta experiencia. El libro se publicó impreso y se editó digitalmente con acceso libre (Carlino y Martínez, 2009). *Lectura y escritura: un ~~problema~~ asunto de todos* muestra lo que estas profesoras y profesores pudieron hacer a lo largo de este trabajo conjunto.

La elaboración de pósters primero y de capítulos del libro después formó parte tanto del proceso formativo como investigativo. Para poder ocuparse de la lectura y escritura en sus áreas disciplinares, estos profesores de diversas asignaturas necesitaban leer y escribir sobre didáctica de las prácticas de lectura y escritura, y reflexionar sobre sus propias prácticas de lectura y escritura. No fue fácil producir un póster (género novedoso para la mayoría) ni participar de un libro como co-autores. Los docentes contaron para ello con diversas ayudas (exploración del género póster, tutorías para discutir sus borradores) y un sostenido acompañamiento institucional. A la vez, leer y escribir era imprescindible también como parte del proceso investigativo: todo investigador debe nutrirse no solo del material empírico que recoge sino de la producción teórica de otros que le preceden en el mismo campo de investigación; la lectura de bibliografía especializada se vuelve necesaria para evitar "inventar la rueda" miles de años después de que otros ya la hayan inventado. De igual modo, todo investigador ha de documentar y publicar sus avances, porque los resultados de investigación necesitan difundirse y someterse a la crítica de los pares. Para enseñar a leer y a escribir a través de todas las materias, los docentes han de leer y escribir. Para investigar sobre usos de la lectura y la escritura que sirvan a los alumnos para aprender a través del currículo, los docentes-investigadores también han de hacerlo.

3.2. Estudio de las perspectivas de docentes y alumnos universitarios mediante entrevistas

La cuarta línea de investigación aúna las tesis de varias integrantes del equipo, que hicieron entrevistas a docentes y alumnos universitarios y, en un caso, grupos focales (Carlino, 2017b; Diment y Carlino, 2006; Di Benedetto y Carlino, 2007; Estienne y Carlino, 2004; Fernández y Carlino, 2010). Comparto aquí solo un par de fragmentos de entrevistas, para dar una idea de lo que encontramos mediante esta aproximación metodológica. Los interesados podrán consultar las publicaciones correspondientes.

Durante una de las entrevistas realizadas por Emilse Diment, un alumno del Ciclo Básico Común (primer año de la Universidad de Buenos Aires) explicó que le había costado mucho escribir un trabajo monográfico complejo, solicitado por su docente en una de las materias. La entrevista continúa como se transcribe en la Figura 9.

Entrevistador: ¿Le pediste ayuda a alguien para hacer eso [ese difícil trabajo monográfico que me comentaste]?

Alumno: Sí, a una amiga de mi mamá que es profesora, de Lingüística. Me explicó lo que tenía que hacer, me dio como una guía.

Entrevistador: ¿por qué no le preguntaste a la profesora? […]

Alumno: […] no me iba a decir lo que tengo que hacer, me iba a decir "piensen".

Figura 9: Extracto de entrevista a alumno del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires

¿Qué interpretamos del extracto de entrevista de la Figura 9, en el que el alumno se encuentra con una consigna complicada a poco de ingresar a la universidad? Notamos que para resolverla no le alcanza con lo que ha aprendido de su educación secundaria, apreciamos su necesidad de recibir orientación y también su suposición de que no es pertinente consultar a la profesora que encargó este trabajo porque piensa que

no va a responderle ya que anticipa que ella probablemente espera que los alumnos puedan resolverlo autónomamente. Observamos que pide ayuda pero por fuera de la clase: consulta a una profesional, amiga de su madre, quien le explicó lo que debía hacer y lo guió en cómo hacerlo. Lo que piensa el alumnos podría ser una mera creencia equivocada. Sin embargo, en nuestras entrevistas a profesores emergió una visión concordante (como se evidencia en la Figura 10).

Entonces, si para escribir adecuadamente en la universidad se requiere orientación que no se brinda cuando se la necesita, y se debe recurrir a informantes externos, ¿qué pasa, por ejemplo, con los alumnos que no tienen la mamá que tiene una amiga…? Esos alumnos son los que suelen quedarse afuera, ese 50% que intentó cursar el primer año, pero ya en el segundo no está, algo pasó. Probablemente no todos hayan dejado de estudiar, algunos se cambian de carrera o posponen el estudio. Pero seguramente la experiencia de no saber cómo cumplimentar las tareas solicitadas por los profesores y de "no estar a la altura" incide negativamente en su percepción de eficacia personal. Habría que indagarlo. Pero debemos admitir que una porción importante de estudiantes quedan excluidos porque no tienen recursos propios para hacer frente a las tareas de comprender lo que leen y de escribir acerca de ello, no proceden de hogares cuyos padres han transitado por la universidad, que puedan orientarlos; son primera generación de universitarios.

Atendamos ahora a otro extracto de entrevista realizada a un auxiliar docente de segundo año de la carrera Relaciones laborales, que también forma parte de la tesis de Emilse Diment. El entrevistado (docente de segundo año) contó que había solicitado a sus alumnos un trabajo muy elaborado, con ciertos requisitos específicos que esperaba pudieran tenerse en cuenta. A continuación, se produce el diálogo reflejado en la Figura 10.

Entrevistador: ¿Vos creés que es parte de tu tarea enseñarles a escribir [en tu materia]?

Docente: ¡No!

E: ¿Por qué?

D: Porque tengo que enseñarles la materia….ellos lo tendrían que haber aprendido mucho mejor en la [escuela] secundaria […]

E: ¿Y vos cómo pensás que ellos pueden aprender eso, a hacer un texto así, de esa calidad que vos esperás [según comentaste antes]?

D: Supongo que ya lo saben, lo que es un buen texto.

E: ¿Y de donde lo podrían saber?

D: [Ríe] Muy buena pregunta… de las materias anteriores, porque [esta materia] es de segundo [año]… Yo creo que tendrían que tener talleres de escritura… con gente especializada… de Letras".

Figura 10: Extracto de entrevista a docente de segundo año de la carrera Relaciones Laborales de la Universidad de Buenos Aires.

El fragmento de entrevista a un docente reflejado en la figura 10 sustenta una interpretación similar que el fragmento previo correspondiente a una entrevista realizada a un alumno. En el caso del docente, supimos que había asignado una compleja tarea de lectura y escritura, según el mismo refirió. Su expectativa era que los alumnos la resolvieran solos. Según se puede notar, este docente piensa su rol en términos de enseñar los temas de la materia, dar tareas y evaluarlas. La lectura y la escritura involucradas en esas tareas no se enseñan. No lo enseña porque supone que los alumnos deben saber leer y escribir, que seguramente eso ha sido enseñado el año previo. A medida que avanza la entrevista, el entrevistado se da cuenta de que, probablemente, los docentes de primer año tampoco enseñan a leer y a escribir porque deben pensar como él: necesitan dedicarse a enseñar los temas de sus materias. Entonces, concluye, nadie enseña lo que él requiere, lo que él exige, lo que precisan los alumnos para aprobar su materia. Se da cuenta de que necesitan aprenderlo y que alguien debe enseñarlo. En esta entrevista, su toma de conciencia llega hasta allí: "alguien

debe hacerse cargo de enseñar lo que yo exijo (comprender textos de mi área disciplinar y escribir sobre ellos), pero, como yo no sé enseñarlo, y como yo debo dedicarme a otra cosa, es necesario que alguien supuestamente experto en lectura y escritura ("de Letras") se encargue de enseñar lo que los alumnos necesitan aprender para escribir en mi materia". Prestemos atención a esta atribución de saber a un especialista externo y a la expectativa concomitante de que ese otro se ocupe de enseñar lo que en mi materia se necesita. El GICEOLEM ha problematizado esta atribución, ha cuestionado que otro pueda preparar para lo que yo exijo (Carlino, 2013a).

En síntesis, nuestras investigaciones mediante entrevistas reiteran que la lectura y escritura son requeridas en la mayoría de asignaturas y están vinculadas con la evaluación: la acreditación depende de cómo los alumnos entienden lo que leen y de cómo escriben sobre ello. Si estas prácticas de leer y escribir para estudiar y aprobar no se acompañan, y los alumnos no logran hacerse de recursos personales o externos para poder irlas resolviendo, empiezan a constituirse en barreras que terminan dejando a muchos estudiantes afuera. La lectura y la escritura pueden ser caminos para aprender pero muchas veces resultan vallas.

A pesar de haber generado varias tesis dentro de esta línea de investigación, es preciso considerar que las entrevistas que hicimos fueron con muestras intencionales y, en otros casos, con muestras de conveniencia. Si bien profundos, estos estudios de tipo exploratorio no se basan en una muestra representativa y por tanto no es posible generalizar los resultados al conjunto de las universidades y carreras. Para lograrlo, aprovechamos la oportunidad cuando el Ministerio de Educación nos encargó un estudio de alcance nacional en los Institutos de Formación Docente.

3.3. Estudio nacional en Institutos de formación docente mediante encuesta a profesores de distintas carreras y asignaturas

La quinta línea de investigación se concentró en institutos de formación docente (IFD), que son instituciones terciarias no universitarias. Con ayuda de un sociólogo especialista en estudios cuantitativos, se construyó una muestra probabilística a nivel nacional conformada por 50 institutos de formación docente. Esta muestra era representativa del universo de IFD respecto de la formación de profesores que ejercerían en escuelas secundarias.

Lo que hicimos con el grupo fue armar 32 preguntas cerradas y abiertas, que constituyeron un cuestionario on line, respondido por docentes del abanico de asignaturas de las distintas carreras que preparan a los futuros docentes secundarios. Les preguntamos numerosas cuestiones relativas a la lectura y escritura con relación a la enseñanza y al aprendizaje dentro de las asignaturas a su cargo. Obtuvimos respuestas válidas de 544 profesores (esto significa que entraron a responder el cuestionario más de mil docentes, pero no todos respondieron un mínimo de los campos considerados necesarios).

Realizamos un análisis estadístico pero también un análisis cuali-cuantitativo de los campos abiertos. Entre varios integrantes del GICEOLEM funcionamos como interjueces. Este trabajo está publicado, lo pueden descargar del sitio de GICEOLEM (Carlino, 2013b, Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Ahora solo voy a detenerme en una pregunta abierta de este estudio (ítem 20).

Algunos alumnos de IFD tienen dificultades para expresarse por escrito y entender lo que leen.

- ¿Percibe usted este problema en la carrera donde enseña?
  - Si
  - No
- ¿Se hace algo al respecto?
  - Sí, yo por mi cuenta
  - Sí, con otros colegas
  - Sí, a nivel institucional
  - No
- Por favor, describa qué se hace .....

Figura 11: Item 20 de estudio nacional a profesores de IFD a través de encuesta

En el ítem 20, el 90,8% respondió que percibe el problema. 200 encuestados indicaron que hacen algo por su cuenta para abordarlo, 182 señalaron que lo hacen con otros colegas, 146 que se hace algo a nivel institucional, y 47 encuestados manifestaron que no se hace nada al respecto. En el campo abierto, cuando los docentes encuestados describieron cómo se abordan las "dificultades para expresarse por escrito y entender lo que leen" los alumnos, 111 respuestas expresan que se ofrecen talleres, cursos de ingreso, tutorías, gabinete donde asisten los alumnos con problemas, etc., todo dentro del instituto pero fuera de las instancias de la materia por la que es encuestado el docente. Por su parte, se obtuvieron 95 respuestas que describen que dentro de la propia asignatura se encomiendan tareas de lectura y escritura y luego se las corrige (respuestas que categorizamos como "trabajo en los extremos"). Finalmente, 72 respuestas describen que en sus clases la lectura y/o escritura son objeto de "trabajo durante" porque, además de solicitar y evaluar lectura o escritura, se las aborda en clase, de modo que se produce cierta interacción entre docentes y alumnos -y/o entre alumnos- durante el proceso y no sólo al inicio y al final de éste (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

Vale la pena resaltar una relación estadísticamente significativa que encontramos al construir el "Perfil de docente que otorga un lugar importante a leer y escribir en la enseñanza y el aprendizaje" (Carlino, 2013b, páginas 141 y siguientes). Los docentes encuestados que a lo largo del cuestionario dan muestras de interesarse y ocuparse de la lectura y escritura como medios de enseñanza y aprendizaje corresponden a IFD que *no* imparten talleres o cursos de lectura y escritura. Y al revés: los docentes que más se desentienden de la lectura y escritura ejercen su cátedra en instituciones que *sí* ofrecen cursos de lectura y escritura. Este resultado, que en un principio puede resultar extraño, en una interpretación sosegada mostraría a que la despreocupación por la lectura y escritura con fines de estudio de muchos docentes podría estar favorecida por su suposición de que hay en el IFD otra instancia pedagógica externa a sus clases que se ocupa de estos asuntos. La existencia de cursos de lectura y escritura podría tener el efecto paradojal de generar en el cuerpo de docentes la expectativa de que con ellos está cubierta la necesidad de enseñanza de la lectura y escritura académicas y, de este modo, llevarlos a desentenderse en sus clases de acompañar a sus alumnos para desarrollar los modos de comprender y producir textos con fines estudio (interpretación a). También la relación podría ser en el sentido contrario (interpretación b): como los docentes de cierta institución se desligan de la lectura y la escritura (porque no saben cómo ocuparse), entonces la institución debió crear un espacio curricular para cubrir la necesidad de hacerlo.

Sea como fuere, este resultado, obtenido con una muestra representativa a nivel nacional, permite pensar que la creación de un espacio curricular destinado a enseñar a leer y a escribir en la educación superior, según la interpretación a) corre el riesgo de dar el mensaje no deseado de que el resto de los espacios curriculares queda "liberado" de esa tarea. Si hay un taller específico, como docente puedo depositar allí la

responsabilidad por la enseñanza de la lectura y la escritura, puedo desligarme y abocarme a "dar mi clase". Según la interpretación b) la creación de un taller de lectura y escritura, resultado del no saber hacer de los demás docentes, perpetuaría ese no saber ocuparse de la lectura y la escritura, ya que es una iniciativa que no redunda en su desarrollo profesional para poder hacerlo en un futuro. Y si me detengo en este resultado es porque intuyo que ambas interpretaciones pueden ser relevante de cara a la tarea de los docentes de los distintos espacios curriculares y de los asesores pedagógicos.

En fin, este estudio es más extenso pero lo que me interesa aquí es mostrar que lo que ganamos con esta línea de investigación es un muestreo representativo, que complementa las investigaciones en profundidad que desarrollamos por medio de entrevistas con muestras restringidas. A pesar de estas diferencias entre las líneas de investigación 4 y 5, ambas recogen a lo que los docentes dicen que ocurre en sus clases, en sus instituciones, lo que piensan y manifiestan, su punto de vista. Es decir, son estudios que abordan las prácticas *declaradas* y los sentidos que adquieren para sus participantes (en la línea de investigación 4 también recabamos la perspectiva de los alumnos). Pero estas aproximaciones metodológicas no acceden a lo que realmente sucede en las clases. Para ello, resultaba necesario desarrollar estudios observacionales, que registraran las interacciones entre docentes y alumnos en diversos espacios curriculares.

3.4. Estudios observacionales sobre lo que se hace en clase con la lectura y la escritura

Para ilustrar la línea de investigación número 6 (Figura 5), les propongo examinar un fragmento del registro de observaciones de clase, correspondiente a la tesis doctoral de Lionel Alfie, realizada en el marco del programa de investigaciones del GICEOLEM. La observación se ubica en una clase en un primer año de la materia "Biología y Laboratorio" de un Instituto de Formación Docente (educación terciaria no universitaria, que prepara a profesores para ejercer en el nivel secundario). A diferencia del primer estudio observacional que desarrollamos en nuestro equipo como parte de la tesis doctoral de Manuela Cartolari (Cartolari y Carlino, 2011 y 2016; Carlino, 2017a), o la investigación doctoral de Natalia Rosli (Rosli y Carlino, 2019), en la cual lo observado ocurrió espontáneamente, es decir, sin nuestra intervención, el estudio que ahora esbozamos, no es "naturalista" sino "intervencionista": el investigador intervino para ayudar a producir el fenómeno que deseaba estudiar (Roni, Carlino y Rosli, 2013). Con este objetivo, Lionel (licenciado en Biología y doctorado en Educación), se reunió sostenidamente con dos profesoras de biología de un IFD del conurbano bonaerense, para co-diseñar sendas secuencias didácticas que integraran la enseñanza de contenidos de sus áreas disciplinares con el trabajo de lectura y escritura (Alfie, 2012, 2017; Alfie y Carlino, 2012; Carlino, 2017a). El carácter intervencionista de este estudio, que también denominamos de "co-diseño didáctico", se fundamenta en la necesidad de intensificar y enriquecer el uso de la lectura y la escritura en clases disciplinares para poder observar sus alcances y limitaciones. Si siguiéramos una aproximación "naturalista", habría fenómenos que no aparecerían espontáneamente. Por ello, para poder estudiarlos, hemos debido contribuir a "provocarlos".

Antes de que Lionel observara y registrara el intercambio entre una de estas docentes y sus alumnos, según se transcribe en la Figura 12, los estudiantes habían leído bibliografía especializada sobre "Microreservas urbanas". Además, se había dedicado tiempo de clase a plantear un trabajo de campo para que entrevistaran a vecinos del barrio acerca de cómo recordaban el paisaje de cuando eran pequeños. El tema de Biología que se quería abordar era el de "variaciones del paisaje" (La fauna y la flora de la zona habían sido más abundantes o diferentes de cómo eran al momento de este trabajo de campo, ya que el área rural se había ido urbanizando a lo largo de las décadas). Este extracto de la observación corresponde a la "puesta en común" en clase de los primeros avances de los alumnos al intentar categorizar las respuestas de los vecinos entrevistados, de acuerdo con la bibliografía leída sobre el tema.

Docente: Ahora lo que quiero es que pongamos en común algunas respuestas que obtuvieron [en las entrevistas a vecinos] para entre todos poder evaluar si está bien asociada la respuesta con la categoría [categoría procedente de la bibliografía leída] o por qué asociaron esa respuesta con la categoría, porque es eso lo que tienen que desarrollar en el [examen] parcial, entonces vamos a hacerlo primero en forma oral.

Alumno1: Profe, ¿leo la que hicimos nosotros?

D: Dale.

A1: La primera pregunta [a su entrevistado] dice [lee en voz alta] "¿A qué escuela primaria fue?, ¿Cuál es el paisaje de su casa a la escuela?" [A continuación lee el texto que redactó a partir de la respuesta del entrevistado]: *"Recuerda que en esa* época había solo dos escuelas acá en la localidad. Dice que la escuela le quedaba como a doce cuadras de su casa, las cuales eran caminos de tierra, muy pocos árboles, pero casi la zona era todo campo, además *que en el trayecto se cruzaba con las vías del tren, pasaba el tren carguero".* Ahí [en ese fragmento de la entrevista] lo que hicimos es [categorizarlo como] componentes [del paisaje].

Alumna2: (alumna de otro subgrupo): Cambios en el paisaje.

D: A ver. Eso ustedes [se dirige al subgrupo de A1] lo ponen como componentes.

A1: Porque habla del espacio.

D: Entonces fíjate que nosotros no tenemos la categoría de componentes [del paisaje] explícitamente pero, ¿dentro de que categorías [estaría la categoría "componentes"]?

A1: Cambios en el paisaje.

D: Cambio, claro. Para hablar de los cambios [lo que] yo tengo que hacer es una descripción de qué era lo que había entonces, para referirme justamente a lo que cambió [enuncia cómo escribirlo en el informe de investigación]: *"Tal persona relata que hace tantos años el paisaje era este, de calles de tierra sin árboles, con una vía que atravesaba un camino en donde pasaba un tren carguero, que era todo lo que pasaba".* Bien.

Figura 12: Fragmento de la puesta en común del primer intento para categorizar respuestas a entrevista en relación con bibliografía leída.

La Figura 12 muestra un recorte de la secuencia didáctica, en la cual la docente procuró enseñar a participar en ciertas prácticas de lectura, escritura y análisis, típicos de la investigación cualitativa. En este extracto se observa un diálogo sobre los primeros intentos de analizar el material recogido mediante entrevistas. El análisis propuesto por la docente consistía en categorizar las respuestas dadas por los vecinos entrevistados, para lo cual los alumnos debieron ponerlas en relación (por pertinencia temática) con nociones teóricas extraídas de la bibliografía especializada que habían estado leyendo sobre el tema.

Detengámonos a examinar lo que se trabajó en esta clase, lo que fue objeto de enseñanza. Lo que la docente se propuso enseñar fue un quehacer especializado que requiere leer bibliografía disciplinar, construir nexos entre teoría —conceptos de la bibliografía— y material empírico —respuestas dadas por los vecinos entrevistados— y escribir acerca de esta relación. Durante el co-diseño de la secuencia didáctica entre la profesora y Lionel, se había considerado que esta práctica investigativa -que incluye leer y escribir de modos particulares- no es natural sino propia de ciertas comunidades que la ejercen. También habían acordado que no se adquiere espontáneamente sino que requiere ser enseñada, aprendida y evaluada. Por ello, al co-diseñar la secuencia habían decidido dedicar esta y otras clases a que los alumnos pudieran ejercer esta práctica con acompañamiento de la docente. Solo después se la iba a evaluar. Comprobamos en la Figura 12 que la docente así lo enuncia: "Es eso lo que tienen que desarrollar en el [examen] parcial, entonces vamos a hacerlo primero en forma oral".

Durante este intercambio en clase, cuando un estudiante indicó que su grupo había vinculado cierto fragmento de la entrevista con la noción de "componentes [del paisaje]", la alumna A2, de otro grupo, lo corrigió *motu proprio* indicando que ese fragmento debía categorizarse como "Cambios en el paisaje". La docente no convalidó de entrada este aporte (más apropiado) de la alumna sino que, en el marco de la controversia planteada, subrayó descriptivamente la categorización realizada por el grupo del alumno A1: "eso

ustedes lo ponen como componentes". Esta actitud reticente de la profesora (quien en forma deliberada evitó en ese instante poner en juego su saber, que hubiera apoyado el aporte de la alumna A2 contrapuesto a la posición de A1), provocó que el alumno A1 saliera a justificar el criterio con el cual su grupo había vinculado esta parte de la entrevista con la idea de componentes del paisaje: "porque habla del espacio". Solo entonces la profesora hizo notar que la noción de "componentes" no integraba el sistema de conceptos presente en la bibliografía que habían estado leyendo: "nosotros no tenemos la categoría de componentes explícitamente". Y enseguida alentó a pensar con qué otro concepto del texto leído correspondía establecer la relación: "¿dentro de qué categorías [estaría la categoría 'componentes']?".

Una vez acordada la categorización del fragmento de la entrevista, la profesora explicó cómo redactar esta parte del informe de investigación, que requería describir un estado A para mostrar el cambio hacia un estado B: "[lo que] yo tengo que hacer es una descripción de qué era lo que había entonces, para referirme justamente a lo que cambió", y sugirió ajustar a este fin el texto redactado por el grupo al modelar una forma alternativa de formularlo: "Tal persona relata que hace tantos años el paisaje era este…"

Lo que este análisis del extracto de clase de la Figura 12 ilustra es una de las variantes de lo que conceptualizamos como "enseñanza entrelazada" referida a cómo los docentes incluyen la producción e interpretación de textos en sus materias (Carlino, 2017a). Según puede notarse, abordar lectura y escritura en esta clase de Biología no consistió en corregir la ortografía, hablar de la gramática de las frases o recordar ciertos usos de la puntuación. Tampoco radicó en analizar descontextualizamente tipos de texto, ejercitar la escritura de frases con determinados conectores, ni adquirir metalenguaje como "paratexto" o "coherencia y cohesión" en tanto fin en sí mismo. No se trató de enseñar saberes generales, declarativos, enunciados verbalmente. Enseñar lectura y escritura en una materia como la examinada no se asemejó a representación usual de "convertirse por un rato en profesor de Lengua". Quizá en una dada situación, sí se requiera trabajar algunas de las cuestiones mencionadas, en un texto que valga la pena revisar y pulir. Pero lo que este análisis permite notar es esencialmente que ciertos modos especializados de leer y escribir, constitutivos de determinadas prácticas de investigación, se integraron en la clase como objetos de enseñanza, no en teoría sino en acción.

Resultados de estudios como éste muestran que las prácticas de lectura y escritura académicas típicas de ciertas comunidades académicas pueden enseñarse en las clases donde habitualmente solo son exigidas al momento de ser evaluadas. Pueden enseñarse si los docentes crean un medio didáctico para dar oportunidad de aprender, mediante participación, estas acciones especializadas de leer y escribir.

Cabe entonces retomar nuestra pregunta inicial: ¿Qué puede aportar esta línea de estudios del GICEOLEM para la tarea de docentes y asesores en los distintos espacios curriculares? Pienso que el aporte consiste en especificar lo que entendemos por alfabetización académica, lo que significa afirmar que la enseñanza de la lectura y la escritura es responsabilidad de todas las materias y de todos los docentes. Esta línea de estudios observacionales (Cordero y Carlino, 2019a y 2019b, Molina y Carlino, 2019, Roni y Carlino, 2017, 2018, entre otros) contribuye a hacer visible que quehaceres letrados como leer para poner en relación, escribir para analizar datos cualitativos, discutir sobre lo leído para acordar cómo interpretarlo, revisar lo escrito para darle forma de informe de investigación, ajustar la redacción de las frases al micropropósito que han de llevar a cabo, etc., pueden enseñarse y aprenderse en situación, en tanto el docente involucre a los alumnos para participar acompañadamente en prácticas que tengan sentido para ellos. Las investigaciones del GICEOLEM dentro de esta línea exhiben que enseñar a leer y a escribir en cada asignatura significa poner a los alumnos en el rol de ejercer estos quehaceres y, en ese intento, interactuar con los pares y con la docente, y recibir orientación situada (lo que se diferencia de la mera explicación -como cuando el profesor da una instrucción general sobre cómo leer o escribir-). Asimismo, nuestros estudios indican que en estas situaciones, cuando los estudiantes participan leyendo y escribiendo textos especializados o dialogando sobre lo leído y escrito, dado que lo hacen sobre temas de una determinada materia, la lectura y la escritura también funcionan como herramientas al servicio del aprendizaje de los conceptos disciplinares en juego. Por ello, dedicar tiempo al trabajo en clase con la lectura y la escritura no va en detrimento de enseñar los contenidos propios de cada materia. Por el contrario, sirve a los alumnos para reelaborar y hacer propios esos contenidos.

3.5. Estudio longitudinal sobre el aprendizaje de un profesor para integrar la escritura en sus clases de ingeniería

A pesar de que en mi exposición en el III Encuentro Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias, examiné algunos resultados de la séptima línea de investigación (Figura 5), en curso, detallarlos aquí excedería en mucho el espacio de este trabajo. Me limitaré entonces a presentar el estudio, a destacar algunos aspectos y a citar los artículos que están publicados al respecto. En Cordero y Carlino (2019a y 2019b) podrán seguir de cerca los avances de la tesis doctoral de Guillermo Cordero, profesor ecuatoriano que integra el GICEOLEM y ha residido 5 años en Buenos Aires, con beca de su país. Recientemente ha regresado a Cuenca, Ecuador, y espera finalizar su tesis doctoral en pocos meses. Guillermo ha recogido sus datos mediante la colaboración, durante un año y medio, con un profesor de Ingeniería de 2do. año de su universidad ecuatoriana, un profesor muy formado: ingeniero, doctor y posdoctor en Ingeniería. Un profesor interesado en trabajar la escritura en sus clases de Métodos Numéricos, y en formar parte del estudio que realizamos con Guillermo.

Se trata de un estudio observacional, de co-diseño didáctico, pero en el que se complejizó el abordaje metodológico porque la intervención co-planificada entre el profesor y el tesista se combinó con una aproximación longitudinal. El estudio incluyó una serie de encuentros iniciales para el diseño de la secuencia didáctica, 3 implementaciones de la secuencia, y numerosas entrevistas de auto-confrontación durante el proceso. Cada implementación de la secuencia en semestres sucesivos fue videograbada. Teniendo en cuenta los objetivos iniciales asumidos por el docente, Guillermo identificó determinados episodios videograbados y se reunió con el profesor para discutirlos y repensar lo ocurrido en clase. A partir de ello, acordaron modificar algún aspecto de la secuencia didáctica o del plan de intervención del docente, para probarlo en una segunda implementación. Lo mismo se hizo en el semestre posterior, dando origen a la tercera implementación de la secuencia, ajustada en virtud de las entrevistas de autoconfrontación.

¿Qué es lo que se escribía en estas clases de Métodos Numéricos? Se escribían entradas de manual de usuario de métodos numéricos, textos de una carilla, que constituyen un género típico de este campo. ¿Cómo se las escribía? Antes del encuentro con Guillermo, el profesor daba una clase magistral del método numérico y encomendaba a los alumnos que escribieran la entrada de manual de usuario como tarea domiciliaria para entregar en la clase siguiente, cuando él se llevaba los escritos, los corregía y posteriormente los retornaba evaluados. En los encuentros iniciales, Guillermo se basó en la insatisfacción docente por cómo escribían los alumnos y problematizó esta dinámica de trabajo, en la cual el profesor intervenía sólo *en los extremos* de la tarea de escritura (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Acordaron modificar la propuesta de trabajo y planificaron incluir una clase al inicio de la secuencia, para analizar con los alumnos un modelo de entrada de manual, es decir, un ejemplar publicado típico del género en cuestión, a fin de percatarse de sus características principales (cómo son las entradas de manual, para qué se escriben, quién las lee, para que se leen, etc.). También planificaron agregar una clase de revisión entre pares y revisión colectiva de los textos que traerían escritos los alumnos. A partir de esta revisión en clase, se agregó como tarea domiciliaria el requerimiento de reescribir la entrada de manual teniendo en cuenta los comentarios recibidos. Con estas modificaciones, desde la primera implementación, la secuencia codiseñada entre ambos previó tiempo de clase para trabajar sobre la escritura y lo escrito, en particular, para hablar sobre lo que se iba a escribir y sobre lo que se había escrito. La escritura no quedó relegada a la periferia del curso sino que fue jerarquizada como medio para aprender acerca del método numérico abordado. El docente no solo intervino marginalmente, para asignar la tarea o para corregirla, sino que lo hizo *durante* las clases, con la intención de incidir en el *proceso* de escritura.

Sin embargo, la observación de la primera implementación registrada en video permitió comprobar una distancia significativa entre lo planificado y lo realizado en clase. Esto fue objeto de discusión en las primeras entrevistas de autoconfrontación y dio lugar a comprometidas reflexiones del profesor sobre su propio quehacer docente. También originó una nueva planificación para ajustar la secuencia de cara a la segunda implementación, con la siguiente cohorte de alumnos. En Cordero y Carlino (2019a y 2019b), los interesados pueden acceder al detalle de lo ocurrido en la segunda y la tercera implementación, y al devenir de las reflexión del docente durante los 18 meses del estudio.

Ahora bien, ¿Qué aporta este estudio para pensar la tarea de docentes y asesores en los distintos espacios curriculares? Desde mi punto de vista, son varias las potenciales utilidades emergentes de estos resultados.

En primer lugar, el estudio muestra los alcances y limitaciones del co-diseño didáctico y de la utilización de la autoconfrontación como medio de desarrollo profesional, para favorecer la toma de conciencia de la acción docente a fin de refinarla. De igual modo exhibe las transiciones sinuosas que suelen recorrer los profesores cuando procuran enriquecer sus prácticas de enseñanza en procesos formativos que incluyen el diálogo con otros.

En segundo lugar, ayuda a pensar en la fertilidad que conllevan ciertos cambios en la configuración de las clases, en el nivel meso, crono y topogenético (Brousseau, 2007; Sensevy, 2007). Una de las modificaciones mesogenéticas observadas se dio en el medio didáctica creado en una de las situaciones que se propuso en clase (de la mera exposición del docente como ocurría antes, a la revisión colectiva de un texto producido por un grupo de alumnos). Uno de los cambios cronogéticos experimentados consistió en extender el número de clases dedicadas al trabajo sobre uno de los métodos numéricos, para incluir el análisis de un modelo de entrada de manual y la revisión de pares y colectiva. Una transformación topogenética central que se produjo a lo largo de las implementaciones fue la participación, con nuevos roles ejercidos por alumnos y docente, en los que el derecho y la responsabilidad de revisar lo pensado y lo escrito comenzaron a compartirse.

Adicionalmente, este estudio ofrece análisis de las interacciones durante las clases, que podrían resultar útiles como insumos para considerar la tarea de docentes y asesores, en el mismo sentido que la sexta línea de estudios desarrollada por el GICEOLEM. Remitimos al lector a las publicaciones citadas.

4. Recapitulando

En esta presentación he reseñado el programa de investigaciones del "Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias", que desde hace más de 20 años viene abordando de qué modos escribir y leer se incluyen en las distintas materias de la educación superior y secundaria. He detallado las líneas de investigación emprendidas. Me he detenido en algunos estudios y resultados, para señalar lo que podrían aportar para planificar, fundamentar y reflexionar sobre la labor de docentes y asesores pedagógicos en las diversas asignaturas y carreras. He remarcado la complementariedad de las distintas aproximaciones metodológicas de estos estudios, que fortalecen el panorama obtenido. Espero haber contagiado el entusiasmo por el trabajo que realizamos en el equipo y deseo haber motivado las ganas de profundizar en estos asuntos mediante la consulta de nuestras publicaciones y, por qué no, en el desarrollo de estudios que retomen alguna de las líneas de nuestro programa de investigación. Concluiré este trabajo considerando un emergente imprevisto, tal como prometí al inicio de mi exposición.

5. El logo del GICEOLEM y el logo del encuentro APU2019

Para finalizar, voy a retomar lo que noté al comienzo, acerca del logo del GICEOLEM (Figura 3) y el logo de este Encuentro de Asesorías Pedagógicas Universitarias (Figura 4). Tómense un minuto para compararlos… Seguramente ustedes ya se han percatado de que se asemejan en el hecho de que ambos representan una multiplicidad de personas: personas que escriben, e implícitamente recurren a libros, y en virtud de ello se levantan, se vuelven más capaces, en el caso del GICEOLEM, y personas que dialogan en medio de páginas de un libro, en el caso de APU2019. Al comienzo advertí que el logo de la APU tiene algo que no tiene el GICEOLEM y viceversa.

¿Qué ven ustedes? Por supuesto que los logos funcionan más por lo que connotan que por lo que denotan. Son obras abiertas a la interpretación de quien las aborda. Les comparto mi visión. Si quisieran compartirme la suya, podrían escribirme a giceolem@gmail.com

Colijo que en el logo de APU2019 hay interacción entre las personas, diálogo entre dos y probablemente entre varios. Esto falta en el logo del GICEOLEM, y es una pena no haberlo contemplado porque nuestro equipo aprendió que el diálogo plural sobre lo escrito es clave de cara al aprendizaje. También infiero que el logo de APU2019 alude al pensamiento (cuadraditos fluidos de colores) que emerge de ese diálogo, diálogo que a la vez transcurre al pasar de las páginas de un libro. Por su parte, en el logo del GICEOLEM aparece el escribir, ausente de la representación de APU2019. Y por medio de la alusión a la escritura el logo del GICEOLEM transmite la idea de que quien escribe sale del letargo, de la pasividad de estar recostado, se yergue, se erige más capaz. El logo del GICEOLEM hace sutil referencia a la función epistémica de la escritura, a que escribir puede ser un medio para desarrollar conocimiento. El logo de APU2019, al incluir el pensamiento, también se refiere al poder del diálogo para ayudar a desarrollar ideas. En definitiva: pienso que -si se pudiera- el logo del GICEOLEM debería ser complementado con la idea de interacción y diálogo presente en el logo de la APU2019. Y me pregunto si después de esta charla los miembros de la APU quisieran considerar la potencialidad del trabajo en clase con la lectura y escritura, actividades que, junto con el diálogo, pueden ayudar a aprender, a relacionar ideas, a repensarlas y a transformarlas en otras más complejas e integradas.

Referencias bibliográficas

Alfie, Lionel D. (2012). Conformación de un equipo de investigación didáctica en Biología en un Instituto de Formación Docente. Jornadas Nacionales de Investigadores/as en Formación en Educación (IICE). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/lionel.david.alfie/17

Alfie, Lionel. (2017). *Lectura y escritura en la enseñanza de la biología en el nivel superior. Prácticas potencialmente epistémicas* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Alfie, Lionel D.; Carlino, Paula (2012). Secuencias Didácticas de Biología con lectura y escritura mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la formación docente. *VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*. Ciclo Básico Común, UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/lionel.david.alfie/11

Brousseau, Guy. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Carlino, Paula (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 12*, 1-16. https://www.aacademica.org/paula.carlino/74

Carlino, Paula (2002b). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *LECTURA Y VIDA, 23* (1), 6-14. https://www.aacademica.org/paula.carlino/91

Carlino, Paula (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *LECTURA Y VIDA,* (1), 16-27. https://www.aacademica.org/paula.carlino/125

Carlino, Paula (2005a). Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 3* (3), 207-229. https://www.aacademica.org/paula.carlino/84

Carlino, Paula (2005b). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. https://www.aacademica.org/paula.carlino/3

Carlino, Paula (2005c). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación,* (336), 143-168. https://www.aacademica.org/paula.carlino/130

Carlino, Paula (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En Paula Carlino y Silvia Martínez (Coords.), *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Neuquén (Argentina): Universidad Nacional del Comahue. https://www.aacademica.org/paula.carlino/155.pdf

Carlino, Paula (2010). Formación en servicio de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. En H. Jacobo (Ed.), *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistémica*. Sinaloa, México: Editorial de la Universidad Autónoma de Sinaloa (EDIUAS). https://www.aacademica.org/paula.carlino/10

Carlino, Paula (2012). Who takes care of writing in Latin American and Spanish Universities?. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, y L. Ganobcsik-Williams, *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Anderson, South Carolina (Estados Unidos): Parlor Press / WAC Clearinghouse. https://www.aacademica.org/paula.carlino/204

Carlino, Paula (2013a). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, XVII* (57), 355-381. https://www.aacademica.org/paula.carlino/103

Carlino, Paula. (Dir.) (2013b). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.aacademica.org/paula.carlino/141

Carlino, Paula. (2017a). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento, 36*(71), 16-32. https://www.aacademica.org/paula.carlino/241 y http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21152/16999

Carlino, Paula (2017b). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación, 22* (1), 110-124. https://www.aacademica.org/paula.carlino/236

Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(1), 105-135. https://www.aacademica.org/paula.carlino/215

Carlino, Paula y Martínez, Silvia (Coords.) (2009). *Lectura y escritura, un ~~problema~~ asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. https://www.aacademica.org/paula.carlino/140

Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis* 4(7), 67-86. https://www.aacademica.org/paula.carlino/32

Cartolari, M. y Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía y N. Vega López, *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior* (160-184). México DF: SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas. https://www.aacademica.org/paula.carlino/225

Cordero Carpio, Guillermo y Carlino, Paula (2019a). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería. En Charles Bazerman, Blanca Gonzalez Pinzón, David Russell, Paul Rogers, Luis Peña, Elizabeth Narváez, Paula Carlino, Montserrat Castelló y Mónica Tapia *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras / Knowing Writing: Writing Research Ac*. Bogotá (Colombia): Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. https://www.aacademica.org/paula.carlino/265

Cordero, Guillermo y Carlino, Paula (2019b). Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 16* (32), 4-18. https://www.aacademica.org/paula.carlino/258

Di Benedetto, Silvia y Carlino, Paula (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/paula.carlino/94

Diment, Emilse y Carlino, Paula (2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio. *XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/paula.carlino/90

Estienne, Viviana y Carlino, Paula (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad, 4* (3), 9-17. https://www.aacademica.org/paula.carlino/35

Fernández, Graciela y Carlino, Paula (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?. *LECTURA Y VIDA, 31* (3), 6-19. https://www.aacademica.org/paula.carlino/216

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D., H. Levy, S. Lobello, L. Lotito, E. Lorente y N. Natale (1996 y 1997). *Documentos de Actualización Curricular en Lengua N° 2 y N° 4*. Dirección de Curricular-Dirección de Planeamiento-Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Molina, María Elena y Carlino, Paula (2019). Writing as a Way of Participating in Knowledge Construction in Two Argentine University Classrooms. En Charles Bazerman, Blanca Gonzalez Pinzón, David Russell, Paul Rogers, Luis Peña, Elizabeth Narváez, Paula Carlino, Montserrat Castelló y Mónica Tapia *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras / Knowing Writing: Writing Research*. Bogotá (Colombia): Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. https://www.aacademica.org/paula.carlino/266

Roni, Carolina y Carlino, Paula (2017). Reading to write in science classrooms: Teacher's and students' joint action. En Plane, Sylvie, Bazerman, Charles, Donahue, Christiane, Rondelli, Fabienne, Boré, Catherine, Carlino, Paula, Marquilló Larruy, Martine, Rogers, Paul y Russell, David *Research on Writing: Multiple Perspectives*. Fort Collins (Estados Unidos): The WAC Clearinghouse and CREM. https://www.aacademica.org/paula.carlino/230

Roni, Carolina y Carlino, Paula (2018). Viejas y nuevas TIC para aprender biología molecular. En Maricel Occelli, Leticia García, Nora Valeiras y Mario Quintanilla *Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas mediadoras de los procesos edu*. Santiago de Chile (Chile): Bellaterra. https://www.aacademica.org/paula.carlino/239

Roni, C., Carlino, P. y Rosli, C. (2013). Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula: ¿cómo evitar el aplicacionismo de los estudios extrínsecos?". Publicado completo en las Actas del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación y Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, (ISSN 1667-6750), Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/paula.carlino/87

Rosli, Natalia y Carlino, Paula (2019). Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario. En Charles Bazerman, Blanca Gonzalez Pinzón, David Russell, Paul Rogers, Luis Peña, Elizabeth Narváez, Paula Carlino, Montserrat Castelló y Mónica Tapia *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá (Colombia): Editorial Javeriana y WAC Clearinghouse. https://www.aacademica.org/paula.carlino/264

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier, *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des* élèves. Rennes: PUR. 5-34. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann. Programa de colaboración de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de Ginebra, y sus grupos de investigación GECEM-SED 2007-2009. http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf

Thaiss, Chris, Gerd Bräuer, Carlino, Paula y Lisa Ganobcsik-Williams (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Anderson, South Carolina: Parlor Press / WAC Clearinghouse. https://www.aacademica.org/paula.carlino/186

ASESORÍAS PEDAGÓGICAS EN SITUACIONES INSTITUCIONALES CRÍTICAS: DESAFÍOS AL PENSAMIENTO COLECTIVO

Lidia Fernández
Red de Asesorías Pedagógicas Universitarias

Introducción

Primero quiero agradecer a todas las autoridades de la formación docente Uruguaya, a las de la Universidad y a la Asociación de las Asesorías Pedagógicas Universitarias por esta invitación que valoro como reconocimiento. Tengo además muy a bien estar en Uruguay con quien, como argentina, me liga una común historia regional y como universitaria me enlaza una trayectoria institucional y personal.

En esta hora y media de la que disponemos, quiero hacer algunas consideraciones preliminares porque este tema que nos convoca, es difícil y muy complejo.

¿Qué hacer como asesores pedagógicos universitarios en situaciones críticas?, ¿Sólo puede pensarse según un modo de entender estas situaciones?

El asunto es que las situaciones críticas, procesos o estados críticos son tan diversos y singulares como lo son los sujetos, los grupos, las organizaciones o las comunidades que entran en crisis o que sufren esas crisis. Por consiguiente decir que uno tiene un conocimiento para entender las situaciones críticas es siempre relativo.

Desde el 1984 que retorné a la UBA en Argentina, después de la última dictadura, no por decisión propia sino porque así se presentaban los casos de investigación y la demanda en las consultas que nos hacían, nos abocamos a una línea de investigación que se llamó justamente "Dinámicas institucionales en condiciones y situaciones críticas". La producción ininterrumpida durante estos años da bastante para decir pero con una salvedad en la que hago especial énfasis: Lo que se pueda decir refiere a resultados de una casuística que de ninguna manera cubren la diversidad de lo existente, sólo ofrece un conjunto de lineamientos que sirven para orientar el diagnóstico de cada situación singular. Y esto es así porque resulta que las situaciones críticas como todas las situaciones humanas sólo pueden abordarse y entenderse con una disposición y actitud clínica, en el viejo sentido de la palabra clínica: sentados al lado de la cama del enfermo observando, desvelándose, captando indicadores e indicios, actuando en función de esos indicios .Con una dificultad adicional, si el que se sienta al lado del doliente es un asesor pedagógico universitario o cualquier otro sujeto que trabaje con personas: el enfermo, su cama y el lugar para sentarse a su lado lo involucra. Si él está sufriendo, en parte nosotros también estamos sufriendo por cosas semejantes a las que el sufre, si se mejora o se empeora, nosotros también en forma semejante nos ocurre. Y esto sucede seamos conscientes de esas ligazones o las estemos negando y aun rechazando con múltiples razones. Sólo con un grado de experiencia, formación institucional, calma, paciencia y un cuidadoso trabajo sobre nosotros mismos, tenemos chance de alcanzar la distancia profesional necesaria para no tener que pasar de la silla de acompañante a la cama de al lado para clamar que venga un tercero a ayudarnos a los dos, al que sufre, y al que quería ayudarlo. Cosa que, les diré, no es poco frecuente.

Después de estas salvedades, les presento cómo vamos a trabajar hoy. Hay una organización que está dada por la división del tiempo en dos momentos: el de exposición que está a mi cargo y el de intercambio que está a cargo de todos nosotros.

Los puntos sobre los que voy a exponer son los que me parecieron nucleares, sabiendo que cada uno de ustedes tiene una experiencia tan larga como su vida misma en este tipo de situaciones y en enfrentarlas, y lo que yo exponga será útil si sirve para confrontar con esas experiencias y ya en el intercambio, provoca nuestro pensamiento.

En la exposición voy a tomar tres núcleos. El primero tiene que ver con algunas definiciones de inicio para que ustedes comprendan el sentido que doy a los términos como crisis y catástrofe, institución, espacio y establecimiento institucional, integración y dispersión. Luego me voy a detener en las organizaciones educativas y su especial potencial crítico. El punto dos se va a centrar en la crisis vista como un transcurrir en el tiempo y en algunos momentos de especial significación: la precipitación crítica, el impacto crítico, los momentos cruciales de un devenir crítico teórico que puede servir de orientación al diagnóstico. El núcleo tres planteará la pregunta de inicio: ¿qué pueden hacer los asesores pedagógicos universitarios en tiempos, situaciones o estados críticos? diferenciando lo que se puede hacer en períodos serenos de la vida institucional de lo necesario en los periodos donde la crisis es contexto y texto de esa vida.

1. Algunas definiciones de base

Comenzamos con la primera parte y algunas definiciones de inicio. En un Simposio sobre el concepto de crisis (París, 1970) Rene Thom, biólogo, presentó diferencialmente los conceptos de crisis y catástrofe. Parafraseo: una catástrofe es un cambio brusco de las características estructurales del ambiente, que produce una modificación sustantiva en su morfología y en las condiciones para la vida (incendios, erupciones volcánicas, tsunamis).

La primera vez que se registró una catástrofe por escrito, fue en la vieja erupción del Vesubio (pienso que es posible pensar que hay catástrofes sociales, sobre todo viendo lo que sucede en Argentina con el actual Gobierno neoliberal del Macrismo).

El término crisis -complementando la definición de Thom con los estudios de Kaés (1978)- alude a una interrupción brusca de la condiciones externas o internas de la vida que amenaza a la continuidad de la existencia.

La crisis se vive con turbulencia emocional y provoca una gama de respuestas entre la parálisis y la huida. No toda catástrofe provoca crisis, Thom es clarísimo en su planteo: para que exista crisis en una catástrofe, tiene que existir conciencia viva. Los grupos, los sujetos, las comunidades pueden vivir dificultades muy intensas y no experimentar crisis por lo que se hace evidente que hay otras condiciones que hacen que una agrupación humana se viva en esta situación. Se pueden enfrentar dificultades sin entrar en crisis y puede haber catástrofes que no son percibidas o que son negadas y renegadas, o que se aceptan con resignación. El núcleo determinante de una crisis es la conciencia de que ciertos cambios amenazan la continuidad de la existencia tal como es conocida y se experimenta necesaria y, diría yo, el deseo de conservarla.

Veamos el concepto de institución: Entre las muchas definiciones existentes, la que nos ha resultado más útil para el análisis es la que considera a la institución como un marco regulador del comportamiento humano. Un marco bifronte dice Kaés, -externo e internalizado-, que influye sobre las personas, sobre su mundo material y sus agrupaciones a través de la asignación de significados. Esto último es definitorio: puedo ver una hormiga como una amenaza a mi azucarero, o como una amenaza a mis plantas pero también la puedo ver como un manjar delicioso y el modo en que la veo, la significo, orienta mi comportamiento hacia ella. Es la asignación de significados la que regula el movimiento dentro de los grupos, de las organizaciones, marca los espacios de lo que está permitido, marca las fronteras de lo que está prohibido y los espacios de libertad que tenemos para ir ensayando salidas de lo permitido hacia lo prohibido.

El término institucional como adjetivo calificativo, es aplicado a hechos, cualidades, significados ligados o provocados por alguna o por una trama de instituciones. En una cultura compleja es difícil que existan cuestiones que estén desligadas del marco regulatorio de alguna institución central para la vida del grupo.

El de "espacio institucional" es un concepto que me resultó útil definir. Alude a un espacio de interacción social, en el que los sujetos se relacionan de modo tal que hacen lugar a la institución. No todo espacio de interacción social hace lugar a la institución, es más, hay muchos espacios que no se mueven según lo que marcan las instituciones y aún más, hay muchos espacios que obstaculizan o impiden que la institución se haga presente. Hay muchas escuelas que no educan, hay muchas iglesias donde en lugar de ganar fe y conectarse con lo trascendente, la gente pierde la fe. Hay muchos hospitales que en lugar de curar, enferman, y así sucesivamente. Bleger (1969) decía que muchas veces las organizaciones parecen específicamente orientadas a provocar los problemas que se supone debieran solucionar.

La institución tiene una vida a nivel simbólico e imaginario y no es material sino que se expresa a través de la materialidad de nuestros grandes edificios, la de nuestros grupos y organizaciones y, especialmente, a través de nuestra materialidad como sujetos cuando nos comportamos orientados por sus significados y la concretizamos. Pero insisto: que exista el espacio social que está simbólicamente designado como la institución, no garantiza que la institución se concrete o se exprese.

El establecimiento o la organización institucional dentro de esta línea de definiciones, si tiene una materialidad. Es una unidad social dotada de espacio material y transcurre en un tiempo suficiente como para que algún conjunto de personas que se mueven según una organización del trabajo, desarrollen un proyecto que les es valioso, usando equipamientos y herramientas y generando en el transcurrir una cultura institucional propia. Esta cultura puede haber partido de componentes presentes en la cultura mayor que lo asemejan a otro tipo de establecimientos de la misma área institucional pero, con el tiempo, va generando singularidad y se va apartando así de lo general. Crea objetos, crea conocimientos, crea valores, tradiciones, símbolos recordatorios de héroes, de villanos, representaciones comunes y crea también en el transcurrir, una identidad institucional que concurre a las apoyaturas de las identidades personales. Es decir, los sujetos ligados a los establecimientos, comparten una representación de lo que el establecimiento es, que les da una pertenencia y los liga entre sí, cumpliendo muchas de las funciones que Freud asignó a los líderes. En esa representación de identidad institucional del establecimiento asienta parte de las identidades subjetivas personales. Así se comprende mejor que un cambio brusco en un establecimiento al cual uno está ligado por larga pertenencia o por la intensidad de la adhesión a un proyecto, pueda resultar conmovedor para los sujetos tanto como para resultar traumático.

Estabilidad y convulsión en las organizaciones. Nos vamos acercando al tema de las crisis. Toda organización guarda en sí la tendencia a la integración y la tendencia a la dispersión (algo así como impulsos de vida: producción, creatividad, desarrollo de los sujetos vs. impulsos de muerte: repetición, rutina, burocratización, pérdida de significado en las pertenencias...) (José Bleger, 1962; Fernando Ulloa, 1969). Que prime una u otra depende de la dinámica institucional, definida por Bleger en 1962, como la capacidad colectiva de identificar las dificultades, formularlas como problema y trabajar para su solución. Con mayor audacia teórica Bleger dice, no importa no solucionar porque (no siempre podemos solucionar, a veces tienen que pasar años de historia o de distintos desarrollos, para que algo se solucione), lo que importa es estar en la lucha, trabajando para solucionar, sin perder de vista el problema pendiente. Una baja dinámica es la falta de movimiento porque el colectivo de grupo o comunidad o el propio sujeto no percibe las dificultades o las niega o se resigna, y cae en la inacción construyendo una cultura de la mortificación (Ulloa, 1996). Todavía escucho en Argentina a muchos que dicen, aludiendo al sufrimiento social que están provocando las políticas Macristas, ¿qué vamos a hacer? estos van a seguir estando, hay que aguantar...hay que ir para adelante como se pueda, siempre son los mismos los que soportan", mientras otros racionalizan la bondad de esas políticas o se benefician con ellas.

Bueno, pasemos a las organizaciones educativas y su potencial crítico. Sostengo como supuesto, que las instituciones educativas guardan en si un potencial crítico y que este potencial está relacionado entre otras condiciones, con tres a las que me quiero referir en especial. La primera: La presencia de demandas contradictorias del mundo externo, por ejemplo conseguir la mejor calidad educativa para todos los alumnos universitarios con 800 estudiantes y unos pocos recursos que portan el mandato no explícito de permitir que sobrevivan los más fuertes vistos como los mejores. La segunda: en las tareas y relaciones educativas, intersubjetivas, se incentiva la turbulencia e intensidad emocional de las relaciones primarias, identificaciones intensas con los maestros, miedo al rechazo, celos, angustia frente al fracaso. La tercera: la activación de la tendencia humana defensiva- más o menos intensificada por la dinámica del contexto- a configurar las

situaciones de dificultad en términos dilemáticos o conflictivos. Dilemáticos, cuando se experimenta que se haga lo que se haga el fracaso es el único resultado posible. Conflictivos, cuando no puede convertirse la dificultad en interrogación que problematiza y se busca un culpable dentro o fuera de la situación, concurriendo a generar dinámicas internas en donde la gente se divide en bandos y luchan entre sí. Por supuesto, la estimulación de la división en bandos o de las "grietas" es una estrategia de manipulación para evitar u ocultar dificultades y dirigir la hostilidad que provoca su sufrimiento hacia chivos expiatorios. Observen que la dinámica política en Argentina es un laboratorio para comprender esto, y tomemos en cuenta a los asesores en comunicación que utiliza el actual presidente, allí conocen a fondo esta estrategia manipulatoria y se ha encontrado un grupo de poder sin ética social que las usa desembozadamente.

2. La crisis vista como un transcurrir. Precipitación, impacto crítico y momentos cruciales del devenir crítico.

Vulnerabilidad, precipitación e impacto crítico

Cuando los riesgos que hacen al potencial crítico de un conjunto humano se intensifican ya sea por cuestiones del ambiente externo o interno -casi siempre en alguna combinación que cuesta desenmarañarse conmueve la identidad institucional y se instalan dudas sobre la capacidad colectiva, (¿seremos capaces de esto o no seremos capaces?, ¿estamos haciendo las cosas bien o las estamos haciendo mal?). Las dudas "traen" al campo la desconfianza sobre la salud del objeto-institución con el cual yo me vinculo y me sostiene (lo amo, lo odio, lo cuido, o lo trato de destruir), y con esa desconfianza se prepara una situación factible de ser impactada críticamente o de ser ella misma el desencadenante de un impacto crítico.

En una situación debilitada por la intensificación de la vulnerabilidad que trae la aparición de la desconfianza en sí mismos y en los otros, la duda sobre el proyecto y la bondad de ese establecimiento, un impacto crítico es la interrupción del modo acostumbrado de vida, la conmoción de las apoyaturas de la identidad y aparece con confusión, desorientación y angustia, produciendo sufrimiento institucional por la institución perdida o por la institución amenazada o por la institución en proceso de destrucción.

En la dinámica que desencadena el impacto crítico, la institución parece haber roto su compromiso protector, ya no podrá o no quiere proveer lo que prometió. Todo lo que esperábamos, creíamos y deseábamos está conmovido, y nosotros que antes nos sentíamos protegidos por sus fortalezas, también estamos en riesgo, desconcertados e indemnes.

Las primeras reacciones defensivas

Entre las primeras reacciones defensivas posibles, voy a mencionar tres que aparecen con frecuencia en nuestros casos: la negación que nos ayuda a sentir que todo sigue igual y la amenaza no existe; el pánico donde la amenaza es muy alta y los sujetos huyen o quedan paralizados (no pueden pensar), el inicio de una defensa del colectivo, su proyecto y su identidad. Esto último exige que por lo menos se capten las amenazas, se las relacione con dificultades y se entienda que para defenderse hay que localizar el motivo de riesgo y hacer que la ansiedad pueda ser controlada.

Es interesante aquí revisar los aportes de Elliot Jaques elaboradas teniendo en cuenta la teoría de M. Klein y lo vivido en la segunda guerra mundial y el nazismo. Él dice: las organizaciones son espacios donde uno entra para tener un trabajo y aportar a un proyecto de vida. También son lugares que sirven para defenderse de las ansiedades más primitivas, que si invaden el espacio institucional acaban con la racionalidad; las paranoides, vinculadas al miedo de ser atacado y destruido; y las depresivas, relacionadas con el sentimiento de haber dañado y perdido a alguien que protegía. En nuestro caso nada menos que la institución ligada al grupo o colectivo que está en crisis, es la que está agónica y en su impotencia puede desproteger y permitir la destrucción de los sujetos.

Uno de los más interesantes aportes de Jacques, deriva de profundizar en estas dinámicas y mostrar, entre otros muchos fenómenos, que uno de los mecanismos para sostener el colectivo defendido de esas ansieda-

des tan primitivas, es tomar la hostilidad que cualquier vida organizacional provoca al poner límites, concentrarla y derivarla hacia un espacio externo e interno donde queda localizada y controlada.

Ya en 1996 nuestro material permitió formular algunos conceptos instrumentales que se apoyaron en los desarrollos de Bleger, Ulloa y Jaques, pero respondieron mejor a la necesidad de explicar las cuestiones empíricas que hallábamos: en las dinámicas institucionales existen núcleos de conflictiva cerrada (Núcleos de la dramática), conectadas, efectivamente, con ansiedades primitivas que frente a determinadas circunstancias -un impacto crítico por ejemplo- pueden activarse provocando ansiedades intensas y desencadenando movimientos defensivos. Éstos operan a través de la manipulación de organizadores (el organizador del uso del espacio, el organizador del uso del tiempo, el del uso de las herramientas, entre otros), basados en el control de aquello que se vive como amenazante.

A modo de ejemplo, corre el año 2001 en Capital Federal y es un tiempo social muy convulsionado en Argentina. En un jardín de infantes de dos plantas, los chiquitos de 5 años están ubicados en el piso de arriba. En un atropello y un descuido uno de ellos se cae, se da un mal golpe y muere. Cunde una ansiedad intensa frente a semejante tragedia porque además del dolor por la tragedia se activa con ella un núcleo dramático intenso y en general silenciado en la educación de los niños pequeños: la posibilidad de hacerles daño. En el mismo día, la dirección de nivel inicial lanza una regla que prohíbe en todos los jardines de infantes de la ciudad, el movimiento de los niños solos en los espacios escolares. Estos deberían ir acompañados siempre por sus maestros aun en movimientos de rutina, y en general, en situaciones como la de ir al baño, no era una decisión racional dado que no todas las escuelas tenían escaleras y muchas contaban con baños dentro de las salas.

Esto duró un tiempo, no pudo sostenerse sobre todo en salas sin auxiliar y con los baños fuera del aula, pero en ese tiempo sirvió para calmar a maestros, niños y padres pues era una medida que tendía, a través del control del movimiento en el espacio, a bajar los niveles de ansiedad primitiva activados con el accidente y permitir que se recuperara la confianza en los Jardines.

Espero que el ejemplo aclare lo que me interesaba plantear. Las primeras defensas que tienen que ver con soportar el impacto crítico dentro de un procesamiento crítico, tienen que ver con manipular de alguna manera los objetos disponibles para que la ansiedad y miedo bajen y el impacto crítico pueda ser sostenido en control.

Distintas derivas de estas defensas iniciales persisten en el tiempo y si han permitido sostener las bases del vínculo colectivo, ayudan a establecer diferentes configuraciones (también defensivas) del espacio institucional. El pivote de estas configuraciones, apunta sobre el espacio interno que se volvió peligroso, continuando con el carácter de las primeras reacciones defensivas, o acciona sobre las fronteras, localizando el peligro en lo externo e invistiendo a lo interno de poder protector. Cerrar o abrir las fronteras que separan los espacios internos y externos funciona después del impacto crítico y las defensas iniciales, como el punto sobre el que adquiere intensión y sentido la dinámica institucional.

Voy a referirme a ellas en forma global pero quiero advertir que cada tipo (configuraciones cerradas y abiertas) se puede presentar en la realidad con diferentes formas y dinámicas.

En las configuraciones cerradas crece la desconfianza con el afuera y el espacio interno se cierra en sí intensificando sus creencias, sus modos de hacer. El encierro termina provocando una pérdida de vitalidad y puede facilitar la instalación de rasgos propios, lo que Ulloa caracterizó como cultura de la mortificación: pasividad, pérdida de valentía, pérdida de creatividad, resignación, rutina, queja que no se convierte en impulso de cambio sino que lo reemplaza. Por suerte, la peligrosidad del afuera penetra a pesar del cierre de las fronteras, y por eso la defensa fracasa: en el caso de las instituciones educativas maestros y alumnos entran y salen y con ellos el medio externo que va contaminando parte del espacio interno y alerta sobre la necesidad de otra tramitación de la crisis.

En las configuraciones abiertas, crece el sometimiento a lo externo, aumenta la inseguridad individual, y la desconfianza frente al colectivo y su potencial instituyente y entonces se inviste de poder auxiliador a figuras, ideas, asesores que vienen de otros países, que penetran el espacio interno y concentran poder. Los actores institucionales se van sumiendo en mayor dependencia, esto lo ha estudiado Gerard Mendel (1977), caracterizando el fenómeno como expropiación de poder. En estas dinámicas, el adentro queda vaciado, a

la gente "de adentro" no se le ocurre nada, sólo esperar que del afuera con poder llegue para hacer algo. Otro ejemplo: Corrían los años 90 y reinaba en los ámbitos educativos la fe desmedida en la investigación de la psicología genética de Piaget, convertida erróneamente en didáctica. Un reciente graduado de un instituto de formación docente de la Provincia de Neuquén situado en el oeste de cordillera, hablaba en una entrevista del momento en que llega a la escuela para su primer empleo. Dice: "me repitieron tanto en el Instituto (de formación) que tenía que subirme al camión del cambio, que cuando llegara a la escuela no le tenía que hacer caso a los maestros viejos porque no saben nada, que al final yo me subí al camión, pero cuando bajé, bajé como Tarzán, a los gritos y en pelotas". La intensa manipulación que se había ejercido en esa década sobre los educadores había sido exitosa. Se había logrado romper la cadena de transmisión intergeneracional del oficio, del saber hacer, y los jóvenes habían quedado lejos, indemnes, sin otro a quien consultar y solos.

Por suerte para los seres humanos, las configuraciones defensivas, gracias a estas cuestiones que van pasando, suelen fracasar. A veces fracasan malamente, el espacio institucional estalla y se cierra la escuela, o el grupo queda devastado en su capacidad de llevar adelante la tarea principal. Los integrantes abandonan o siguen asistiendo porque necesitan el trabajo pero no se cumplen las funciones. En otras oportunidades el espacio entra en recuperación porque ese tiempo de funcionamiento en la configuración defensiva fue sirviendo como lo que Winnicot caracteriza como espacio transicional. Son espacios de este carácter los que organizan los inmigrantes cuando llegan a su lugar de destino y por un tiempo largo se reúnen en las asociaciones donde se reiteran las costumbres del lugar de partida hasta que poquito a poquito, saliendo y entrando del espacio de transición, empieza a haber más de lo de afuera y se produce una lenta adaptación. En general los mayores vinculados a estas asociaciones se quejan de la ausencia de los jóvenes, sin comprender que para ellos el mundo externo y nuevo ya es propio y conocido, y por tanto la transición se ha cumplido y también el sueño -tal vez ambivalente- de los abuelos y padres.

Cuando los procesos de defensa han funcionado como procesos de transición, lentamente el colectivo o el sujeto recuperan la confianza en sí mismos y en el conjunto y se animan a volver a empezar, de a poco y con paciencia.

Condiciones vinculadas a la posibilidad de recuperación

Algunas son previas al proceso crítico, son condiciones que se poseían y que conforman un patrimonio que puede usarse en la recuperación. Una de nuestras investigaciones (Fernández, Ickowicz, Valdemarin) sobre grupos académicos de excelencia que habían sufrido las pérdidas ocasionadas por los cortes institucionales, permitió avanzar en la comprensión de estas condiciones previas (Ickowicz hizo su tesis de doctorado sobre cátedras universitarias). La solidez de la historia del grupo convertida en memoria colectiva, la consistencia de la identidad institucional, el grado de utopía del proyecto de grupos, son algunas de ellas.

En los casos estudiados, durante el proceso crítico, una de las cuestiones que incide más en la posibilidad de recuperación es el poder usar el tiempo durante el momento defensivo como un tiempo transicional que permite recuperar la confianza en el poder instituyente de los grupos. "Será difícil pero vamos a encontrar una manera porque tenemos capacidad creativa y experiencia. En nuestra historia pasó tal o cual cosa, y se salió. ¿Por qué no vamos a salir ahora?, vamos a salir adelante ahora también". La conjetura derivada de estos materiales es que la solidez de la historia, la identidad institucional y la profundidad de los lazos colectivos previos tienen que ver con la capacidad de recuperación posterior.

En cuanto a las condiciones actuales de la recuperación, la que surge con mayor reiteración, es la posibilidad y tiempo que puede darse el colectivo para el análisis de la situación y sus posibles salidas. Esto se amplía en seguida.

3. ¿Qué hacer frente o en situaciones críticas?

Un asesor pedagógico puede entrar justo en la situación cuando está disponible para un impacto crítico o puede entrar cuando el impacto critico está en su epicentro, puede entrar cuando se han estructurado las defensas, puede entrar cuando las defensas están transcurriendo, puede entrar cuando el grupo está en proceso de estallido o de recuperación.

No tenemos tiempo para analizar casos que muestren lo que se hizo en estas distintas situaciones pero si de hacer una aproximación destacando la importancia de la captación del carácter de la situación ahí como una la encuentra y considerando dos grandes grupos de acciones posibles.

Por una parte las acciones preventivas: Si la capacidad de recuperación o reacción ante situaciones críticas tiene que ver con el antes, con lo que era la organización antes pueden identificarse acciones preventivas que se proponen y animan en vistas al propósito de apoyar la consolidación de los rasgos o acciones relacionadas a una dinámica progresiva: percibir e identificar las dificultades, plantearlas colectivamente como problema, comenzar a pensar en soluciones, ensayarlas, seguirlas, evaluarlas....

Son acciones preventivas de alto impacto las que promueven: el conocimiento de la historia social, institucional, grupal, subjetiva; el saber sobre los valores que sostuvieron el proyecto institucional original; el conocer en detalle el origen y las luchas del inicio; el poder experimentarse en una cadena intergeneracional, el trabajar con la memoria institucional para conocer lo que hicieron los otros, los mayores, los antepasados, los que dan sentido a parte de lo que nosotros somos y podemos hacer; el logro de climas de baja competencia y de alta seguridad emocional, cosa difícil en las organizaciones educativas (uno se puede equivocar y no va a ser rechazado, ni estigmatizado, ni objeto de sospecha. El error va a ser tomado como parte de un proceso); el desarrollo de la valoración crítica de la producción del colectivo y con ella el saber sobre sus buenos logros, sus condiciones creativas importantes, sus puntos flojos, sus necesidades de cambio.

Es clave desarrollar los espacios del análisis institucional para desarrollar el conocimiento colectivo sobre las producciones y los logros y valorar con objetividad la capacidad crítica del colectivo. Los encuentros y los congresos que podrían ser posibilidades para este desarrollo, por lo general están arruinados por las premuras de los tiempos acotados. Las ponencias de 5, 10 o 15 minutos sirven para otorgar créditos pero no para este trabajo que reclama sostén en el tiempo.

¿Cuánto se podría hacer si estos espacios se instalaran? Escuchaba ayer en la inauguración al invitado del Ministerio que anunciaba que se van a instalar las autoevaluaciones y las evaluaciones externas. Soy crítica con esto. En Argentina el desarrollo de las evaluaciones externas ha producido en demasiados casos una pérdida de autonomía universitaria, un dejarse estar de muchas universidades en la adopción de los criterios externos y con eso los fenómenos que marqué como la enajenación de la propia evaluación interna. Si pienso que la autoevaluación institucional puede ser un recurso para instalar espacios de prevención de las situaciones de crisis o de catástrofe.

¿Qué puede hacer un asesor pedagógico universitario como intervención en la situación crítica que ya está desencadenada? Tiene que generar espacios de análisis de carácter transicional, donde por una parte los sujetos puedan expresar los impactos emocionales que les produce la crisis sin quedarse en el habla o sobrexpresión de los impactos emocionales. Espacios donde pueda reconstruirse con objetividad la memoria del transcurrir crítico y así identificar sus condiciones y desencadenantes Donde pueda ubicarse en la historia del colectivo y sus sujetos tanto el proyecto y los valores genuinos que dan identidad y pertenencia y merecen ser preservados como las experiencias que fueron válidas y constituyen el saber del grupo. Espacios en los que se diseñen caminos de salida y donde se diseñen proyectos que aunque pequeños, se puedan probar y puedan ser exitosos.

La vuelta de la confianza del poder del colectivo es algo lento y tiene que ser trabajado con atención y cuidado. Pensemos: los ciegos no podían leer hasta que apareció Braille, y alguien dijo que si se iba a poder y lo inventó, la búsqueda de respuestas puede no ser inmediata y puede requerir paciencia. Maria Teresa Sirvent cuando habla de los investigadores siempre dice "y bueno..., 25 años mirando la retina del sapo, buscando y buscando hasta que aparece el descubrimiento que hace avanzar la ciencia" o que hace avanzar la solución de los problemas sociales.

Por supuesto, no es tarea fácil. Nunca lo es ninguna que suponga el análisis institucional. Exige de los que se involucran para acompañar este proceso, el sostener un propio análisis que permita cuidar la situación analítica de todos los otros.

Redondeo para abrir el intercambio

Ayudar a reconstruir la memoria sobre la historia, ayudar a conocer y valorar críticamente los logros del colectivo así como sus necesidades de cambio son acciones que están al alcance de la animación que puede sostener un Asesor pedagógico en tiempos de bonanza. También lo está el acompañar la instalación y avance de espacios transicionales en tiempos de crisis. Depende de la autoridad que le reconozcan los responsables institucionales, del valor que ellos asignen a esta tarea y por consiguiente del tiempo que permitan, a integrantes del colectivo y asesores, dedicar a ella.

Trabajar en equipo, contar con un colega con quien compartir su análisis, los avances de su trabajo y las cuestiones de su implicación, son condiciones a cuidar.

En definitiva se trata de operar con las herramientas que pone a disposición nuestra el campo de este tipo de análisis y contar con un contexto institucional en el que encontrar historia y situación de apoyo.

Particularmente creo que en nuestros países las organizaciones dedicadas a la formación de formadores y las Universidades tienen historias semejantes y condiciones para ofrecer ese contexto. La cuestión es encontrarlas y valorarlas como apoyaturas en los tiempos difíciles.

Terminó el tiempo de exposición, pasemos al intercambio que puede permitirnos volver a pensar.

Bibliografía y autores recomendados

Bleger, J. (1964). Psicohigiene y psicología institucional. Buenos Aires, Argentina:Paidós.

---------- (1965). Psicoanálisis y dialéctica materialista. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fernández, L.M. (1993). Instituciones educativas. *Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Parte primera y segunda, Buenos Aires, Argentina, Paidós: Buenos Aires.

---------- (1986). Crisis y dramática del cambio. Avances del análisis en grupos de innovación. En Butelman I. (compil) *Pensando las Instituciones*, BuenosAires, Argentina: Paidos.

Fernández, Ickowicz, Landesmann, Perez Centeno, Vanella (2013) informadas en: *Revista del Núcleo de Estudio e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur (NEIES)* Universidad Nacional de Córdoba (1) Integración y Conocimiento ISSN2347-0658 http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/issue/current

Freud, S. (1996). Obras completas. Última versión actualizada de la publicación 1946 dirigida por Ortega y Gasset Traducción del alemán López ballesteros y de Torres-Ordenación cronológica y comentarios Jacobo Numhauser Tognola.: *Compendio del psicoanálisis*(1940) *3* (pp.3379-3418) En especial para el abordaje institucional los trabajos: Totem y tabú(1912-3) 2 (pp: 1745 -1850); *Psicología de las masas y análisis del yo* (1920-21), *3* (pp: 2563 – 2610), *El malestar en la cultura* (1929-1930), *3* (pp. 3017 – 3067); *Múltiple interés del psicoanálisis* (1913): *el interés pedagógico*, 2 (pp. 1851 – 1867; *Moisés y la religión monoteísta* (1939), *3* (pp. 3241 – 3324), Madrid España: Biblioteca Nueva.

Jaques, E. (1960). *Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad paranoide y depresiva,* Buenos Aires, Argentina: Hormé,

Kaês, R. (1985). *Crisis, ruptura y superación*, Buenos Aires, Argentina: Cinco.

Mendel, G. (1972). *Sociopsicoanálisis institucional, I y II*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

---------- (l972). *La crisis de las generaciones* Barcelona, España: Península.

---------- (l974). *La descolonización del niño* Buenos Aires: Ariel.

---------- (l990). Fernández, Ickowicz, Landesmann, Perez Centeno, Vanella (2013) informadas en: Revista del Núcleo de Estudio e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur (NEIES) Univer-

sidad Nacional de Córdoba (1) Integración y Conocimiento ISSN2347-0658

---------- (l994). Autoridad y poder en los espacios escolares. En *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación*. UBA, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Thomm, R. (1979). Crisis y catástrofe. En: Stern, Le Roy Ladurie, Thoom, Freund, Morin y otros: El concepto de Crisis. *Traducción de Comunications*. 25. Buenos Aires, Argentina: La Aurora.

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Winnicott D. (1971). *Realidad y Juego*, Barcelona, España: Gedisa.

LA EDUCACIÓN COMO BIEN PÚBLICO Y SOCIAL

Álvaro Maglia
magliaaugm@seciu.edu.uy
Secretario Ejecutivo de la Asociación
de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)

La primera pregunta que nos hacemos es ¿Qué es un bien público?

Más allá de disquisiciones académicas, bien público es aquel que debe ser usado, sin limitaciones de ningún tipo, por todo aquel que lo requiere. Este concepto tiene distintas acepciones cuando uno lo ve desde los ámbitos jurídicos, sociales, u otros; pero esta concepción que introduje es una primaria aproximación para situarnos. Bien público y social es aquel que expresamente redunda en su uso por la sociedad en su conjunto.

Para este *III Encuentro* se me ha solicitado que reflexione sobre la educación como bien público y social; de la educación toda y de la educación superior en particular.

Desde 1996 se celebraron, para la educación superior, conferencias regionales y conferencias mundiales. En América Latina y el Caribe, nuestra región, podemos destacar tres conferencias regionales: 1996, 2008 y 2018. La primera, tuvo lugar en La Habana, y marcó un hito; fue promovida por un organismo de la UNESCO que en aquel entonces tenía el nombre de Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC) y que hoy es el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). El CRESALC estaba dirigido en 1996 por un uruguayo, el Profesor Luis Yarzábal, quien conjuntamente con autoridades de la UNESCO en París, en particular por Marco Antonio Rodrígues Días –un ciudadano y profesor brasileño, fue vicerrector de la Universidad de Brasilia– y Jorge Brovetto y otros rectores de la Asociación Universidades Grupo Montevideo, ya fundada por aquel entonces (su secretario ejecutivo era Jorge Brovetto); vislumbraron la necesidad de un ámbito de trabajo en prospectiva hacia el futuro: revisar lo que teníamos en la educación superior regional, pero a la vez pensar cómo nos proyectábamos hacia el futuro.

En La Habana 1996, si hay alguna palabra que tenemos que destacar de los "productos" de la Conferencia Regional es el concepto de pertinencia. Éste es un concepto fundamental –que lo seguiremos viendo más adelante– y la noción también fundamental: no hay calidad si no hay pertinencia. Ustedes seguramente lo saben, la calidad es un concepto multidimensional, tantas dimensiones como a ustedes se les ocurra. Yo defino unos estándares de calidad y luego aplico esos estándares y digo: esto tiene o no tiene calidad.

Para la Conferencia Regional en Educación Superior de 1996, la calidad requería imprescindiblemente de la pertinencia y este fue un primer paso muy significativo. Dos años después, en la primera Conferencia Mundial de la Educación Superior (París, 1998), la Conferencia Regional en Educación Superior para América Latina y el Caribe de La Habana, tomó particular importancia en el proceso de debate sobre la edu-

cación superior. Ya en aquel momento las presiones del mundo global, estaban presentes. Y al mundo global la pertinencia no le interesa. Para ellos los estándares de calidad son otros muy diferentes, son los que sirven en particular al mercado y ahí vamos concatenando con algunas cuestiones que tienen que ver con lo que queremos transmitir. Creo que es importante decir que con la construcción de la educación superior como un bien público, todavía allí el término social no estaba tan visible y explicaremos por qué tuvo que hacerse visible.

Conjuntamente con la definición de la educación como bien público, otros conceptos fundamentales –que aparecen ya en las conferencias mundiales de 1998 y 2009, y con mucha fuerza en 2008 en la Conferencia Regional de Cartagena de Indias– lo que llamo la tríada necesaria: el bien público social, ligado al derecho a la educación (mandato que establece el conjunto de Derechos Humanos que nos rige) aplicado al nivel superior de la educación. La educación superior es un bien público y es un derecho humano fundamental, pero como bien público sostenerla es un deber indelegable de los Estados. Hay que analizar con mucho cuidado cada uno de estos tres componentes. Entonces este bien público social, derecho humano universal y deber de los Estados, requiere naturalmente que pensemos con profundidad en esto y digamos como hacemos políticas públicas, como hacemos políticas universitarias, como desarrollamos estrategias inclusive en este ámbito de las prácticas pedagógicas, para hacer realidad esta triada fundamental, sobre todo el hecho de que se utilice el bien público social y se respete ese derecho humano.

Las políticas públicas pueden ser un aporte fundamental, pero claro, ustedes vean lo que invierten en educación superior nuestros países de su Producto Bruto Interno. Algunos estaban invirtiendo muy bien y de golpe… se acabó el bien público social, y es más no se acabó por acaso, hay una política explícita, para algunos no hay interés en el bien público social. Entonces creo que esas son cosas que nos obligan a reflexionar, a pensar cómo defendemos y como construimos el bien público social (el concepto de defensa está muy arraigado, pero es importante –como en instancias de trabajo diversas escuché del ex rector de la Universidad de la República, Rodrigo Arocena– defender implica también construir el bien público social) y creo que esto es fundamental.

Entonces, en el hilo de las conferencias sobre educación superior, hemos hablado de la de 1996: la pertinencia; de la de 1998: el bien público. Antes de llegar a la conferencia regional de 2008 en Cartagena de Indias, a principio del año 2003, esto es 5 años después de la primera Conferencia Mundial, se reúne un ámbito para revisar este concepto de bien público (se denominó Paris +5). Por cierto la convocatoria a esa reunión no fue nada inocente, la noción de bien público… los países desarrollados la presentaban como global, bien público global, para todo el mundo. ¿Y que podía encerrar este concepto? Por cierto nada generoso, encerraba la idea del pretendido "Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios" que desde la Organización Mundial del Comercio y toda la danza del poder y el dinero, necesitaban hablar de un bien público global porque era la mejor manera de instalar la educación trasnacional, impertinente y entonces en todo caso con calidad para una parte del mundo, el mundo desarrollado, naturalmente. Un negocio fabuloso, estamos hablando de cientos de miles de millones de dólares, son escandalosas las cifras que se mueven detrás de la mercantilización y la mercantilización de la educación superior en particular. En algún momento el fenómeno era fundamentalmente trasnacional, en 1998, la idea (vamos a hablar en términos muy "criollos") era instalar sucursales de las universidades del primer mundo, acá en la región, para ganar dinero y vender servicios de una idea de calidad sin pertinencia. Y 10 a 15 años después el problema lo tenemos adentro de los países. Si uno mira la tasa de matriculación en las universidades públicas y privadas, cómo ha ido evolucionando a través del tiempo y como está en este momento, claramente ha tenido un salto incremental la matriculación en universidades privadas mercantiles (hay universidades privadas muy respetables, nadie se opondría a la Pontificia Universidad Católica de Chile o de San Pablo, son universidades que tienen prestigio, que tienen calidad). Pero estas universidades son en realidad empresas comerciales, que cotizan en la bolsa de valores, como dice el ex rector de la Universidade Federal do Río de Janeiro, Roberto Leher, *no son empresas que abren un negocio familiar, son empresas que cotizan en la bolsa la educación*, en una mercantilización pura y dura,

La pretendida imposición del concepto de bien público global en 2003 tuvo problemas, que vinieron de Latinoamérica y el Caribe con la intervención de personalidades como el entonces rector de la Universidad de la República (Uruguay), Rafael Guarga, y la entonces rectora de la Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), Ana Lúcia Gazzola; con el apoyo de las redes universitarias y otros ámbitos de la educación superior de Latinoamérica y el Caribe, que pudieron detener el concepto de bien público global como forma

de definir o de categorizar a ese bien público; y es así que entonces se necesita encontrar un término que se oponga claramente a lo global, y ese término es lo social.

Este bien público social, tiene la característica de estar destinado a la sociedad en su conjunto y esto es un criterio que aún prevalece, se ha mantenido en la Conferencia Mundial del 2009, fue muy promovido y debatido en el ámbito de la Conferencia Regional de Cartagena de Indias y nuevamente aparece, fortaleciéndose, en la Conferencia Regional de 2018, hace poco más de un año atrás, en Córdoba. Seguimos teniendo una definición de bien público destinado a la sociedad –no es un bien público destinado al comercio internacional y al lucro– que tiene además algunas características agregadas, ese bien público tiene que ser importante para promover el desarrollo de nuestros pueblos, tiene que promover y esto es importante (formó parte del debate de la última Conferencia Regional de Educación Superior), el concepto del *buen vivir*, concepto ancestral instalado en nuestro subcontinente que tiene que ver con la armonía de los que viven en este mundo y el mundo todo, tiene que ver con la sustentabilidad, pero es un concepto más profundo filosóficamente.

Esto del bien público social es una definición que aún guía a muchos de nosotros, pero de relativo impacto en términos reales; porque el comercio mundial de la educación superior se expande y por lo tanto vamos perdiendo calidad entre otras cosas porque vamos perdiendo pertinencia, volviendo a aquel término que nosotros encontramos fundamental en aquella conferencia regional de La Habana en 1996.

Entonces, creo que en esta primera instancia intentamos explicar la construcción del concepto de bien público social y con otras cuestiones que van conjuntamente con él, la tríada que ya hemos mencionado. Ahora hay que pensar como construimos en serio y en la realidad el bien público y social para que sea un derecho humano y universal y para que sea naturalmente un motor de lo que es nuestro desarrollo sustentable, el de nuestras naciones, nuestros países, nuestra región. De esto se trata, de desarrollar el conocimiento, el cual también es un bien público social (hoy está en boga todo el tema del acceso abierto a la información científica, afortunadamente hay muchos países que están promoviendo esto). Es también un bien público social el conocimiento producido y el que estamos por producir, tiene que tener pertinencia también, tienen que ser capaces de dar a nuestros habitantes un mejor vivir. Y construir ese bien público y social requiere de definiciones, de convicciones, de tomar medidas, de generar políticas de invertir dinero, requiere poner al servicio del bien público y social todo aquello que coadyuva con el desarrollo.

Y acá nos encontramos con temas complicados, pasar de definiciones macro a cuestiones micro, sabemos que no siempre es fácil. Uruguay en su Ley de Educación incluye el concepto de bien público y social, es una norma, es un principio, importa, es un avance. Hay que tener objetivos y metas a corto mediano y largo plazo y ustedes desde las asesorías pedagógicas tienen mucho para hacer, por eso creo que haber elegido este tema para esta instancia es un paraguas, más que un paraguas, un continente importante para el conjunto de nuestras actividades. Claro que no vamos a estar en cada momento de nuestra vida pensando que estamos haciendo esto por el bien público y social, tiene que ser más bien la generación de nuestra convicción y de nuestra forma de procedimiento, que nuestras conductas estén influidas naturalmente por estas cuestiones.

Creo que sería bueno pensar, por ejemplo, en cuál es el primer asunto que nos viene a la mente cuando se habla de calidad. ¿Quiénes son los principales vendedores de calidad? Los rankings, ¿Que dicen los rankings? Dicen desde su visión del mundo que calidad es esto, y esto, y esto. Entonces el ranking tal tiene tal parámetro de calidad. Entonces nosotros tenemos que ir pensando cuáles son los parámetros de cada una de nuestras universidades, de forma tal de ir construyendo un sentido de calidad. Un ejemplo que siempre pongo: Si cualquiera de los rankings internacionales tomara a la extensión universitaria como parámetro de calidad, muchas universidades europeas, asiáticas y norteamericanas, que hoy ocupan los primeros lugares de esos rankings, no estarían en esa posición. Para nosotros la extensión, junto a la investigación y la educación en un todo unido, eso es importante porque estamos haciendo que las diferentes funciones se retroalimenten en función de la formación de nuestros profesionales y creo que construir un bien público es ir tomando decisiones todos los días, por ejemplo las nociones de calidad, que es calidad para nosotros y cómo hacemos para construir calidad.

En este librito que traje acá "Enseñanza superior como bien público, perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba" de Marco Antonio Rodrígues Días. Este es un libro que editó AUGM, sobre la base de un texto que elaboró Marco Antonio Rodrígues Dias y claramente Marco Antonio nos dice: vean

ustedes, para construir el bien público social es importante la cooperación, la internacionalización, pero no con el concepto de la internacionalización por la globalización, sino por la necesidad de cooperar, de asistir al conocimiento que en el mundo todo existe, de forma de participar del mismo, de construir conocimiento y para eso no podemos tener relaciones de dependencia con quienes quieren construir conocimiento con fines que no son los nuestros, necesitamos construir una cooperación de otro estilo, una cooperación solidaria, esto es lo que hace Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, o lo que intenta hacer.

Esta reunión, en esta sala, es una magnifica manifestación de intereses por el bien público. Aquí hay diversos países, diversas universidades, asesorías pedagógicas de diferentes lugares; están construyendo algo nuevo solidariamente. Acá nadie viene a imponer nada, acá debatimos, construimos, esto es parte de lo que debemos hacer. Tenemos que generar además de nociones de calidad, nociones de cómo hacer seguimiento de calidad, la autoevaluación, cómo hacemos con todas estas cosas. Hay universidades que tienen gran experiencia en esto, otras que tienen poca, entonces cooperamos para ver cómo hacemos para tener sistemas de aseguramiento de calidad mientras a la par vamos construyendo nociones y estándares de calidad para nuestra universidades, en donde sin duda no puede faltar la pertinencia. Tenemos que pensar cómo hacemos para que haya más inclusión, como incluimos. Por ejemplo el proceso de descentralización de la UdelaR, no tenemos ninguna duda que la descentralización que trabajamos desde la Universidad tenía como propósito incluir, tenemos que tener universidad en todo el país, buscar la equidad, tenemos que investigar, tenemos que dialogar con la sociedad, tenemos que saber cuáles son sus problemas establecer diálogos constructivos y tratar de dar soluciones pertinentes a sus problemas. El conjunto de las funciones universitarias de cara a la construcción de ese bien público social. Estas son entonces algunas de las cuestiones que nos parecían significativas de plantear como cuestiones fundamentales.

Les iba a leer algunas frases del libro que antes cité, de autoría de Marco Antonio Rodrigues Dias, porque son en realidad trascendentes. Lamento que el tiempo se nos pasó, pero les dejo la recomendación de leer ese libro, por su extraordinario valor (encuentran el libro en el Sitio Web de la AUGM: "Enseñanza superior como bien público. Perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba"). No es voluminoso, pero permite sin duda alguna saber cuáles fueron y son los vaivenes en los que hemos estado inmersos y seguimos estando, en esa lucha entre poder defender al bien público social construyéndolo y cómo hacemos para oponernos con fuerza al dictado del bien público global; que en un documento reciente (3 a 4 años atrás) en lugar de bien público global le llaman *bien común mundial*, un sofisma como dice Marco Antonio Rodrigues Dias. Le cambiaron el nombre, el fin es el mismo.

Yo creo que estas son las reflexiones que nos tocan hacer permanentemente, de alguna manera aquilatarlas como cuestiones propias de nuestro ser universitario, en nuestro países, que pugnan por crecer y desarrollarse. No es un mensaje meramente político, sino una convicción muy fuerte que tenemos que tenerla siempre muy presente.

Agradezco su atenta escucha. Me gustaría poder responder, si hubiera, alguna pregunta o escuchar algún comentario sobre este trascendente asunto.

MESA DE DEBATE
"BALANCES Y PERSPECTIVAS DE LAS ASESORÍAS PEDAGÓGICAS EN LA REGIÓN"

Mercedes Collazo
Elisa Lucarelli
Claudia Finkelstein
José Passarini
Red de Asesorías Pedagógicas Universitarias

Palabras de Elisa Lucarelli

Buenas tardes, me toca a mí hacer una aproximación a lo que serían las asesorías pedagógicas en la región centrándome en la experiencia argentina. Me parece necesario recordar cuál es nuestra perspectiva acerca del asesor pedagógico universitario. A través de nuestras experiencias y de nuestras investigaciones reconocemos al Asesor Pedagógico Universitario como un *extranjero* en territorio ajeno, que tiene distintas maneras de relacionarse con las instituciones y grupos académicos para los cuales ejerce su ayuda; notamos en el contexto de este Encuentro que se hizo bien evidente la diferencia entre los equipos *homogéneos*, integrados por pedagogos y afines de las Ciencias Sociales (como son en la mayoría de las Universidades Nacionales argentinas) y los grupos *heterogéneos* donde se integran pedagogos y grupos disciplinares profesionales (como el caso de Universidad de la República). En ambos casos la extranjeridad se define de diferente manera, aunque siempre el pedagogo tiene que buscar y construir su camino, su territorio, de manera tal que lo disciplinar y lo pedagógico se conjuguen en una trama que abra a la mejor comprensión de los procesos que se dan en el aula universitaria.

También la investigación nos permitió ver las diferencias que se dan, en cuanto al grado de estabilidad en el cargo, en las distintas instituciones; fundamentalmente el contraste se hace presente entre el caso de la Universidad de Bueno Aires y en muchas universidades de Argentina, donde los equipos mantienen por años su condición de interinos, y el caso de la Universidad de la República donde la estabilidad es una conquista de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza en el contexto de políticas académicas favorecedoras de esta situación.

Volviendo a la definición del rol del asesor pedagógico universitario en su contexto institucional, decimos que como sujeto de la Didáctica y de la Pedagogía Universitarias, el asesor pedagógico manifiesta las tensiones que supone el acercamiento de campos epistemológicos asimétricos con procesos históricos, tradiciones, culturas propios , como lo son el campo pedagógico (y, por extensión, el humanístico social) al cual pertenece por su origen, y los campos disciplinares profesionales en los cuales desarrolla su tarea.

En cuanto a los antecedentes de las asesorías pedagógicas en las universidades argentinas, los asociamos con su surgimiento a mediados del siglo XX en algunas Universidades Nacionales, y con las experiencias que se dieron en el campo de la Salud en las Facultades de Medicina, respondiendo a los impulsos de las asociaciones y organismos internacionales, como la Organización Panamericana de la Salud y la Orga-

nización Mundial de la Salud. En la Universidad de Buenos Aires los equipos surgen de manera sistemática con el advenimiento de la democracia de 1983 y sus consecuentes políticas de renovación curricular y de enseñanza a nivel de las facultades. Puede afirmarse que en Argentina, el desarrollo del proceso de consolidación de las Asesorías Pedagógicas con las características actuales, acompaña el proceso de democratización de las universidades, después de la última dictadura y desde mediados de los 80.

Al mismo tiempo en la UBA se dio lugar a las primeras asociaciones entre el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y las Asesorías Pedagógicas de las facultades, desarrollándose distintas formas de aportar a esos procesos de renovación y de formación de los docentes. Este trabajo conjunto se continuó, por parte de nuestro Programa de *Estudios sobre el Aula Universitaria* de ese Instituto, en actividades de formación con los asesores pedagógicos, seminarios que intentaron trabajar con el asesor pedagógico el reconocimiento de la identidad de ese rol; esta tarea también estuvo inspirada en uno de los primeros artículos sobre el tema de las investigadoras de la Universidad Nacional de Córdoba Gloria Edelstein y Adela Coria, y "Paradojas de un rol, el asesor pedagógico en el universidad", problemática esta que sigue siendo un interrogante y una construcción que se va desarrollando en nuestros tiempos. De esos tres seminarios, los primeros para la gente de Buenos Aires y después para asesores pedagógicos de otras universidades del país, se fueron derivando investigaciones acerca de este complejo rol. Una primera investigación, con la que acompañamos el desarrollo de esos seminarios y que culminó en el año 2000, enfocó como ejes principales la identificación del rol y sus atributos, así como el reconocimiento del asesor como sujeto de la Didáctica y de la Pedagogía Universitaria, enfocando también el proceso formativo de los asesores visto desde la mirada de estos participantes. La siguiente investigación la desarrollamos en conjunto con Claudia Finkelstein sobre narrativas de comunicaciones de APU Argentinas y nos permitió reconocer la preocupación de estos sujetos en cinco ejes: el asesor pedagógico universitario y las innovaciones, el asesor pedagógico universitario y la conformación del campo de la Pedagogía Universitaria, la formación en la construcción del rol, el asesor pedagógico en su relación con las demandas institucionales y la orientación al estudiante.

Ya en el contexto de un equipo interinstitucional y en el ámbito de un proyecto MERCOSUR, encaramos la investigación con el equipo de la Universidad de la República, liderado por Mercedes Collazo, y un grupo de universidades brasileñas coordinado por la UNISINOS por María Isabel Da Cunha, participando por Argentina la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional del Sur. En este trabajo conjunto intentamos profundizar en la identidad y la construcción del rol del asesor a través de dos ejes: la descripción de la asesoría pedagógica en su contexto institucional histórico y la comprensión de la problemática de sus actividades.

Por último quiero recordar que estos Encuentros surgen junto con la RedAPU en el 2008, por una iniciativa de la Universidad Nacional de Rosario, más precisamente del equipo pedagógico de su Facultad de Farmacia y Bioquímica liderado por María Alejandra Pardal. Desde ese Encuentro de la Red APU se advierte que las instituciones que asisten no son solamente argentinas sino que acuden también algunas latinoamericanas; en el IV Encuentro, en 2015 desarrollado en la Universidad Nacional de Tucumán se reconoce esta situación, y se institucionaliza, nominando al evento como *latinoamericano*. En todos estos Congresos fuimos observando un recurrente: la necesidad de los asesores de encontrarse en un espacio que, para ellos, era fundamentalmente de formación; en todos los Encuentros manifestaban la inquietud por construir un espacio de formación continua para el asesor pedagógico universitario.

En pos de la consecución de este deseo y como un aporte de este III Encuentro Latinoamericano de la RedAPU, es que nos animamos a plantear los núcleos que podrían articularse en un programa de posgrado para esa formación. Esos núcleos podrían ser: el asesor pedagógico *como constructor del campo de la pedagogía y la didáctica universitaria* enmarcado en el contexto político y social; los *fundamentos epistemológicos* como esclarecedores de las tensiones entre disciplinas que sustentan el asesoramiento; *el análisis institucional* de la universidad como sustento de una *modalidad de asesoramiento fundamentada en el vínculo;* y por último, los aspectos epistemológicos y estratégicos de la *investigación social y educativa como práctica del asesor* pedagógico universitario. Como estrategia general pensamos que el eje que debería atravesar todos estos núcleos se tiene que centrar en *las prácticas* que articulan los núcleos, incorporando de este modo el análisis sistemático de la propia trayectoria del asesor y sus prácticas como tal, y, por supuesto, prácticas de indagación sobre el rol como un proceso predominantemente colectivo y por tanto compartido. Queda abierta la propuesta…

Palabras de Claudia Finkelstein:

Buenas tardes, primero quiero agradecer a todos por la posibilidad de estar en este encuentro y en el panel y por otro lado, la alegría de compartir con colegas tan queridos.

Quisiera referirme a una cuestión que tiene que ver con cuáles son los márgenes de libertad que tenemos los asesores pedagógicos universitarios para llevar adelante nuestras prácticas en los contextos institucionales en los que trabajamos y cuáles son los límites que nos marcan estos contextos en función de la multiplicidad de tareas que hacemos los asesores, respondiendo además las demandas. Es decir, pensar la tensión entre la propia autonomía y las demandas institucionales. Lo que quiero compartir tiene que ver con algunas cuestiones que surgen en la segunda investigación a la que hizo referencia Elisa y analizar cómo esta tensión puede verse reflejada en cómo se incorpora el APU en la estructura de la institución universitaria a la que pertenece y los márgenes de libertad que ello le otorga.

Los asesores, nos insertamos en instituciones universitarias, herederas de una matriz estructural definida hace mucho tiempo. Esa matriz consiste en una primera diferenciación en la que las ramas de conocimiento y las prácticas profesionales establecidas coinciden con la delimitación de los ámbitos de competencia de facultades y departamentos, es decir, una institución signada por la división técnica del trabajo en función de profesiones y de saberes. Una institución que a su vez está fragmentada en facultades y cada una de ellas tiene su propia lógica de funcionamiento y a su vez, también se encuentra dividida entre lo académico y lo administrativo. Entonces, el asesor, ¿dónde está? ¿dónde se inserta?

Por otro lado al pensar en una organización siempre tenemos que considerar que tiene una estructura organizativa que define un sistema más o menos sancionado de roles, de funciones, de responsabilidades que generalmente se cristaliza en un organigrama, sin por ello creer que el organigrama representa las lógicas de las instituciones en relación al poder.

Sin embargo, un secretario académico tiene ciertos roles y responsabilidades definidos a priori, lo mismo un Rector, existe para este cargo una expectativa de rol. Ahora bien, ¿cuál es la expectativa de rol del asesor pedagógico? Seguramente, cada institución va moldeando su propia expectativa.

Nosotros advertimos en esta investigación a la que hice antes referencia dos grandes grupos en función de la inserción institucional del asesor pedagógico: un primer grupo de asesores que *forman parte* de lo que denominamos las Secretarías Académicas en nuestras Universidades. Cuando lo asesores forman parte de estas asesorías pedagógicas desempeñan determinados roles vinculados en general al diseño de encuestas a los estudiantes y coordinación del área de procesamiento estadístico, evaluación institucional, organización académica, participación en distintas comisiones o equipos de trabajo a nivel institucional, establecimiento de los vínculos externos con organismos gubernamentales reemplazando a la secretaria académica en reuniones institucionales, titulaciones y hacer los trámites de validez nacional de conocimientos, puntajes docentes, incumbencias, etc., de hacer los reglamentos de estudios de las carreras nuevas y los convenios necesarios. El asesor es, en este caso, funcional a la institución en términos de ejecutor de proyectos y se vislumbra y se representa a sí mismo como un gestionador de proyectos.

¿Y qué significa ser un gestor? Blejmar (2005) plantea que gestionar es *hacer que las cosas sucedan*, no es un evento ni una sola acción, sino que es un proceso que incluye múltiples y complejas variables atravesadas por la dimensión tiempo. Por otro lado, la gestión es una intervención en un doble sentido: puede ser entendida como mediar, *venir entre* o puede ser entendida como intromisión, *interponerse.*

Entonces deberíamos pensar ¿desde qué lugar se está gestionando, desde un quiebre, desde la mediación, desde dónde? En este sentido creemos que los asesores que están insertos en estos lugares tan ligados al poder, son funcionales a la institución y de alguna manera esto tiene ventajas y desventajas: la ventaja puede ser pensada como esta ilusión de ser menos extranjero, como decía Elisa, en tierra de otros, y esta ilusión de que la paridad existe entre los campos disciplinares, que el campo disciplinar del asesor es tan experto como el campo disciplinar que prima en la institución en la que desarrolla su tarea.

Por otro lado ser un gestor plantea desventajas que tienen que ver con mantener una cierta fachada en términos de Goffman (2009), de representarse a sí mismo y a los demás como los otros quieren que sea.

Acá también se juega esta tensión entre la autonomía y la respuesta a las demandas, y desde qué lugar dar respuestas.

El otro grupo *depende* de las Secretarías Académicas, no forma parte de ellas y en estos casos el asesor se representa a sí mismo como facilitador de proyectos pedagógicos, llevando a cabo tareas eminentemente pedagógicas: prácticas de investigación, de extensión y de docencia: asesoramiento a los órganos de conducción (sobre aspectos relacionados con temas pedagógicos) y a los docentes (en las actividades referidas a la planeación de la enseñanza de grado y la elección o diseño de metodologías y estrategias de enseñanza y de evaluación), apoyo y asesoramiento a los estudiantes en actividades referidas al aprendizaje, diseño e implementación de sistemas tutoriales de acompañamiento, organización de actividades institucionales y sistemáticas de formación de docentes a nivel de grado y posgrado.

Aquí el APU realiza una multiplicidad de tareas y aparece la idea del acompañamiento a los otros; siempre enfatizando las peculiaridades de los contextos de actuación, que pueden facilitar o no la tarea. Se advierte la idea del APU como "mediador" (Nepomneschi, 2000), facilitando a través de su accionar las tareas desarrolladas por la institución.

El primer grupo de asesores, los que forman parte de órganos de poder, trabaja para adentro, tiene una modalidad endogámica, en cambio el segundo grupo – los asesores que dependen de esos órganos de poder – presentan una modalidad exogámica, esto es, de trabajo hacia afuera estableciendo vínculos fuertes con sectores ajenos a las Secretarías Académicas (no siendo *parte* de ellas). Las Asesorías Pedagógicas en este caso dan cuenta de una cierta autonomía en tanto organismo semi-externo, y con una mirada hacia afuera, hacia la tarea docente, y hacia los actores institucionales que en ella participan (docentes y alumnos). *Circula* por la institución y con otros actores.

Indudablemente cada uno de nosotros transita entre los polos de la autonomía y la sumisión a proyectos que muchas veces nos son impuestos.

Me parece que esto implica un riesgo y en esto retomo lo que dijo Lidia hoy en la conferencia: me parece que los asesores a veces somos puestos en lugares que no elegimos; me refiero cuando tenemos que hacernos artífices de las acreditaciones, no de las autoevaluaciones. Y si bien es cierto que nadie debería de poner en peligro su propio lugar de trabajo, ni el lugar de la asesoría pedagógica – ya que a veces negarse a esto representa un peligro para la propia tarea y la continuidad de la unidad de asesoramiento, creo que hay que reflexionar acerca de esto y también abrir una brecha y ponernos a pensar en lo que Lidia decía hoy, de generar espacios de verdadera reflexión.

Estoy convencida que estos lugares de encuentro nos sirven para pensarnos a nosotros mismos y lograr mayor autonomía.

Y por otro lado creo que también en Argentina, los asesores pedagógicos tenemos una lucha que continúa que es la referida a la estabilidad del rol y la legitimidad del rol. Los asesores pedagógicos argentinos no somos concursados, somos interinos. Felicitamos a los colegas uruguayos que sí concursan. Nada más, muchas gracias.

Palabras de Mercedes Collazo

Hemos titulado nuestra presentación **"Luces y sombras de las Unidades de Enseñanza en el Uruguay"** y en ella trataremos de recuperar la memoria institucional sobre estos espacios, ubicándonos primero en las características singulares que asumen las asesorías pedagógicas en la Udelar, para después destacar algunos puntos de discusión trabajados con la Red de UAE y finalmente dejar planteadas perspectivas de debate.

En términos de la evolución de las asesorías pedagógicas universitarias, un primer rasgo característico es que se generalizan como en la Argentina después de la dictadura. Existen algunos antecedentes previos a la intervención universitaria, por ejemplo Medicina, asociados con los cambios curriculares emblemáticos de la década del 60. La primera generación de unidades pedagógicas se da fundamentalmente en las facultades profesionales, agrarias y de la salud, y dos casos atípicos que fueron Ingeniería y Derecho,

con condiciones particulares de enseñanza. Nacen vinculadas con el primer movimiento de reformas curriculares de la salida de la dictadura, momento que requirió fuertes impulsos a la formación pedagógica de los docentes, en una universidad en plena restauración institucional. Esta etapa abarca los años 1985 a 1994, año en el que se crea la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y se comienzan a delinear y ejecutar políticas públicas de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria a través de fondos concursables. En este nuevo contexto, hacia fines de los años 90 la CSE comienza a promover y financiar la creación de unidades pedagógicas y fortalece otras ya creadas, inicialmente como política central de apoyo a los docentes universitarios, en tanto actor principal que requiere perfeccionamiento pedagógico. Una tercera generación de unidades de enseñanza tiene lugar entre los años 2006 y 2013, ahora orientadas a la promoción de políticas de apoyo estudiantil. En estos años, por primera vez la Udelar incorpora al discurso institucional el eje del aprendizaje y se gestan una variedad de políticas de respaldo a los estudiantes. Es en este momento que se crean las unidades del interior del país.

El rápido repaso de su historia nos permite observar cómo las asesorías pedagógicas en la Udelar presentan un desarrollo fuertemente alineado, casi desde el principio, con las políticas centrales universitarias. Se trata de un rasgo característico de nuestra institución y marca una expectativa institucional acerca del rol que deben cumplir estos espacios que nos tensiona hasta el día de hoy. Surge claramente así de las investigaciones de la Unidad Académica de la CSE, que las UAE van modificando a lo largo del tiempo sus funciones prioritarias en función de los cambios de políticas universitarias. El relevamiento del año 2018 muestra que las unidades están priorizando actualmente el asesoramiento curricular y el apoyo estudiantil, en tanto última generación de políticas.

Otro rasgo característico de las UAE es que el 75% de los responsables son personas formadas en las diversas disciplinas con posgrados en educación, promovidos por la propia universidad. Los pedagogos con formación de grado en educación de la universidad o de la formación docente son minoritarios, y en general, los egresados de educación no visualizan estos espacios atractivos o de su interés.

Como logro institucional se destaca la formalización de la existencia de estas estructuras a través de la Ordenanza de Estudios de Grado que regula las carreras universitarias y brinda pautas para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. La norma plantea que las facultades podrán contar con "estructuras académicas de apoyo pedagógico a docentes y estudiantes, de orientación a estudiantes, de asesoramiento curricular y de promoción en el desarrollo de la investigación educativa". De este modo, en el año 2011 se alcanza un nivel de institucionalización de las asesorías pedagógicas relevante. Hoy podríamos decir, a grandes rasgos, que tenemos un tercio de unidades consolidadas; en función del número y tipo de cargos, del lugar institucional que ocupan, del grado de autonomía alcanzado, pero además, de la autoidentificación que hacen las propias unidades. En general corresponden a las facultades históricas que crearon las primeras estructuras de apoyo, y algún caso más que merecería un análisis particular. Como unidades de consolidación mediana tenemos otro tercio, en facultades que las incorporaron más recientemente, aunque algunas cuentan con un importante tiempo de funcionamiento. Finalmente, se identifican unidades de difícil consolidación que alcanzan más de un tercio, en las que se incluyen casos que probablemente no terminarán de consolidarse como las radicadas en las facultades con matriz histórica común, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Facultad de Ciencias. En este grupo también existen unidades en conformación o en proceso de reestructura, entre las que se incluyen las estructuras del interior, pero también otras que se han fortalecido en una etapa y posteriormente debilitado en razón de los avatares de las administraciones políticas.

¿Qué balance general hacemos del desarrollo de las UAE? En primer lugar, destaquemos las luces: la Udelar ha logrado generalizar las estructuras de apoyo a la enseñanza y no queda ningún servicio universitario vacante; presentan un crecimiento estabilizado en el tiempo y constituyen una necesidad institucional, ya no se concibe que no existan. Sigue siendo un punto de discusión ¿cuál es su rol?, pero la Udelar no discute hoy la existencia de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza. La universidad creó otras unidades, de extensión, de investigación que presentan mucha más fragilidad que las de enseñanza, o sea que desde este punto de vista podemos verificar un vaso medio lleno. Es también muy claro que han asumido un proceso de profesionalización académica, todos los integrantes han asumido su formación de posgrado, de maestría y de doctorado, de forma compartida con las numerosas exigencias que le plantea el rol cotidianamente, lo cual genera muchas tensiones al interior de las facultades. También desde nuestro punto de vista, las unidades han alcanzado una mirada compleja multidisciplinar sobre la enseñanza universitaria, casi privilegiada, ya que

son las que pueden visualizar la problemática con más matices y contextualizada en sus servicios. Asimismo, en términos generales, han colaborado decisivamente en la construcción del campo pedagógico. De forma coherente con las producciones desarrolladas por las colegas argentinas, es muy claro que han colaborado en el desarrollo disciplinar específico y en instalar el tema en la agenda universitaria. Creo finalmente que han jugado un rol protagónico, sobre todo en estos últimos años, en el abordaje de la inclusión educativa, en los procesos de democratización de la educación superior. Si hay un espacio institucional que se ha puesto al hombro la inclusión educativa, apoyando inicialmente a los docentes y trabajando posteriormente con los estudiantes, son las unidades pedagógicas, sin lugar a dudas.

Para culminar, esbocemos algunas sombras. La tensión principal de las unidades sigue siendo entre el perfil académico y el perfil de gestión. Aunque hayamos acordado en la norma que son académicas, todos debatimos internamente en si constituimos unidades académicas productoras de saberes y no solo de intervenciones, o somos unidades de gestión de las políticas de turno. Aquí creo que nosotros tenemos algunos puntos que están incidiendo en la profundización de esta tensión. Por un lado, somos depositarios de todos los problemas de enseñanza, todo lo nuevo que se agrega a la enseñanza va a ese depósito, lo cual presiona hacia un gran activismo y omnipotencia, como han analizado las colegas, prevaleciendo la idea de "nosotros podemos con todo". También tenemos que discutir internamente ese perfil característico que conjuga gente del campo pedagógico con gente de las disciplinas formadas posteriormente en el campo pedagógico, y el lugar político que ocupan en sus propios servicios. Hay que discutir los roles políticos confusos, es decir, la falta por momentos de "extranjería" porque se forma parte del servicio, se juega políticamente en el servicio y eso a veces dificulta cómo posicionarse en la propia asesoría. Tenemos requerimientos también desde mi punto de vista de nuevos perfiles, todo el apoyo estudiantil obliga a incorporar el perfil del psicólogo, porque tienen que ser unidades como las concebimos desde el principio, multidisciplinarias y multiprofesionales que puedan hacer una construcción conjunta de la intervención. Tenemos aún debilidades pedagógicas importantes y como límite institucional general, estamos atravesados por el debate que se dio en estos dos días muy claramente, que es el límite que nos impone el modelo de profesionalización científica que se ha consolidado en la Universidad de la República. Modelo que secundariza la enseñanza, no garantiza buena calidad de producción científica y nos presiona a una evaluación parcial sesgada de la función docente. De este modo, los tiempos dedicados a la enseñanza y a la reflexión pedagógica están cada vez más recortados ya que la legitimidad y el prestigio pasa por otro lado, lo cual compromete la calidad de nuestra educación para el futuro.

En suma, tenemos que avanzar hacia la construcción de la legitimidad académica de las UAE. La Red está en mejores condiciones de hacerlo y dar una mayor visibilidad institucional a la labor de las asesorías pedagógicas, pero a partir de una valoración crítica de la propia producción y de identificar y acumular en nuestro saber específico, acordar estructuras básicas para cumplir con las funciones fundamentales en los distintos contextos institucionales. Es claro que no podemos asumir todo, no es lo mismo trabajar en una facultad masiva, tenemos que poder orientar a la institución en cuáles son las estructuras requeridas para que funcionen y cuáles son los límites de esas funciones para poder dar un debate serio y también autolimitarse en la omnipotencia, después de los acuerdos. Enriquecer el debate universitario sobre la complejidad actual de la función de enseñanza universitaria, que en la Udelar particularmente se ha simplificado con el debate del Estatuto Docente que está pronto a salir. En el Estatuto las distintas formas de enseñanza incluido el asesoramiento pedagógico, no son enseñanza -por eso es que lo puede hacer un gestor-, la única enseñanza es la frontal directa y primordialmente de grado. Podemos aportar también desde nuestra propia experticia criterios para la evaluación integral de la docencia. Marcamos de forma permanente que falta una evaluación integral de la docencia, pero desde estos espacios no hemos construido todavía criterios específicos para que se pueda valorar de una manera más compleja y rica la función de enseñanza de los docentes universitarios.

Palabras de José Passarini

Agradezco compartir esta mesa, y como el último voy a hablar menos y pienso hacer una reflexión siguiendo la línea de Mercedes y Claudia. Estos cambios a los que nos enfrentamos desde hace un buen tiempo y pensando en cómo podría titular algunas reflexiones, el nombre sería *¿cómo adaptarse a los cambios institucionales y no morir en el intento?*, teniendo en cuenta las transformaciones que hemos tenido. Mercedes (Collazo), cada vez que habla de las Unidades de apoyo a la enseñanza consolidadas, refiere en gran parte a lo que hace nues-

tro Departamento de educación veterinaria (DEV) y algunos otros, pero hemos pasado por diferentes instancias para llegar hasta acá, situaciones por las que hoy atraviesan otras unidades en este momento, situaciones de las cuales nosotros hemos salido a veces bien y a veces no tan bien y por suerte hay otras Unidades que han aprendido rápidamente y no han repetido los mismos errores. Un caso para mi bastante claro es que en la década de los 90' era muy común que las unidades de enseñanza, fueran unidades muy pequeñas y muchas veces el encargado o encargada era una única persona y de confianza de la autoridad, por ejemplo: era un asistente académico del decano. En el caso del DEV, con el tiempo hemos reclamado y se ha conseguido otro espacio donde sí se ha logrado tener una carrera docente y nos hemos independizado, pasando a estar *del otro lado,* ya somos parte del cuerpo docente de la institución, ya que nos involucramos en la política institucional y muchos de nosotros hemos sido parte que el cuerpo que toma decisiones, estando muchas veces de acuerdo y muchas otras no, con los decanos de turno. Por lo tanto, creo que el problema de adaptarse a los cambios institucionales es la constante búsqueda de nuevos equilibrios, consiguiendo un espacio donde nosotros no somos funcionales a la autoridad, pero tampoco terminamos siendo la oposición completa porque nos identifican como una estructura de apoyo académico o en muchos casos una estructura académica con una independencia académica importante y así nos ha ido pasando, con la idea de que buscamos una nueva identidad, el incorporar nuevas funciones en la medida que también se incorporan nuevos integrantes porque lo que nosotros no podemos perder de vista es que esto ha sido una constante negociación institucional, el poder crecer implica muchas veces tomar nuevas personas y hemos diversificado los roles y nuestras funciones. Esto implica, por ejemplo, que un estudiante toque la puerta en nuestro departamento y pregunte si es la oficina de EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje), porque nos encargamos de administrar la plataforma, se lo podemos perdonar, pero se lo tenemos que aclarar verdad, que somos un departamento de educación que tiene varias funciones, pero no podemos permitir que la institución crea que somos la oficina de EVA, eso ya en otro tema más complejo. Lo mismo pasa con el tema de la evaluación institucional, nosotros vamos a colaborar con las evaluaciones y las acreditaciones de las carreras a nivel internacional si es necesario, pero no somos la oficina de evaluación institucional y por suerte hoy la universidad está encaminado a crear unidades de evaluación institucional para cada facultad, para poder deslindar las responsabilidades: estamos identificados con las evaluaciones institucionales pero no somos eso, y lo mismo nos pasa con un montón de otras cosas, en la medida en que nos transformamos en unidades académicas debemos hacer investigación y extensión y eso lo debemos reivindicar para mantener nuestros cargos, ahora, ¿cuánto tiempo nos deja la institución para cumplir con estas funciones cuando seguimos cumpliendo con todas las otras? Y para eso no vamos a tener más cargos, no podemos conseguir un cargo para apoyar las trayectorias de los estudiantes que es la última función que se nos fue agregada recientemente en la última década, hemos conseguido muchas veces recursos para eso, pero la institución pide un montón de información de las trayectorias de los estudiantes como si nosotros conociéramos los tres, cuatro, veinte, treinta mil estudiantes que hay en cada facultad y consiguieras datos apretando un botón, y no hay personas formadas en todos los departamentos o unidades que puedan obtener los datos de por ejemplo: cuántos estudiantes hay rezagados o a cuántos se les vence una asignatura el año que viene, pero esa búsqueda constante de nuevos equilibrios que parecía que más o menos la vamos llevando entre todos, bastante bien en algunos lados y bastante mal en otros, creo que se ve sacudido por aquello que no sabemos si son simples transformaciones, pequeñas crisis o grandes catástrofes, o sea, cuando nosotros estamos dentro de una institución que quiere cambiar un plan de estudios, bueno, ¿qué rol vamos a cumplir? Y viene aquel que dice: "ustedes hagan el plan de estudios que nosotros lo votamos", y los otros que dicen: "nosotros hacemos el plan y los vamos a consultar cuando los precisemos". Bueno, la búsqueda del equilibrio en esas instancias también es complejo porque la institución es una entelequia en realidad, está compuesta por un montón de gente donde algunos esperan una cosa y otros esperan otra, esto del significado que tiene para un docente el Departamento de educación veterinaria, para alguno es la estructura dentro de la facultad que va construir un plan y para otros, ni cerca de eso, y lo mismo pasa con las estructuras administrativas académicas, hay quienes piensan que este departamento tiene que estar dentro de otra macroestructura como pasó finalmente en la Facultad de Veterinaria, que quedamos dentro del departamento de ciencias sociales y hay otros que dicen que es una unidad anexa a toda la estructura académica. Estos nuevos equilibrios también hay que discutirlos y hay que demostrar por qué somos docentes y hacemos investigación, enseñanza y extensión, tenemos un campo, es discutible si existe un campo de educación de veterinaria, nosotros pensamos que existe, tenemos una Maestría en educación y extensión rural creada por el departamento para consolidar ese campo y tener más gente produciendo conocimiento, pero no todo el mundo está de acuerdo con que esto pase y las mayorías cambian, por eso hay que tratar de adaptarse a los cambios institucionales, sin morir en el intento, es muy importante acá

el aprendizaje continuo de lo que nos pasa y de lo que les pasa a los demás y de lo que nos vienen a compartir también los compañeros de Argentina. Hemos tenido la oportunidad de conversar con otros países, es decir, bueno cuál es el camino que se construye, cuáles son los errores que no se deben repetir y encontrar el equilibrio adecuado a cada institución porque en realidad lo que sucede en algunas facultades -y me parece que muchas veces sucede donde están las ciencias más duras o aquellas que saben que la enseñanza de esa disciplina tiene un problema en sí mismo que reconoce que es necesario que alguien esté trabajando en esa mejora continua de la enseñanza- y aquellos que siguen pensando que cualquiera enseña y que esto simplemente es *un servicio al servicio* como se decía en los 90 en nuestra propia unidad, y además lo repetíamos como una verdad, pero ya son 30 años de aprendizaje que esperamos seguir construyendo; insisto en esto de la búsqueda de nuevos equilibrios y también tengo que insistir en que si bien la institución espera algunas cosas de nosotros, nosotros tenemos que saber qué esperar de nosotros mismos y a veces ese es el problema, cuando tenemos una demanda que es como una avalancha, bueno también tenemos que tener tiempo para pensar y decir, ¿qué queremos ser?, ¿a dónde queremos ir? y ¿de qué queremos opinar? porque realmente hay cosas que nosotros entendemos que también queremos opinar en la medida en que estamos dentro de una institución, Por ejemplo, nos interesa opinar sobre cuál es la profesión científica que debe tener todo el Servicio, teniendo en cuenta que la enseñanza es una de sus funciones principales y hay gente que se olvida que esas personas que se están formando son los futuros investigadores, no solamente estamos formando profesionales y bueno, en esas discusiones es en las que queremos estar pero para eso tenemos que saber a dónde queremos ir y para mi ese es el espacio que nos falta, este espacio que tuvimos, estos 2 días es muy importante en ese sentido, pero por ahí precisamos muchos más y nuestra red intenta tenerlo, pero nos cuesta mucho encontrar ese tiempo porque en este equilibrio que tenemos que buscar, entre todas las funciones que tenemos que desarrollar y los escasos o muchos recursos que podemos tener, nos falta tener ese espacio que otras unidades, otras áreas académicas muchas veces encuentran con mayor facilidad, entonces, no tengo una respuesta de cómo adaptarse a los cambios institucionales y no morir en el intento, pero espero haber aumentado esta duda en todos ustedes.

PALABRAS DE CIERRE
III ENCUENTRO LATINOAMERICANO "PRÁCTICAS DE ASESORÍAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS"

Liber Acosta
lacosta@cup.edu.uy
Director CENUR Litoral Norte Sede Paysandú

Primero agradecerles a todas y a todos, porque esto nos hace muy bien, nos hace crecer, nos hace revivir la lucha que tenemos dentro de la universidad, en la reivindicación de la enseñanza y la extensión. Esta actividad las asumimos y conformamos un comité organizador. Son parte de nuestra construcción colectiva, por lo tanto agradecer al comité organizador: a los nacionales y latinoamericanos que estuvieron en este caso, a los locales a la Unidad de Apoyo a la Enseñanza que cumple sus 10 años en la Sede. Trabajaron juntos con el Instituto de Formación Docente (IFD) en una actividad muy importante, la semana de la "Educación Superior". Nosotros tenemos muchas actividades con el IFD, tenemos un tránsito estudiantil muy importante, que hace que en la ciudad también estas dos instituciones de política en educación publica, pueden confluir con mismos destinos y objetivos.

Agradecer a la Unidad de Comunicación (UCDI) que trabajó de forma permanente, y a la Comisión de cultura cogobernada que dio un apoyo en la planificación de todo el congreso.

A nuestros funcionarios, que dejan todo para recibirlos de la mejor manera y lo que faltó seguro ya están pensando cómo mejorarlo para la próxima actividad, a ellos le debemos que estemos en forma cómoda, amable, agradable y siempre están presentes.

Abríamos el lunes, con Susana Kanovich, la semana de la Educación Superior, con otras autoridades. Hicimos los discursos por separado pero en mucha sintonía y hablamos de la vocación, del corazón, citábamos a Paulo Freire y al mundo de la valentía y del amor que hay en la educación. Todo esto en el marco de esta nueva institucionalidad que nos hace dedicarnos a estos procesos de transformación de la Universidad de la República en este segundo impulso descentralizador.

Quiero reivindicar la actividad académica. Poder participar hoy de mañana, muchas gracias Lidia Fernández porque de una actividad académica uno se va distinto, pensando en el CENUR y en la Sede Paysandú, se sale transformado. Eso es lo que hay que reivindicar y es lo bueno de estas actividades, uno sale distinto, se va pensando en las crisis organizacionales, en las historias, en los conflictos, desde lógicas totalmente distintas. También como reivindicar algunas de fortalezas que tenemos, la autonomía y el cogobierno, ese cogobierno que nosotros tenemos que defender y fomentar en el interior. Dada las particularidades que tenemos ya que confluyen aquí 20 servicios, más de 50 carreras.

Es muy complejo organizarlo, pero hay que estar abocado a eso, porque hoy queda claro después de la discusión que se dió, que son de las fortalezas que hay que defender en esta universidad pública, la masividad como éxito del proceso pero si eso no va acompañado de recursos... más crisis y más tensión. A la interna cómo salimos de esos procesos yo digo que estamos en el camino de la evaluación interna, también me gustó mucho defender esa evaluación interna, autoevaluación, como un principio que nosotros debemos

seguir trabajando, que debemos de crecer desde nuestro conocimiento y desde nuestras diferencias y desde nuestros propios objetivos. Tener la enseñanza como centro y la integralidad como objetivo, esa es una de las cosas que me parece que en estos proyectos en estas instituciones debemos defender. Una educación superior que ponga énfasis en la dimensión pedagógica que le permita al estudiante acercarse a las problemáticas sociales reales, ese debe ser nuestro gran objetivo, desde la enseñanza, la extensión o la investigación, y ahí vamos a re formular mucho de la investigación que hacemos y que tenemos y muchos de los objetivos de esa investigación que realizamos.

Tener un sentido ético y ser horizontales con respecto al otro, ejercitando la creatividad en la búsqueda de soluciones pero que el estudiante también pueda encontrarse con otras dimensiones, y trabajar en equipo, que me parece que de eso se trata mucho el tema de las Asesorías. Que nos permita comprender las situaciones, transformarlas y también transformarnos. Entonces uno de nuestros principales objetivos es que el estudiante pase por nuestra casa de estudios pero que no solamente se lleve una disciplina, que no sólo tengamos este objetivo de conseguir un ejercicio profesional, sino que ese ejercicio profesional tiene que reivindicar la sensibilidad, comprometernos con nuestra sociedad, trabajar con los sectores sociales mas vulnerados y en retroalimentación para mejorar nuestras funciones universitarias.

Defender la enseñanza pública, agradecerles, vamos a seguir caminando esta nueva institucionalidad, democratizando la educación superior, dándole la posibilidad a los estudiantes de tener carreras universitarias en todo el país y por una sociedad mas justa, mas democrática, ese es el camino. Muchas gracias a todos.

Ponencias presentadas

DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A LA INCLUSIÓN ACADÉMICA: EL ROL DEL ASESOR PEDAGÓGICO

Vanesa Sanguinetti
vanesanguinetti2010@gmail.com
Comisión Sectorial de Enseñanza UdelaR

Este resumen recoge parte de la investigación que se viene realizando en el marco del doctorado en educación denominado “Políticas de enseñanza universitaria pro-inclusión académica a nivel de grado en la UdelaR: 2006-2018”. En ella se busca abordar las políticas que han promovido la inclusión académica proponiéndose para ello una conceptualización inicial. Esto se constituye en el punto de partida de análisis del resumen aquí presentado.

El concepto de inclusión académica toma una dimensión particular en el contexto actual de la Universidad de la República (UdelaR) y que no escapa a la realidad de las universidades públicas de la región. Especialistas en políticas universitarias y en Educación Superior como Suasnabar (2001), Rama (2006, 2009), Ezcurra (2013), argumentan que las universidades de la región se encuentran transitando por un fenómeno de masificación estudiantil que entre otros factores podría explicarse por la llegada a la universidad de sectores sociales excluidos con anterioridad. Rama (2006) argumenta que:

Las profundas transformaciones ocurridas en las universidades latinoamericanas, expresadas en un proceso de masificación, feminización, privatización, regionalización, diferenciación y segmentación, sumado a los propios cambios de las sociedades, sumados a un proceso de urbanización, de cambio demográfico, de transformación productiva y de apertura económica, modificaron sustancialmente el rol y las características de los estudiantes. (pág. 18)

El proceso de masificación estructural trajo como consecuencia el aumento de las tasas de rezago y desvinculación, principalmente en los primeros años y de aquellos estudiantes con capital cultural débil. Este fenómeno es lo que Ezcurra denomina inclusión excluyente (2013). Especialistas en la temática (Boado: 2005, Latiesa 1982, Tinto 1987) distinguen diversos factores en la desvinculación estudiantil como las personales, sociales, institucionales y académicos, en general estos factores se interrelacionan al momento de la desvinculación estudiantil. Tinto (1987), aborda en su investigación la deserción académica y manifiesta que se produce en los primeros años de la carrera.

Generar conocimiento sobre las políticas que promovieron la inclusión académica en la UdelaR a nivel macro y meso en el período.

Problematizar las modalidades de la inclusión académica en la UdelaR.

El diseño metodológico de la investigación de descriptivo-explicativo de tipo cualitativo. Las técnicas a las que se recurrirá son el análisis documental y las entrevistas semi estructuradas.

Ante el problema descripto y del cual existen amplias investigaciones, lo que se propone es un viraje en la mirada, transitar desde el análisis de los factores que expulsan a los estudiantes de la universidad hacia las políticas de enseñanza y acciones concretas para incluir a los estudiantes académicamente, lo que aquí se define como inclusión académica.

Es en esta necesidad dar un nuevo enfoque al problema de la desvinculación que se propone como punto de partida definir qué se entiende por inclusión académica. Esta es una definición que aún se encuentra en un estado de construcción y que a medida que la investigación y el análisis de caso se realice se podrá ajustar con mayor precisión. Por lo que, se entiende la inclusión académica, como estrategias institucionales y docentes que suponen la revisión del currículum, la enseñanza y la evaluación con la finalidad de lograr el involucramiento de los estudiantes con su carrera y con la apropiación y construcción del conocimiento académico.

La inclusión académica busca, además de la retención y la permanencia de los estudiantes a la universidad, el involucramiento de éstos con su proceso formativo.

Las políticas de enseñanza universitaria se focalizan hacia dos niveles de inclusión. El primer nivel es la inclusión educativa, con políticas de apoyo de tipo socio educativo y dirigida a aquellos estudiantes con capital social y cultural diferencial o de menor valía para la Universidad; ejemplo de ello son las políticas de becas estudiantiles a través de Bienestar Universitario y el Fondo de Solidaridad, y las Tutorías entre Pares implementadas a través del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) a nivel Central. Un segundo nivel de inclusión cuyo objetivo es la inclusión académica de los estudiantes, por lo que resulta fundamental no solo que es estudiante permanezca, sino que logre en un primer momento apropiarse del conocimiento académico disciplinar y luego en un momento de mayor avance de la carrera construir conocimiento interviniendo con mayor protagonismo en su proceso formativo y de aprendizaje.

Además, en un contexto de complejización de tareas de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza que comprenden desde el asesoramiento curricular, evaluación estudiantil y docente, un número importante de actividades de gestión donde la investigación y el asesoramiento pedagógico quedan relegados. (…) se observa un cierto corrimiento del apoyo pedagógico hacia vertientes más técnicas y una creciente especialización en líneas de evaluación educativa (curricular, docente estudiantil, institucional etc). (Collazo, De Bellis, Perera, Sanguinetti en Lucarelli 2015:239).

Frente a esta realidad, las interrogantes que se plantean son ¿Cuál es el rol de las asesorías pedagógicas de la UdelaR en el trabajo con docentes que buscan

abordar de estrategias didácticas alternativas a las tradicionales, modos de enseñar que favorezcan el aprendizaje significativo, creativo y participativo? ¿Cómo abordar lo pedagógico didáctico desde una nueva configuración estudiantil y desde la masividad?

¿Cuáles son las acciones de formación docente y asesoramiento pedagógico en los Servicios universitarios?

Palabras claves: enseñanza-inclusión académica- asesoría pedagógica

Referencias bibliográficas

Ezcurra, A. (2013). Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.

Lucarelli, E. (Ed) (2015). Universidad y asesoramiento pedagógico. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rama, C. (2006). La Tercera reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la educación superior en América Latina Revista Iberoamericana de Educación, Nº 50, pp 173-195.

LOS SABERES DISCIPLINARES Y PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO EN SALUD: UN ENCUENTRO INTER-CULTUR

Karina Freira
Ximena Varela
karinafriera@gmail.com
xime.svarela@gmail.com
DGDIyDP - Ministerio de Salud GCABA

La residencia, como sistema de formación en servicio de los profesionales de la salud, es internacionalmente reconocida como la modalidad privilegiada para la formación de posgrado y específicamente en medicina para la obtención del título de especialista.

Desde la residencia de Gestión Pedagógica en Salud, de la cual formamos parte, trabajamos cotidianamente para la mejora de los procesos de formación de posgrado que se desarrollan en el contexto de trabajo y que hacen al enfoque de la educación permanente en salud, la cual entiende a la formación como una oportunidad para reflexionar sobre las prácticas en pos de propuestas de transformación y mejora, tanto personal y profesional como colectiva y organizacional.

Entendiendo a la gestión pedagógica como inherentemente política, la tarea demanda visibilizar y poner en cuestión aspectos que subyacen a las prácticas: los modelos de atención que imperan, el lugar de cada sujeto en el marco de dichas prácticas, la planificación estratégica de los servicios de salud, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así que se nos impone pensar la formación como sustentada en principios inobjetables como el de derecho a la salud; cuestión de política pública que requiere de intencionalidades pedagógicas orientadas a tal fin. La dimensión de derecho a la salud nos lleva al reconocimiento de la diversidad de sujetos que los servicios de salud atienden diariamente, y a cómo promover prácticas eficaces y reflexivas que sean puente y no obstáculo a la hora de garantizar dicho derecho.

Intervenir en el desarrollo de programas de formación implica contemplar las creencias, conocimientos, valores y conductas que sostienen los sujetos y comunidades participantes de las acciones preventivas, promocionales y asistenciales emprendidas. Supone reflexionar acerca de cómo las distintas culturas entienden el proceso de salud – enfermedad – atención – cuidado y, además, reconocer que en el acto de salud hay un encuentro entre cosmovisiones que pueden (o no) entrar en tensión y que demandan ser visibilizadas. Hacerlo nos posiciona desde el enfoque de la interculturalidad.

Entonces, ¿qué nos cabe en nuestro rol como pedagogas? Creemos que si bien somos parte de estos dispositivos biopolíticos también podemos construir categorías de pensamiento que incluyan lo múltiple. Ana María Fernández (1994), tomando a Deleuze y Guattari, sostiene:

En este poder ser, activo, abierto, se trata de pensar y actuar devenires, más que reproducciones o copias imposibles, siempre necesariamente faltantes, del modelo o esencia. Desde esta noción de multiplicidad, en tanto don de lo diverso, no se trata de negar identidades ni totalizaciones, sino de pensar totalizaciones que no subsuman las partes: el todo al lado de partes.

El desafío es intervenir en la dinámica reproducción-innovación dando lugar a lo múltiple. En esta línea podríamos pensar que la inclusión de la perspectiva de competencias sería un enfoque innovador, ya que viene a replantear la formación para la práctica profesional, es decir, los dispositivos pedagógicos que venían imperando.

Entonces, ¿Cómo se incluye la interculturalidad en el proceso de elaboración de programas docentes en el marco de las residencias bajo el enfoque de competencias?

Cuando hablamos de interculturalidad nos referimos a:

> Una relación entre culturas dinámicas, en la cual existe necesariamente reciprocidad, voluntad y horizontalidad, reconociendo que hay espacios de encuentro donde se pueden negociar y otros donde se mantienen las especificidades respetando las diferencias (…)
> (Davinson, 1997).

Por otro lado, concebimos las competencias como la adquisición de saberes, habilidades, destrezas y actitudes de modo integrado, permitiendo el desempeño profesional de los agentes de salud en contextos signados por la imprevisibilidad, el dinamismo y la complejidad. Pensar en dicho desempeño implica incorporar dimensiones que tradicionalmente no eran incluidas como contenidos explícitos en la formación, nos referimos a competencias humanas que valoren las distintas culturas y que inciden en el proceso de atención en salud de las distintas comunidades.

La tensión reproducción – innovación ya mencionada, puede verse expresada en la dificultad para integrar “lo disciplinar” y los contenidos transversales relevantes para el perfil buscado en el marco del sistema público de salud. Atendiendo a nuestro escenario de trabajo, resulta interesante reflexionar acerca de cómo esta tensión se vislumbra en el proceso de escritura del documento programa, al desplegarse un interjuego entre saberes complementarios que frecuentemente “luchan” por entenderse: el disciplinar y el pedagógico; saberes que intervienen en el modo de

pensar y operar sobre la realidad, en la forma de representarse el mundo y la práctica. Andreozzi sostiene que:

> Los saberes institucionalizados en el sistema interno y externo referencial se hallan articulados en modelos profesionales, que son el conjunto de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional. Es decir, cada profesión tiene patrones de comportamiento, conformando una identidad profesional (1996, p.22).

Tomando a Rovere, habría una coproducción de un servicio: la elaboración de un programa. Se trata de una relación entre personas mediada por sus modelos profesionales y las distintas subjetividades que se encuentran allí. Esto implicaría correrse de las cuestiones puramente técnicas y centrarse en la perspectiva del otro, salir de la idea del "asesoramiento" como saber externo y experto.

Si entendemos a los modelos profesionales como culturas, se nos impone un abordaje intercultural que entienda que en este encuentro cada saber complementa al otro. Como sostiene De Lucas, "la clave de la interculturalidad es la negociación razonable de las reglas de juego de la convivencia plural. Si no hay negociación se abre la vía del enfrentamiento (…). (2010, p. 31).

Al decir de Merhy, dicha relación tiene la función de intercesor, ya que lo que se produce en las relaciones entre sujetos es un producto que existe para los "dos" en el acto de encuentro y no tiene existencia sin el momento de la relación, en la cual los "inter" se colocan como instituyentes. Con esto decimos que la potencialidad de esta relación gerenciada por sujetos habilita el despliegue de lo creativo y de la invención de nuevos procesos de trabajo.

Palabras claves: formación de posgrado; asesoramiento pedagógico; interculturalidad.

Referencias bibliográficas

Andreozzi, M. (1996). *El impacto formativo de la práctica. El papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional*. Revista IICE n° 9 Año IV, octubre. Buenos Aires. IICE, FFyL., UBA. Editorial Miño y Dávila.

CAREF, UNLa. (2012). *Migrantes y Derecho a la Salud. Material de consulta para trabajadores/as del sistema de salud.* Recuperado de: http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/migrantes-y-derecho-a-la-salud-2/#.Wh7tRtLiYdU.

Feltri, A., Arakaki, J., Justo, L. F, Maglio, F., Pichún, F., Rosenberg, M., Spinelli, H., Testa, M., Torres Secchi, A. & Ynoub, R. (2006). *Salud Reproductiva e Interculturalidad*. Salud colectiva, 2(3), 299-316. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652006000300007&lng=es&tlng=es.

Fernández, A. M. (2009). *Desigualados*. Suplemento Psicología. Diario Página 12. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-137532-2009-12-24.html.

Franco, T, Merhy, F. (2011). *El reconocimiento de la dimensión subjetiva del cuidado*. Salud colectiva, 7(1), 9-20. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652011000100002&lng=es&tlng=es.

Hasen Narváez, F. (2012). *Interculturalidad en salud: competencias en prácticas de salud con población indígena*. Ciencia y enfermería, 18(3), 17-24. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532012000300003.

Ibacache Burgos, J. (1997). *La salud, el desarrollo y la equidad en un contexto intercultural*. Servicio de Salud Araucanía Sur. Recuperado de: http://www.mapuche.info/mapuint/ibaca00.htm.

Jelin, E; Caggiano, S, Cerruti, M; Grimson, A; Mombello, L; Zamberlin, N. (2006). *Salud y Migración Regional: ciudadanía, discriminación y comunicación intercultural*. Buenos Aires: IDES.

Merhy, F. (2006). *La cartografía del trabajo vivo*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

Rovere, M. (1998). *Calidad centrada en el ciudadano*. Ponencia del 8vo Congreso de la Salud del Municipio. Rosario, Santa Fe. Argentina.

COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES UNIVERSITARIOS Y LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE AUTONOMÍA

María Del Carmen Paredes
mdcparedes@hotmail.com
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní – Universidad Nacional de Itapúa – Paraguay

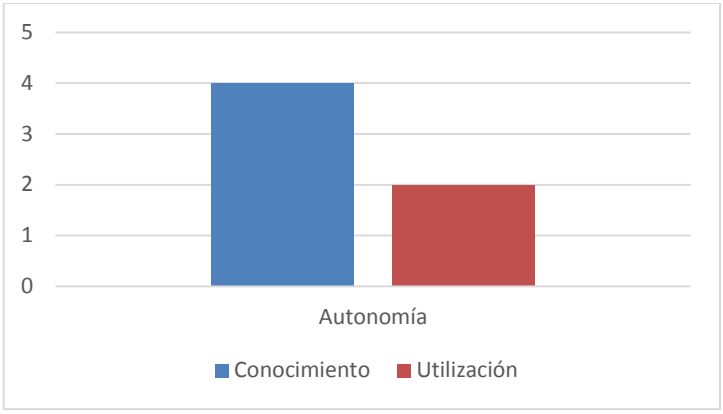
El uso adecuado de la tecnología de la comunicación y de la información es un requisito básico en cualquier ámbito, principalmente en la universidad, la cual está atravesando por un proceso de transformación que afecta a las estructuras académicas, de investigación y extensión, ya que son estas herramientas las que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica docente universitaria exige una constante actualización para desarrollar sus funciones dentro de las aulas de este siglo, por lo que este tipo de competencia es imprescindible que también esté presente durante el desarrollo de las mismas, la cual se define: *"La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación"* (Comisión Europea, 2007). Uno de los componentes de la competencia digital son las estrategias pedagógicas de autonomía, la cual hace referencia al conocimiento y utilización de la utilidad de las herramientas tecnológicas para la construcción activa del conocimiento por parte del universitario, por ejemplo, buscadores, instrumentos de análisis, autoevaluación, coevaluación; principalmente en el aprendizaje basado en la investigación, los estudiantes tienen la posibilidad de relacionarse con la indagación por medio del método científico, para actuar con conocimientos, habilidades y actitudes, el docente universitario que utiliza herramientas tecnológicas con sus alumnos, ha de tener en cuenta que enseñar a hacer investigación es un proceso de acercamientos, de ensayos, de intentos, de triunfos y fracasos, de mucho análisis y reflexión, ejerciendo su rol de mediador, asesor, guía en situaciones significativas y relevantes para motivar a los alumnos en la transformación de la información en conocimiento mediante el trabajo autónomo (Rivadeneira & Silva, 2017), el aprendizaje autónomo es educación superior y apoyada en TIC sirve para aprender más, ya que el docente no puede orientar directamente todo el aprendizaje que se necesita en la universidad, aunque lo esencial debe tratarse en clases presenciales, los estudiantes pueden, sin embargo, aprender también por sí mismos (Aebli, 2001).

El objetivo de esta investigación es el de determinar el nivel de conocimiento y utilización de las estrategias pedagógicas de autonomía como componente de las competencias digitales en docentes universitarios. Para ello se llevó a cabo un estudio cuantitativo, de corte transversal, de alcance descriptivo, diseño no experimental, con

una muestra de 95% de confianza y 5% de error compuesta por 252 docentes universitarios de diversas unidades académicas de una universidad nacional. Se utilizó el instrumento ICOUTIC (Instrumento de Evaluación del Conocimiento y la Utilización de las TIC en el ámbito universitario), el cual presenta una elevada confiabilidad, evaluada por medio de la estabilidad interna y una aceptable validez de constructo factorial y validez de constructo convergente, el mismo fue distribuido a los docentes mediante los formularios de Google Forms a través de los correos electrónicos.

Los resultados del Gráfico 1 indican que existe un nivel medio en relación al conocimiento de las competencias digitales que permite al docente conducir al estudiante hacia un aprendizaje autónomo, sin embargo, la investigación arrojó un nivel bajo para la utilización de dichas estrategias en la práctica docente. En conclusión, el aprendizaje autónomo es un pilar importante en educación superior, ya que éste no es simplemente la capacidad que tiene el alumno de aprender por sí mismo sin necesitar de un tercero, sino que enfatiza la autorregulación, en el cual el alumno se observa a sí mismo e interactúa con el medio virtual comunicándose interactivamente, el material que encuentra en las redes contesta a sus requerimientos, si éste desea otro tipo de información, el material también le responde, es decir, el universitario constantemente está en contacto con la red de conocimientos relevantes para el contexto en el que se desempeña y solamente el docente universitario que conoce las competencias digitales es capaz de distinguir el camino que el estudiante está recorriendo para producir nuevas ideas potenciando en él un pensamiento crítico y reflexivo que lo ayude a analizar el material con el que se encuentra trabajando, sin olvidar otro aspecto realmente trascendental en el aprendizaje autónomo, el cual es el aprendizaje cooperativo, permitiendo fomentar espacios colaborativos y cooperativos con sus estudiantes y éstos con otros estudiantes y otros profesionales afines a su materia, de universidades dentro del territorio nacional así como extranjeros.

Gráfico 1 *Nivel de conocimiento y utilización de las estrategias pedagógicas de autonomía como componente de las competencias digitales en docentes universitarios.*



NOTA: Diferencias entre los niveles de conocimiento y utilización de las competencias digitales en relación a las estrategias pedagógicas de autonomía.

Palabras claves: competencia digital; enseñanza y formación; autonomía

Referencias Bibliográficas

Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.* Madrid: Narce.

Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Rivadeneira, E., & Silva, R. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 5-16.

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATERIALIZACIÓN DE LA ARQUITECTURA.
TRES CASOS DE UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE.

Cecilia Harriett
harriettcecilia@gmail.com
Universidad CLAEH. Uruguay

El trabajo que se presenta es una síntesis de la investigación realizada en el marco de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior gestionada por la Universidad CLAEH (Uruguay).Dicho estudio cualitativo, que comenzó siendo exploratorio y a medida que se avanzó se fue tornando etnográfico, tuvo como objetivo caracterizar las prácticas docentes en relación al uso de la lectura y escritura para la enseñanza de la Materialización de la Arquitectura en la Carrera Maestro Técnico en Construcción en el I.N.E.T.(Instituto Normal de Enseñanza Técnica). El trabajo desarrollado en el contexto de profundos cambios institucionales hacia la consolidación de una estructura universitaria, fue motivado por dificultades declaradas de los docentes y estudiantes acerca de la lectura y producción de textos académicos.

La muestra compuesta por tres docentes de las asignaturas técnicas permitió analizar las actividades de aula diseñadas en cada caso, en términos de artefactos mediadores del aprendizaje donde la lectura y escritura se configuran en procesos que permiten organizar el pensamiento, aprender la disciplina y acceder a las prácticas discursivas propias del campo de la Materialización de la Arquitectura. Algunas teorías sustentaron esta investigación: el constructivismo socio-cultural vigotskyano, la teoría de la actividad postulada por Leontiev (1984) como profundización de la visión de Vigotsky (1996), la teoría de sistemas de actividad (Engeström, 2001) así como la Teoría Social del aprendizaje (Wenger, 2001); en particular el concepto de comunidades de aprendizaje como espacio que implica una forma de afiliación y de acción. Desde esta visión las disciplinas son entendidas como formas de pensar-hacer; y los géneros como construcciones sociales se constituyen en elementos vinculantes entre diversos sistemas de actividad que permiten al estudiante embeberse de las formas en que ese conocimiento se construyó. En este sentido, el aporte de los Movimientos Escribir a través del currículum y Escribir en las disciplinas (Bazerman & Russell, 1994) es clave para comprender la escritura como actividad situada enmarcada en los sistemas de actividad que la originan y significan. El diseño de instrumentos de recogida de datos, el trabajo de campo y el procesamiento de datos en tanto instancias vinculadas y mutuamente determinadas, se desarrollaron en

forma paralela, permitiendo rediseñar y ampliar las categorías iniciales. El prolongado tiempo de estadía en el campo: agosto 2017- junio 2018 así como la triangulación de datos obtenidos a través de observación directa, la entrevista en profundidad, el análisis de documentos fueron elementos que aportaron a la validez de la investigación. El análisis de las dimensiones: tipo de textos, modalidad de trabajo con textos y modalidad de intervención docente, permitió encontrar prácticas que tienden a la reproducción del conocimiento y otras que promueven la producción de conocimientos disciplinares. Una de las primeras conclusiones a la que se arriba es el estrecho vínculo entre las concepciones docentes acerca de la enseñanza de la técnica-tecnología en la formación docente y las prácticas que llevan a cabo; es decir la coherencia entre lo que piensan y hacen los docentes. Esto permitió agrupar los casos en dos grupos: el primer grupo se caracteriza por llevar textos a clase, trabajar con ellos y dar estrategias de lectura. Responde a la concepción epistémica de lectura y escritura y por tanto los docentes ofrecen ayuda en la búsqueda y análisis de textos académicos ya que se asume que las dificultades son propias de la complejidad y especificidad de los textos. Desde esta visión el conocimiento se construye y se trabaja en la idea de validez y de no neutralidad aún en áreas consideradas “duras” como la de la técnica-tecnología. El segundo grupo prácticamente no lleva textos a clase, trabaja con resúmenes de elaboración propia y no ofrece andamiaje para lectura y/o escritura. La escritura es vista como una habilidad general que debe ser abordada por docentes de lengua; por tanto, se interviene en los extremos a través de consignas al comienzo y corrigiendo productos terminados hacia el final. Desde esta visión, las dificultades se atribuyen al sistema y la concepción de neutralidad del conocimiento se alinea con el uso de resúmenes sin referencia a fuentes, o la ausencia de debates en torno a visiones contrapuestas de autores diversos. Se evidencian dos visiones acerca del profesional docente: el primer grupo lo concibe como un profesional reflexivo productor de conocimiento, en tanto que el segundo grupo hace explícita su postura sobre el docente como transmisor de contenidos.

Palabras clave: formación docente; lectura y escritura académicas; materialización de la arquitectura

Referencias bibliográficas

Bazerman, C., & Russell, D.R.(Eds.) (1994). Landmark essays on writing across the curriculum (Vol 6). Lawrence Erlbaum Associates.

Engeström, Y.R.J.Ö. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Journal of Education and Work 14(1), 1-16.

Leontiev, A. (1984). Actividad, conciencia y personalidad. D.F.México: Editorial Cartago.

Vigotsky, L. (1996). El desarrollo de los procesos sicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Wenger,E.(2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidos

LA ASESORÍA PEDAGÓGICA EN LA FCEFYN, UN TERRITORIO DE FORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN PERMANENTE

Rosanna Paula Forestello,
Mariel Elizabeth Rivero
rosanna.forestello@unc.edu.ar
mariel.rivero@unc.edu.ar
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales- Universidad Nacional de Córdoba

En esta ponencia compartimos la trayectoria del Equipo de Tecnología Educativa e Innovación (Equipo TEI) de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFyN) de la Universidad Nacional de Córdoba desde su creación formal, mediante resolución decanal en el año 2015, hasta el presente. En ese momento, al equipo se le asigna las siguientes funciones, a saber: articular, coordinar, asesorar y generar iniciativas orientadas al empleo de las nuevas tecnologías educativas, representar a la Facultad en reuniones y foros del área, y construir y participar en redes sobre la temática.

En abril de 2019, se modifican estas funciones y se define que el Equipo TEI tendrá a su cargo el asesoramiento pedagógico-didáctico y curricular de las diferentes cátedras y carreras con el que cuenta la Facultad, además de articular, coordinar, asesorar y generar, mediante comisiones, iniciativas orientadas al empleo de la enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante.

En este sentido, y ante la decisión del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) de poner en marcha la formación de ingenieros en Argentina desde el enfoque por competencias, esta unidad académica inició en el año 2017 un proceso de transición que requirió del compromiso de parte de las autoridades de la facultad, los directores de escuelas de las carreras de Ingeniería, los directores de departamentos científicos-académicos, los docentes, las asesoras pedagógicas, las secretarías académicas y el equipo de gestión en su conjunto. Es por ello que se emprendieron actividades de formación y capacitación de los directores de escuelas con profesores externos a la unidad académica cuyos ejes centrales de trabajo fue el "*Curriculum por competencias para las carreras de Ingeniería*".

En esta línea de trabajo, en 2018, la FCEFyN participó en el Programa Nacional ofrecido por la SPU CONFEDI "*Capacitación de docentes para el desarrollo de un aprendizaje basado en el estudiante en las carreras de Ingeniería"* y a posteriori, desarrolló e implementó un programa piloto de formación semipresencial de docentes en esta temática coordinado por un equipo interdisciplinario constituido por asesoras pedagógicas e ingenieros. En este marco, el Equipo TEI viene acompañando a los directores de escuelas en el diseño de nuevos planes de estudio desde el enfoque por

competencias para las once carreras de ingeniería que se ofrecen desde esta Facultad.

Por otro lado, y coincidiendo con Lucarelli (2008), observamos que los docentes universitarios y, en particular, los profesores de la FCEFyN, son académicos y profesionales altamente especializados en su campo disciplinar, con experiencia en la enseñanza, pero generalmente sin preparación pedagógica sistemática para esa función y, en muchos casos, portadores de actitudes de rechazo o de minimización acerca de la necesidad de esa formación.

Teniendo en cuenta esta realidad, y en respuesta al pedido de las Secretarías Académicas de la FCEFyN de diseñar e implementar una propuesta integrada de espacios de formación docente continua para ser desarrollada cada año académico, desde el Equipo TEI llevamos adelante una serie de cursos de formación continua con la intención de acompañar a aquellos docentes que desean enriquecer su formación pedagógica y didáctica.

Por lo tanto, desde el año 2018, venimos ofreciendo los siguientes cursos virtuales: Enseñanza y construcción metodológica, Evaluación de los aprendizajes en las ciencias experimentales y las tecnologías, y Tutorías virtuales: construcción de un oficio. Con ellos, intentamos poner en tensión la valoración casi excluyente que se hace del dominio de la especificidad científica o profesional al momento de considerar la excelencia del docente universitario, a la vez que nos proponemos analizar críticamente junto a los docentes participantes las prácticas de la enseñanza que tienen lugar en nuestras aulas buscando correrno de lo que Jackson (2002) identifica como tradición mimética, característica de los contextos de educación superior, y dando lugar a la creación de propuestas de enseñanza situadas y en consonancia con las políticas académicas definidas por esta Facultad.

Una tercera línea de trabajo del Equipo TEI está relacionada con la inclusión de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza al interior de la facultad. En este sentido, y desde la creación de dicho equipo, venimos acompañando a docentes que desean revisar y enriquecer sus propuestas didácticas, principalmente, a partir de trabajar con aulas virtuales. En el año 2015 también llevamos adelante el diseño y desarrollo de un proyecto piloto en torno a la implementación del Ciclo de Introducción a los Estudios Universitarios (CINEU) con uso de aulas virtuales, y más recientemente, participamos en la convocatoria *"Proyecto Aulas Virtuales y Tecnologías Digitales en nuestros procesos de enseñanza en la FCEFyN"* en el marco del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (2018/2019) realizando, inicialmente, tareas de evaluación de proyectos y posteriormente, asesoramiento didáctico a las propuestas seleccionadas.

Nuestra intención es acompañar a los docentes al momento de revisar sus proyectos de aula, apostando por una inclusión genuina de las tecnologías digitales que verdaderamente enriquezcan las prácticas de la enseñanza y generen aprendizajes valiosos y perdurables (Maggio, 2012).

Para finalizar, queremos explicitar que reconocemos la multidimensionalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los diversos factores (técnicos, humanos, epistemológicos) que influyen en éstos, las características del contexto institucional en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza, por lo que nuestros aportes están encaminados a acompañar, guiar, orientar, asesorar en un marco de contingencias e incertidumbres.

En ese sentido, consideramos necesario detenernos y reflexionar en torno al camino recorrido con miras a poner en valor el rol que como asesoras pedagógicas venimos desempeñando, a revisar las funciones, modalidades de organización, metodologías de trabajo, condiciones facilitadoras y obstaculizadoras de la labor, siempre desde una mirada prospectiva que nos permita repensar y seguir construyendo las prácticas de asesorías pedagógicas en la FCEFyN.

Palabras claves: enseñanza; inclusión académica; asesoría pedagógica

Referencias bibliográficas

Ezcurra, A. (2013). Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.

Lucarelli, E. (Ed) (2015). Universidad y asesoramiento pedagógico. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rama, C. (2006). La Tercera reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la educación superior en América Latina Revista Iberoamericana de Educación, Nº 50, pp 173-195.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y ACOMPAÑAMIENTO A LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

María Adelaida Benvegnú
mabenvegnu@gmail.com
Universidad Nacional de Luján

Es sabido que, pese a todos los esfuerzos, solo llegan a la universidad aquellos alumnos que han conseguido sortear el fracaso en los niveles anteriores. Contribuir con la formación de docentes universitarios que se preocupen didácticamente por el avance en el aprendizaje de *todos* sus estudiantes constituye una condición insoslayable para que no se opere en este tramo educativo una nueva exclusión: esta intención orienta el trabajo de la Pedagogía Universitaria. Pensamos las situaciones de formación como espacios para un trabajo reflexivo sobre la práctica, orientado a la construcción compartida de un marco de referencia conceptual que permita tender puentes entre la enseñanza y el aprendizaje.

Esa construcción supone generar una interacción genuina que entrame la mirada de los docentes -su diversidad y su complejidad- con los aportes teóricos que ayuden a interpretar y producir transformaciones en las prácticas. En el marco de esa interacción, la perspectiva de las coordinadoras -que incluye conocimiento pedagógico didáctico sistematizado- es también interpelada: nos vemos obligadas a interrogar de manera permanente nuestras propias interpretaciones acerca de lo que está ocurriendo, acerca de las razones que se juegan en los intercambios y acerca de nuestro conocimiento disciplinar. Para poder llevar adelante una tarea productiva de formación y acompañamiento a la tarea de enseñanza necesitamos entender mejor en qué sentido las miradas de todos están condicionadas por la institución o por representaciones naturalizadas acerca de los procesos que intervienen, lo cual puede ayudarnos a reconocer cuáles son las principales dificultades y posibilidades para repensar críticamente la enseñanza y favorecer la transformación de la práctica. Nos obliga también a cautelar que nuestras intervenciones no «tironeen» hacia la imposición de nuestra perspectiva; que nuestras convicciones y el deseo de «convencer» no nos lleven a sobre interpretar lo que los docentes están entendiendo de la situación que analizamos juntos.

Una de las ideas que consideramos centrales en la propuesta formativa a la que haremos referencia[1] es que, para llevar adelante una enseñanza que tenga

[1] El curso *Enseñar y comprender en el aula universitaria* constituye una instancia semi presencial de formación pedagógica y didáctica que nuestro equipo ofrece habitualmente desde hace algunos años en

posibilidades de incidir sobre el aprendizaje, es imprescindible que el docente tome en cuenta las interpretaciones que los alumnos van elaborando como parte del proceso de construcción de los conocimientos.

En este trabajo compartiremos algunas reflexiones acerca de cuáles conceptos teóricos resultan productivos para estudiar con los docentes el lugar que se otorga al aporte de los alumnos en el trabajo de la clase, y de qué modo esos conceptos se ponen en juego -en el marco de la propuesta formativa- para que puedan constituirse en herramienta para la transformación de la enseñanza. Problematizaremos –como un aspecto central de este proceso- el sentido de la intervención de las coordinadoras en ese diálogo, orientada por la intención de colaborar con la producción compartida de conocimientos acerca de la enseñanza. Por último haremos referencia a la potencialidad formativa de un espacio que integra personas de muy diversas procedencias disciplinares, así como las limitaciones que se deben enfrentar.

Es nuestra intención que, a lo largo del proceso, los docentes puedan pasar de planteos lineales que ubican las dificultades en los alumnos a la configuración de un problema complejo, en cuyo centro se encuentra la propuesta de enseñanza.

Tomar en consideración los procesos intelectuales que los alumnos transitan como parte insoslayable de su aprendizaje requiere, en primer lugar, problematizar la idea transmisiva de la enseñanza tradicionalmente instalada en la universidad. El reconocimiento de que los alumnos no necesariamente aprenden lo que el docente enseña hace posible comenzar a plantear que existen relaciones complejas -que no son evidentes- entre ambos procesos, y a vislumbrar que es ineludible intervenir didácticamente para producir los intercambios que podrían favorecer el aprendizaje.

Dado que los docentes recurrentemente aluden a las dificultades de los estudiantes vinculadas con la lectura y la escritura, consideramos que la reflexión acerca de las relaciones entre el lenguaje y la construcción de conocimientos podría constituir una puerta de entrada fecunda, tanto en relación con el contexto de producción científica o disciplinar como en el de su reconstrucción en el marco de la enseñanza. Sostenemos la hipótesis de que existe cierta correspondencia entre una perspectiva naturalista o positivista acerca del conocimiento, una idea transmisiva de la enseñanza y una concepción del lenguaje como instrumento dotado de transparencia, que *representa* conceptualmente el mundo. Desde esa perspectiva el discurso del saber es concebido como unívoco y no admitiría ser reinterpretado por los

---

la UNLu. Las ideas que lo sustentan se hilvanan con la producción conceptual fruto de la labor colectiva de investigación y de acompañamiento a la enseñanza en diversos campos disciplinares, y con un modelo de trabajo colaborativo que supone establecer vínculos horizontales con los docentes.

alumnos. Entendemos que estas cuestiones intervienen al considerar la posibilidad de darles la palabra durante el trabajo en clase.

Apelaremos a algunas de las discusiones sostenidas en el marco del curso para señalar cuáles ideas se ponen en juego y en qué sentido los aportes teóricos -así como el análisis de recortes de clases y de otras situaciones con alumnos- permitieron comenzar a vislumbrar nuevas relaciones y nuevas maneras de entender los procesos en juego.

Palabras clave: formación de docentes universitarios; construcción compartida de conocimientos; relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

ENCUENTRO DE LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA EN TERRITORIO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN

G. Fajardo
E.Leites
N. De Ávila
M. Britz
gfajardo@nutricion.edu.uy - CSE
mleites@nutricion.edu.uy
ndeavila@nutricion.edu.uy
mbritz@nutricion.edu.uy - Escuela de Nutrición, UdelaR

La Escuela de Nutrición (EN) de la UdelaR, en su proceso de autoevaluación 2008, reconoció la necesidad de una transformación curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición, que debía contemplar los lineamientos establecidos en las normativas y pautas de la “Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria”.

El nuevo enfoque académico, Plan de Estudios 2014, contiene orientaciones pedagógicas vinculadas con la flexibilización curricular, la creditización, la curricularización de la extensión y de la investigación, donde la creación científica se complementa con el compromiso social, así como una temprana inserción del estudiante en el Medio. Se suma la articulación curricular, la integración de funciones universitarias y la articulación de la teoría con la práctica. De esta manera se coloca al estudiante en el centro del proceso educativo con una enseñanza activa, posibilitando su auto desarrollo y el trabajo en grupos, promoviendo la formación de competencias genéricas y específicas.

Atendiendo al criterio de articulación teoría-práctica que implica una integración equilibrada de estos componentes, se incluyó en el plan de estudios la unidad curricular obligatoria “Práctica articuladora”, en los tres primeros Ciclos de la Carrera.

Se la define como un espacio de articulación horizontal de la formación teórica con la práctica, integrando contenidos de varias unidades curriculares y como eje vertical que articule los diferentes ciclos a través de prácticas de grado creciente en complejidad. Se caracterizan por ser interdisciplinarias y/o multiprofesionales, con una inserción estudiantil sostenida en comunidades e instituciones, organizaciones a nivel urbano y rural con alcance nacional.

Analizar el proceso de implementación y el desarrollo de las experiencias educativas de las Prácticas Articuladoras (PA), en el Plan de Estudios 2014 de la Licenciatura en Nutrición.

Metodología: Revisión por indagación y profundización, mediante la construcción de informes de avances del proceso de implementación y organización.

Resultados:

Las PAs facilitan la curricularización de la extensión y son la fuente fundamental de la reflexión teórica, posibilitando nuevas miradas sobre la intervención e incidiendo en un proceso dialéctico de retroalimentación, que desafía en forma permanente el logro de la integralidad de las funciones universitarias.

Estas unidades curriculares se distribuyen en forma semestral, con una planificación flexible, teniendo características específicas, objetivos y metodologías particulares, desde el quehacer o desarrollo profesional en los diversos campos de desempeño, contribuyendo al desarrollo de competencias genéricas y específicas.

Las PAs en tanto actividad de enseñanza que se desarrollan en espacios no áulicos, habilitan la investigación y la extensión y en la interacción con los actores sociales en territorio, se transforman y se enriquecen. Para su puesta en marcha se construye un contrato didáctico entre el tutor y los estudiantes, que regula los aspectos formativos, vinculares y actitudinales, en los diversos planos de intervención.

El estudiante en su pasaje por las PAs transita en forma gradual por procesos de sensibilización, aproximación, observación, identificación y diagnóstico del territorio donde se desarrollan, proponiendo en conjunto con la comunidad la resolución de problemas mediante diversas estrategias y acciones. De lo expuesto se desprende que en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las PAs, es posible diferenciar dos grandes etapas que son de sensibilización y profundización.

Con esta mirada el acompañamiento a los estudiantes supone un perfil docente particular que permite sostener estrategias tutoriales de enseñanza en el seguimiento y la supervisión. En este sentido la EN se encuentra en un proceso de formación docente que atienda las necesidades didáctico pedagógicas de los tutores.

En la planificación de las PAs se incluyeron dos componentes, el Académico que consideró los objetivos del Ciclo y los programas académicos de las unidades curriculares, en base a los cuales se establecieron los objetivos de la PA, su caracterización y la definición de competencias a desarrollar, así como la metodología, las actividades y tareas de aprendizaje y la evaluación. En el componente Operativo se contempló al Territorio, como espacio social atravesado por tramas complejas y controvertidas entre los diversos actores e instituciones, generando en y con la comunidad procesos de trabajo propios en tiempos acordados.

En la implementación de la PA1 se distribuyeron 668 estudiantes en 15 territorios de la capital e interior del país. Participaron 21 docentes tutores grados 1 y 2, con diversas experiencias y enfoques disciplinares, demostrando una actitud pro activa y muy buena disposición para el trabajo conjunto en la construcción colectiva de los temas. La coordinación general fue de responsabilidad de la Unidad Académica de Extensión de la EN.

Los estudiantes evaluaron la práctica como “excelente” en los aspectos organizativos y académicos y “muy buena” en la articulación de conceptos.

Destacando que los tutores siempre contaron con disponibilidad para consultas presenciales y virtuales. Por otra parte, los docentes tutores destacaron que, se logró

un buen vínculo con la institución o comunidad, la que a su vez se mostró interesada en la continuidad del trabajo conjunto. En general, consideraron que los estudiantes lograron responder a las exigencias y marcos regulatorios de la práctica, pero identificaron interferencias con aspectos institucionales y curriculares y la necesidad de mayor tiempo para la asimilación de conocimientos por parte del estudiante. La planificación, implementación y desarrollo de la PA 1 fue valorada como “buena y muy buena”, destacándose el proceso de construcción colectiva, responsable y comprometida, con libertad de tomar decisiones.

Las PAs posibilitan procesos que interpelan los conocimientos en las aulas y favorecen su internalización, vinculando al estudiante con la realidad del territorio y permitiendo el trabajo junto a las comunidades y sus actores.

Considerar la experiencia y los insumos provenientes de la PA anterior, posibilita el repensar y la planificación de las propuestas futuras, dando continuidad a los procesos en los territorios, contribuyendo a la sistematización.

Palabras claves: práctica; integral; implementación

ASESORAMIENTO EN EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN DE UNA LICENCIATURA DE UN CENUR

Pilar Rodríguez
Martina Díaz
Analía Correa
prodriguez@cure.edu.uy
martina.diaz@cure.edu.uy
acorrea@cure.edu.uy
Centro Universitario Regional del Este, UdelaR

El trabajo propuesto se enmarca en el asesoramiento en el área de evaluación pedagógica a la Licenciatura en Gestión Ambiental, impartida en el Centro Universitario Regional Este. Esta opción de formación de grado es una carrera única en el territorio nacional.

Daremos cuenta del asesoramiento iniciado por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza para la autoevaluación de la licenciatura, a solicitud de su Comisión de Carrera y Comité Académico, quienes desde hace tres años están en un proceso de autoevaluación con el objetivo de realizar mejoras. Parte del trabajo se ha realizado y otra parte está pendiente de culminar.

El Comité Académico y la Comisión de Carrera consultaron sobre la posibilidad de realizar una autoevaluación de la calidad del programa educativo y, a su vez, plantearon la necesidad de evaluar los perfiles de egreso para su redefinición. Por lo tanto, se trabajó sobre estos dos ejes.

Los integrantes del Comité Académico establecieron los estándares de calidad del programa educativo. Se establecieron 13 estándares y sobre esta base se elaboró la escala, que fue aplicada a docentes y estudiantes integrantes de la comisión de carrera. Para el análisis se aplicó un método innovador en la evaluación de programas, el método Cloud Delphi. El informe fue elevado al Comité Académico (CA) y a la Comisión de Carrera.

Esta investigación evaluativa implicó el diseño de perfiles de egreso asociados a competencias genéricas y específicas y la validación de esos perfiles a través de distintas técnicas. Además, se debió proponer estrategias de evaluación de los distintos perfiles, así como el desarrollo de los instrumentos necesarios para tal fin.

Badcock et al. (2010) señalan que no hay un consenso dentro de la educación superior en realizar una diferenciación teórica o empírica de las competencias genéricas de las específicas. Por otra parte, la evaluación de competencias específicas en carreras de grado es un tema también de inicio reciente y de relevancia creciente. En el caso propuesto se debe destacar la relevancia de la evaluación de sus

egresados debido a ser una titulación con pocos años de implementada y que está teniendo sus primeros egresados. También la evaluación de las competencias específicas de sus egresados es una forma de favorecer su ingreso al mercado laboral.

En primer lugar, se definió como una necesidad la evaluación de competencias genéricas tales como la lectura, la escritura y la matemática. En segundo término, el CA creyó conveniente evaluar las competencias específicas asociadas a las diferentes orientaciones de salida y que se corresponden con el ciclo de profundización de la carrera. Los objetivos de esta evaluación apuntan a obtener información sobre la calidad de la formación y detectar falencias en el diseño curricular y su implementación.

Se mantuvieron reuniones con el CA para el diseño de los perfiles de egreso. Se conformaron dos grupos de trabajo: uno que abordaba las competencias genéricas y otro grupo teniendo en cuenta las distintas salidas de la carrera.

Se convino con el CA evaluar la competencia en lectura, escritura y matemática. Para este proceso se realizaron grupos de discusión (conformados por docentes y estudiantes) e intercambios con especialistas. Se acordó la utilización de instrumentos ya validados para la evaluación de la comprensión lectora y matemática al ingreso (Rodríguez, 2017) y luego aplicarles las mismas pruebas con diferentes cuadernillos al egreso para comprobar su aprendizaje. Para la evaluación de la escritura se trabajará en las distintas unidades curriculares que aborden la temática.

Para el proceso de validación de las competencias específicas está planificado realizar un panel delphi para cada salida de la carrera, conformado por expertos en el área específica, es decir, los responsables de cada orientación de salida, utilizándose dos tipos de instrumentos: grillas y tablas de chequeo que serán completadas por los docentes responsables de las unidades curriculares específicas y se prevé el diseño de pruebas para la evaluación de estas competencias específicas.

Este proceso reviste 4 fases que se detallan a continuación (Rodríguez, Correa y Díaz, 2018)

a. Aplicación de evaluaciones diagnósticas para determinar nivel de desempeño en matemática y lectura al ingreso a la universidad.

b. Identificación de un mapa curricular para cada orientación de salida.

c. Proposición de un rediseño curricular para el caso de aquellas unidades que requieran readecuación a los perfiles de egreso establecidos.

d. Identificación de, por lo menos, dos unidades curriculares para evaluar una competencia específica e identificación de las actividades formativas que aporten al desarrollo de la competencia específica.

Palabras claves: asesoramiento en autoevaluación; programa educativo; evaluación de competencias

Referencias bibliográficas

Badcock, P.B.T, Pattinson, P.E. y Harris, K.L. (2010). Developing generic skills through university study: a study of arts, science and engineering in Australia. Higher Education, 60, 441–458.

Rodríguez, P. (2017). Creación, Desarrollo y Resultados de la Aplicación de Pruebas de Evaluación basadas en Estándares para Diagnosticar Competencias en Matemática y Lectura al Ingreso a la Universidad. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 10(1), 89-107.

Rodríguez, P., Correa, A. y Díaz, M. (2018). Diseño y evaluación de perfiles de egreso en el nivel universitario. En III Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional, Montevideo.

EXPERIENCIA DE TRABAJO INTERSERVICIO

Patricia Manzoni
Marcela Vigna
Carla Muñoz
uaeeutm@gmail.com
Escuela Universitaria de Tecnología Médica - Facultad de Medicina
marcela.vigna@fder.edu.uy - Facultad de Derecho
ticseutm@gmail.com
Escuela Universitaria de Tecnología Médica - Facultad de Medicina, UdelaR

El trabajo tiene como objetivo compartir una experiencia de formación y aprendizaje colaborativo, llevada adelante entre tres servicios de la Universidad de la República: la Facultad de Derecho, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina (EUTM).

Las actividades desarrolladas en instancias anteriores (como ser el ArTICulando experiencias- en el que se realizaron acciones de formación, difusión y cooperación en el área tics interservicios) llevó a que como equipo nos postuláramos al llamado a iniciativas de desarrollo pedagógico docente de la CSE 2017, proponiendo un Curso sobre Elaboración de materiales didácticos para el dictado de cursos semipresenciales, obteniendo la financiación para su realización, efectuándose dos ediciones.

Se trató de un curso semi-presencial- dictado en dos módulos con distintos contenidos (de nivel básico y de nivel avanzado respectivamente) y dirigido inicialmente a docentes de los tres servicios involucrados en el Proyecto (FHUCE, EUTM y Fder). Finalmente contó con la participación de docentes provenientes de otros servicios de la Udelar como ser: Facultad de Medicina, Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y Facultad de Veterinaria.

La proyección original era sobre elaboración de materiales didácticos para ser utilizados principalmente en el dictado de cursos semipresenciales, pero al momento de la ejecución se evaluó la necesidad de hacer un Módulo Introductorio en el que se abordaron cuestiones relativas a la enseñanza mediada por TICs y los cambios en el rol docente que eso implica. Luego, el trabajo se focalizó en la presentación de herramientas de Moodle para la producción de materiales, constituyendo los productos obtenidos, en sí mismos, materiales educativos.

Se plasmó el componente taller y laboratorio, a partir de las actividades individualizadas en un espacio de trabajo generado para cada participante- o pares de ellos cuando así lo solicitaron y justificaron-, donde realizaron las actividades prácticas de cada ítem del curso-taller.

Cada docente participante finalizó con la producción de un curso en EVA que constituyó una base exportable para la complementación o el inicio de un curso a dictarse en modalidad semi-presencial.

La ejecución del proyecto se vió potenciada por la efectivización del proyectado trabajo en modalidad interdisciplinaria, tanto desde la perspectiva de los docentes a cargo del mismo (con diversas proveniencias, trayectorias formativas y académicas y lugares de inserción institucional) como de los participantes.

Estos últimos contaron con el apoyo permanente de tutoras asignadas al proyecto, las que acompañaron las sesiones de trabajo presencial del curso y complementaron las mismas con sesiones de tutoría presencial y virtual, de participación voluntaria y que sirvió en muchos casos para que los participantes pudieran llevar a buen término sus propias actividades.

Se potenciaron herramientas de trabajo colaborativo, particularmente en la realización del trabajo final de aprobación del Módulo II- usándose la herramienta Taller y combinando modalidades de hetero y autoevaluación con la evaluación entre pares.

La consolidación del equipo interdisciplinario fue un objetivo logrado, muestra de lo cual fue la reciente participación del mismo- junto con el resto de los componentes del ArTICulando en el evento ProEVA 10 años, donde se replicaron en modalidad de Taller, varios de los componentes trabajados a partir de este proyecto (Cuestionarios, Libro de Calificaciones, etc.).

El primer curso (Módulo I), involucró tres temas y terminó con un trabajo final, según el siguiente detalle:

TEMA 1.- Modalidades de enseñanza (4 hs.) Presentación de los participantes utilizando diversas técnicas, ej. Google Maps, videos, uso de imágenes, etc. Trabajo a partir de las presentaciones de los participantes. Enseñanza Universitaria mediada por TICs. Modalidades de enseñanza: presenciales, semi-presenciales, no-presenciales, en línea. Distintos tipos de trabajo en modalidad no-presencial; distinción conceptual no-presencialidad y uso de EVA.

TEMA 2.- Caja de herramientas de EVA (14 hs.) Presentación del EVA y sus herramientas básicas. Ejemplos de utilización. “Caja de herramientas”: acercamiento a las actividades y recursos de EVA y otros recursos en línea para la elaboración de materiales educativos abiertos. Esto busca sensibilizar a los docentes en el conocimiento y uso del ecosistema de educación abierta del ProEVA.

TEMA 3.- Instrumentos de evaluación (2 hs.) Aspectos a tener en cuenta en la creación y evaluación de materiales educativos utilización de algunas herramientas (Taller, subgrupos, etc.).

TRABAJO PRÁCTICO (10 hs.) Armado de curso o módulo de un curso (con asesoramiento del equipo docente y tutoría). Licenciamiento de materiales (Creative Commons) y recursos educativos abiertos.

El segundo curso (Módulo II), también involucró tres temas y se culminó con un trabajo final según el siguiente detalle:

TEMA 1.- Modalidades de cursado y tutorías virtuales (4 hs.) Presentación de los participantes utilizando diversas técnicas, ej. Google Maps, videos, uso de imágenes, etc. Diversas modalidades de cursado: presencial, semipresencial y a distancia. Utilización de los entornos virtuales en cada uno de los casos. Tutorías virtuales.

TEMA 2.- Uso de recursos y herramientas de EVA en modo avanzado: cuestionario, wiki taller y lección, bigbluebutton. (22 hs. - combinando trabajo en las sesiones presenciales y trabajo en los cursos de cada participantes).

TEMA 3.- Obtención de “informes” en Moodle (curso, actividades, usuarios, etc.). (4 hs.)

TEMA 4.- Rúbrica como instrumento de evaluación.

El trabajo final incluyó dos etapas. Primero los docentes debían planificar e implementar en EVA, al menos, una unidad didáctica de su curso y la presentación del mismo. La unidad debía tener alguna herramienta aprendida y su planificación de trabajo incluyendo la identificación de una dificultad de aprendizaje, explicación de la metodología o recursos didácticos usados generalmente, innovación realizada y justificación del cambio propuesto, especificando los recursos didácticos y técnicos a ser utilizados.

En la clase presencial cada docente mostró la innovación realizada para que los colegas la realicen “como si” fueran los estudiantes. Luego de esto cada docente efectuólos ajustes necesarios.

En la segunda etapa, una vez entregado el trabajo final, los docentes-participantes procedieron- aplicando una rúbrica proporcionada por el equipo docente- a autoevaluarse la propuesta efectuada y evaluar la propuesta de dos compañeros de curso.

Como grupo de trabajo interservicio entendemos que el curso tuvo muchas fortalezas. La riqueza en la participación de docentes de diferentes áreas, con diferentes formas de dar clases, diferencias en los números de estudiantes, distintas experiencias en el uso de EVA, diferentes grados, etc. También se dieron actividades posteriores que surgieron del intercambio y del conocimiento de los docentes participantes como ser en la EUTM una de las docentes que participó dió una charla a los docentes sobre su tema: habilidades comunicacionales y aún continúa su vínculo, ya que este año se realizará un curso de educación permanente junto a la cátedra donde ella trabaja.

Los foros de intercambio propuestos para cada tema funcionaron como espacios de colaboración entre docentes pares, tanto en aspectos de configuración de la herramienta, como en propuestas para mejorar los trabajos de cada uno o compartir experiencias. El equipo considera altamente valiosa esta experiencia y se han seguido

desarrollando acciones conjuntas que tienden a fortalecer experiencias, formaciones y vínculos en el ámbito universitario.

Palabras claves: interservicios, aprendizaje, colaboración

ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA: SU PAPEL EN LA ASPIRANTÍA DE LA FACULTAD DE DERECHO

Sol Agostino
Natalia H. Correa
agostinosol@hotmail.com
hetery@gmail.com
Facultad de Derecho

El inicio en la profesión docente es una fase plena de incertidumbres y aprendizajes profundos, marcados por la lógica del ensayo-error y de carácter artesanal para los principiantes (Veenman, 1984; De Rivas y Martini, 2007; Bozu, 2009; Ickowicz, 2012). En el nivel universitario esta fase se desarrolla, además, junto con la peculiaridad de que no existe una exigencia de formación pedagógica previa para el ejercicio de la enseñanza. En la Universidad de la República de Uruguay (Udelar) existen múltiples actividades de formación continua, tanto centrales como descentralizadas, dirigidas a los docentes ya en ejercicio; su fin es propender a la profesionalización y desarrollo pedagógico de los docentes. Los formatos adoptados en estas acciones son diversos –espacios de reflexión, talleres, cursos, posgrados–, desarrollados con distintos propósitos –capacitación, entrenamiento, formación– y persiguen funciones diferenciadas –remediales, mejoramiento, creación de nuevos modelos– (Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2015). Si bien en los últimos años se ha universalizado la presencia de estructuras de apoyo a la enseñanza en todos los servicios de la Udelar, estas estructuras presentan diversos niveles de consolidación (Collazo et al., 2015). Asimismo, el rol del asesor pedagógico se ha ido construyendo en la acción (Finkelstein, 2012) y a partir de las demandas y necesidades de cada servicio, en función de sus condiciones epistemológicas, académicas e institucionales (Collazo et al., 2014). Recientemente las demandas de intervención, por ejemplo, se han visto orientadas al diseño e implementación curricular en virtud de los cambios de planes de estudio. Sin embargo, para los planteles docentes la visibilidad del asesor pedagógico es aún incipiente en muchas facultades. De este modo, su disponibilidad para recibir asesoramiento (Fernández, 2000), apoyo, orientación, se ve en parte obstruida por la falta de conocimiento de la existencia de dicha figura.

Por otra parte, así como la iniciación a la enseñanza resulta una etapa de incertidumbres, la incorporación de nuevos roles implica desafíos a los docentes. En este sentido, para el caso de profesores experimentados que deben asumir la tarea de formar docentes novatos, la adopción del rol de formador de formadores lo convierte nuevamente en principiante.

En este trabajo se expondrá y analizará una experiencia de asesoramiento pedagógico que pretendió, justamente, desarrollar habilidades y abrir espacios de reflexión que permitieran al docente que se aproxima por primera vez a esta tarea, fortalecer su rol de formador de formadores (esto es, acompañar a los aspirantes a profesores adscriptos en su aprendizaje como docentes).

Cabe apuntar que la aspirantía de la Facultad de Derecho (FDER) consiste en un proceso de formación docente con una duración mínima de tres años, en el cual un aspirante a profesor adscripto debe participar en diversas actividades tales como realizar un curso de metodología de enseñanza y uno de metodología de la investigación, asistir a las clases de la asignatura donde realiza la experiencia, dar clases bajo la orientación del profesor encargado de curso, realizar pruebas de conocimiento disciplinar, corregir parciales y exámenes. Para finalizar el proceso el aspirante debe elaborar una monografía y realizar una clase final frente a un tribunal. En este período el profesor a cargo del curso debe orientar al aspirante, brindando bibliografía y observando sus clases, y evaluar su desempeño.

Esta orientación puede asumir modelos e intenciones muy diferentes, desde limitarse a la emisión de los informes que se exigen y centrarse en los contenidos abordados en clase (que es lo que, por lo general, ocurre), hasta convertirse en un verdadero espacio de crecimiento y desarrollo para los docentes noveles.

Con el segundo objetivo en mente, la docente que debía encargarse por primera vez de orientar este proceso, encontró el asesoramiento pedagógico que estaba buscando en dos docentes experimentadas, las pedagogas Carmen Caamaño y Norma Quijano, a través del Programa de Formación Pedagógico-Didáctica del Área Social y Artística, en la modalidad de “Acompañamiento y asesoramiento como propuesta de formación docente” que se ofreció durante el año 2016.

Así, comenzó un proceso de asesoramiento que fue adoptando las siguientes modalidades o estrategias: a) observaciones de clase; b) sugerencias bibliográficas; c) espacios de reflexión (presencial y virtual) acerca del acompañamiento pedagógico que iba ocurriendo en el curso.

La originalidad del proceso se fue tejiendo en distintos niveles, que fueron resaltando su valor y la calidad de los aportes que se realizaron.

Por un lado, tanto las observaciones de clase, como la reflexión y estudio de la bibliografía especializada, se movió en una relación difícil pero necesaria entre la especificidad de los contenidos disciplinares (que marcan acentuaciones en la relación de los sujetos con el conocimiento) y la perspectiva pedagógico didáctica, la que a su vez también se juega en múltiples perspectivas, trascendiendo lo que ocurre entre el equipo docente y los estudiantes, para mirar también (y con particular atención) lo que ocurre en el equipo docente y sus proyecciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la reflexión implicó analizar los contextos que marcaron las características y posibilidades en que se desarrollaron estos vínculos: la experiencia

de la aspirantía en la FDER, la biografía tanto de la docente orientadora como de los aspirantes que integraban su equipo, las dificultades que implican las distancias en términos de formación pedagógico-docente, el equilibrio delicado entre lo real y lo que se puede transformar.

En ese proceso, la profesora comienza a profundizar en su rol, aplicar nuevas estrategias de apoyo a los principiantes y sistematizar su experiencia.

La experiencia vivida en 2016 se proyecta en los años siguientes, implementando las estrategias diseñadas y desarrollando otras, generándose una manera nueva de acompañar a los docentes principiantes, con una respuesta asombrosamente positiva de estos últimos que permite esperar un horizonte diferente en su desarrollo docente y en las posibilidades multiplicadoras de estas vivencias.

Palabras claves: iniciación a la enseñanza; docentes principiantes; asesoría pedagógica

Referencias bibliográficas

Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 1(2), 317-328. Recuperado de http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3387/2576

Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P., y Sanguinetti, V. (2014). La asesoría pedagógica en la Udelar (Uruguay): aproximaciones al conocimiento de su papel en las políticas de enseñanza. En M. I. da Cunha y E. Lucarelli (Coords.), Estratégias de Qualificação do Ensino e o Assessoramento Pedagógico: Reconhecendo experiências em universidades Ibero-Americanas (pp. 175-205). Criciúma: UNESC.

Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P., y Sanguinetti, V. (2015). Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente. En E. Lucarelli (Ed.), Universidad y asesoramiento pedagógico (pp. 193-248). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fernández, L. (2000). Prólogo. En E. Lucarelli (Ed.), El asesor pedagógico en la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación (pp. 11-19). Buenos Aires: Paidós.

Finkelstein, C. (2012). El asesor pedagógico universitario: ¿un rol que se conforma en la acción? El trayecto de formación del asesor. En E. Lucarelli y C. Finkelstein (Eds.), El asesor pedagógico en la universidad: Entre la formación y la intervención (pp. 179-211). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ickowicz, M. (2012). Universidad y formación: Las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente universitario. En J. Castorina y V. Orce (Eds.), Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011

(pp. 101-113). Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/5.Ickowicz.pdf

Ickowicz, M. (2012). Universidad y formación: Las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente universitario. En J. Castorina y V. Orce (Eds.), Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011 (pp. 101-113). Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/5.Ickowicz.pdf

Lucarelli, E., Finkelstein, C., y Solberg, V. (2015). Una mirada actual del asesor pedagógico universitario: escenarios y trayectos. En E. Lucarelli (Ed.), Universidad y asesoramiento pedagógico (pp. 21-63). Buenos Aires: Miño y Dávila.

EXPERIENCIA DE ASESORAMIENTO TECNO-PEDAGÓGICO A DOCENTES EN LA VIRTUALIZACIÓN DE UNA CARRERA TERCIARIA

Natalia H. Correa
Gabriela Pérez Caviglia
Mario Sánchez Ferreira
Universidad de la República
natalia.correa@fic.edu.uy
Consejo de Formación en Educación, ANEP
gabriela.perezcaviglia@gmail.com
mario.sanchezferreira@gmail.com
Consejo de Educación Técnico Profesional, ANEP

Se comparte, mediante póster, la experiencia de asesoramiento tecno-pedagógico al plantel docente de una carrera terciaria que funciona en la órbita de la Oficina Nacional del Servicio Civil (ONSC) de Uruguay. Mientras el estudiantado está compuesto por funcionarios públicos, los equipos docentes se caracterizan por estar compuestos por profesionales muy calificados en sus áreas de conocimiento, pero con nula o escasa formación pedagógica tanto para el desarrollo de la enseñanza presencial como semipresencial y a distancia.

El diseño curricular de la carrera originalmente preveía para el cursado la modalidad de aula expandida, es decir, se trataba de una tecnicatura presencial con apoyo de tecnologías digitales. En este marco, el diseño de las aulas virtuales que formaron parte de la propuesta de formación fue realizado mediante una experiencia de acompañamiento, formación y orientación del profesorado por parte del equipo de asesoramiento pedagógico y tecnológico.

Posteriormente, se realiza un ajuste al diseño curricular que implicó el desarrollo de la carrera en la modalidad completamente a distancia. Así, el equipo tecno-pedagógico realizó un acompañamiento a los equipos docentes en la virtualización de los cursos tanto en el diseño instruccional como en la elaboración o reelaboración de materiales didácticos audiovisuales y digitales, y la reorganización de las actividades de aprendizaje y de evaluación. Asimismo, se hizo cargo de la formación del plantel de tutores virtuales.

La estrategia empleada por el equipo de asesoría tecno-pedagógica se ha orientado desde un enfoque de co-construcción de un espacio institucional que busca articular los saberes de los docentes especialistas en las disciplinas, o contenidistas, y

los saberes de dicho equipo. En este sentido, se trató de una experiencia en la cual el encuentro de saberes ha constituído una genuina situación de mutuo asesoramiento (Fernández, 2000). Entre otras acciones, se realizaron reuniones de trabajo, se produjeron materiales de apoyo (plantillas, manuales) y se propusieron cursos (didáctica, tutoría virtual, tecnologías) que retroalimentaran recursivamente el trabajo conjunto.

Como principales resultados, con la experiencia se logró concretar la estrategia virtual de toda la carrera, se elaboraron guías didácticas, se produjeron videos educativos y se formó a 150 potenciales tutores virtuales en dos ediciones.

Palabras clave: trabajo docente; acompañamiento; asesoría pedagógica

Referencias bibliográficas

Fernández, L. (2000). Prólogo. En E. Lucarelli (Ed.), El asesor pedagógico en la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación (pp. 11-19). Buenos Aires: Paidós.

DESAFÍOS QUE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES CUANDO INICIAN SU TRAYECTORIA EN LA FADU, UDELAR

Graña, Norma Graña
Natalia Mallada
Lucía Meirelles
ngrania@fadu.edu.uy
nataliamallada@fadu.edu.uy
lmeirelles@fadu.edu.uy
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UdelaR

En este trabajo se presentan los resultados preliminares de un relevamiento realizado a estudiantes de ingreso, de las diferentes carreras de la FADU, Udelar, con el fin de generar información sistemática sobre las dificultades que enfrentan. Se incluyen también, algunos aspectos del formulario empleado como herramienta.

A partir de la reflexión sobre los resultados, se busca desarrollar estrategias y brindar asesoramiento pedagógico a docentes, y orientación a funcionarios administrativos, en el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles e inclusión educativa.

El trabajo se fundamenta en la importancia de apoyar a los estudiantes en el primer año de vida universitaria, de modo tal que el ingreso se constituya, como sostienen algunos autores (Jonhston, B., 2013), en una experiencia positiva de transición.

La masividad, la multiplicidad de información disponible, los requerimientos curriculares y la complejidad de la vida universitaria, ameritan el desarrollo de propuestas dirigidas a esa etapa de la formación. Esto incluye, además de la revisión y disposición de la información para estudiantes de pre-ingreso e ingreso, la implementación de actividades de apoyo para el desarrollo de competencias genéricas (Villardón-Gallego, 2015).

Se diseñó y aplicó un formulario autoadministrado que fue enviado a todos los estudiantes de la generación 2018 hacia fines de ese año lectivo. La convocatoria fue realizada a los 1277 ingresantes (independientemente de si continuaban o no cursando). Se obtuvieron respuestas completas del 30,2% del total de la población estudiantil de esa generación.

El formulario contempla información general, que permitió realizar un acercamiento a algunos aspectos del perfil de quienes respondieron, así como preguntas específicas de carácter abierto y cerrado (múltiple opción).

Dentro de la información general, se incluyen aspectos como género, características de la institución en la que el estudiante cursó la educación secundaria, carrera/s en la que se inscribió, carrera/s que cursa actualmente, situación laboral, lugar de residencia, núcleo de convivencia y si posee algún tipo de beca.

Las preguntas específicas comprenden algunas apreciaciones sobre los conocimientos adquiridos en secundaria, información con la que contaban al inicio de los estudios universitarios, principales dificultades durante la vida universitaria, conocimiento sobre los ámbitos de apoyo de la Facultad y preferencias respecto a posibles actividades extracurriculares. Fue previsto un trayecto diferencial para quienes no continuaron cursando, aportando información que permite realizar un primer acercamiento a las razones de esa desvinculación.

Los principales hallazgos muestran que la mayoría de los estudiantes no accede a la información institucional que se encuentra disponible, ni a los mecanismos de apoyo difundidos por la web y redes sociales institucionales. Además, un alto porcentaje considera que no cuenta con algunos conocimientos necesarios para lograr un buen desempeño en los cursos de primer año.

Sobre las dificultades en su inserción a la vida universitaria, casi un 50% plantea haber tenido por lo menos una, la mayoría son académicas y/o económico-financieras. Frente a esta realidad, el porcentaje que manifestó haber accedido a algún tipo de beca es de solo un 14,25%. Además, el porcentaje que trabaja es alto (cerca del 40%) —considerando que se trata de una generación de ingreso—.

En relación al conocimiento acerca del funcionamiento de los diferentes ámbitos de la Facultad, los porcentajes más bajos (menos de un 10%) se registraron en relación a las funciones del cogobierno.

En cuanto a las actividades curriculares y extracurriculares, más del 50% considera favorable que haya una mayor oferta y a la mayoría le hubiera gustado haber adquirido formación en el uso de aplicaciones de software de dibujo y/o diseño.

Sobre la información a la que acceden, el Sistema de Atención al Estudiante (SAE) se encarga de brindar información y asesoramiento para que el estudiante optimice sus opciones dentro de su propia formación académica, así como facilitar información respecto a aspectos de funcionamiento de la Facultad. Sin embargo, a pesar del alto porcentajes que plantea haber tenido algún tipo de dificultad al inicio de la carrera, sólo un 20,64% conoce el SAE, y menos del 50% conoce la página web de Facultad y el boletín electrónico Patio.

Ante estos hallazgos se plantea el desafío de implementar estrategias de difusión eficientes y actividades de apoyo, dirigidas específicamente a estudiantes de primer año, con el fin de que accedan a la información necesaria para favorecer su transición (Jonhston, B., 2013).

En forma paralela a la implementación y procesamiento de la encuesta, se han instrumentado medidas que podrían colaborar con la atención a algunos de los déficits detectados en esta.

Se generó un espacio en la página web dirigido a estudiantes de preingreso e ingreso (anteriormente esa información se encontraba dispersa). Es importante que los ingresantes reciban —en un ámbito en el que se les da la bienvenida— la

información en forma directa e intuitiva, sin la necesidad de tener cierto conocimiento institucional.

Del mismo modo, los resultados preliminares de la encuesta colaboraron en la revisión, reorganización y ampliación de la información del folleto y actividad de bienvenida. Además se instrumentó una charla informativa sobre la oferta de cursos de primer año y el procedimiento de inscripción. El folleto de bienvenida fue entregado a cada uno de los estudiantes cuando se inscribieron en Bedelía, en una instancia formativa.

Se están realizando cursos piloto extracurriculares de aplicaciones de software para diseño, destinados a la generación de ingreso, con el objetivo de que los estudiantes puedan adquirir algunas de las competencias genéricas requeridas a lo largo de las carreras de la Facultad.

Finalmente, está prevista la difusión del informe resultante a la comisión de enseñanza de la Facultad y a los docentes que participan en los cursos de primer año, de modo que conozcan la información y de generar un ámbito de discusión. A partir de ello, se pretende encauzar posibles actividades de asesoramiento, complementarias a lo que ya se está haciendo con los estudiantes.

Palabras claves: ingreso universitario; trayectorias estudiantiles; inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

Jonhston, B. (2013). El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición. Madrid: Narcea.

Villardón Gallego, L. (2015). Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo. Madrid: Narcea.

ENSEÑAR DESDE LAS ALFABETIZACIONES ACADÉMICAS EN CONTEXTOS DE MASIFICACIÓN ESTUDIANTIL: ANÁLISIS DESCRIPTIVO-EXPLORATORIO DE LA EXPERIENCIA EN UN CURSO UNIVERSITARIO DE PRIMER AÑO

Rodrigo Eugui
reugui@cup.edu.uy
Amparo Anníbali
aannibali@cup.edu.uy
Rodrigo Ferreira
rferreira@cup.edu.uy
Sandra Suburu
ssuburu@cup.edu.uy
Susana Kanovich
susykan@cup.edu.uy
Unidad de Apoyo a la Enseñanza del CENUR Litoral Norte Sede Paysandú (UdelaR)

El acceso a los estudios superiores representa un hito en la vida del estudiante, a partir del cual se proyecta tanto personal como profesionalmente. Ese hito suele conjugarse en una diversidad de factores que, de una u otra manera, condicionan su tránsito por la universidad, desde el momento de elegir un trayecto formativo e inscribirse en bedelía, hasta su egreso -en el mejor de los casos-, o abandono -en el peor de ellos. Dentro de esa multiplicidad, destaca «la capacidad de aprender y utilizar las prácticas de comunicación oral y escrita tipificadas y reconocidas por la comunidad de aprendizaje», puerta de entrada a la cultura de dicha comunidad (Bazerman et al, 2016, 38). En este marco, el estudiante que ingresa a la universidad, para poder participar en el quehacer propio del ámbito académico, necesita desarrollar un conjunto de nociones y estrategias ligadas a la producción y análisis de textos disciplinares (Carlino, 2005), en un proceso de "endoculturación" que se extiende a lo largo de toda la formación (cfr. Bazerman et al, 2016), y que la literatura especializada ha abordado mediante el concepto de alfabetizaciones académicas.

El término, resignificado por Paula Carlino (2005, 2013), involucra una serie de prácticas discursivas que deben ser explicitadas y enseñadas por los docentes, lo que supone un verdadero desafío en contextos de masificación estudiantil, entendida como el incremento exponencial de la matrícula. Este fenómeno, positivo y deseable, «pues indica claramente que más jóvenes aspiran acceder a la educación terciaria» (Peláez, 25 de mayo de 2018); configura sin embargo una problemática cuando dicho incremento no es proporcional al de recursos humanos y materiales, insuficientes para atender la demanda, generando una tendencia estructural clave que Ezcurra (2011) ha denominado inclusión excluyente, en referencia a ese ciclo extraordinario de masificación, condicionada por factores sociales, donde el aumento de la matrícula es

funcional al índice de estudiantes que fracasan y/o desertan en sus estudios, principalmente durante el primer año. Frente a esta realidad, y en esta línea de trabajo, el equipo docente de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la Sede Paysandú del Centro Universitario Regional Litoral Norte (Universidad de la República); viene planificando, sistematizando e implementando una serie de estrategias didácticas enfocadas, principalmente, en desarrollar la competencia discursiva del estudiante para producir textos, tanto orales como escritos, acordes a situaciones comunicativas académicas. El contexto de aplicación de las mismas se ha focalizado en un curso del primer semestre del Ciclo Inicial Optativo del Área Salud (CIO Salud) -a saber: Universidad y Profesiones de la Salud (UPS)-, el cual está a cargo de la UAE. Algunas de las estrategias ensayadas se relacionan con el cuidado en la elaboración para la comprensión adecuada de las consignas de trabajo (Anijovich et al., 2004), procurando que éstas ayuden al estudiante a organizar su tarea, estimulen el pensamiento, promuevan procesos cognitivos complejos así como aprendizajes significativos y profundos (Vázquez, A., 2007); definición de criterios comunes para la redacción de devoluciones, uso pedagógico de la plataforma EVA-Udelar, pautas para el registro escrito de presentaciones orales (Cartolari y Carlino, 2011), ejercicios de miniescritura, confección y aplicación de rúbricas (Alsina Masmitjá, 2013).

Como evaluación general del proceso se puede decir que, durante estos años, si bien se plantearon varias dificultades, también se cosecharon algunos logros. En ese sentido, destacamos algunas devoluciones realizadas por estudiantes, de manera diacrónica, que aportan a la valoración del curso:

Creo que el curso fue muy bueno, me parecieron altamente positivas las actividades planteadas y, en todos los casos, se pudieron entender las propuestas de trabajo en clase.

El curso fue bastante completo, los profesores se mostraron sumamente comprometidos todo el tiempo; las tareas fueron claras y muy enriquecedoras.

Me pareció un curso que integró varios aspectos: la exposición docente con esquemas y diapositivas, los videos, las charlas de información, la interacción con los estudiantes sobre los diversos temas.

Reconocemos que el desafío es complejo, y que resulta crucial sostener líneas de trabajo colaborativo e interdisciplinario; donde las alfabetizaciones académicas configuran una vía para la inclusión. Al respecto, en palabras de Inés Gimena Pérez y Lucía Natale, necesitamos «llevar adelante acciones que favorezcan la participación social de una mayor cantidad de jóvenes a través de una inserción de calidad en el ámbito de los estudios superiores y, a la vez, generar mejores condiciones para su posterior desempeño profesional.» (Natale y Stagnaro, 2016, 13-14). Asumir ese reto es, por consiguiente, un deber de las instituciones universitarias.

Palabras claves: alfabetizaciones académicas; masificación; inclusión

Referencias bibliográficas

Alsina Masmitjà, J. (coord.). (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.

Anijovich, R., Malbergier, M., y Sigal, C. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bazerman, C.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D.; Garufis, J., y Little, J. (2016). Escribir a través del Currículum: una guía de referencia. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. Revista Mexicana De Investigación Educativa, 18 (57), 355-381.

Cartolari, M.; Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. En: Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (7), 67-86.

Ezcurra, A. M. (2013). Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Natale, L.; Stagnaro, D. (comp.). (2016). Alfabetización académica : un camino hacia la inclusión en el nivel superior. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Peláez, F. (25 de mayo de 2018). Universidad de la República: masividad y presupuesto. Recuperado el 28 de mayo de 2018, de La Diaria: https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/5/universidad-de-la-republica-masividad-y-presupuesto/

Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. En: Colección de cuadernillos de actualizaciòn para pensar la enseñanza universitaria. 2 (7); 4-16.

UN DESAFÍO PARA EL ASESOR PEDAGÓGICO: ¿CÓMO CONTRIBUIR EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA TESIS DE GRADO EN LOS CCC? EL CASO DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA DE UNTREF

Gladys Calvo
Elisa Lucarelli
gladysrcalvo@yahoo.com.ar; elucarel@gmail.com
Universidad de Tres de Febrero, Argentina

Esta presentación busca socializar una investigación que se está llevando a cabo en el marco de la Programación Científica de UNTREF 2018-2019 y a partir de ella, poner a discusión un nuevo desafío para el Asesor Pedagógico Universitario: la enseñanza de la investigación en los Ciclos de Complementación Curricular y la elaboración de la tesis de grado en una carrera de grado universitaria.

El objeto de estudio de este trabajo es: "la formación en investigación en los ciclos de complementación curricular y su relación con la formación regular de grado. El caso de la carrera de Enfermería de UNTREF: otras instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis". Su objetivo central es generar conocimiento científico en torno la formación en investigación en los ciclos de complementación curricular y su relación con la formación regular de grado en la carrera de Enfermería de UNTREF.

En este marco, y en correspondencia con ese objetivo interesa comprender las características didácticas (en cuanto a propósitos, contenidos, metodologías) que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo.

Asimismo, se espera profundizar en las características particulares que adquiere esta formación en la carrera de Enfermería entendiéndola como una práctica profesional emergente, especialmente en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis.

Estos objetivos se relacionan íntimamente con las preguntas centrales de investigación: ¿Cómo es la formación en las habilidades investigativas en la licenciatura de complementación de Enfermería de UNTREF? ¿Qué relación presenta la formación en investigación en la licenciatura de complementación de Enfermería de UNTREF y la formación regular de grado en la carrera de Enfermería de UNTREF? ¿Cuáles son las características didácticas que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo en una licenciatura de

complementación de Enfermería en UNTREF y particularmente en la elaboración de la tesis?

A partir de entender que la asesoría pedagógica es una profesión de ayuda (Lucarelli, 2000) para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria nos interesa analizar, a través de los avances de esta investigación cómo estas estrategias institucionales contribuyen a esa finalidad. Uno de los fines centrales de las licenciaturas universitarias es ofrecer un recorrido formativo de calidad para que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para desempeñarse como profesionales, a través de las distintas prácticas, en un área específica. A través de esta investigación se pretende conocer las características didácticas que adoptan las licenciaturas de complementación en cuanto a la formación en los quehaceres investigativos ya que la formación en investigación resulta central para la preparación profesional de un licenciado (Calvo, 2016). El encuadre teórico de este objeto de estudio se realiza a partir de un análisis didáctico curricular desde la perspectiva crítico fundamentada (Lucarelli, 2001; Candau, 1990) y con especial interés en torno al eje articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009).

Siguiendo una metodología de generación conceptual con instancias participativas (Sirvent, 2006) , se espera analizar las instancias curriculares elegidas y avanzar en la creación de categorías que posibiliten comenzar a comprender desde el punto de vista didáctico cuáles son los rasgos distintivos de la formación de grado en estos ciclos de complementación curricular y específicamente cuáles son las propuestas para la formación de quehaceres investigativos, considerando estos aportes como insumo importante para el desarrollo de políticas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad académica universitaria.

A través de un muestro intencional se ha seleccionado estudiar en profundidad la propuesta correspondiente a la Licenciatura por complementación en Enfermería que ofrece la UNTREF. En función de la naturaleza del objeto, de las preguntas realizadas y de los objetivos perseguidos, las técnicas de recolección de datos a utilizar son: la recopilación de material curricular de las instancias curriculares seleccionadas, observaciones de clases de las asignaturas seleccionadas y entrevistas a los docentes de los espacios de formación en investigación.

Asimismo, se prevé como técnica de análisis de la información el Método Comparativo Constante, considerado como un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos. El análisis de la información en espiral le asigna al investigador un rol de productor de teoría (Rigal y Sirvent, 2012) y a la teoría un doble papel: de orientadora en la construcción del objeto y de emergente de la confrontación con la realidad.

Las carreras que forman en el área de Ciencias de la Salud han sido pioneras en incorporar profesionales del área pedagógica en el asesoramiento a sus equipos docentes, prioritariamente en los núcleos disciplinares sustantivos de la formación. La tarea de un asesor pedagógico universitario que tensa, de por sí, la confrontación de

campos disciplinares diferentes, se ve en este caso desafiada por el encuentro de dos prácticas genuinas de la institución universitaria como son: la enseñanza y la investigación.

Palabras claves: formación en investigación; ciclo de complementación curricular; didáctica universitaria.

Referencias Bibliográficas

Calvo, G. (2016): La gestión del conocimiento en la universidad. Los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). En: Revista RAES. Revista Argentina de Educación Superior. Buenos Aires. Año 8/ Número 12 / junio 2016 (ArtNº1- pp 14 a 33)

Candau, V.M. (1990): Hacia una nueva didáctica. San Pablo, Brasil. Ed Vozes.

Lucarelli, E. (2001): La Didáctica de Nivel Superior. Bs. As. UBA. OPFYL.

Lucarelli, E. (2009): Teoría y práctica en la universidad. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Lucarelli, E., Nepomneschi, M. Hevia, I.A. de, Donato, M. E., Finkelstein, C., Faranda, C. (2000): El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Bs. As. Paidós.

Rigal, L. y Sirvent M.T.: (2012) Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento. Buenos Aires. Miño y Dávila. (Manuscrito en vías de revisión)

Sirvent M.T.: (2005) El Proceso de Investigación. Cuaderno de Investigación y Estadística I. Buenos Aires. UBA. OPFYL.

ASESORÍA PEDAGÓGICA EN UNA FACULTAD DE INGENIERÍA: INICIO, RECORRIDO Y ACTUALIDAD

Marisol Perassi
Andrés Oiene
Natacha Carlino
asesoriapedagogica@ingenieria.uner.edu.ar
Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

En el año 2004 se crea el Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional de la Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), cuyos objetivos son atender las necesidades de docentes y alumnos en pos de una mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ofrecer un espacio de reflexión pedagógica y de autoevaluación en torno a la enseñanza y la tarea universitaria en general, generar un ámbito de indagación y análisis de las problemáticas pedagógicas propias de la institución, entre otros. En este trabajo se describen y analizan acciones desarrolladas desde el momento de su creación y hasta la actualidad, para cumplir con dichos objetivos.

Las acciones más importantes son: el desarrollo de actividades de formación pedagógica destinadas a los docentes de la institución; el acompañamiento en la revisión, reelaboración y socialización de propuestas didácticas; y la coordinación de proyectos de innovación pedagógica que se formulan e implementan en diferentes asignaturas de la FI.

Respecto de la primera, a partir del proceso de autoevaluación del año 2005, se reconoció la necesidad de fortalecer la formación pedagógica de los docentes universitarios, quienes suelen tener una sólida formación en los aspectos disciplinares específicos pero no en los aspectos pedagógicos (Lucarelli, 2008). Es así que desde el año 2006 la Asesoría Pedagógica coordina un Programa de Formación Docente consistente en la organización de instancias de formación pedagógica, destinada a docentes de la FI, en diversas modalidades (talleres, cursos, seminarios, jornadas y encuentros). Hasta el año 2018, la cantidad total de actividades de formación pedagógica llevadas a cabo en el marco de dicho Programa, es de 50, a razón de 3,8 por año en promedio. Para la organización de estas actividades se consulta, por diferentes medios, los intereses y demandas de formación que tienen los docentes. Asimismo, las actividades implementadas son evaluadas a través de una encuesta enviada a los asistentes, mediante la cual se recopilan opiniones y valoraciones al respecto. Los resultados de este Programa son muy motivadores, tanto por la alta asistencia de los docentes como por las respuestas satisfactorias relevadas en las encuestas. A lo largo de estos años, se ha logrado un alto nivel de aceptación y participación docente, sobre todo considerando que las mismas son de carácter optativo y se desarrollan en simultáneo con las actividades académicas habituales.

Dicho Programa se ha constituido como un espacio de acercamiento de los docentes a diversas temáticas del campo de la pedagogía, así como de encuentro e intercambio entre pares.

Respecto de la segunda, desde la Asesoría Pedagógica se acompaña a los docentes en la revisión de sus propuestas didácticas en diferentes instancias. Una de ellas se formaliza en el contexto del desarrollo del Curso de Formación Pedagógica para Docentes de la FI, a cargo de dicha Asesoría, el cual para su aprobación requiere la elaboración de un trabajo de diseño o rediseño de una propuesta didáctica de la asignatura en la que se desempeña el docente. Lo mismo se replica en otro Curso destinado a los Auxiliares Docentes Alumnos de la FI. Por otra parte, desde el año 2015, al finalizar cada ciclo lectivo, se organiza una Jornada de Presentación de Experiencias Didácticas de la FI-UNER. En estas Jornadas los docentes participan en calidad de asistentes y, sobre todo, de expositores, socializando las prácticas de enseñanza y de evaluación que han llevado adelante en la asignatura donde se desempeñan, sea en el marco de proyectos, trabajos finales de los cursos de formación pedagógica o como parte de sus actividades de enseñanza áulica. Esta actividad aporta directamente a la profesionalización de los docentes universitarios (Zabalza, 2009) y a la mejora de los procesos de enseñanza de la FI, en tanto ofrece un espacio de reflexión pedagógica y de autoevaluación en torno a la enseñanza y habilita instancias de análisis conjunto de las problemáticas pedagógicas propias de la institución.

Y respecto de la tercera, desde el año 2011, la UNER abre una convocatoria anual para que los docentes presenten Proyectos de Innovación e Incentivo a la Docencia, otorgando financiamiento a las propuestas que se aprueben por los Consejos Directivos de cada Facultad. La finalidad de estas convocatorias es “apoyar la formación docente y la innovación pedagógica con el objetivo de fortalecer las prácticas docentes (…) que propicien la mejora cualitativa del proceso de enseñanza”. La coordinación de estos proyectos en la FI, está a cargo de la Asesoría Pedagógica e incluye tareas como: definición de pautas específicas para la implementación de la convocatoria; participación en la comisión evaluadora de proyectos presentados; asesoramiento antes, durante y después de la implementación; análisis y devolución de informes finales. La elevada aceptación que ha tenido esta convocatoria en la FI, se evidencia en que desde sus inicios, todos los años se cubre la totalidad de las plazas disponibles.

Actualmente la institución se encuentra atravesando un proceso de construcción de un documento que explicite un modelo educativo que pretende continuar fortaleciendo, particularmente los aspectos pedagógicos. Se considera que, dado todo el recorrido realizado, las condiciones institucionales son propicias para la consolidación de un marco político-pedagógico que permita continuar promoviendo ciertas prácticas en los docentes. La Asesoría Pedagógica participa activamente de dicho proceso, realizando diferentes aportes. En tal sentido, se procura en todo

momento historizar el proceso de la institución en cuanto a los siguientes temas: formación docente, innovación pedagógica y socialización y análisis conjunto de prácticas. Como parte de la elaboración de este modelo educativo, se ha definido un perfil pedagógico del docente de la FI.

En función de todo lo planteado, se entiende la Asesoría Pedagógica como una práctica localizada y, a su vez, como una práctica transversal, que se instala como dispositivo constitutivo para la construcción y promoción de ciertos procesos didácticos-pedagógicos desde diferentes posiciones institucionales (Nicastro y Andreozzi, 2003).

Palabras claves: universidad; ingeniería; asesoría pedagógica.

APORTES DE LAS ASESORÍAS PEDAGÓGICAS DE LA UDELAR A LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Mercedes Collazo
Carolina Cabrera
Virginia Fachinetti
mercedes.collazo@cse.udelar.edu.uy
carolina.cabrera@cse.udelar.edu.uy
virginia.fachinetti@cse.udelar.edu.uy - Comisión Sectorial de Enseñanza, UdelaR

El campo de producción de conocimiento en Educación en el Uruguay es aún incipiente (Romano, 2014; Sanz, 2016). La Universidad de la República (UdelaR) cuenta como institución pública formadora de profesionales y académicos del país con estructuras de apoyo a la enseñanza radicadas en las distintas facultades, institutos, escuelas y centros universitarios, denominadas actualmente Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE). Conformadas a lo largo de tres décadas, las UAE han tenido un fuerte basamento en docentes de las distintas disciplinas universitarias que han continuado sus estudios de posgrado en Educación (Collazo et al, 2015).

En este trabajo nos interesa identificar el rol que han cumplido los asesores pedagógicos en la generación de conocimiento sobre la enseñanza universitaria a través de diferentes instrumentos de promoción de la investigación educativa en la UdelaR. Las fuentes analizadas son: el llamado a Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU), la Maestría en Enseñanza Universitaria (MEU) y la Maestría en Psicología y Educación (MPE).

El llamado PIMCEU, cuya primer convocatoria fue en el 2012 es un llamado a proyectos concursables de investigación en enseñanza universitaria, destinado a docentes que pueden formar equipos de la UdelaR o con otros actores del sistema educativo nacional. Si bien históricamente la UdelaR ha tenido financiamiento institucional para realizar proyectos de investigación, este llamado específico se realizó dos veces conjuntamente entre la agencia que financia la investigación en la UdelaR (Comisión Sectorial de Investigación Científica, CSIC) y la estructura central de apoyo a la función de enseñanza de grado (Comisión Sectorial de Enseñanza, CSE).

La MEU, también gestionada desde la CSE, está dirigida a docentes en actividad de los niveles universitario y terciario y su objetivo primordial es iniciarlos en la investigación educativa, con el fin de contribuir al desarrollo del campo. Las líneas

de investigación del posgrado comprenden las temáticas de políticas de enseñanza superior, didáctica universitaria y problemas de la enseñanza. Su primera cohorte es del año 2006.

La MPE, promovida desde la Facultad de Psicología de la UdelaR es de carácter académico, dirigida a docentes y profesionales que abordan lo educativo como objeto de estudio, poniendo el énfasis en el diálogo entre la Psicología y las disciplinas que contribuyen a elucidar los escenarios y atravesamientos que hacen a la complejidad de la Educación. La primera cohorte es del año 2005. Una de sus líneas temáticas es Educación Superior Universitaria.

El enfoque metodológico fue cualitativo y consistió en el análisis documental de las tesis aprobadas (2005-2013) y los proyectos PIMCEU financiados (2013-2017). Se procuró sistematizar las temáticas priorizadas, las metodologías de investigación seleccionadas, las áreas de conocimiento donde se realizaron los estudios y la participación de integrantes de asesorías pedagógicas.

En la MPE, las temáticas fundamentalmente abordadas son sobre los sujetos educativos (sujeto estudiante y aprendizaje; sujeto docente), mientras que en PIMCEU y en la MEU los estudios son acerca de la enseñanza disciplinar y el currículum. Las carreras mayormente abordadas en las investigaciones en las tres fuentes corresponden al área salud y las áreas sociales-humanísticas. El enfoque metodológico más empleado fue cualitativo, seguido por los estudios mixtos y en menor medida los cuantitativos.

Las investigaciones de docentes integrantes de las UAE representan la tercera parte del total y las temáticas desarrolladas refieren a la enseñanza y el sujeto estudiante. Los docentes de asesorías pedagógicas integran las tres macro áreas de la UdelaR en forma equitativa.

Es de interés destacar que a nivel de posgrado se han formado docentes de diversas áreas integrantes de las asesorías pedagógicas, los cuales en muchos casos han quedado habilitados para presentar propuestas de investigación sobre sus temáticas de tesis u otras relacionadas, lo que probablemente guarde relación con la diversidad de facultades a las que pertenecen los docentes proponentes del PIMCEU.

Este dato arroja luz sobre la evolución reciente del campo, en cuanto a que éste se ha formado sobre una base de docentes de las áreas sociales-humanísticas y salud, así como docentes de variadas disciplinas que hicieron un giro hacia lo educativo en sus estudios de posgrado.

Palabras claves: producción de conocimiento; enseñanza universitaria; asesoría pedagógica

Referencias bibliográficas

Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P., Sanguinetti, V. (2015). Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente. En: Lucarelli, E. (editora). Universidad y asesoramiento pedagógico. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Romano, A. (2014). La (ausente) historia de la educación en el Uruguay. En Arata, N., Southwell, M. 2014. (comps). Ideas en la educación latinoamericana. Tomo 1. Un balance historiográfico. Buenos Aires. Unipe Editorial Universitaria

Sanz, M. (2016). Bases institucionales y discursivas de la producción de conocimiento sobre educación en Uruguay desde el ámbito universitario. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Universidad de la República, Uruguay.

ASESORÍA ACADÉMICA: UN DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN CLÍNICO-PEDAGÓGICO

Luciana Chiavone
Ana Santa Cruz
Ivana Pequeño
Karina Parga
lchiavone@psico.edu.uy
asanta.cruz@psico.edu.uy
ipequeno@psico.edu.uy
Facultad de Psicología, UdelaR.

La realidad que vive la Facultad de Psicología, Universidad de la República con relación a la numerosidad y el reciente proceso de reestructura académica e implementación de un nuevo plan de estudio nos interpela sobre las formas de asesoría que esta realidad nos demanda. Los espacios destinados al acompañamiento de estudiantes han permitido identificar que un alto porcentaje de los consultantes (60%) pretenden una respuesta directiva sobre qué es lo que deben cursar, rendir, etc. Dando cuenta de la falta de planificación y autonomía de su trayecto académico. Las consultas son realizadas en la urgencia de un período de inscripción demandando una respuesta desde la inmediatez que empobrece la capacidad de apropiarse de la información brindada. Como consecuencia se observa que muchos de estos estudiantes vuelven a solicitar el mismo tipo de asesoría al iniciar otro período o semestre. Existen momentos de gran demanda coincidentes con los períodos de habilitación a la defensa de los TFG, rendición de examen o parciales.

Estos casos son recibidos en puerta y se resuelve la consulta en la inmediatez, por la urgencia resolutiva de la situación. Otro comportamiento que se ha identificado es que se deposita en la figura del asesor/a la tarea de mediar entre la cultura institucional compleja y la actitud de los estudiantes. Evidenciando la necesidad de generar estrategias que permitan devolver la confianza entre estudiante e Institución promoviendo a su vez el desarrollo de estrategias de autonomía en los estudiantes.

Frente a estas situaciones el Programa de Renovación de la Enseñanza (ProREn) espacio análogo a las Unidades de Apoyo a la Enseñanza, ha trabajado en el desarrollo de un nuevo sistema de asesoría basado en generar estrategias que permitan el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. La estrategia desarrollada está basada en la concepción de la asesoría académica como: “un proceso interactivo que facilita una comprensión de sí mismo y del ambiente y lleva a establecer y/o clarificar metas y valores para la conducta en el futuro” (Shertzer y Stone, 1992, en Hervas, 2006), se acentúa la dimensión del proceso en una asesoría, donde a partir del diálogo el sujeto que recibe dicha asesoría, puede profundizar un conocimiento sobre sí mismo e integrarlo a su experiencia vital; resignificando y resignificar sus

saberes. Entendemos la asesoría académica no solo como una orientación sino también como un proceso de interacción de tipo dialéctico donde los sujetos en cuestión ponen en juego sus herramientas crítico reflexivas para su transformación y por tanto la adquisición de un nuevo aprendizaje, este proceso toma las características de una espiral dialéctica al decir de Pichón- Riviére (1980). Al mismo tiempo que se produce un tipo particular de vínculo que promueve la figura del asesor/a como un/a facilitador/a para que dialogue entre lo macro político de la institución educativa y su necesidad de consolidación de cambios y lo micro del sujeto que trae su historia de vida y su deseo puesto en juego durante su proceso formativo. El nuevo sistema de asesoría desarrollado por el ProREn se sustenta en un dispositivo de intervención clínico-pedagógico por intermedio de la consolidación de un tipo particular de vínculo psicopedagógico que se co-construye entre asesor académico y estudiante que permite deconstruir el pedido que trae el estudiante para co-construir demanda, al mismo tiempo que se instalan experiencias donde el estudiante puede ensayar decisiones que le permitan generar mayores niveles de autonomía durante su proceso formativo. Este vínculo se produce en el marco de un dispositivo de escucha particular que deviene en intervención.

Palabras claves: asesoría académica; vínculo psicopedagógico; Facultad de Psicología

Referencias bibliográficas

Hervás, R. (2006). Orientación e Intervención Psicopedagógica y procesos de cambio. Granada: Grupo Editorial Universitario

Pichón-Riviére, E. (1980) El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Buenos Aires: Nueva Visión.

EVALUAR A TRAVÉS DE ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: ESPACIO DE ASESORÍA PARA DOCENTES EN FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Silvia Giménez
Luciana Chiavone
sgimenez@psico.edu.uy
Facultad de Psicología, UdelaR, Uruguay

Los contextos educativos enfrentan desafíos múltiples a la hora de pensar, tanto la construcción de conocimientos, como su evaluación. Si bien vivimos en una modalidad de hiperconexión, ver las potencialidades que reviste el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación es un desafío para la formación del docente universitario. La evaluación de los aprendizajes es un tema central, y se hace imprescindible contar con un espacio para reflexionar y practicar en torno a algunas herramientas que presenta la plataforma EVA. Además, estas herramientas pretenden optimizar la tarea de enseñanza y planificar el proceso de aprendizaje. La Universidad de la República (Udelar) es la principal institución de educación superior del Uruguay. Según Barszcs (2005) la Udelar puede ser considerada como una macroinstitución, caracterizada por el aumento sostenido de la matrícula estudiantil, la desproporción en la relación docente - estudiante y la utilización de determinadas modalidades de enseñanza. En este contexto, si la institución educativa no planifica las condiciones organizacionales y locativas puede favorecer la masificación como cualidad vincular. Esta manera de vincularse, anónima, seriada, puede atentar contra el compromiso en el aprendizaje (Carbajal, 2014).

Resulta fundamental entonces, que tanto las instituciones como los docentes planifiquen cómo trabajar con grandes números de estudiantes. A su vez, los cambios tecnológicos en el último medio siglo, así como las exigencias tanto regionales como internacionales hacia la educación superior, han llevado a las universidades a un proceso crítico de reestructuración y revisión de los modos de enseñanza. Dentro de este proceso, las TIC cobran un importante protagonismo. Han incidido en la educación, facilitando la optimización de los procesos administrativos y la generación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros. Si bien la integración de las TIC en general y el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Udelar en particular, se encuentra en sus primeros pasos, se pretende que faciliten la mejora del proceso educativo, impulsando el trabajo individual, el desarrollo de trabajos en equipos y/o colaborativos; y la interacción entre los docentes y estudiantes; al tiempo que proporciona nuevas posibilidades de modificar y adaptar los métodos de evaluación. Asimismo, conociendo las potencialidades de la plataforma

EVA, ha surgido la demanda institucional dentro de la Facultad de Psicología de profundizar en su uso como herramienta para evaluar aprendizajes. (Giménez, 2017).

La experiencia aquí presentada pretendió generar un espacio para la formación docente al tiempo que promueve el uso de herramientas para la evaluación de los aprendizajes en la plataforma EVA. Actualmente, Facultad de Psicología cuenta con nueve mil ciento cincuenta usuarios activos siendo una de las Facultades con más usuarios en la Plataforma EVA y por tanto uno de los Servicios que más cursos tiene disponible (Rodés, 2018). Así mismo, ha sido una de las Facultades de mayor incremento de matrícula de ingreso de la Udelar en los últimos años. En 2019, han ingresado 2184 nuevos estudiantes (datos preliminares). En este contexto, uno de los desafíos más relevantes es el diseño, la aplicación y corrección de evaluaciones; y más aún, si lo que se pretende del estudiante es que trascienda la mera repetición de contenidos, y que demuestre otras competencias esperadas por el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP 2013). Es por ello que desde el Programa de Renovación de la Enseñanza (ProREn) de Facultad de Psicología, espacio análogo a las Unidades de Apoyo a la Enseñanza, se implementó un curso de formación docente durante el segundo semestre de 2018, con el fin de reflexionar en torno a la importancia y significado de la evaluación, su relación con los diferentes modelos educativos; practicar con diferentes herramientas del EVA y diseñar una propuesta de evaluación haciendo uso de las herramientas estudiadas. El objetivo general del curso fue fortalecer el espacio de reflexión y formación continua de los docentes de Psicología para mejorar su desempeño en la tarea de enseñanza, específicamente en la evaluación de aprendizajes, y en el aprovechamiento de las oportunidades que brinda para ello la plataforma EVA. Se establecieron como objetivos específicos: Problematizar en torno a la importancia y significado de la evaluación de aprendizaje; reflexionar sobre el uso de cuestionarios, tareas y wikis en la Plataforma EVA como recursos para evaluar aprendizajes; así como diseñar propuestas de evaluación utilizando cuestionarios, tareas y wikis en la Plataforma EVA. El curso consistió en cuatro encuentros presenciales de dos horas de articulación teórico – práctico que promovió la reflexión crítica y propuso diferentes actividades y recursos para la evaluación en la plataforma. El diseño del curso se realizó a medida según las demandas de cada Instituto; esto permitió profundizar sobre las modalidades de evaluación adecuadas para cada curso y las que efectivamente se iban a llevar a la práctica. Los docentes que participaron de estas instancias, valoraron el curso como un espacio propicio para reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes y los distintos paradigmas que subyacen en las diferentes propuestas de evaluación, lograron problematizar acerca de la importancia y significado de la evaluación, reflexionaron acerca del uso de algunas herramientas y elaboraron propuestas de evaluación utilizando cuestionarios, tareas y wikis en la Plataforma EVA. La experiencia permitió visualizar que para un mejor

aprovechamiento, es necesario que los docentes presenten un manejo básico de la Plataforma EVA.

Palabras claves: asesoría; evaluación; entorno virtual de aprendizaje

Referencias bibliográficas

Barszcs, S., M. Collazo, R. Álvarez, S. de Bellis y S. Cilintano (2005). Incremento de la matrícula y masificación en la UdelaR. Montevideo: UdelaR, Comisión Sectorial de Enseñanza.

Bertoni, E. (2001). Evaluar en la universidad. Recuperado de: https://studylib.es/doc/7357077/bertoni--elba-evaluar-en-la-universidad

Carbajal, S. (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. Recuperado de: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/17064/1/12-19-1-SM.pdf

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Recuperado de: http://www.ub.edu/ntae/dcaamtd/Coll_en_Carneiro_Toscano_Diaz_LASTIC2.pdf

Gimenez, S. (2017). Documento de trabajo interno: relevamiento del uso de la Plataforma EVA en Facultad de Psicología.

Pérez, A. (2012) Educarse en la era digital. Madrid, España: Ed. Morata.

Pozo, I. (1993). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, España: Ed. Morata. Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje. Manual Docente 2.9. Recuperado de: https://eva.psico.edu.uy/course/view.php?id=1096

Rodés, V. (2018). Diez años de una nueva forma de aprender en la facultad. Recuperado de: http://proeva.udelar.edu.uy/diez-anos-de-una-nueva-forma-de-aprender-en-la-facultad/

Rodés, V., Canuti, L., Peré, N., Pérez Casas, A. & Motz, R. (2012). Categorization of learning design courses in virtual environments. Conference Proceedings 1st Moodle Research Conference. pp 46-52.

LAS MEDIACIONES DE LAS TIC EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. INTERACCIONES Y ENTRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y LOS ESTUDIANTES

Diana Fernández Zalazar
Cristian Martín Jofre
dfzalazar@gmail.com
cristianjof83@gmail.com
Universidad de Buenos Aires

En el escenario de las TIC.

Desde el 2008 hasta la actualidad, en el marco de los proyectos UBACYT de la UBA, hemos investigado los distintos usos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el nivel superior, en estudiantes universitarios y su relación con las prácticas de estudio y aprendizaje, así como la construcción de estrategias didácticas observadas en las prácticas docentes (Fernández Zalazar y Neri, 2014). También las prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología (2015-2017) y actualmente los "Usos y apropiación de las TIC en función de las competencias digitales en la construcción de conocimiento de los estudiantes de psicología de la UBA" (2018-2019), la cual está siendo ampliada a todas las carreras de la UBA. De los datos relevados hasta el momento, se desprende una muy baja utilización de las TIC por parte de los docentes, sobre todo para las interacciones en trabajos colaborativos. El tipo de recursos para la comunicación con el alumnado se concentra en el mail, siendo éste un medio que tiene una muy baja tasa de uso en las nuevas generaciones y el nivel de apropiación de uso de las TIC se sitúa en la fase de adopción (Adell y Castañeda, 2012). Realizan las mismas tareas que antes, pero sin ninguna innovación.

Intervenciones por aproximaciones sucesivas.

La idea de plantearnos niveles de intervención con la tecnología en función de una asesoría pedagógica a partir de lo relevado en las investigaciones nos permitió acercarnos a la práctica docente dentro de un marco de validez ecológica. Es decir, nos hemos posicionado a partir de la cognición y de la práctica situada (Chaitklin y Lave, 2001), lo cual favoreció el proceso de apropiación de las TIC en función de la construcción de conocimiento. Realizamos dos intervenciones, una con una pizarra digital y luego la experiencia de clase invertida.

Propuesta sobre una pizarra electrónica.

Los resultados de las mencionadas investigaciones ponen de relieve una fuerte consolidación de la estructura de clase tradicional en las prácticas docentes. Las

clases muestran una estructura “nuclear” de tipo expositivo, a partir de la cual se realizan mínimas modificaciones, o incluyen “recursos didácticos” que favorecen la interacción, pero en muy pocas ocasiones se alejan de una estructura donde el foco es el docente y la transmisión de cierto contenido asignado.

A partir de las indagaciones llevadas a cabo, se observa que los docentes realizan su práctica de enseñanza con mayor comodidad y pericia en el marco de una estructura ya conocida por ellos. Es en este escenario que el equipo de investigación propone a partir de una pizarra virtual interactiva, diseñar una experiencia piloto de implementación didáctico-tecnológica. La idea central de esta implementación fue introducir un cambio moderado en la clase: sin modificar fuertemente la estructura en la que trabajan los docentes, ni generar resistencias inmediatas, proponer niveles de innovación e incorporación de funciones colaborativas que no podrían darse en un marco de clase expositiva tradicional sin mediación tecnológica (Fernández Zalazar y Jofre, 2018), pero manteniendo la estructura del aula tradicional como encuadre físico al que están acostumbrados. Lo que aportó esta propuesta fue la posibilidad que ofrece la ubicuidad para el trabajo colaborativo y cooperativo y la mayor flexibilidad para trabajar con diversos formatos para enriquecer la experiencia. Posteriormente se le solicitó al docente que introduzca modificaciones a sus presentaciones, habilitando dentro de la clase pautada, instancias de participación y agrupamiento de los alumnos. Se insertaron y combinaron recursos tales como documentos de texto, anotaciones singulares del docente, imágenes, videos y sitios web recuperados por los estudiantes. De esta forma, se pudo orientar la clase en función de los alumnos, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, sus habilidades y los aportes que realizaban. Cabe destacar que el software posibilita generar una grabación en video o sonido de la clase completa, y también de un documento (PDF por ej.) que integra los aportes e interacciones de todos. Esto quiere decir que se logra combinar la clase planificada por el docente (con los espacios de interacción y contribución delineados) con los aportes singulares de los alumnos y grupos, en contexto (Fernández Zalazar y Jofre, 2018).

Segunda instancia de ampliación de posibilidades: la clase invertida.

El término “Flipped Classroom” (clase invertida), se debe a Jonathan Bergmann y Aaron Sams, quienes en 2006 grabaron los contenidos de su asignatura y los alojaron en internet para aquellos alumnos que no asistían a clase pudiesen recuperarlas (Tucker, 2012). Se fue delineando una metodología que puso el foco en la autonomía del estudiante y el trabajo de aprendizaje crítico dentro del aula (Gálvez y García, 2015).

La lógica es la de tener a través de recursos los contenidos teóricos fuera del aula y el retorno a ella para avanzar sobre lo aprendido en otro lugar, más allá de la modalidad expositiva. De esta forma se aprovecha el tiempo presencial a través de actividades de aprendizaje significativo y personalizado, estimulando los intercambios

y debates, el desarrollo de proyectos, el análisis de casos, etc. El rol del docente se redefine, pasando a tener el rol de tutor o guía del proceso de aprendizaje, que orienta al alumno en los contenidos, recorridos y estrategias que favorezcan el pensamiento crítico y los recursos metacognitivos. Esto lleva a un cambio cultural donde la obligatoriedad a asistir a la exposición teórica queda sustituida por la actividad de los alumnos y el docente en el marco de un aprendizaje más flexible y autónomo (Neri y Fernández Zalazar 2015).

Esta segunda etapa nos permitió avanzar por fuera de las paredes del aula generando la autorregulación en el alumno y su responsabilidad dado que su actividad y sus tiempos son los que marcan las posibles líneas de desarrollo que el docente debe guiar.

Conclusiones.

Las estrategias para las asesorías didácticas mediadas por TIC no pueden ser reducidas a una fórmula o a una didáctica prescriptiva ya que lo que valida este tipo de intervenciones es la actividad situada y en contexto. La base para poder dar una lectura a dicho contexto fue provista por los años de investigación y la permanente reflexión y búsqueda que nos permita ir más allá de las modas tecnológicas y de lo puramente instrumental. Entendemos que los instrumentos y las aplicaciones pueden cambiar por ello lo importante es recuperar las intervenciones didácticas desde la práctica, aunando los saberes previos junto a las posibilidades de flexibilización y ampliación de experiencias que nos puede brindar la tecnología. Sabemos que el modelo transmisor ya está perimido y que encontrar nuevas formas de comunicación a través de propuestas innovadoras suelen resultar motivadoras para los estudiantes, tomando en cuenta que, en la realidad de lo cotidiano, lo virtual posee un peso cada vez mayor. Extender las aulas más allá de los muros, apelar a sujetos activos y responsables, delinear nuevas formas de colaboración y cooperación en la tarea de construcción de conocimientos es algo que nos involucra y nos obliga a repensar reflexivamente nuestras prácticas.

Palabras Claves: mediación tecnológica; prácticas docentes; investigación aplicada.

Referencias bibliográficas

Adell, J. y Castañeda, L. (2012) Tecnologías emergentes. ¿Pedagogías emergentes? Disponible en: https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf

Chaiklin, S., y Lave, J. (comps), (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Fernández Zalazar, D., Jofre, C., Pisani, P. A., y Ciacciulli, S. (2015). Aproximación a los usos de las TIC y las prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología. Anuario de investigaciones, 22.

Fernández Zalazar, D., y Neri, C. (2014). El uso de las TICs y los estudiantes Universitarios. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

Fernández Zalazar, D. C. y Jofre, C. M. (2018). Análisis de la necesidad de una implementación situada de las TIC en el ámbito universitario. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores (p. 101).

Gálvez, A., y García, A. (2015). Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alfonso_Rosa-Garcia/publication/266673438_Uso_del_video_docente_para_la_clase_invertida_evaluacion_ventajas_e_inconvenientes/links/570c9bb608aea660813b2c87/Uso-del-video-docente-para-la-clase-invertida-evaluacion-ventajas-e-inconvenientes.pdf

Neri, C., y Fernández Zalazar, D. (2015). Apuntes para la revisión teórica de las TIC en el ámbito de la educación superior. Revista De Educación a Distancia, (47). Recuperado de https://revistas.um.es/red/article/view/242471

Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. Education Next, 12(1), 82-83.

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN FACULTAD DE PSICOLOGÍA: UN DESAFÍO EN CONSTANTE CONSTRUCCIÓN

Ana Santa Cruz
Marcelo Alborés
Luciana Chiavone
asanta.cruz@psico.edu.uy
malbores@psico.edu.uy
lchiavone@psico.edu.uy
Facultad de Psicología, UdelaR, Uruguay

En este trabajo se presenta la línea de inclusión educativa que viene desarrollando la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR) desde noviembre de 2017 hasta el presente. Esta línea es abordada desde el Programa de Renovación de la Enseñanza (ProREn) espacio análogo a las Unidades de Apoyo a la Enseñanza. Entendemos por educación inclusiva "...un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. [...] El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje" (UNESCO, 2005, p. 14). Dentro de la Facultad ,y hasta el momento, se identifican como poblaciones destinatarias estudiantes en situación de discapacidad -en la cual incluimos la dislexia-, estudiantes que se encuentran transitando situaciones vitales que trascienden lo académico y dificultan su avance académico y personas privadas de libertad. En 2019 se realiza el acompañamiento y seguimiento de 121 estudiantes en situación de discapacidad. Este número se compone de estudiantes de ingreso a Facultad desde el año 2016 al 2019 (107), más casos de estudiantes en situación de discapacidad de otras generaciones que se han acercado al ProREn al conocer la línea de trabajo específica (14). Con respecto a los casos de estudiantes que se encuentran transitando situaciones vitales que trascienden lo académico y dificultan su avance académico se han acompañado en el período señalado 61 estudiantes. Realizando diferente tipo de mediaciones en los espacios donde emergió la crisis. De estos 11 trascendieron la intervención puntual para constituirse en estudiantes a los cuales se los acompaña semestre a semestre de forma activa y permanente para viabilizar la continuidad del proyecto educativo. Con los 27 estudiantes privados de libertad el trabajo desde el ProREn es oficiar como espacio de referencia que fomente la interrelación entre los diferentes actores institucionales involucrados, equipo docente de referencia, bedelía, Dirección de Licenciatura, etc. Cuando el estudiante cambia su situación, sea por cumplir la condena o por libertad anticipada, el ProREn realiza el acompañamiento en el nuevo

escenario procurando entender su contexto y situación vital. Para todas las poblaciones lo que se identifica como esencial dentro del trabajo realizado es contribuir al desarrollo de una paulatina autonomía dentro de la Institución y el proyecto educativo. Este tipo de abordajes implica necesariamente el trabajo en red dentro de la institución así como también con el afuera. Es importante destacar que atender a cada singularidad implica poder entender su recorrido y contexto vital, para construir trayectos y estrategias que sean efectivas para esa situación particular. Partir de una estrategia global para poder construir una específica, es uno de los principales objetivos y desafíos de este equipo. Trabajar en inclusión educativa implica poder descentrarse de la situación particular que vive el estudiante y tomar la integralidad del proceso educativo previo como modelo que guíe nuestra intervención. La estrategia global se establece, en al menos, tres planos:

Planos de Intervención
Estudiante Docente Institucional
Identificar temprana de las poblaciones destinatarias

Fijar una entrevista para conocer su realidad y establecer un vínculo

Pensar la situación y construir una estrategia precisa para cada persona y situación vital

Realizar un sostenido seguimiento que implica más entrevistas e intercambio vía mail y/o telefónico. Coordinar con los docentes, adecuaciones en clases y/o exámenes para cada escenario, vía mail, teléfono y/o entrevista.

Brindar información relevante para el proceso de construcción de aprendizajes

Apoyar a los períodos de evaluación. Esto puede implicar incluso la colaboración en el armado de la propuesta.

Se trabaja y coordina con funcionarios (ordenanza general) para garantizar la accesibilidad y comodidad de cada estudiante atendiendo a sus requerimientos específicos.

Con docentes tanto en el abordaje del curso, como para la realización e implementación de evaluaciones.

Con Comisión de Carrera y con Decanato.

Las necesidades de cada situación implican poder mantener entrevistas en profundidad con los estudiantes. En las entrevistas se procura brindar una orientación

precisa y estratégica en la elaboración del proyecto educativo que se amalgame en su contexto socio-económico-cultural y respondiendo al estadio evolutivo para procurar evitar situaciones que lleven al fracaso o desvinculación. Ha resultado esencial para el desarrollo de esta línea de trabajo contar con un lugar institucional de referencia (ProREn) y fondos destinados a este trabajo. A su vez la creación de la comisión de Inclusión educativa como lugar donde se permite de forma sostenida pensar el desarrollo de acciones en esta temática ha dado fortaleza al trabajo práctico.

Palabras claves: Inclusión Educativa; Facultad de Psicología; autonomía

Referencias bibliográficas

ANII. (2017). Biblioteca Digital y Accesible: Digitalización de bibliotecas en el marco del cumplimiento del Tratado de Marrackech (ININ_1_2017_1_137280).

Chiavone, L., Pequeño, I., González, L. (2017). Ingreso, permanencia y avance académico de estudiantes con discapacidad en Facultad de Psicología: Insumos para el diseño de un sistema de adecuación curricular inclusivo. Jornadas de Investigación en Educación Superior. Montevideo.

Echeita Sarrionandía, G., Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, nº12, p.p. 26-46.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO (Accesible on line en : http://unesco.org/education/inclusive).

Universidad de la República. (2007). VI Censo de estudiantes universitarios. Recuperado de: http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/988/siteId/

Universidad de la República. (2018). Universidad de la República del Uruguay. Recuperado de: http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/42798

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN EL USO DE CLASES FILMADAS Y POLIMEDIAS COMO RECURSOS DIDÁCTICOS

Ximena Otegui, Clara Raimondi
xotegui@fing.edu.uy
craimondi@fing.edu.uy
Unidad de Enseñanza - Facultad de Ingeniería- UdelaR

Se presenta la experiencia de implementación del curso de formación didáctica "Clases filmadas y polimedias: rediseño de cursos para su inclusión como recursos didácticos" (CFyP) y se analizan las producciones finales elaboradas por los participantes en la primera edición 2018. Es posible identificar fortalezas y dificultades para los docentes de las diferentes áreas de la Universidad de la República (UdelaR) a la hora de planificar la incorporación de estos recursos en sus unidades curriculares (UC). Se espera que este análisis aporte información de interés en el marco de un encuentro de asesorías pedagógicas universitarias, a la hora de pensar en estrategias de formación docente.

En la UdelaR, el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizajes y algunos servicios han fomentado la generación, publicación y distribución de clases filmadas o polimedias. En particular la Facultad de Ingeniería (FIng) desarrolla el proyecto de grabación de clases OpenFING (https://open.fing.edu.uy/). Estos recursos se presentan como una nueva herramienta didáctica, desafiando a los docentes a repensar el diseño de UC para afrontar con creatividad su inclusión. Dado que permiten que el contenido expuesto tradicionalmente en clase pueda ser visualizado fuera del aula, brindan la oportunidad de transformar propuestas metodológicas para que el tiempo presencial se centre en el trabajo activo de estudiantes con docentes.

CFyP está dirigido a docentes de la UdelaR, se ofrece en modalidad semipresencial y otorga 3 créditos. Su diseño y desarrollo está a cargo de la Unidad de Enseñanza de la FIng y fue financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza.

CFyP brinda aportes teóricos y prácticos para el diseño de UC que incluyan críticamente clases filmadas y polimedias así como herramientas para planificar su generación o reutilización. A su vez, brinda un acercamiento al trabajo a partir del blended learning, el aprendizaje activo y clase al revés o flipped learning. Esta última propuesta tiene como premisa que aquellos aspectos vinculados a la trasmisión de

contenidos no se realiza en el tiempo de clase presencial, sino que se efectúa individualmente y fuera del aula. En función de esto, el tiempo de clase presencial se dedica a trabajar sobre los contenidos estudiados y las dudas de los estudiantes, transformando la clase en un espacio real de intercambio y generación de espacios de aprendizaje significativo.

Se establece como trabajo final para CFyP el diseño de una unidad didáctica de la UC que cada docente imparte, que presente una propuesta metodológica de clase al revés e incorpore un recurso audiovisual.

En 2018 participaron 28 docentes de 11 servicios de las tres áreas de la UdelaR. Las UC sobre las que centraron los trabajos presentan diferentes contextos dados por los servicios, las etapas de las carreras (inicio, intermedio y egreso) y la cantidad de estudiantes (clases masivas a clases con pocos estudiantes).

A partir del análisis de los trabajos finales, es posible identificar una estructura general a través de la cual los docentes presentan sus propuestas de clase al revés: todos la organizan en antes, durante y después de la clase presencial. Se presentan a continuación las principales características de cada etapa propuesta por los docentes para sus UC.

En el antes, se propone al estudiante visualizar un video o acceder a material de estudio; posteriormente se disponen cuestionarios, con la finalidad de realizar un seguimiento de la actividad. En todos los casos, el trabajo se establece en la plataforma educativa Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Algunos docentes, plantean la visualización de un video enriquecido a partir de utilizar la actividad H5P en EVA, que permite agregar preguntas y brinda retroalimentación a estudiantes y docentes. Otros, establecen divisiones de roles y tareas a la hora de visualizar los videos o solicitan la realización de notas Cornell para obtener retroalimentación.

En el durante, proponen la participación activa de sus estudiantes principalmente a partir del trabajo grupal. La mayoría retoma las tareas plantadas previas a clase y el docente asume un rol de guía y moderador de la discusión. En este sentido, es posible visualizar un rediseño de la clase tradicional expositiva. Algunas planificaciones incluyen en esta etapa la realización de pruebas como cuestionarios múltiple opción. En otras, se propone realizar cuestionarios en vivo a través de herramientas como Kahoot lo que permite generar un ambiente de gamificación y obtener retroalimentación inmediata sobre los contenidos trabajados.

La etapa después de la clase presencial es la menos elaborada por los docentes. La mayoría solamente hace referencia a que los contenidos trabajados se

evaluarán en el parcial o examen de la UC. Quienes desarrollan esta etapa, plantean la realización de cuestionarios, lecciones o entregas de trabajos realizados (informes, trabajos escritos, bitácoras, resolución de ejercicios) en la plataforma EVA.

En síntesis, se observa que los docentes que participaron en CFyP lograron plasmar e incorporar el modelo de clase al revés en su planificación. Se destaca en algunas propuestas, una mejor elaboración de la etapa durante la clase y en el trabajo activo de los estudiantes. A su vez, la mayoría logró realizar propuestas con un cambio en el rol del docente, posicionándose como moderadores y guías del intercambio y del trabajo activo entre los estudiantes. Se observa un interés por recuperar el tiempo de clase presencial para el trabajo e intercambio entre todos los participantes.

Sin embargo, los docentes en su mayoría no lograron transformar en su diseño la forma de evaluación, incorporando innovaciones en la forma de evaluar acorde al trabajo activo que realizan los estudiantes durante su proceso formativo con el modelo de clase al revés. Esta debilidad puede deberse, entre otros factores, a: la dificultad que conlleva evaluar a los estudiantes; la numerosidad que afrontan algunos cursos; la falta de incorporación de herramientas que permitan realizar evaluaciones continuas y formativas para favorecer el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Se considera necesario fortalecer la formación en evaluación para propuestas metodológicas activas y con modalidades semipresenciales.

Palabras claves: formación docente; recursos didácticos; clases filmadas/polimedias

DESEMPEÑO ACADÉMICO AL FINAL DE LA CARRERA Y REZAGO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA ANTE UN CAMBIO DE PLAN DE ESTUDIOS

Adriana Fernández-Alvarez, Mariela Garau
afernan@fmed.edu.uy
Departamento de Educación Médica.
mgarau@fmed.edu.uy
Departamento de Métodos Cuantitativos.
Facultad de Medicina, UdelaR

Introducción: La sustitución del plan de estudios 1968 por el plan 2008 redujo un año la duración teórica de la carrera de medicina de la Universidad de la República. Los estudiantes de ambos planes (generación que ingresó en 2008 plan 1968 y generación que ingresó en 2009 plan 2008) rindieron simultáneamente el concurso clasificatorio previo al ciclo de práctica preprofesional. Esto ofreció la oportunidad de comparar su desempeño en la prueba lo que, junto a la comparación de sus escolaridades, permitiría detectar diferencias entre los resultados de ambos planes.

Objetivos: Indagar sobre posibles diferencias en el desempeño al final de la carrera de estudiantes de distintos planes y sobre posibles atributos diferenciales en los perfiles de estudiantes que cursan ambos planes con y sin rezago.

Material y métodos: Se realizó un estudio retrospectivo cuantitativo comparando el desempeño en la prueba y la escolaridad en los tres años anteriores a la prueba entre estudiantes que cursaron planes diferentes y lo hicieron con y sin rezago. Utilizando datos censales de ingreso a la carrera se comparó el perfil sociodemográfico de quienes, ingresando en iguales años, se graduaron sin rezago y quienes no lo hicieron. Se consideraron los ingresos reales.

Resultados: Los valores de escolaridad y puntajes de la prueba escrita de estudiantes de ambos planes fueron diferentes ($p<0,05$, Tabla 1A). Ambos grupos contienen ingresos de diferentes generaciones entonces, para analizar independientemente la influencia del plan de estudios y del rezago, se discriminaron 4 subpoblaciones con distintas combinaciones posibles de “generación de ingreso” y “plan de estudios cursado”: a) generación pre-2008 y plan 1968 (Gpre2008/P68), b) generación 2008 y plan 1968 (G2008/P68), c) generación pre-2009 y plan 2008 (Gpre2009/P08) y d) generación 2009 y plan 2008 (G2009/P08). Como se observa en la Tabla 1B la escolaridad y el puntaje de la prueba fueron mayores en las subpoblaciones G2008/P68 y G2009/P08, que cursaron en el tiempo teórico previsto,

que en las Gpre-2008/P68 y Gpre-2009/P08. En todos los subgrupos la escolaridad y el puntaje en la prueba clasificatoria tuvieron una correlación positiva significativa.

Para detectar la posible influencia de las características sociodemográficos de los subgrupos en estas evidencias se compararon los perfiles de las subpoblaciones G2008/P68 y G2009/P08. Estas subpoblaciones de graduados sin rezago no diferían sociodemográficamente al ingreso universitario. En ambas predominaban las mujeres, los nacidos en la capital, quienes recibieron educación pública en la capital tanto en primaria como secundaria, aquellos con progenitores de altos niveles educativos y quienes no trabajan (p>0,05). Eran solteros (excepto 5 ingresos de 2008) y no tenían hijos (excepto 2 ingresos de 2008) (p>0,05). Postularon y accedieron a becas en porcentajes similares (p>0,05). Se detectó una leve diferencia en la edad: mediana 18 años (min. 16 - máx. 40) para Gen 2008/P68 y mediana 18 años (min. 17 - máx. 22) para G2009/P08 (Test U Mann Whitney, p<0,05).

Los sistemas de becas beneficiaron al 23% de quienes se graduaron sin rezago, cubriendo el 90% de su demanda. Esto probablemente constituyó un aliciente para evitar la desvinculación académica y además favorecer la movilidad social ascendente dado que 55,1% de los becados declaró bajo nivel educativo materno, 57,5% bajo nivel educativo paterno y 40% bajo nivel educativo de ambos progenitores.

Tabla 1. Comparación de los valores de la escolaridad y puntajes de la prueba escrita; A: entre los estudiantes que cursaron con diferentes planes de estudio; B: entre los estudiantes que cursaron diferentes planes en el tiempo teórico previsto y con rezago

A	**Plan 1968 N=452**	**Plan 2008 n=228**	**Valor *p***
Escolaridad			
mediana	9,81	11,50	< 0,001‡
(min-max)	(3-16)	(3-15)	
(P_{25}-P_{75})	(7,35-11,78)	(8,81-12,50)	
Puntaje de la prueba			
mediana	72,95	74,20	0,003‡
(min-max)	(21-92)	(29-93)	
(P_{25}-P_{75})	(66,06-77,93)	(69,76-79,10)	

B	**Gpre2008/P68 n=279**	**G2008/P68 n=173**	**Gpre2009/P08 n=64**	**G2009/P08 n=164**	**Valor *p***
Escolaridad					
mediana	8,50 [a]	11,78 [b]	9,00 [c]	12,00 [d]	< 0,001†
(min-max)	(3-14)	(5-16)	(4-15)	(3-15)	
(P_{25}-P_{75})	(6,48-10,55)	(10,06-13,26)	(7,04-11,00)	(10,00-13,00)	
Puntaje de la prueba					

mediana (min-max) (P_{25}-P_{75})	69,30 [e] (21-91) (64,40-75,05)	77,55 [f] (57-92) (72,18-81,40)	71,15 [g] (49-89) (66,53-71,15)	75,68 [h] (29-93) (70,55-75,68)	< 0,001†
Rho Spearman escolaridad vs puntaje	0,622 *p* < 0,001	0,692 *p* < 0,001	0,498 *p* < 0,001	0,618 *p* < 0,001	

‡ Test U Mann Whitney, †Test de Kruskal-Wallis
a vs b, a vs d, b vs c, c vs d: p < 0,001 Test U de Mann Whitney
e vs f, e vs h, f vs g, g vs h: p < 0,001 Test U de Mann Whitney

Quienes estaban rezagados mostraron resultados significativamente inferiores que quienes cursaron en tiempo. Se identificaron variables sociodemográficas significativamente distintas entre quienes terminaron en tiempo y quienes presentaron rezago: quienes egresaron sin rezago con mayor frecuencia cursaron secundaria en instituciones privadas (Test X2, p=0.005 para Gen 2008, p<0.001 para Gen 2009) y sus progenitores poseían estudios terciarios finalizados en mayor proporción que quienes finalizaron con rezago (Test X2, p<0.001).

Conclusiones: Aunque al analizar los puntajes de escolaridad y desempeño en la prueba se detectan diferencias entre las poblaciones que cursan planes de estudio diferentes, al excluir del análisis los estudiantes con rezago esas diferencias desaparecen. Cursar con un plan de estudios u otro no influye sobre los resultados del concurso del internado, pero cursar con rezago influye negativamente. La desvinculación y el rezago están presentes con ambos planes y se asocian al perfil sociodemográfico. Las políticas de apoyo institucional remedian esto parcialmente.

Palabras claves: Desempeño académico; rezago; plan de estudios

Referencias bibliográficas

Fernández-Alvarez, A. & Siciliano, J.C. (2017). Desempeño académico estudiantil en el tramo inicial de la carrera de Doctor en Medicina de la Universidad de la República. Anales de la Facultad de Medicina, 4(2), 27-44. https://doi.org/10.25184/anfamed2017v4n2a4

Tinto, V. (1987). Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.

INNOVAR Y DIFUNDIR PARA SEGUIR INNOVANDO

Anahí Mastache
Diego Mazzoni
amastache@fi.uba.ar
dmazzoni@fi.uba.ar
Facultad de Ingeniería Universidad de Buenos Aires

Las acciones de apoyo y difusión de la innovación pedagógica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires presentan dificultades vinculadas con los procesos de innovación, a las que se agregan las que acarrean los contextos de masividad.

Respecto de la innovación en el ámbito educativo, y en particular en el contexto universitario, la misma ha sido ampliamente estudiada (ver, por ejemplo, la recopilación de estudios efectuada por Margalef García y Arenas Martija, 2006). A los efectos de este trabajo, entendemos a la innovación como la acción de incorporación de una novedad desde la perspectiva del sujeto o grupo que la incorpora, aun cuando se trate de algo conocido e implementado en otros contextos. Lucarelli (2004) enfatiza las ideas de protagonismo de los sujetos o grupos y de ruptura con los rasgos instituidos a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. No obstante, estos rasgos comunes, la innovación presenta características y formatos variados y se realiza en relación a distintos componentes (Lucarelli, 2004, 2018).

En cuanto a la masividad, nos interesa destacar no solo la cuestión numérica (cerca de 2000 docentes y 8500 estudiantes), sino otro conjunto de rasgos que generan que la numerosidad se transforme en masificación y, así, contribuyen a dificultar la tarea de apoyo pedagógico ante las iniciativas de sujetos y grupos, así como la difusión y consolidación de las innovaciones en nuevos espacios:

-3 sedes, distantes entre sí, en las que se desarrollan actividades de enseñanza, investigación, extensión y transferencia

-12 carreras de grado y cerca de 50 de posgrado

-19 Departamentos docentes de los cuales dependen las asignaturas que se ofrecen a las distintas carreras

-alto porcentaje de docentes con dedicaciones simples que trabajan en la profesión

-falta de espacios adecuados para intercambios sostenidos y continuos en el tiempo

La ubicación en una ciudad del tamaño y complejidad de Buenos Aires adiciona la problemática de los tiempos de traslado.

Este conjunto de elementos lleva a que muchos docentes no se conozcan entre sí y no sepan lo que están haciendo sus colegas que dependen de otro

Departamento, se referencian a otra carrera, circulan por otros espacios físicos en horarios no necesariamente compatibles.

Por ende, no se trata sólo de promover acciones de innovación y de soporte pedagógico, sino también de difundirlas, de habilitar canales que permitan conocer lo ya realizado y de facilitar que las experiencias exitosas puedan extenderse a otros docentes, cursos, asignaturas, carreras.

En este contexto, desde la Subsecretaría de Planificación Académica de Grado, Innovación Educativa y Formación Docente decidimos encarar una estrategia iterativa de fomento y acompañamiento a la innovación pedagógico-didáctica en el aula física y virtual y de difusión de las acciones realizadas. La metodología de trabajo adoptada supone la siguiente secuencia:

- convocatoria abierta para que docentes o colectivos docentes soliciten apoyo pedagógico-didáctico para encarar proyectos de enseñanza o evaluación que supongan algún cambio en el marco de las acciones habituales

- acompañamiento de un profesional de Ciencias de la Educación para el diseño e implementación de la propuesta. Además, la Facultad cuenta con un Centro de Educación Tecnológica (CETED) que ofrece apoyo, asesoramiento y personal experto para las innovaciones que involucren nuevas tecnologías (realidad aumentada, realidad virtual, laboratorios remotos, etc.)

- actividades de cierre y apertura a un nuevo ciclo, que involucran: una jornada de intercambio de experiencias y la elaboración de un material escrito de divulgación

Podríamos incorporar, el fomento a la creación de equipos de innovación; tarea que se realiza a lo largo de todo el proceso.

A fines de 2016 se realizó la primera convocatoria, en la cual se presentaron 30 propuestas. Desde mediados del 2017 hasta fines del 2018 se acompañaron efectivamente 25 Proyectos que involucraron a 105 docentes que se desempeñan en 9 Departamentos. Las innovaciones propuestas benefician a todos los estudiantes de la Facultad, ya que muchas de las asignaturas involucradas son comunes a todas las carreras.

Las innovaciones diseñadas e implementadas son muy variadas, ocupando un lugar significativo el rediseño para ofrecer cursos semipresenciales; la elaboración de secuencias didácticas, proyectos, casos, talleres; y la elaboración de materiales didácticos innovadores (Cartas de Navegación Bibliográfica, Libros digitales, Espectómetros, Paneles de circuitos eléctricos, Bancos de pruebas de motores y equipos eléctricos, Software de diseño 3D de piezas, moldes de inyección y matrices, videos didácticos/tutoriales, filmaciones de experimentos cuya visualización resulta difícil (por la pequeñez o la distancia a que se encuentran los participante cuando el número de estudiantes es alto).

De los 25 proyectos finalizados, 17 se presentaron en la Jornada de Innovación en la Enseñanza de la Ingeniería realizada en abril de 2019 (organizada en conjunto por la Subsecretaría y el CETED), a la cual asistieron docentes y autoridades.

Además, esta actividad dio lugar que otros docentes se decidieran a participar de procesos de innovación pedagógica.

Actualmente estamos trabajando en la publicación de los trabajos mientras damos apoyo pedagógico a una nueva serie de innovaciones (tras una nueva convocatoria a presentación de proyectos).

Los resultados de la primera secuencia de trabajo resultan altamente alentadores, aun cuando siguen resultando escasos a la vista de la envergadura de los desafíos que enfrentamos en la Facultad ante el desarrollo del Plan 2020, la revisión de todos los planes de estudio, y la intención de promover una formación de ingenieros con métodos más adecuados a los tiempos actuales, que favorezcan más y mejores aprendizajes y graduaciones en tiempos menos extendidos.

Bibliografía citada

Lucarelli, E. (2018). Innovaciones educativas de la formación docente. Nordeste (19), 49-65.

Lucarelli, E. (2004). El eje teoría practica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. Tesis doctoral. Bs As. UBA, FFyL.

Margalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006) ¿Qué entendemos por innovación educativa? Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, núm.47,13-31

LAS TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS DE LOS ESTUDIANTES PRIVADOS DE LIBERTAD DE FACULTAD DE ENFERMERÍA Y SU ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONAL

Alicia Álvarez de León
aalvarez@fenf.edu.uy
Facultad de Enfermería, UdelarR

En los últimos años la UdelaR se ha comprometido con la tarea de democratizar la educación superior a lo largo y ancho de nuestro país, haciéndose responsable de su lugar de garante de la Educación Superior, enmarcado en la Ley de Educación Nº18.437 (2008), contemplando especialmente a las poblaciones en situación de vulneración.

Son, justamente, las personas privadas de libertad una población que sufre múltiples vulneraciones a sus derechos, por ejemplo, si bien no han perdido su derecho a la educación, encuentran restringido su derecho a la libre circulación, por esto, sus trayectorias educativas son singulares, instaurándose un desafío institucional que, en la Universidad, suele recaer sobre las Unidades de Enseñanza de los distintos servicios.

A nivel central, la UdelaR desde 2016 -año en que se firma el convenio con el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR)- ha recorrido un, largo y fructífero, camino de avances como se puede apreciar en la Figura 1, si bien aún falta mucho por recorrer.

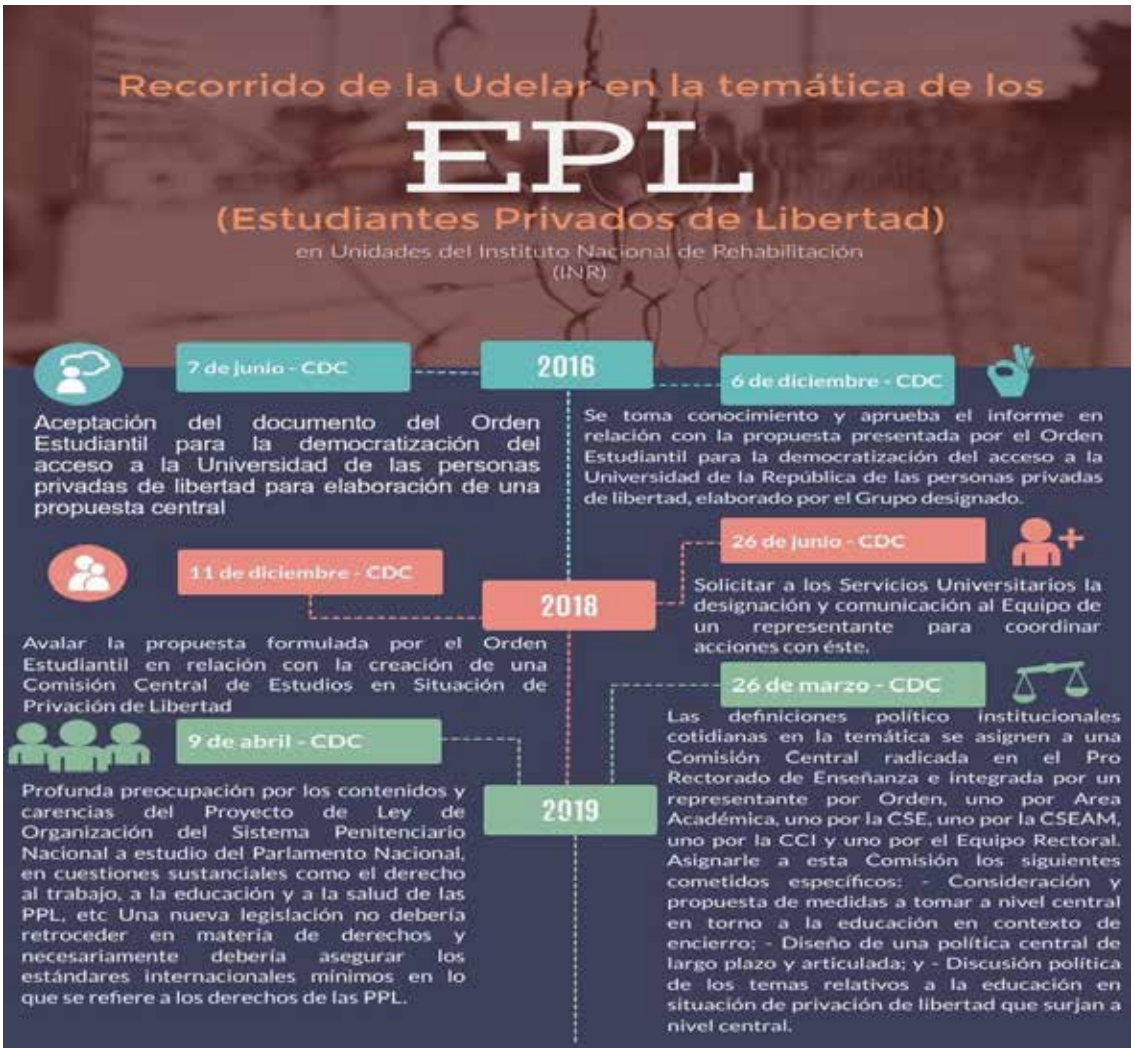


Figura 1. Línea de tiempo del recorrido de la UdelaR en la temática de los Estudiantes Privados de Libertad. Elaboración propia.

En este trayecto, la UdelaR ha elaborado una estructura logística para dar respuesta a las necesidades de estos estudiantes, como ser el curso de Tutorías Entre Pares (TEP), del que pueden participar estudiantes interesados en colaborar a apoyar las trayectorias universitarias de los EPL de todos los servicios; transporte de la UdelaR de frecuencia diaria a las Unidades de Internación de las Personas Privadas de Libertad (UIPPL) del INR; una partida económica mínima para gastos de materiales para los estudiantes; y la coordinación con el Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU) para la gestión de becas; entre otros.

La Facultad de Enfermería (FEnf), en el marco de los esfuerzos centrales de la UdelaR, en 2017 comienza a tratar el tema en el Consejo así como en la Comisión de Grado. En 2018 el Consejo -luego de la participación de los prorectores de Enseñanza y Extensión- conforma un grupo de trabajo -integrado por un Asistente Académico

(AA) del Decanato, la psicóloga y la Coordinadora de la Unidad Pedagógica (UP)- con el fin de realizar una propuesta de protocolo para la inclusión educativa de las PPL. En julio del mismo, el Consejo toma conocimiento y aprueba la propuesta presentada, en la que se designa un Equipo Responsable (ER), integrado por la psicóloga de la UP y un AA del decanato; se establece un procedimiento para las inscripciones y para la cursada de los EPL; se propone sincronizar la toma de parciales y exámenes en las UIPPL con el calendario de evaluaciones común de los cursos; entre otros planteos.

Desde las primeras experiencias de la FEnf con EPL hasta la fecha se ha mantenido la demanda de inscripciones en cada período, lo que denota un interés sostenido de l@s estudiantes por nuestra oferta educativa.

Tabla 1.
Estudiantes Privados de Libertad por generación de ingreso

Año	UIPPL	Estudiantes inscriptos	Estudiantes efectivos	Estudiantes activos
2017	4 “Comcar”	1	1	1
2018	6 “Punta de Rieles”	4	2	1
2019	6 “Punta de Rieles”	4	3	3
	5 “Mujeres”	4	3	3
	Prisión domiciliaria	1	1	1
TOTAL		14	10	9

Fuente: Elaboración propia

Reflexionando sobre estos 2 años de trabajo sostenido con EPL en FEnf, consideramos que aún habiéndose tomado decisiones institucionales que apuntan a la flexibilización administrativa, día a día nos encontramos con nuevos desafíos. Y, aunque en el protocolo de Facultad, se realizó un esfuerzo por contemplar las situaciones particulares de l@s EPL, las mismas son muy dinámicas y complejas e implican una revisión y adaptación constante de los procedimientos administrativos. Afortunadamente, las funcionarias administrativas que se encargan de estas gestiones en FEnf se han comprometido con el trabajo y han atendido especialmente las

situaciones particulares de est@s estudiantes. Por esto, consideramos que la flexibilización administrativa no sólo se trata de establecer procedimientos, protocolos, normativas y reglamentos; sino de establecer relaciones de trabajo cooperativo, coordinado y en en una misma sintonía, entre las personas involucradas. Y este tipo de relaciones de trabajo no puede recaer en voluntades personales y circunstanciales, sino que deben ser parte de la política institucional, ofreciéndose recursos tanto materiales como formativos y humanos para lograr este fin.

El otro aspecto decisivo refiere a los apoyos para los desafíos académicos que enfrentan est@s estudiantes. A través de la experiencia, hemos comprobado que existe una relación muy cercana entre los apoyos ofrecidos a este respecto y las posibilidades de sostener la trayectoria académica en la UdelaR, en términos generales y, particularmente, de manera exitosa. En aquellas situaciones, y/o momentos, en los que hemos logrado desplegar dispositivos de apoyo -como acompañamiento por parte de docentes y/o tutores, claridad en la información referente a las evaluaciones, realización de evaluaciones sistemáticas y sincronizadas con el calendario regular de los cursos, entre otros- l@s EPL han demostrado mayor adhesión a sus trayectorias universitarias, y mayores indicadores de éxito en sus proceso de aprendizaje.

En conclusión, consideramos que en el trabajo con EPL en la Universidad es menester mantener una actitud institucional activa de adaptación reflexiva a los múltiples desafíos que se van presentando, y transformándose a medida que l@s estudiantes avanzan en sus trayectorias y el tema avanza -y crece- en la UdelaR. Es necesario establecer procedimientos pero estos no pueden tomarse de manera rígida e inflexible porque, justamente, estarían pecando de lo que intentan saldar -la flexibilidad institucional ante la singularidad de las situaciones que se plantean al estudiar en la UdelaR en contexto de encierro carcelario-.

Por último, consideramos que es necesario tener presente la misma lógica para l@s EPL que para el resto de estudiantes, es decir, trayectorias particularmente vulnerables ameritan apoyos fuertes, es por esto que es menester que las Unidades de Enseñanza -en nuestro caso la UP-, que son quienes se encargan de estos apoyos, sean protagonistas y se comprometan, activamente, en las trayectorias universitarias de l@s EPL.

Palabras claves: estudiantes universitarios privados de libertad; flexibilización curricular; apoyo académico.

Referencias bibliográficas

Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 7/6/2016, resolución Nº37 (Exp. 011000-001443-16), disponible el 25/4/19 en: http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/0/7CF32AE99CB7A2C003257FCC00

5B770D?OpenDocument&Highlight=0,personas%20privadas%20de%20libertad

Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 6/12/2016, resolución Nº12 (Exp. 011000-001443-16), disponible el 25/4/19 en: http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/0/B7070911C8A0AE860325807C006976AB?OpenDocument&Highlight=0,personas%20privadas%20de%20libertad

Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 14/2/17, resolución Nº2 (Exp. 011000-001443-16), disponible el 16/5/19 en: http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/0/0B93C9CB37D81997032580C3005EAE08?OpenDocument&Highlight=0,personas%20privadas%20de%20libertad

Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 26/6/18, resolución Nº4 (Exp. 011000-001821-18), disponible el 16/5/19 en: http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/0/F06020A20CDD6439032582B3005A5502?OpenDocument&Highlight=0,personas%20privadas%20de%20libertad

Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 11/12/18, resolución Nº10 (Exp. 011000-004326-18), disponible el 16/5/19 en: http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/0/04DABB76348B6DDB032583590058BAF7?OpenDocument&Highlight=0,personas%20privadas%20de%20libertad

Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 26/3/19, resolución Nº7 (Exp. 011000-004326-18), disponible el 16/5/19 en: http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/0/BB9431828F58CE98032583C40069EC18?OpenDocument&Highlight=0,personas%20privadas%20de%20libertad

Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 9/4/19, resolución Nº8 (Exp. 011000-000804-19), disponible el 16/5/19 en: http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/0/02A4817C3C9945AB032583D2004FB6A4?OpenDocument&Highlight=0,personas%20privadas%20de%20libertad

El Consejo de la Facultad de Enfermería de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 16 de mayo de 2018, resolución Nº63 (Exp. 221400-003432-

17), disponible el 16/5/19 en: http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/0/A1D59D74E47B80360325826E005DA122?OpenDocument&Highlight=0,personas%20privadas%20de%20libertad

El Consejo de la Facultad de Enfermería de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 11 de julio de 2018, resolución Nº23 (Exp. 220011-001047-18), disponible el 16/5/19 en: shttp://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/0/4A6DBABFEA1A19A3032582C200705FDC?OpenDocument&Highlight=0,personas%20privadas%20de%20libertad

Ley N° 18.437. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 12 de diciembre de 2008.

IMPLEMENTACIÓN DE VIDEOS POLIMEDIA (VP) DE PRÁCTICOS DE BIOQUÍMICA EN EL CURSO DE BIOLOGÍA MOLECULAR Y CELULAR (BMC) DE LA FACULTAD DE VETERINARIA

Cecilia López
Juan Pablo Damián
Germán Da Rosa
Angelina Porro
Claudia Borlido
José Passarini
Marcelo Rodríguez Piñón
lcecilia779@gmail.com
Área Bioquímica, Departamento de Biología Molecular y Celular y Departamento de Educación Veterinaria - Facultad de Veterinaria – UdelaR

El Área Bioquímica dentro del curso de BMC integró el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), gestionado por el Departamento de Educación Veterinaria (DEV). En una sección específica dentro de la plataforma EVA, se incorporaron VP como estrategia alternativa para afrontar la masificación del curso, principalmente en los prácticos experimentales. El objetivo de este trabajo fue describir el uso y la percepción que los estudiantes de BMC hicieron de los VP. Los VP fueron creados con la asistencia de los docentes del DEV, con una secuencia similar a la utilizada en los prácticos experimentales: introducción, objetivos, materiales y métodos, resultados y conclusiones, con una duración aproximada de 10 a 15 minutos. Fueron colocados en la plataforma EVA para ser visualizados por los estudiantes previo a la fecha de cada practico durante el curso de BMC 2017 (804 estudiantes) quedando disponibles como herramienta de apoyo para seguir el curso práctico de Bioquímica o para la preparación de pruebas parciales y exámenes. Los VP disponibles fueron: Titulación de ácidos fuertes y débiles (1), Titulación de aminoácidos (2), Soluciones buffer (3), Espectrofotometría (4), Cinética enzimática (5), Fermentación láctica (6), Fermentación ruminal (7) Electroforesis (8), Cadena transportadora de electrones (9), Receptores esteroideos en glándula mamaria (10). La evaluación del uso de los VP se realizó desde el día que estuvieron disponibles en la plataforma EVA (previamente al dictado de cada practico experimental) hasta el primer período de examen del 2017, evaluando para cada VP el número de vistas, % medio de reproducción (Tabla 1) y % de visualizaciones totales realizadas por distintos dispositivos (computadora, teléfono móvil, tablet); mediante las estadísticas obtenidas de Youtube. Para conocer la opinión de los estudiantes se realizó una encuesta no obligatoria. El cuestionario constaba de diferentes preguntas relacionadas a los VP (Tabla 2), siendo evaluadas en una escala de 1 a 4 (mínimo: 1 y máximo: 4) de acuerdo con el nivel de aceptación. El resultado

de la encuesta para cada uno de los VP se expresó como la media y el intervalo de confianza al 95% (IC95%) sobre la puntuación otorgada a cada pregunta por los estudiantes de acuerdo a la escala mencionada.

Todos los VP fueron visualizados por los estudiantes en forma variable, entre 0.4 y 1.3 veces por alumno y el % medio de reproducción en todos fue mayor al 50 %.

Tabla 1. Cantidad de vistas, % medio de reproducción de los VP desde su publicación hasta la fecha del primer examen de BMC.

Polimedias	Vistas	% medio de reproducción
Titulación de ácidos Fuertes y débiles	1072	56
Titulación de aminoácidos	803	57
Soluciones Buffer	857	60
Espectrofotometría	929	53
Cinética enzimática	1126	50
Fermentación láctica	402	64
Fermentación Ruminal	611	60
Electroforesis	324	75
Cadena de transporte de electrones	714	73
Receptores esteroideos en glándula mamaria	305	65
Polimedias	Vistas	% medio de reproducción
Titulación de ácidos Fuertes y débiles	1072	56
Titulación de aminoácidos	803	57
Soluciones Buffer	857	60
Espectrofotometría	929	53
Cinética enzimática	1126	50
Fermentación láctica	402	64
Fermentación Ruminal	611	60
Electroforesis	324	75
Cadena de transporte de electrones	714	73
Receptores esteroideos en glándula mamaria	305	65
Polimedias	Vistas	% medio de reproducción
Titulación de ácidos Fuertes y débiles	1072	56
Titulación de aminoácidos	803	57
Soluciones Buffer	857	60
Espectrofotometría	929	53
Cinética enzimática	1126	50
Fermentación láctica	402	64
Fermentación Ruminal	611	60
Electroforesis	324	75
Cadena de transporte de electrones	714	73
Receptores esteroideos en glándula mamaria	305	65

Los % de reproducción para la visualización de los VP según los dispositivos utilizados fueron: 75%, 24% y 2.3% para computadora, teléfono celular y tablet, respectivamente.

En todas las preguntas del cuestionario realizadas en la encuesta (8 VP evaluados, sin datos de encuesta de 9 y 10), las respuestas de los estudiantes estuvieron entre los valores 3 y 4, evidenciando una alta aceptación (Tabla 2).

Tabla 2: Resultado de la encuesta de opinión (media±IC95%) realizada a los estudiantes, con sus respectivas preguntas, para cada uno de los VP evaluados.

Cuestionario	1 (n=252)	2 (n=164)	3 (n=121)	4 (n=267)	5 (n=175)	6 (n=54)	7 (n=62)	8 (n=84)
Calidad de imagen	3.54 (3.41-3.66)	3.50 (3.34-3.65)	3.25 (3.06-3.43)	3.56 (3.43-3.68)	3.48 (3.32-3.63)	3.70 (3.42-3.97)	3.67 (3.46-3.92)	3.69 (3.47-3.90)
Calidad de sonido	3.52 (3.39-3.64)	3.42 (3.26-3.57)	3.58 (3.39-3.76)	3.48 (3.35-3.60)	3.52 (3.37-3.67)	3.59 (3.31-3.86)	3.72 (3.46-3.97)	3.82 (3.60-4.00)
Duración	3.38 (3.25-3.50)	3.54 (3.38-3.69)	3.04 (2.85-3.22)	3.40 (3.27-3.52)	3.46 (3.30-3.61)	3.46 (3.18-3.73)	3.56 (3.30-3.81)	3.60 (3.38-3.81)
Facilidad de uso	3.55 (3.42-3.67)	3.76 (3.60-3.91)	3.57 (3.38-3.75)	3.52 (3.39-3.64)	3.55 (3.38-3.70)	3.72 (3.44-3.99)	3.67 (3.41-3.92)	3.67 (3.45-3.88)
Lo considera adecuado como apoyo al estudio	3.73 (3.60-3.85)	3.82 (3.66-3.97)	3.75 (3.57-3.93)	3.69 (3.56-3.81)	3.69 (3.53-3.84)	3.61 (3.33-3.88)	3.72 (3.46-3.97)	3.80 (3.58-4.00)
Supone una ayuda en su aprendizaje	3.69 (3.56-3.81)	3.78 (3.62-3.93)	3.68 (3.49-3.86)	3.60 (3.47-3.72)	3.61 (3.45-3.76)	3.62 (3.34-3.89)	3.69 (3.43-3.94)	3.73 (3.51-3.94)
Mantuvo su atención durante todo el video	3.42 (3.29-3.54)	3.56 (3.40-3.71)	3.46 (3.27-3.64)	3.29 (3.16-3.41)	3.46 (3.30-3.61)	3.46 (3.18-3.73)	3.56 (3.30-3.81)	3.58 (3.36-3.79)
Mejora la comprensión del tema tratado	3.15 (3.02-3.27)	3.64 (3.48-3.80)	3.58 (3.39-3.76)	3.46 (3.33-3.59)	3.54 (3.38-3.69)	3.64 (3.36-3.91)	3.66 (3.40-3.91)	3.70 (3.48-3.91)
Cumplió un rol motivador para seguir la asignatura	3.30 (3.17-3.42)	3.50 (3.34-3.65)	3.42 (3.23-3.60)	3.28 (3.15-3.40)	3.21 (3.05-3.36)	3.46 (3.18-3.73)	3.51 (3.25-3.76)	3.60 (3.38-3.81)

Los datos obtenidos en el período evaluado, sugieren que los estudiantes de BMC podrían haber utilizado los VP como recurso para el seguimiento del curso de Bioquímica y para la preparación del primer período de examen, en forma variable y

reproduciendo más de la mitad de ellos utilizando como dispositivo principal para su visualización la computadora. Por otro lado, del análisis de la encuesta de los VP (Tabla 2), se desprende que los estudiantes respondieron con los valores más altos en la escala de aceptación (3 y 4) en todas las preguntas del cuestionario realizadas.

En conclusión, los datos obtenidos sugieren cierto grado de aceptación de la herramienta como material de apoyo, sugiriendo además, que fue percibida favorablemente.

Palabras claves: uso, bioquímica, encuesta

INVESTIGACIÓN- ACCIÓN EN LOS CURSOS DE MATEMÁTICA DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DISEÑO Y URBANISMO DE LA UDELAR.
HACIA UNA PRÁCTICA INTEGRAL

Ana Laura Nuin
analauranuin@fadu.edu.uy FADU

Desde 2013, la Cátedra de Matemática de Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República (FADU) ha estado realizando observaciones de clases y entrevistas a los estudiantes, con el fin de obtener información sobre climas de clase y trabajo en equipos (entre otros); estas actividades se desarrollan en el marco de una serie de actividades de investigación-acción tendientes a favorecer la implementación de innovaciones en los métodos de enseñanza y de evaluación.

El curso de matemática que brindaba la la Cátedra de Matemática de Facultad de Arquitectura en el antiguo plan (vigente hasta el 2016) era una unidad curricular de once créditos que se ofrecía a los estudiantes de la generación de ingreso en el primer semestre de cada año. Esencialmente constituía una introducción al cálculo diferencial e integral y al tratamiento de la geometría del espacio con técnicas algebraicas y de cálculo. Era el único curso de matemática a lo largo de la carrera, por lo cual su objetivo era proporcionar al estudiante de arquitectura la cultura matemática básica necesaria para el conjunto de su formación. Tradicionalmente, estos cursos se estructuraron en base a clases teóricas en grupos de aproximadamente doscientos estudiantes y clases prácticas en grupos de aproximadamente cincuenta estudiantes. Los resultados de las evaluaciones en los cursos de matemática ofrecidos a los estudiantes de las generaciones de ingreso, a lo largo del período 2003-2012, muestran que promedialmente, solo un 26% de los ingresantes lograban la aprobación del curso controlado de acuerdo con los datos brindados por la Comisión Académica de Seguimiento y Coordinación del Plan de Estudios (CASYC), que se resumen en el siguiente cuadro:

Año	Semestre	Estudiantes Inscriptos	Aprueban	% Aprobación por Semestre
2003	1º SEM	496	106	21 %
2004	1º SEM	485	50	10 %
2005	1º SEM	479	93	19 %
2006	2º SEM	245	91	37 %
2007	1º SEM	448	133	30 %
2008	1º SEM	430	89	21 %

2009	1º SEM	447	134	30 %
2010	1º SEM	428	142	33 %
2011	1º SEM	466	131	28 %
2012	1º SEM	449	149	33 %

La Cátedra de Matemática ha tenido la inquietud de mejorar los aprendizajes y los desempeños en sus cursos, para lo cual ha resuelto implementar modalidades de enseñanza activa que promuevan la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. Algunas de las innovaciones realizadas fueron: la eliminación de la división de los cursos en teóricos y prácticos, la propuesta de problemas con énfasis en tópicos de matemática aplicada a la estabilidad de estructuras y ofrecer a los estudiantes la oportunidad de revisar sus parciales, trabajar sobre sus errores y acceder así a una nueva instancia de evaluación denominada “recuperatorio”. La experiencia fue evaluada positivamente tanto por los docentes como por los estudiantes del denominado curso piloto realizado en 2012, constituyéndose en un primer paso para la generalización de estas innovaciones en los restantes cursos de matemática.

A partir de 2013 una de las principales líneas de trabajo de la Cátedra ha sido la promoción del aprendizaje colaborativo en todos los grupos. Esta modalidad se instrumenta formando equipos de seis a ocho integrantes, en los cuales los estudiantes abordan las actividades que los docentes les proponen a lo largo del curso y son evaluados tanto individualmente como grupalmente mediante pruebas cortas, completando además instancias de autoevaluación y evaluación por pares. El nuevo sistema de evaluación prevé también la posibilidad de realizar “recuperaciones” de los parciales: una nueva prueba a la que pueden acceder quienes realicen, con sus compañeros de equipo, un análisis exhaustivo de los errores u omisiones que tuvieron en el parcial. Este sistema de evaluación se completa con un proyecto grupal final.

El cuerpo docente ha puesto especial cuidado en considerar los factores afectivos y sociales que inciden en los aprendizajes; como consecuencia de ello, se organizan los cursos de forma tal en que no sean excesivamente numerosos y se potencia la comunicación estudiante/docente y entre estudiantes a través de diferentes vías como el uso de la plataforma EVA y los grupos de Facebook de cada curso. En estos espacios se realizan intercambios, consultas y se comparten materiales didácticos: videos, apuntes teóricos y resoluciones de problemas en etapa de elaboración. La implementación de estas innovaciones metodológicas tiene como aspiración identificar aquellos elementos relevantes para la calidad de la enseñanza, involucrando a los estudiantes como agentes dinamizadores del proceso de mejora y

a los docentes como partícipes de un ámbito de reflexión conjunta sobre los modelos educativos válidos para la enseñanza de la matemática a nivel superior.

El seguimiento de los cursos se ha realizado desde entonces a través de una serie de actividades de investigación-acción que la Cátedra de Matemática ha implementado mediante observaciones de clases y entrevistas a los estudiantes; la finalidad de las mismas es obtener información sobre los climas de clase en los grupos, el trabajo en equipo de los estudiantes y sus opiniones sobre las actividades que realizan, paralelamente, se analiza sus desempeños en las evaluaciones. La información recabada a través de estas técnicas se sociabiliza en las reuniones del equipo docente con el objetivo de dinamizar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y e incentivar la intervención oportuna en los grupos. Consideramos que las acciones tomadas para enmarcar los cursos en un entorno de aprendizaje con más y mayor interacción docente/estudiante y entre estudiantes y la sistematización del seguimiento de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, ha sido fructífero. Los resultados de las evaluaciones de los cursos a partir de 2014 fueron sensiblemente superiores a la media de la década anterior (rondan actualmente el 55%) lo que nos permite asegurar que ha habido una mejora sustancial en los desempeños de los estudiantes de la generación de ingreso en los cursos de matemática.

En 2015 se diseñó un Nuevo Plan de Estudio para la carrera de Arquitectura, el cual se comenzó a ejecutar en 2017. La Cátedra de Matemática ofrece, desde entonces tres nuevos cursos de Matemática de los cuales los estudiantes deben elegir al menos uno para cubrir los créditos en dicha área. El propósito de este trabajo es mostrar las actividades se seguimiento de los cursos realizado a lo largo de estos años, principalmente a través de las entrevistas a pequeños grupos de estudiantes que se llevaron a cabo en forma continua y sistemática en todos los cursos y semestres en el período 2013-2019 y que nos permitieron fortalecer vínculos de mayor cercanía y confianza así como obtener información relevante para introducir modificaciones en las prácticas de enseñanza y cambios curriculares que se plasmaron en los nuevos programas actualmente vigentes.

Palabras Claves: Investigación-Acción; Innovacion en Educación Matemática; Seguimiento de prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

Ambrose S., Bridges M. , Di Pietro M., Lovett M. , Norman N. (2010). How learning works. Seven research-based principles for smart teaching. John Wiley & Sons.

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda cooperativa. En Coll, C. (Coordinador), Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria, Grao.

Gómez, I. (1998). Una metodología cualitativa para el estudio de las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas. Enseñanza de las Ciencias 16 (3) 431-450. España.

INTERACCIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA ASESORÍA PEDAGÓGICA DE LA FACULTAD DE AGRONOMÍA

Gustavo Marisquirena
Gabriela Bello
Marta Elichalt
gustavom@fagro.edu.uy
gbello@fagro.edu.uy
melichalt@fagro.edu.uy
Unidad de Enseñanza, Facultad de Agronomía, UdelaR

El asesor pedagógico en las universidades surge como estrategia de mejora de la calidad de la enseñanza. Los dominios adjudicados a dicho rol engloban: el apoyo a proyectos institucionales orientados a promover el ingreso, favorecer la retención, orientación vocacional, la formación de docentes y el asesoramiento para la autoevaluación y acreditación. La Ordenanza que regula las carreras de grado define que las Unidades de Apoyo a la Enseñanza respaldan los procesos de enseñanza y aprendizaje siendo sus cometidos: orientar el apoyo pedagógico a estudiantes y docentes, el asesoramiento curricular y la promoción de investigación educativa. La Facultad de Agronomía contó desde 1988 con una unidad de apoyo pedagógico que ha ido modificando la estructura y competencias hasta la actual Unidad de Enseñanza (UE). Recientemente por resolución del Consejo Directivo se crean dos cargos: uno para el apoyo al estudiante y otro para apoyo pedagógico. La bibliografía refiere a que cuando se requiere generar acciones que favorezcan los procesos de formación de los estudiantes, resulta difícil hacerlo, sin revisar las propuestas de enseñanza y las condiciones de aprendizaje. Por esta razón las unidades de asesoría pedagógica combinan muchas veces acciones centradas en el estudiante y sus dificultades, con aquellas centradas en la enseñanza y su perfeccionamiento. Este trabajo propone una matriz de organización de actividades que contribuya a la comprensión holística para abordar de forma eficiente las líneas de acción de los dos cargos. Las actividades realizadas y potenciales se organizan en tres ejes. Para ello se requirió realizar entrevistas a informantes calificados, revisar documentos de la UE y revisión de literatura sobre actividades del asesor pedagógico.

Líneas de trabajo y actividades orientadas a la gestión, a la enseñanza y al aprendizaje

Líneas y objetivos	gestión	enseñanza	aprendizaje
Incentivar y apoyar el ingreso, difundir las carreras, la inserción profesional	a-organizar la participación en eventos con programas centrales (UdelaR), el Sistema de Educación Pública, el Area, y en la Facultad de Agronomía	a-organizar la participación (de docentes y funcionarios no docentes b-diseñar y difundir materiales de apoyo (docentes y no docentes)	a-desarrollar un programa de tutorías entre pares de orientación (a la Universidad, Facultad, profesión) b-diseñar y difundir materiales de apoyo (estudiantes).
Favorecer el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje que permitan el avance efectivo en las carreras	a-caracterizar la población de ingreso (socio-económico y factores condicionantes del aprendizaje) b-generar indicadores de proceso y de resultados de la enseñanza, del aprendizaje y de sus correlaciones c- asesorar a las autoridades sobre aspectos relativos al área de competencia d-coordinar la realización de actividades previstas desde programas centrales (UdelaR) para apoyo académico al estudiante e-sistematizar información generada en asesoría (a docentes y estudiantes)	a-relevar demandas de formación b-investigar en el campo de la educación universitaria c-implementar un programa de formación pedagógica d-diseñar y difundir materiales de apoyo a la formación pedagógica e-realizar investiga-ción-acción f-socializar con los docentes el análisis de las evaluaciones estudiantiles (retroalimentación) g-orientar a equipos docentes en proyectos de enseñanza	a-promover actividades sociales de integración a la vida universitaria b-orientar en el proceso educativo estudiantil c-diseñar y difundir materiales de apoyo al aprendizaje. d-desarrollar un programa de tutorías estudiantiles académicas. e-monitorear social y académicamente a estudiantes del Hogar Estudiantil
Favorecer la continuidad en el proceso de formación para el egreso y la	a-asesorar en la elaboración de reglamentos (trayectorias de cursado) b-monitorear estudiantes con rezago c-generar indicadores	a-orientar sobre situaciones de avance según requisitos de egreso. b-orientar sobre metodología y evaluación frente a	a-planificar con estudiantes planes de cursado y egreso, según necesidades especificas b-diseñar y desarrollar un programa de tutorías

inserción en el mundo del trabajo profesional.	(egreso, inserción y trayectoria laboral) d-sistematizar información generada en asesorías e-evaluar la pertinencia de formación en relación con las demandas sociales y profesionales.	dificultades en el aprendizaje c-desarrollar un programa de trabajo con tutorías estudiantiles académicas para pares o estudiantes de posgrado.	académicas que orienten a la inserción en el mundo del trabajo profesional.

Comprender cómo se entrelaza la enseñanza con el aprendizaje es fundamental para promover capacidades en los docentes y estudiantes, utilizando en forma eficaz los recursos disponibles en pos de la formación de ingenieros agrónomos comprometidos con las necesidades y el desarrollo sostenible de nuestra sociedad.

Palabras claves: apoyo pedagógico; apoyo estudiantil; educación superior.

Referencias bibliográficas

Cordero y cols. (2015). Metodología para el desarrollo del perfil pedagógico de educación básica. Cuadernos de Investigación educativa. Universidad ORT. Uruguay ISSN 1688-9304 Vol 6 No.1 pp 89-108. Recuperado de: *https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/9/7*

Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, S. (2014). El asesor pedagógico en las universidades argentinas: realidades y posibilidades de su accionar. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación ISSN 1851-6297. Año 10, nº 9 pp.227-246. Recuperado de: https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/11704/el%20asesor.pdf?...3...y

Marisquirena, G. (2018). Plan de Trabajo 2017-2020. Unidad de Enseñanza de la Facultad de Agronomía. Documento Interno.

Universidad de la República. (2011). Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria. Recuperado de: *https://www.cse.udelar.edu.uy/.../documento_ordenanza_de_grado_corregida_pagina*

NUEVAS PRÁCTICAS PARA NUEVOS DESAFÍOS: ENTRENAMIENTO PARA LA ESCRITURA DE TESIS DE GRADO COMO EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA E INFORMACIONAL

Carol Guilleminot
Juana Villalba
Ana Espasandín
carol.guilleminot@fic.edu.uy - Departamento de Documentación y Biblioteca
villalba@fagro.edu.uy - Departamento de Protección Vegetal
acespasa@fagro.edu.uy - Departamento de Producción Animal y Pasturas, Facultad de Agronomía, UdelaR.

La lectura y la escritura son habilidades fundamentales de la vida universitaria e involucran la adquisición de una nueva cultura disciplinar y el desarrollo de nuevas competencias por parte de los estudiantes. A partir de las dificultades constatadas en ese sentido y entendiendo que es responsabilidad de los docentes universitarios enseñar a escribir desde la especificidad de la disciplina y, en particular, el género académico que se exige como requisito de egreso, comienza a desarrollarse en 2018 en Facultad de Agronomía (UdelaR) el curso "Entrenamiento en la preparación de tesis de grado", de carácter curricular y optativo.

Concibiendo la escritura académica como un proceso complejo, el curso tiene por objetivo brindar apoyo y asesorar en la escritura de la tesis, favoreciendo el desarrollo de alfabetizaciones múltiples (académica, informacional, digital) que constituyen una exigencia transversal de la formación del estudiante y una necesidad permanente del ámbito académico y profesional.

En este sentido, se propone una experiencia de escritura contextualizada a una situación real de aplicación: el diseño de su proyecto de tesis y el acompañamiento en la etapa inicial de la misma, contando para ello con instancias teóricas y prácticas.

El curso involucra la lectura y escritura como herramientas centrales para comprender, pensar, integrar y desarrollar nuevo conocimiento (Carlino, 2005), y para constituirse en miembro activo y participativo de una comunidad profesional (Morales y Cassany, 2008). Aunque cada disciplina posee prácticas discursivas propias que deben ser enseñadas y ejercitadas desde su especificidad disciplinar (Carlino, 2013) -ya que no se trata de una habilidad básica sino una práctica cultural altamente específica (Carlino, 2003)-, es frecuente se de por descontado que el estudiante adquirirá por sí mismo esas competencias o las trae incorporadas de su trayecto formativo anterior, cuando en realidad no es así.

La alfabetización académica apunta a acercar a los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas para que «... aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia» (Carlino, 2013). Los puntos de contacto con otras alfabetizaciones, como la

informacional, son evidentes ya que ésta tiene por objetivo favorecer el desarrollo de habilidades y destrezas para reconocer cuándo una fuente es necesaria, cómo localizarla y acceder a ella, cómo evaluarla, usarla y comunicarla de forma efectiva y legal en el momento que se requiere.

Durante el curso, de 44 horas de formación, se desarrollan contenidos referidos a las características del género y organización del trabajo, diseño experimental y análisis, organización de registros y planillas de datos del trabajo de campo y laboratorio, instancias de entrenamiento en búsquedas de información académica en motores de búsqueda y bases de datos bibliográficas, selección y evaluación de información científica y redacción de citas y referencias de acuerdo a normas bibliográficas internacionales utilizadas en ciencias agronómicas (IICA-CATIE).

El diseño metodológico del proceso de escritura consta de tres etapas que comprenden la revisión bibliográfica, la escritura propiamente dicha y una presentación oral por parte de los estudiantes ante docentes y pares. La primera etapa incluye la búsqueda, acceso y recuperación de información académica sobre el tema de cada proyecto de tesis, la evaluación y selección de las fuentes que se consideren relevantes para la revisión bibliográfica de acuerdo a los objetivos de cada proyecto y el desarrollo de estrategias de lectura y análisis de las mismas. La segunda pone en juego distintas competencias adquiridas durante el curso como la elaboración de un texto propio que incluya la Introducción, objetivos generales y específicos, un avance de revisión bibliográfica y propuesta de diseño experimental, el cumplimiento de diferentes exigencias disciplinares, así como la escritura y reescritura de sucesivos borradores hasta la versión de entrega final.

La última etapa consiste en una instancia de socialización en una situación real de comunicación ante pares y docentes (similar a lo que será la defensa de tesis), lo que implica por un lado que el material escrito sea revisado y adaptado a una presentación acotada en el tiempo en la cual la escritura privada se transforme en pública considerando el contexto y los destinatarios que leerán y escucharán el trabajo (Kanovich et al., 2016). Por último, los trabajos son enviados al equipo docente que realiza corrección de los contenidos disciplinares, cumplimiento de los requisitos del género, citación y referencias bibliográficas entre otros aspectos formales. Una vez revisados y evaluados, los trabajos son devueltos a los estudiantes con comentarios y/o sugerencias de correcciones que se espera sean útiles para el avance en la escritura autónoma por parte de cada tesista.

Luego de dos ediciones, el curso ha sido evaluado en forma positiva por los estudiantes y docentes como una herramienta útil de orientación inicial y un aporte a la mejora de la calidad de las producciones escritas.

Los estudiantes expresan sentirse fortalecidos para la escritura de la tesis enfatizando en la carencia de “formación previa” y señalando que el curso les “ayuda a entender”, “tener las bases” y “un panorama más claro” respecto a cómo se hace una tesis, a la vez que destacan su aporte como “impulso”, apoyo y asesoría pedagógica.

Tambien se ha reafirmado la importancia de la inclusión de la lectura y escritura académica a nivel curricular a través de una práctica situada a cargo de docentes relacionados a las disciplinas agronómicas y con participación de una profesional de información, lo que a su vez ha contribuido a revalorizar el rol de la biblioteca universitaria como espacio de aprendizaje y ha generado una mayor cooperación entre departamentos docentes y este servicio de apoyo académico.

Palabras claves: escritura de tesis; alfabetización académica; alfabetización en información

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles, *Educere, 20,* 409-420.

_____. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 355-381.

Morales, O. y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memoralia*, *5*(2), 69-82. Recuperado de http://cienciasformales.mex.tl/imagesnew/7/4/6/3/6/LEER%20Y%20ESCRIBIR%20EN%20UNIVERSIDAD.pdf

Kanovich, S., Guilleminot, C., Rasnik, S. y Suárez, A. (2016). Pósteres como estrategia de alfabetización académica. *Intercambios, 3*(1), 55-61.

TUTORÍAS ENTRE PARES DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE RESPALDO AL APRENDIZAJE (UDELAR)

Luciana Aznárez
lucianaaznarez@gmail.com
Mercedes Couchet
mercecouchet@gmail.com
UdelaR

Durante el primer semestre de 2019 se llevó a cabo un proyecto piloto de formación de tutores pares en escritura académica. Esta experiencia fue abierta a todos los estudiantes con primer año aprobado de cualquier disciplina. El curso constó de dos momentos: uno teórico (TEP1) de formación en escritura y sobre el rol del tutor en la UdelaR, que se cursó durante el primer semestre; y un segundo momento práctico (TEP2), en que los tutores trabajaron en proyectos diversos acompañando a otros estudiantes. La metodología de trabajo consistió en fortalecer las habilidades de escritura de los estudiantes mediante una retroalimentación de calidad para que a partir de esa experiencia mejoraran y lograran incorporar la perspectiva del lector. En una primera instancia se trabajó sobre el lugar de la escritura en la universidad y generalidades sobre sus características diferenciales en relación a otros ciclos educativos. Luego se les propuso la escritura de diferentes tipos de textos, autobiografías, comentarios, reseñas, pruebas presenciales y para finalizar debieron formular un proyecto final de intervención. A partir de las tareas se presentaban las características del género, una guía de escritura y una rúbrica de evaluación. Los textos fueron corregidos en una primera instancia por las docentes, las segundas reescrituras fueron evaluadas por los compañeros y los terceros borradores fueron evaluados por ellos mismos en comparación con los primeros textos. Durante estos procesos se buscó la explicitación de los elementos afectivos en juego como una forma de analizar las implicaciones personales que siempre están en juego a la hora de escribir. Se entiende que esta reflexión fue un elemento muy importante a la hora de generar compromiso con la tarea y sostener una práctica a la que los estudiantes no están habituados. La importancia de la formación personal para desarrollar tareas de tutoría y ayudar a otros estudiantes fue central para lograr una mejora en sus competencias de comunicación escrita y sostener un trabajo arduo y costoso como lo es la incorporación de la perspectiva del lector. Asimismo, el hecho de que los tutores lograran aprehender que la escritura es una práctica que sólo evoluciona si se practica y si se obtiene una retroalimentación de calidad los convirtió en actores multiplicadores de un saber que es fundamental para su desarrollo académico y el de otros estudiantes. Para finalizar, se estima que esta experiencia piloto podría formar parte de un futuro programa integral de la universidad para concientizar al demos

universitario sobre la importancia de exigir a la institución la formalización de instancias de alfabetización académica.

Palabras claves: alfabetización académica; estudiantes; tutorías entre pares

MARCO PARA LA INVESTIGACIÓN EN UNIDADES DE ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO

Mariángeles Caneiro
mariacaneiro@gmail.com
Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR

Esta comunicación se propone argumentar la pertinencia de la investigación en unidades de asesoramiento y apoyo de la función de enseñanza en la universidad y desde allí, proponer cuatro premisas para su encuadre.

La investigación en estos espacios tiene cierto acumulado en la dirección de considerarlos como objetos a investigar, concebidos mayormente como espacios institucionales centrados en la asesoría pedagógica, casi siempre con una fuerte impronta profesional – individual, centrada en la figura del "asesor pedagógico". En menor medida, se encuentran trabajos que discutan la oportunidad y alcance de estos espacios desde su capacidad de problematizar los procesos vinculados a la enseñanza universitaria.

En esta propuesta se parte de la base de que es posible delimitar conceptualmente las características de estos espacios, vinculándolos directamente al desarrollo de la función de enseñanza. Y desde allí, delimitar un marco para el desarrollo de la investigación, sobre todo vinculada a modelos de investigación evaluativa. La pertinencia para esta acepción reconoce distintas dimensiones, pero sobre todo importa realizar investigación educativa situada a partir de problematizar la enseñanza universitaria entendiéndola como un objeto multidisciplinar desde perspectivas pedagógica, política e institucional.

La inercia institucional de las universidades es un hecho reconocido y documentado, así como los crecientes intentos de instalar procesos de reflexión, orientación y planificación con algún grado de consenso, frente a tradiciones fuertemente disciplinares, fragmentadas y elitistas. En este sentido, existe profusa evidencia sobre la expansión y diversificación de la matricula universitaria, internacional, regional y nacional. Esta expansión convive a su vez con tensiones propias y falsos dilemas, como ser la democratización y la calidad, la autonomía y la intromisión de agentes vía evaluación o las tendencias de especialización o formación general. Esto ha llevado a la instalación de procesos colectivos de construcción y evaluación de su hacer, cristalizados entre otras acciones, en las conferencias y acuerdos regionales (CRES, 2018, CRES, 2008; CMES, 1998). Estos son apenas indicadores de un contexto de movilización y resignificación de todas las funciones de las universidades, pero que muy especialmente, han conminado a problematizar y resignificar la función de enseñanza. Proponemos tres premisas para asumir la investigación en unidades de asesoramiento, a saber:

1-Es en este marco que se encuentra la incipiente y lenta construcción de un discurso pedagógico universitario y la emergencia y supervivencia de los espacios de asesoramiento sobre enseñanza. Como elementos discursivos, reconocen tensiones desde lo institucional, educativo y curricular (Collazo, 2010), enmarcadas en posiciones diferenciales de poder que es preciso, en primer lugar; reconocer y evidenciar. Esta es una primera premisa, a la vez marco de acción y matriz de comprensión de los fenómenos educativos y curriculares a problematizar que nos acercan a los enfoques críticos de la investigación educativa.

2- A la vez, y como segunda premisa, conduce a considerar los espacios de asesoramiento en enseñanza como un objeto específico a construir desde los campos relativamente nuevos y en desarrollo de la Educación Superior, sobre todo Sociología, Administración y Pedagogía de la Educación Superior a nivel general (Krochs, 2010; Brunner, 2012). Esto, en base a algunos de sus rasgos principales, estudiados en profundidad por E. Lucarelli y otros. De ellos, priorizamos aquí el carácter de la asesoría pedagógica universitaria como punto de encuentro entre disciplinas y saberes que configuran una relación asimétrica, producto entre otros factores, de la jerarquización de campos de saber científico desde la modernidad, y agregamos nosotros; del carácter conservador de la propia universidad. (Lucarelli, 2014). Como otro rasgo general compartido por estos espacios institucionales, cuando menos en universidades iberoamericanas que es preciso considerar son: a- su emergencia reciente en términos relativos, b- la heterogeneidad de funciones, c- la opacidad en sus cometidos, d- la construcción de identidad aún en proceso (Lucarelli, 2014; Domingo, 2003; Villagra, 2015). La revisión de investigaciones y sistematizaciones realizadas permite identificar en un marco de ampliación e indefinición de funciones- los siguientes cometidos: Apoyo a proyectos institucionales, formación y asesoramiento a docentes, y en menor medida; investigación y extensión. (Lucarelli, Finkelstein y Solberg, en Lucarelli, 2014).

3- La tercera premisa parte de la necesidad, en virtud de los expuesto hasta aquí- de deconstruir barreras de orden epistemológico, pero sobre todo institucionales y políticas, buscando la convergencia y la cooperación entre los agentes. Esto, necesario y deseable para los distintos campos de saber de carácter interdisciplinar, es imprescindible para un campo que enfrenta el doble desafío de construirse como espacio académico en paralelo a su legitimidad institucional y política, en un contexto de asimetría y hace irrenunciable pensarlos como punto de convergencia de procesos cooperativos.

4-Finalmente, y como cuarta premisa, se entiende aquí que estos resultan espacios privilegiados para la problematización y delimitación de objetos que se encuentran en la frontera -y por ello ineludible línea de dialogo- entre la investigación y la intervención, entre la reflexividad y generación de saber situado y la práctica que los sustenta. En ella existen líneas posibles para la constitución de un programa general de investigación para las unidades de enseñanza, como aporte sustantivo e

institucional, y también como un punto de apoyo para la construcción sistemática de insumos para procesos de seguimiento y evaluación, también en auge. Auge que reclama la discusión, el cuestionamiento y la generación de masa crítica en el ámbito universitario, particularmente de enseñanza.

Es así que proponemos concebir los espacios de asesoramiento como punto de referencia para la investigación en enseñanza universitaria, entendida como un proceso de generación de saber situado, teóricamente sustentado, informador de procesos de evaluación e intervención educativa en la universidad. Para ello se parte de tomar como base el currículum, su emergencia y procesos de desarrollo; y los trayectos construidos por estudiantes y docentes en relación con este. El trabajo por delante y marco a continuar construyendo debe colocar como objetivo el logro de un nivel de estructuración, márgenes de sistematicidad metodológica y consistencia teórica, a fin de delimitar con mayor claridad el campo dentro de las coordenadas de las ciencias sociales y de la educación y el contexto disciplinar e institucional específico. Para ello es preciso acordar definiciones de partida y espacios de problematización, en los que las unidades deben trabajar cooperativamente.

Palabras claves: investigación; asesoramiento; unidades de enseñanza.

Referencias bibliográficas.

Bourdieu, P. Y Wacqant, L. (1992) Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI, Buenos Aires.

Brunner, José. Apuntes sobre Sociología de la Educación Superior en contexto internacional, regional y local. Estudios pedagógicos Num. 2 (2009) pp-203-230

Caneiro, M. (2015). Desarrollo curricular y asesorías pedagógicas universitarias. En InterCambios, nº2, diciembre. pp. 19-25

Ceinos, C y Nogueira, M (2016) La Orientación como elemento de calidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Revista de Docencia Universitaria. Vol. 14(2), pp. 205-223

Collazo, M. (2010) El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. Didaskomai, Montevideo, nº 1: pp. 5-23

Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. La investigación curricular en México. La década de los noventa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (La Investigación Educativa en México, vol. 5), cap, 2, 63-123.

Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos. Una cuestión de saber, poder e identidad. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.

Lucarelli, E. (2008) Asesoría pedagógica y cambio en la universidad. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado,

Lucarelli, E. (2015) Las asesorías pedagógicas universitarias en la Argentina. Educar em Revista, Julio-Septiembre, 99-113.

Montanero, M. (2014) La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. Revista Española de Pedagogía. Vol. 72 p525-542.

Sánchez, M. (2008) Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar la experiencia Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12 (1)

Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert. (2005) 'Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología'. CLACSO, Bs. As.

Sautú, R. (2005) Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. Lumiere, Bs. As

Tünermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina.Universidades, Septiembre-Diciembre, 31-46.

EL ASESORAMIENTO UNIVERSITARIO EN CLAVE DE DEMOCRATIZACIÓN. UN APORTE CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL A LA INTERVENCIÓN EN FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Valentina Buschiazzo
Gustavo Medina
María Ortega
Eugenia Rubio
valentina.buschiazzo@cienciassociales.edu.uy
gustavo.medina@cienciassociales.edu.uy
maria.ortega@cienciassociales.edu.uy
eugenia.rubio@cienciassociales.edu.uy
Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR

Este trabajo tiene como principal objetivo describir y presentar un marco conceptual que permita reflexionar sobre los procesos de asesoramiento a estudiantes y docentes en clave de democratización dentro de la universidad. Este marco conceptual es el que se utiliza para las intervenciones realizadas por la Unidad de Asesoramiento y Evaluación de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS). Teniendo en cuenta el contexto de evaluación del Plan de Estudios 2009 (PE) en el que se encuentra la facultad, es relevante discutir estos conceptos para aportar a la generación y fortalecimiento de líneas de intervención e investigación educativa, teniendo en cuenta el desarrollo curricular de FCS y las trayectorias de sus estudiantes.

La Universidad de la República (UdelaR) ocupa un lugar central y específico en la educación superior del país. Como muestra de ello puede mencionarse que fue la única universidad hasta 1984, y la única pública hasta 2012. Asimismo, es gratuita, autónoma, cogobernada y con ingreso irrestricto en la mayor parte de su oferta educativa, nucleando el 80% de los estudiantes universitarios (Collazo, M.; de Bellis, S.; Perera, p. y Sanguinetti, V., 2013). Su expansión y diversificación de la matrícula viene en aumento[1], lo que genera el desafío de dar respuesta a un estudiantado cada vez más heterogéneo. En tanto universidad latinoamericana con una tradición democrática, en las últimas décadas asume el compromiso explícito de profundizar en procesos para la democratización de la educación universitaria, no solo buscando ampliar la cobertura de estudiantes, sino desarrollando acciones para su permanencia, aprendizajes y egreso.

Teniendo en cuenta los desafíos planteados, y en consonancia con los postulados de la Conferencia Regional de la Educación Superior (CRES) del 2008, la

[1]En 2008 el ingreso a Servicio de la Universidad de la República fue de 17.687 estudiantes, y en 2016, de 24.876. (UdelaR, Estadísticas Básicas, 2016)

UdelaR en su Plan Estratégico (PLEDUR) del 2005, amplía el compromiso "con la equidad en el acceso, participación y egreso, y, concomitantemente con el crecimiento del estudiantado, la descentralización territorial y la ampliación y diversificación de la oferta educativa (Pledur, 2005; Arocena, 2011, citado en Caneiro, 2015, p.20).

En lo relativo a la enseñanza se comienza a transitar un proceso de renovación que intenta apoyar estos procesos de reforma universitaria, que tiene como marco de referencia el documento "Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria" (OG) aprobado por el Consejo Directivo Central en el año 2011. Para la implementación y el desarrollo de los nuevos planes de estudio de los servicios de la UdelaR que propone la OG, caracterizados principalmente por la flexibilidad curricular, se considera central el fortalecimiento de las "Estructuras de apoyo a la enseñanza" previstas en este documento. Este espacio tiene el potencial de respaldar "desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje" (Art. 23) y realizar acciones para "el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa" (Art. 24).

Acompañando estas transformaciones, la FCS desarrolla un nuevo PE que comienza a implementarse en el 2009[2]. En el caso específico de FCS, el desarrollo de la UAE de los últimos años se encuentra permeado por este proceso y alineado con la OG. Sus líneas de trabajo tienen como objetivo asesorar y apoyar el desarrollo curricular y la función de enseñanza en FCS, siendo un actor clave en el desarrollo e implementación del PE 2009. Es en este sentido, y teniendo en cuenta lo anterior que se asume la responsabilidad de contribuir a la democratización universitaria, desde una perspectiva de educación inclusiva. En este sentido se organiza a partir de dos nociones conceptuales fundamentales: el *desarrollo curricular* y las *trayectorias estudiantiles*[3]. Al mismo tiempo, los programas que conforman la UAE se encuentran organizados a partir de dos grandes áreas: el asesoramiento y la evaluación.

Entendiendo al currículum como proceso (Gimeno Sacristán, 2010), el trabajo desarrollado desde la UAE permite identificar intersticios (Frigerio, 1991) que presenta

[2]"La necesidad de reformar el Plan 1992 fue sugerida inicialmente por el proceso de Evaluación Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales. Esta evaluación resultó en un Informe de Diagnóstico (2001), realizado por la Unidad de Planeamiento y Evaluación, que analizó el período 1995-1999. Basado en el Censo de egresados del Plan 1992, buscó dar cuenta del perfil de egresados en lo que refiere a aspectos sociodemográficos, a cuestiones que hacen al desempeño en la formación de grado y a la situación ocupacional." (FCS, 2018, p. 36)

[3] El primero "tiene un carácter instrumental ordenador, para identificar y comentar los distintos niveles y acciones configurados del currículum, desde el diseño a las prácticas del aula" (Caneiro, 2017, p.6). Las trayectorias estudiantiles refieren a las distintas formas de tránsitos educativos, tanto los prescriptos —condicionados por el currículum— como los efectivamente realizados por los estudiantes, que "constituyen objetos, no solo de seguimiento y atención como indicación de los aprendizajes previstos no supuestos, sino también como atributos de ese sujeto colectivo co-constructor de la comunidad universitaria que son los estudiantes" (Caneiro, 2017, p. 6)

el PE 2009 como norma e incidir en el desarrollo curricular, buscando el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en cada uno de sus momentos.

Teniendo en cuenta las características del PE, donde la flexibilidad es transversal, el asesoramiento, tanto para estudiantes, docentes y funcionarios, se torna fundamental, ya que el desarrollo curricular se encuentra en permanente movimiento. Por lo tanto todos los sujetos de la educación que se encuentran involucrados se vuelven activos y las trayectorias estudiantiles se caracterizan por ser diversas. En este sentido, el asesoramiento se vuelve un elemento clave para garantizar estos aspectos, y debe presentar un carácter reflexivo y crítico para responder de forma activa a las demandas y necesidades que vayan surgiendo en el desarrollo de la implementación del PE.

Para esto, el área de asesoramiento trabaja tanto en el nivel informativo como formativo: desarrolla programas que tienen por cometido el asesoramiento tanto a estudiantes como a docentes. La modalidad de trabajo asumida se propone fortalecer la articulación y coordinación llevando a cabo una planificación conjunta entre todos los programas de asesoramiento y formación de la UAE, y con las distintas dependencias de la FCS que sea pertinente, teniendo como grandes hitos los momentos claves de la trayectorias estudiantiles (Pre ingreso, ingreso, Ciclo Inicial, ingreso al Ciclo Avanzado, pre egreso, y egreso).

Paralelamente se realiza en cada programa y a nivel general una evaluación formativa y sistematización de las acciones realizadas, con el objetivo de relevar el desarrollo de las acciones para mejorar sus próximas ediciones. Asimismo, se busca fortalecer la investigación aportando a la producción de conocimiento para el desarrollo de la enseñanza en general y a pensar acciones a mediano y largo plazo.

Se considera que la UAE de FCS, dadas sus competencias, sus objetivos específicos y programas, tiene posibilidades para incidir en este proceso en articulación con las distintas áreas de la institución. Sobre todo teniendo en cuenta la coyuntura actual, en donde se procesa una evaluación del PE 2009, y permite obtener innumerables insumos para la intervención y la investigación educativa. Específicamente en el área de asesoramiento se confirma la necesidad de profundizar en las acciones atendiendo tanto a sus aspectos conceptuales como operativos.

Palabras claves: democratización; enseñanza; asesoramiento.

LAS TUTORÍAS ENTRE PARES COMO UN DISPOSITIVO PARA ACOMPAÑAR LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES.

Azul Doval Temporelli
Marisol Perassi
orientación@ingenieria.uner.edu.ar
Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Entre Ríos

En el presente trabajo presentaremos la experiencia obtenida a partir del Programa de Tutoría de Pares (PTP) de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FI-UNER). La misma está situada en la ciudad de Oro Verde, a 10 km. de la ciudad de Paraná. Es una institución educativa de nivel universitario, perteneciente al sistema de educación pública de Argentina. Allí se dictan tres carreras de grado: Bioingeniería, desde el momento de su creación en 1984; Licenciatura en Bioinformática desde el año 2006; y desde 2017, Ingeniería en Transporte. En el año 2013, se comienza con el dictado de una carrera de pre-grado, la Tecnicatura Universitaria en Producción de Medicamentos, sumándose en el año 2017 la Tecnicatura Universitaria en Medicina Nuclear, y recientemente, en 2019 la Tecnicatura Universitaria en Procesamiento y Explotación de Datos.

El PTP es coordinado en los aspectos generales por la Secretaría Académica del Rectorado de la UNER. Asimismo, tiene un coordinador específico en cada Unidad Académica, ya que se pretende atender a las particularidades de cada Facultad. En el caso de la Facultad de Ingeniería (FI), el PTP se implementó desde el año 2018, en continuidad con el Sistema de Tutorías entre Pares (STP) de la FI, el cual comenzó a funcionar formalmente diez años antes, en el año 2008, y se encuentra bajo la coordinación del Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional. Este Área se creó en el año 2004, y a lo largo de estos años, ha puesto en marcha diversas instancias y dispositivos de orientación y tutoría en el trabajo con los estudiantes.

Con el interés puesto en los objetivos del PTP, mencionaremos puntualmente, el de mejorar las condiciones del ingreso y la permanencia de los estudiantes de la FI, ofreciendo una instancia académica específica para ello. Favorecer la autonomía y la reflexión respecto de los procesos de estudio y aprendizaje de las asignaturas de los dos primeros años. Además, se considera que la creación de un espacio de interacción entre estudiantes de los dos primeros años de la carrera con pares más avanzados, puede favorecer los procesos de ambientación universitaria, porque la interacción entre pares promueve relaciones diferentes a las de docente-alumno, signadas por la asimetría. En este sentido, se valora enormemente la propia experiencia que los tutores tienen como estudiantes universitarios, la cual se configura como el recurso y la herramienta primordial que posee el tutor par.

Cabe mencionar que actualmente trabajan en el Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional dos profesionales del campo de la Educación y de la Psicología, y que, para la coordinación de las tareas de los tutores pares, otro de los objetivos es el de acompañar a los estudiantes de los dos primeros años de la FI, en el proceso de revisión de su elección vocacional, constituyéndose el PTP, entonces, como una instancia indirectamente ligada a la orientación vocacional de los estudiantes. De esta manera también se busca facilitar la inserción de los ingresantes

y propiciar estabilidad en las trayectorias educativas de los estudiantes, tal como se señala entre los objetivos del PTP.

EL PTP es una instancia académica de orientación y acompañamiento a los estudiantes de los dos primeros años, por parte de estudiantes avanzados. La función del tutor par consiste en abordar las dificultades que presenten los estudiantes tanto en la ambientación universitaria, y en las estrategias de aprendizaje y de estudio de los contenidos de las carreras. Desde la Orientación Educativa, retomamos para fundamentar las tutorías los conceptos de metacognición, aprendizaje significativo, autonomía en el estudio, andamiaje y aprendizaje entre pares. Desde la Orientación Vocacional, enmarcamos teóricamente las tutorías en la Modalidad Clínica. La etapa del ingreso y los primeros años en la universidad, conllevan gran cantidad de cambios, es una etapa particular y requiere un abordaje también particular. El reconocimiento de esto ha motorizado en los últimos años una cantidad considerable de investigaciones específicas acerca del tema, así como congresos, publicaciones, etc. Marina Müller, como referente de la Orientación Vocacional en Argentina, plantea que el trabajo de tutoría en la educación superior "aborda aspectos institucionales, grupales y personales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la inserción de los alumnos a la vida académica, la integración grupal, la metodología de estudio, el rendimiento académico, y la contención de problemáticas personales que inciden en los estudios" (Müller, 1997: I). En este sentido, y tal como lo pensamos en el marco de nuestra institución, la función del tutor par consiste en abordar las dificultades que presenten los estudiantes de los primeros años de la FI en la ambientación universitaria, en tanto los tutores actúan de "ancla" para los estudiantes de primero y segundo año en un territorio para éstos desconocido: la universidad, y en las estrategias de aprendizaje, de estudio, de acercamiento a los contenidos específicos de las carreras, promoviendo la autonomía propia del estudio universitario.

Desde el campo de la Orientación Vocacional, enmarcamos teóricamente las tutorías entre pares dentro de lo que se conoce como Modalidad Clínica, cuyo pionero en la Argentina fue Rodolfo Bohoslavsky, en la década de 1970. Concebimos que todo sujeto es sujeto de elecciones, para lo cual tenemos en cuenta la "dimensión ética" en orientación vocacional, en la medida en que "consideraremos que la elección del futuro es algo que le pertenece y que ningún profesional, por capacitado que esté, tiene derecho a expropiar" (Bohoslavsky, 1984: 35-36.). Entendemos que este planteo no sólo cobra vigencia al momento de elección de una carrera, sino que es válido para todos los momentos de elección por los que atraviesa el joven en el ámbito universitario.

Las tutorías se desarrollan dentro y fuera de las aulas, con ingresantes y estudiantes de primer y segundo año. Los temas abordados son: ambientación, estrategias de aprendizaje, carreras de la FI, transición escuela secundaria-universidad, y problemáticas vocacionales.

La evaluación del PTP considera tres perspectivas: los alumnos, los docentes y los tutores. A partir de los resultados, observamos que hay un alto nivel de participación de los alumnos en el Programa -sobre todo considerando que las tutorías son optativas-, un importante nivel de visibilidad y aceptación institucional, y que se logra el acompañamiento a los estudiantes en su trayecto por los primeros años de la Facultad.

Como conclusión, a partir de la experiencia obtenida a lo largo de once años, consideramos que las tutorías entre pares se constituyen en una importante estrategia, entre las tantas que se proponen en el ámbito educativo universitario, para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.

Palabras claves: tutoría; estudiante; orientación.

Referencias bibliográficas

Bohoslavsky, R. (1984). Orientación vocacional. La estrategia clínica. Nueva Visión, Buenos Aires.

Bozzolo R. (2007). En la universidad no hay otra experiencia que la del trámite. *entrevista realizada por Javier Lorca. Diario Página 12, disponible en http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-82693-2007-04-03.html.* Fecha de consulta: 12 de junio de 2013.

Ferrari, L. (1999). El tiempo, psicoanálisis y Orientación Vocacional. Revista Ensayos y Experiencias. Año 5, Nº 28, Novedades Educativas.

Perassi, M.; Doval Temporelli, A. (2014). Tutoría entre Pares: fundamentos y descripción de la experiencia en la Facultad de Ingeniería de la UNER. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería, Año 3, Nº 6 pp. 23-32.

Sola Villazón, A. y De Paw, C. (2004). La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos. En Texos en contexto, Nro 6: Leer y escribir en la universidad. Asociación internacional de Lectura. Pp 79-94.

Yurman, F. (2007). La frecuencia y el tiempo psicoanalítico. Revista Topía. Año XVII, Nº 50.

Reglamento del Sistema de Tutoría entre Pares de la Facultad de Ingeniería. Resolución C.D. Nº 001/15.

Programa de Tutoría de Pares. UNER. Ordenanza Rector 114/18.

EXPERIENCIA DE TRABAJOESPACIO DE ORIENTACIÓN Y CONSULTA - UNIDAD DE ENSEÑANZA PARA LA ORIENTACIÓN Y EL SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL EN LA FING

Ana Carlozzi
Anabel Fleitas
Victoria García
Carlos Luna
Ximena Otegui
orientación@fing.edu.uy; uni_ens@fing.edu.uy
Facultad de Ingeniería , UdelaR

Desde 2016, el Espacio de Orientación y Consulta (EOC) y la Unidad de Enseñanza (UEFI) de la Facultad de Ingeniería (FIng) de la Universidad de la República (UdelaR) llevan adelante un trabajo conjunto en relación a la orientación y seguimiento estudiantil en la FIng. Como resultado, se han podido adecuar las estrategias de orientación a partir del análisis del desempeño de los estudiantes en las carreras luego de su tránsito por el EOC.

Se presenta aquí una breve descripción del trabajo conjunto que articula la orientación –a cargo del EOC– con el seguimiento de estudiantes –a cargo de la UEFI–, así como algunos resultados obtenidos. Se espera que este trabajo aporte insumos valiosos a la hora de delinear estrategias adecuadas para la orientación estudiantil en la Universidad.

El EOC orienta a los estudiantes desde el ingreso a FIng a través de acciones grupales e individuales. El trabajo que aquí se presenta se centra en las acciones individuales que corresponden a la realización de entrevistas personalizadas con aquellos estudiantes que solicitan volver a cursar una asignatura o unidad curricular (UC) de manera excepcional, más allá del límite establecido institucionalmente. En cada entrevista, requerida para que la solicitud del estudiante sea considerada, se revisa el plan semestral propuesto por el estudiante en relación a su disponibilidad real de tiempo para el estudio, se lo ayuda a decidir su planificación respecto a qué cursar y qué rendir en forma de examen, se le brinda información sobre alternativas a la currícula sugerida, a desistimiento a cursos, dónde conseguir información válida, se le sugieren métodos de estudio, fomentando la modalidad grupal. Finalmente, se decide sobre el acceso a la solicitud, que en algunos casos no coincide con la originalmente planteada por el estudiante.

La UEFI realiza diferentes acciones que buscan analizar y aportar a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la FIng. Entre ellas, se realiza el seguimiento y análisis del ingreso, así como del avance y rendimiento estudiantil.

En el trabajo de articulación, el EOC registra información básica sobre cada estudiante al momento de la entrevista (por ejemplo: UC que cursa en el semestre,

horas de trabajo semanal). La UEFI complementa los datos consultando la base de datos de Bedelía, que aporta información sobre resultados académicos y avance en las carreras.

El trabajo de seguimiento inició caracterizando la población estudiantil que transitó por el EOC en 2015 y analizando sus resultados académicos. Para el análisis de datos: i) se consideran *créditos iniciales* aquellos créditos acumulados por el estudiante al inicio del semestre en que solicita la excepción; ii) los resultados académicos para los cursos –exoneración, aprobación o reprobación– se consideran al finalizar el semestre en que se solicita la excepción; iii) los resultados académicos para los exámenes –aprobación o reprobación– se consideran luego de los tres períodos de examen siguientes a la finalización del semestre en que se solicita la excepción.

El primer análisis aportó información relevante para el equipo de trabajo que permitió tomar decisiones fundamentadas en cuanto a la orientación y seguimiento (Alessandrini et al., 2017). En este trabajo se resumen las principales observaciones que surgen del seguimiento realizado a los 792 estudiantes que solicitaron orientación en el período 2015-2017.

A partir de los resultados académicos de la población 2015, se observó que los estudiantes a los que se otorga excepción para una sola UC son quienes logran en mayor medida los créditos, es decir, exoneran o aprueban el examen. En este resultado se sustentó la decisión del EOC de conceder principalmente excepción de cursada para una sola UC —independientemente de la solicitud realizada por el estudiante en la entrevista inicial—, criterio que se profundizó en los años siguientes, concediendo menos del 10% de excepciones para dos UC en 2016 y 2017.

Considerando los créditos iniciales, se constató estadísticamente que aquellos estudiantes que en los primeros dos años de su tránsito por FIng no logran créditos, son quienes presentan más dificultades para obtener los correspondientes a la excepción solicitada. Esta información permitió contar con datos cuantitativos que apoyaban la percepción del EOC al respecto. Para estos estudiantes, no resulta suficiente brindar nuevas oportunidades de cursada, sino que parecen necesitar además, apoyo personalizado y constante a lo largo del semestre, que favorezca el desarrollo de estrategias de aprendizaje apropiadas. El cambio de política de trabajo del EOC en este sentido se evidencia en 2017, donde sólo 4% de las solicitudes corresponden a estudiantes con 0 créditos iniciales, en comparación con el 25% de años anteriores. A su vez, fue posible identificar que aquellos estudiantes avanzados en las carreras que solicitan excepción, logran los créditos en mayor porcentaje; por ello se accede a este tipo de solicitudes que en general les permite sortear un cuello de botella en sus carreras.

En 2015 y 2016 se constató que más del 50% de los estudiantes que habían ganado derecho a examen en la UC solicitada, no se presentaban a darlo. La orientación realizada en este sentido permitió visualizar que para 2017, sólo el 10% de estudiantes en estas condiciones no rindió el examen.

Para 2015 y 2016 se pudieron identificar diferencias estadísticas en los resultados académicos de los estudiantes que solicitan excepción para Cálculo 1 —una de las UC que presenta mayores dificultades al ingreso—, donde los estudiantes que transitan por el EOC muestran más chances de aprobar o exonerar esta UC que de reprobarla, en relación al resto de los estudiantes. Este es un dato alentador en cuanto al impacto de la orientación. Actualmente se sigue profundizando este análisis para otras UC y se espera contar con resultados para la presentación en septiembre.

El trabajo de articulación EOC y UEFI da cuenta de la necesidad de pensar la orientación estudiantil y su seguimiento como acciones complementarias. Se busca contar con más y mejores elementos para la toma de decisiones a nivel institucional que permita potenciar las acciones que favorecen la permanencia y el avance estudiantil en las carreras así como identificar nuevas estrategias para abordar esta problemática.

Palabras Claves: orientación estudiantil; rendimiento académico; ingeniería

Referencias bibliográficas

Alessandrini, D.; Babino, P.; Chiavone, L.; Luna, C. ;Otegui, X. ; Viscarret, A. "Orientación estudiantil y desempeño académico en ingeniería". InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior [en línea]. 2017 v. 4, n.1 pp. 96-103

EXPERIENCIA DE INCORPORACIÓN DE DIFERENTES ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS VIRTUALES PARA AUMENTAR LOS RECURSOS EN UN CURSO NUMEROSO DE PRIMER AÑO DE 21 CARRERAS

Natalia De León
Patricia Manzoni
Sofía Ramos
Verónica Tórtora
nataliadeleon@fmed.edu.uy
direccioneutm@gmail.com
uaeparteras@fmed.edu.uy
vtortora@fmed.edu.uy
Escuela Universitaria de Tecnología Médica
Escuela de Parteras (UAE)
Departamento de Educación Médica y Departamento de Bioquímica
Facultad de Medicina, UdelaR

Introducción

El Ciclo Estructuras y Funciones Normales (ESFUNO)-escuelas está compuesto por seis Unidades Temáticas Integradas (UTIs) obligatorias para todos los estudiantes de primer año de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica (EUTM), Escuela de Parteras, estudiantes de la Licenciatura de Física Médica. Su forma de dictado es en su mayoría clases teóricas de lunes a viernes en tres turnos, con algunas discusiones grupales en dos de las UTIs. La matrícula de estudiantes que cursan el ESFUNO asciende año a año siendo 3.000 estudiantes en 2019. Todas las clases son de asistencia libre asistiendo aproximadamente 400 personas a las actividades teóricas en cada turno y 300 a las discusiones grupales en grupos de 50-60 estudiantes. En el 2019 2.000 estudiantes rindieron los parciales obligatorios de la primera UTI: Biología Celular y Tisular. En este contexto de masividad estudiantil el equipo docente se ve obligado a repensar nuevas estrategias pedagógicas fuera del aula.

Antecedentes

Si bien se realizaron muchos intentos, en el ESFUNO no es posible realizar más actividades de discusión grupal o práctico dada la baja relación docente/estudiantes.

El uso de la plataforma virtual de aprendizaje (EVA) se incorporó al Ciclo en el año 2011, cuando lo cursaban aproximadamente 1000 estudiantes, y en sus primeros años se utilizó meramente como un repositorio de materiales, casi exclusivamente

diapositivas y calendarios de curso, con algún foro de intercambio entre estudiantes. Desde entonces se han ido incorporando diferentes herramientas e información, como ser bibliografía, materiales audiovisuales recomendados por las cátedras, y algunas polimedias realizadas por los docentes responsables.

En los años 2012, 2015 y 2016 se realizaron parciales obligatorios en EVA, pero esta experiencia no demostró que fuera una herramienta adecuada para la evaluación de grupos numerosos de estudiantes, por la limitada capacidad del servidor de tener muchos estudiantes conectados a la vez, y la imposibilidad de asegurarnos que las evaluaciones fueran realizadas en forma individual.

En el año 2018 se presentó un proyecto ante la Comisión Sectorial de Enseñanza, para mejorar la calidad de los cursos de los primeros años de la carrera. Este proyecto fue financiado y permitió conceder extensiones horarias a varios docentes de la UTI Biología Celular y Tisular para realizar apoyo a través de la plataforma EVA mediante la creación de foros de intercambio docente, elaboración de materiales digitales, y cuestionarios de autoevaluación. Si bien ya había en EVA varias polimedias, se elaboraron algunas más específicas, pero principalmente se subieron ejercicios buscando que el estudiante no sólo pueda ver sino también hacer y de esta manera tomar un rol más activo en su aprendizaje. Esto se vincula con la nueva Ordenanza de Estudios de Grado, que supone el inicio de un proceso de cambio en los modelos pedagógicos en la Udelar, siendo la estrategia central la de promover la enseñanza activa. Se propone que “los currículos deberán ajustarse a principios de calidad educativa, pertinencia académica y social, integralidad de la formación, diversificación y continuidad de los estudios” (CSE, 2011). Asimismo, con este proyecto se pretendió aportar a la mejora de las estrategias pedagógicas para fomentar en los estudiantes procesos de autorregulación de los aprendizajes (Zimmerman, 1989, 1994).

Todos los cuestionarios contaban con una retroalimentación para que el estudiante pudiera autoevaluarse y conocer la respuesta correcta en caso de estar en un error. En el presente trabajo se analiza el uso de los foros y cuestionarios, el desempeño de los estudiantes en los cuestionarios y se estudiará si existe relación entre los resultados de los cursos 2017, 2018 y 2019.

Objetivo

Evaluar si los nuevos y distintos recursos pedagógicos publicados en EVA para la UTI Biología Celular y Tisular 2019, generan una mejora en el desempeño de las evaluaciones obligatorias presenciales.

Resultados

Los estudiantes matriculados en EVA en la UTI Biología Celular y Tisular fueron 2.572. En dicha plataforma se generaron 244 materiales diferentes entre 4 cátedras y con 90.568 vistas de estudiantes. Se realizaron 17 cuestionarios de tres

cátedras, con preguntas múltiple opción, verdadero falso y encadenamiento, dándose 11.139 intentos de realización, de los cuales en 2.457 no se finalizó el intento, se realizaron 928 intentos en promedio por cuestionario con un mínimo de 16 y un máximo de 1.384. Los resultados de respuestas correctas en los cuestionarios tuvieron un promedio promedio de 54,6%. En cuanto al uso de los foros los resultados no fueron los esperados: entre todos los foros se sumó solamente 17 intervenciones con consultas académicas.

EUTM+ESCUELA DE PARTERAS	2017%	2018%	2019%
Aprueba el curso - Debe rendir examen	47,61%	54,82%	45,26%
Aprueba el curso - Exonera el examen	12,23%	18,03%	12,70%
No aprueba el curso	40,16%	27,15%	42,04%
No aprueba el curso	40,16%	27,15%	42,04%

Tabla 1: Resultados de curso en la UTI Biología Celular y Tisular en el período 2017-2019.

Conclusiones

La utilización de los foros no fue tenida en cuenta como un espacio de debate y aprendizaje por parte de los estudiantes. Los cuestionarios propuestos como una herramienta de autoevaluación en la plataforma, que les permitiría prepararse mejor para las evaluaciones presenciales, así como para valorar sus propios conocimientos, fueron utilizados en los mejores casos por un 50% de los estudiantes matriculados, mientras que en otros no llegó ni al 1%.

Como resultado de la investigación presentada, es posible concluir que las nuevas incorporaciones de materiales en EVA no implicaron una mejora en el nivel de aprobación de las evaluaciones obligatorias presenciales respecto a cursos anteriores que no contaban con esta estrategia, per se debe tener en cuenta que no todos los estudiantes realizaron los cuestionarios. En este sentido, resta analizar las encuestas aplicadas a los estudiantes, para conocer si los que en efecto la utilizaron expresan que les fue de utilidad. Continúa siendo un gran desafío para el equipo docente la búsqueda de nuevas habilidades pedagógicas que puedan servir como instrumentos en el contexto de numerosidad de estos cursos.

Palabras Claves: Entorno Virtual de Aprendizaje; Numerosidad; Estrategias didácticas

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO ASESORÍA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA

Blanca A. Franzante
Gloria Campodónico
Danilo Oronoz
blancafranzante@hotmail.com
Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina

El presente trabajo resume aspectos teóricos y metodológicos de la línea de investigación con enfoque cualitativo, que se desarrolla en la Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina, en el marco del Núcleo de Investigación "Estrategias Pedagógicas de la Educación Superior". De la misma se desprenden sendos trabajos referidos a los estilos docentes y modelos pedagógicos que los sustentan, cuyos resultados han permitido y permiten plantear acciones de asesoría universitaria hacia adentro de la institución desde la orientación educativa (OE) al docente.

¿Por qué se plantea la asesoría desde la orientación educativa al docente? Esta estrategia se define como resultado de las investigaciones realizadas[1], mediante las cuales se pudo relevar, por un lado que el 80% del plantel docente de la Universidad posee escasa formación docente y pedagógica. Por otro, del análisis, interpretación y conceptualización del trabajo de campo, desplegado a través de observaciones de clase, entrevistas y sesiones de retroalimentación, los profesores explícitamente solicitan ser "guiados", "acompañados" respecto a sus prácticas docentes, cuestión que se torna relevante al momento de plantear acciones de asesorías. A su vez, se considera que las mismas responden a los principios planteados en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018 y refrendada en la Declaración de Lima (2019) donde se enuncia, entre los lineamientos de los procesos de desarrollo para la educación superior de América Latina y el Caribe "asegurar la educación continua, la pertinencia y la capacidad de respuesta" (p. s/n).

[1] Proyecto de investigación "Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU)-Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Educación (FCCyE) y Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas (UCLV) como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación". Res.
-Tesis de doctorado: "La Orientación Educativa al docente para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario. El caso de la Universidad de Concepción del Uruguay" (En ejecución)
-Proyecto de investigación: "Diagnóstico de las dificultades de los estudiantes del ciclo básico de Ciencias Económicas que inciden el cursado de la carrera". Resolución CSU 78/18.

Diversos autores sostienen la importancia de investigar la OE desde la perspectiva de los sujetos involucrados en la misma, entre ellos Bisquerra Alzina (2006), de cuyos trabajos se desprende que no puede trazarse una definición universal de la OE, y tampoco es deseable en tanto la misma es planteada en el contexto institucional. Los puntos de encuentros refieren por un lado, conceptos como los de “ayuda”, “asesoramiento”, por otro una tendencia a la orientación integrada a la estructura organizativa de la institución, y por último la orientación sustentada en el principio preventivo, pensada como proceso continuo a lo largo de toda la vida del sujeto.

A su vez, referentes argentinos como como Müller (2010), Mastache, y otros (2014), Coronado y Gómez Boulín (2015), señalan que el desafío es plantear una orientación contextualizada, pertinente, específica, relevante y oportuna, destacando la importancia que adquiere el profesor como orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje y proponen diferentes acciones para abordar la OE a través de la formación del docente en este campo.

Así la asesoría, en el marco de la OE es entendida como espacios de co-formación donde el rol del orientador, un par con mayor experiencia y formación, asesora, guía y acompaña al docente que posee menor formación pedagógica.

Las acciones de asesoría son planteadas:

-Como acompañamiento en instancias de retroalimentación en tanto “espacios de convergencia de diferentes fuentes de información que posibilitan la construcción y validación del conocimiento”. (Sirvent citado en Sirvent y Rigal, 2012, p.44). Agrega la autora que las mismas no consisten en una devolución sino un espacio de construcción colectiva de conocimiento donde se conjuga la investigación, participación y aprendizajes mutuos.

-Como acciones de formación continua de docencia universitaria que se caracterizan por ser participativas, reflexivas, colaborativas y sostenibles. Participativas en tanto, las diferentes propuestas surgen de la interacción docente-orientador, docente-docente, las cuales permiten una reflexión crítica de las prácticas áulicas. Colaborativas pues todos los participantes de cada actividad, de forma activa, aportan sus experiencias para el análisis, sobre y desde la acción para una “transformación permanente de la realidad” (García Batista, 2005:2), y sostenibles en tanto las mismas puedan ser transferidas a diferentes situaciones cotidianas, no como mera reproducción sino como aprendizajes para toda la vida.

Las acciones implementadas han sido:

a- Seminario de Orientación: “Estrategias de enseñanza-aprendizaje en el Nivel Superior” (2017);

b- Seminario-taller: “Fortalecimiento de la formación continua de docentes en problemáticas de la educación Superior. Bases teóricas y problemas de la educación superior contemporánea” (2018);

c- Conversatorios sobre Buenas Prácticas (2018);

d- En proceso de desarrollo: “Proyecto de Actualización Docente: Orientación Educativa al docente” (2019).

De las experiencias concretadas hasta el momento se observaron resultados positivos, valiosos y enriquecedores para todos los docentes participantes.

Los espacios de intercambio habilitados en el marco de las acciones permitieron al docente con menor formación pedagógica conocer, comparar, crear y construir estrategias; implementarlas y compartir su experiencia logrando, a su vez, oportunidades de mejora en la retroalimentación.

Palabras claves: Orientación educativa; estrategias; educación superior.

Referencias bibliográficas

Bisquerra Alzina, R. (2006) “Orientación psicopedagógica y educación emocional” en Estudios sobre Educación Nº 11. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado de: https://dadun.unav.edu/handle/10171/9208.

Coronado, M. y Gómez Boulín, M. J. (2015) *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior.* Noveduc, Buenos Aires.

García Batista, G. (2005) “La práctica pedagógica y la profesionalidad del docente” La Habana, Cuba, UNESCO-IPLAC

Mastache, A. Moneti, E. Y Aiello, B. (2014) *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior*. Novedades educativas. Colección Universidad, Buenos Aires.

Müller, M. (2010) *Formación docente y psicopedagógica*. Bonunn, Buenos Aires.

Sirvent, M. T y Rigal, (2012) Investigación Acción Participativa. Proyecto Páramo Andino. Redcuperado: http://repository.humboldt.org.co/handle/20.500.11761/32967

LA CONFIGURACIÓN TOPOGRÁFICA EN 3D, UN INSTRUMENTO PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA ASESORÍA PEDAGÓGICA

Adriana Montequín
Fany Kaliman
Facultad Regional Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional
adrianamontequin@gmail.com
fanny_1107@hotmail.com

Esta presentación describe un componente central del trabajo de campo de un proyecto concebido como una investigación-acción. El tema de la investigación se refiere a los obstáculos que interfieren en la carrera universitaria. Los casos analizados son de estudiantes de ingeniería que tienen bajo nivel de logro o se encuentran en riesgo de abandonar. Dicho componente, que denominamos *configuración topográfica en 3D*, es un instrumento metodológico para estudiar el proceso que pone en relación al estudiante y a su carrera, sus dinámicas y sus aspectos más significativos.

Entre otras, nos motiva la pregunta por la incidencia que tiene en el proceso de hacerse estudiante universitario, el lugar que el joven ocupa en su organización familiar y la lógica de los vínculos que lo unen a sus miembros.

Además de buscar los factores que inciden en ese proceso, exploramos la viabilidad de implementar el componente de la *configuración topográfica en 3D* como eje de un dispositivo de diagnóstico y apoyo a los estudiantes en esa relación con su proyecto académico.

Partimos de las siguientes hipótesis: 1) En el encuentro con la universidad les cabe un rol significativo al lugar en el que se ubica el estudiante dentro de la escena educativa y las relaciones que él organiza. 2) Ambos factores están condicionados por las relaciones y las dinámicas que el joven experimenta en su rol de hijo en su sistema familiar de origen (Boszormenyi-Nagy y Spark, 2012). Esta matriz, atravesada por afectos, incide en su modo de percibir el nuevo contexto al que aspira pertenecer. 3) La profunda incidencia de esta trama familiar suele permanecer oculta a la mirada del estudiante y sólo resulta accesible por caminos indirectos.

En el trabajo de campo, que llevamos a cabo en 15 laboratorios-taller durante tres años, diseñamos el dispositivo Historia Configurada, Graficada y Reinterpretada (HCGR), cuyo núcleo central es la *configuración topográfica en 3D*. Además, el dispositivo HCGR integra otros instrumentos para obtener y analizar información, entre los que se encuentran: dos entrevistas individuales, el armado de un genosociograma y un diagrama que grafica la percepción que tiene el estudiante de su situación presente en la carrera.

El HCGR reviste el doble carácter de método de investigación y de intervención. Permite abordar, describir y conocer una situación particular, y al mismo tiempo, explorar nuevas estrategias de fortalecimiento –en fases críticas del proceso de inserción- como también clarificar propósitos del estudiante.

La configuración topográfica en 3D, principal innovación de nuestro método de trabajo, busca identificar la posición del sujeto en una situación significativa de su biografía. Se

desarrolla en dos planos articulados entre sí: 1) el de la escena presente, relatada por el protagonista; y 2) el de otra escena menos visible, compuesta por marcas del sistema familiar que porta el estudiante como información surgida de sus imágenes internas.

La dimensión topográfica permite relevar hechos, argumentaciones y representaciones, como también sentimientos y sensaciones.

En el laboratorio-taller, cada joven habla y configura una situación problemática, con intervenciones del coordinador-participante, quien interactúa con el grupo en experiencias co-producidas. En el despliegue del decir y de la percepción corporal se produce una "imagen-texto" y movimientos que exteriorizan la imagen subjetiva.

Todo el proceso da acceso a nuevas comprensiones y amplía el punto de vista, toda vez que la imagen-texto y las dinámicas facilitan el compromiso afectivo del sujeto con la situación problemática. La configuración vuelve evidente la articulación entre circunstancias que permanecían ocultas y la situación presente, que antes sólo se mostraba como síntoma. Las puntuaciones y los reacomodamientos de la configuración llevan a una relaboración del relato originario en el mismo momento en que éste es narrado. La nueva imagen aporta otra versión del proceso y de la historia del sujeto.

El grupo que conforma el laboratorio-taller participa en la configuración-topográfica representando roles u observando su despliegue.

La aplicación del HCGR tiene como horizonte la recuperación de una imagen de sí en la que el sujeto integre sus diversas partes o identidades. Su desarrollo pone en juego varios recursos individuales y grupales: *protectores*, frente a la exposición excesiva ante el otro; *mitigadores*, ya que la contención grupal amortigua el impacto de situaciones de estrés; *espaciadores*, al aislar las situaciones conflictivas; *expresivos o lúdicos*, dan lugar a que todo lo que nos impresiona se manifieste en forma creativa.

Destacamos dos potenciales de la *configuración topográfica3D*: 1) hace visible una imagen interna, volviendo observable las interrelaciones de los componentes de una situación -concebida como un sistema-; 2) es una estrategia para reducir la complejidad de los relatos y argumentaciones que tienden a opacar la lógica profunda de una situación conflictiva.

La experiencia con las *configuraciones topográficas 3D* nos permitió observar los primeros resultados de una instancia que aún es exploratoria. Entre ellos, cabe mencionar el acceso de los estudiantes a nueva información, que consideran valiosa, relativa a sus situaciones de estancamiento, y de imposibilidad de concretar logros. Pueden enriquecer versiones de sí mismos, logran desagregar explicaciones y emociones abigarradas que impregnaban situaciones vividas como problemáticas.

Reconocen y disciernen entre los obstáculos que corresponden al ámbito académico y aquellos que corresponden a una marca personal o familiar. Así, han logrado repatriar cuentas pendientes y sensaciones a su lugar de origen, haciendo más liviana su relación con la carrera.

Se han apropiado de mayores grados de potencia y llegan a abordar con mayor claridad su relación con la carrera que eligieron. En algunos casos, pueden definir prioridades y mejorar la organización de su vida académica. En otros, se animan a alejarse definitivamente de la carrera -reconociendo deseos silenciados- para tomar otros caminos en algún estudio alternativo que sienten más afín a sus deseos, cobrando así un nuevo poder de decisión.

Palabras claves: ayuda educativa; deserción escolar; cconfiguración topográfica

Referencias bibliográficas

Boszormenyi-Nagy, I.; Spark, G.: ***Lealtades invisibles. Reciprocidad en terapia familiar intergeneracional*****. Amorrortu (2012)**

FORMACIÓN ACADÉMICA EN ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS DE LA ESCUELA DE TECNOLOGÍA MÉDICA

Alejandra Alvarez
Belén Maidana
Andriana Guarino
Leticia Depratti
Rossana Barrios
Marcos Cerrudo
alealvarez1@hotmail.es - Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Facultad de Medicina

La discusión sobre la calidad educativa y formación docente en la universidad es uno de los temas tratados por especialistas, técnicos y responsables de la enseñanza en Uruguay. A la prueba está la Ley General de Educación N°18.437, donde se centra las acciones de las instituciones educativas en las necesidades de quienes estudian y una fuerte perspectiva de la educación integradora; que cambia el centro de los procesos educativos que requieren de nuevas competencias docentes. Así como la propuesta para la iniciativa de presupuesto 2015-2019 del Consejo de Formación en Educación donde desarrolla políticas de posgrados y de educación permanente de los docentes durante su ejercicio profesional, así como el desarrollo de investigación educativa en forma integrada a las funciones de enseñanza y de extensión. Se puede decir que la población docente de la EUTM (Escuela Universitaria de Tecnología Médica) sede Paysandú es heterogéneo tanto en dedicación horaria como en formación. Pero sobre todo que sus prácticas académicas son en diversos servicios hospitalarios. Es por todo lo antes mencionado que se plantea la necesidad de investigar el grado de capacitación de enseñanza del docente universitario de la EUTM de la sede Paysandú. Metodología: es un estudio descriptivo y exploratorio, con un enfoque cuantitativo. La población objetivo de este trabajo son los docentes universitarios de las nueve carreras que se dictan actualmente en la Escuela Universitaria de Tecnología Médica sede Paysandú. Como instrumento de recolección de datos se aplica un formulario vía correo. Diseñado exclusivamente para esta instancia. Consiste en un cuestionario de preguntas cerradas. La convocatoria a todos los docentes a participar de la investigación es de carácter voluntario. Incluye a todos los docentes (interinos y efectivos) de todos los grados y de las carreras técnicas y licenciaturas en la sede de Paysandú. Algunas de las variables son: asignatura que dicta (teórico, teórico-práctico), carrera o área a la que pertenece, grado con que desempeña cargo docente, actividad laboral actual, designación del cargo docente, formación docente de enseñanza (curso, especialización, posgrado, maestría, doctorado, otros). El formulario está actualmente en plena ejecución. Los datos obtenidos se procesarán en tablas y gráficos para poder analizarlos e interpretar los

resultados. El trabajo está en plena ejecución por lo que no se cuenta con los resultados finales.

Palabras claves: políticas educativas; formación docente; calidad educativa

Referencias bibliográficas

Ley General de Educación N°18437 Recuperado de: http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Consejo de Formación en Educación. Propuestas para la iniciativa de presupuesto 2015 -2019 Recuperado de:http://ipa.cfe.edu.uy/images/atd/2015/agos_set/fund_pres__28_07.pdf

RUTAS ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN EN LA INNOVACIÓN: EL PAPEL DE LAS ASESORÍAS PEDAGÓGICAS

Mercedes Collazo
Sylvia De Bellis
Virginia Fachinetti
Nancy Peré
Vanesa Sanguinetti
mcollazo@cse.udelar.edu.uy - Unidad Académica, Pro Rectorado de Enseñanza, UdelaR
sdebellis@cse.udelar.edu.uy - Unidad Académica, Pro Rectorado de Enseñanza, UdelaR
vfachinetti@cse.udelar.edu.uy - Unidad Académica, Pro Rectorado de Enseñanza, UdelaR
nancy.pere@cse.udelar.edu.uy - Unidad Académica, Pro Rectorado de Enseñanza, UdelaR
vanesa.sanguinetti@cse.udelar.edu.uy - Unidad Académica, Pro Rectorado de Enseñanza, UdelaR

La Unidad Académica (UA) de la CSE realizó la presente investigación buscando caracterizar las modalidades, alcances y límites de la formación pedagógica presentes en las experiencias de innovación educativa desarrolladas a través de las convocatorias a proyectos concursables del Pro Rectorado de Enseñanza de la UdelaR, en la línea "Innovaciones Educativas" durante los años 2013 y 2014. Las inquietudes centrales que guiaron esta indagación fueron, ¿las políticas de formación docente y las políticas de innovación educativa presentan en las prácticas docentes puntos de contacto o implican desarrollos independientes?, ¿estas políticas constituyen rutas alternativas de desarrollo profesional docente en la Universidad?

De los proyectos aprobados en esa convocatoria, se focalizó la mirada en cuatro casos. Se consideraron aspectos vinculados a los siguientes ejes: problema que dio origen al proyecto, innovación, modalidades y alcances de la formación docente propuesta. La dimensión "innovación educativa" se trabajó a partir de las conceptualizaciones desarrolladas por Elisa Lucarelli (2004, 2009, 2010), entendiendo el concepto como las *"producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir del interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes didácticos; tales innovaciones son llevadas a cabo por esos sujetos a lo largo de todo el proceso y afectan el conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular"* (Lucarelli: 2003).

Se consideraron las teorizaciones desarrolladas por Miguel Ángel Zabalza (2016) en su abordaje general de las innovaciones educativas, incorporando las nociones de procesos historizados, niveles, ámbitos y modelos institucionales de innovación.

La dimensión "formación docente", por otra parte, fue entendida en relación con las dinámicas individuales y grupales, formales e informales de "autoformación" que tienen lugar en las instituciones universitarias. (Marcelo, 1995; Yurén & Romero,

2008). Más ampliamente, también como la construcción personal de una trayectoria de desarrollo profesional docente, en constante movimiento (Ferry, 1996), y a la vez sustentada por un proceso reflexivo permanente sobre la propia acción (Schön, 1992). Se adoptó la idea de asesoría pedagógica como una profesión de ayuda que -poniendo en juego de forma flexible concepciones pedagógico didácticas, en una posición de mutuo asesoramiento-, contribuye a una mayor eficiencia institucional en áreas diversas del campo. El asesor pedagógico universitario debe construir su propio lugar en cada unidad académica, interpretar el lenguaje particular de la cultura profesional en la que se inserta y lograr conformar un espacio de interdisciplina que permita proyectar soluciones apropiadas a los problemas pedagógicos del contexto educativo específico (Lucarelli, 2000; Lucarelli y Finkelstein, 2012).

Construidos los cuatro casos seleccionados, se realizó un análisis comparativo por contraste (Coller, 2005) de las experiencias de innovación buscando identificar las similitudes y diferencias expresadas en las dimensiones y categorías de análisis definidas a partir de la revisión de la literatura. Dos de los casos fueron proyectos directos de las Unidades de Enseñanza (UAE), con propuestas de dispositivos de formación docente (*ateneo didáctico* y *talleres).* Aquí las experiencias de innovación se enmarcan en las funciones que normativamente cumplen las unidades pedagógicas de todas las facultades en la UdelaR (Arts. 3 y 23, Ordenanza de Estudios de Grado). En este marco, su labor se encuentra naturalmente orientada a la promoción de innovaciones educativas en general y muy especialmente en el nivel del aula universitaria. Los equipos docentes responsables de los proyectos tienen un perfil de formación multidisciplinar, en general con capacitación pedagógica adquirida en la etapa de posgrado. Este rasgo constituye una singularidad del caso uruguayo por las condiciones en las que históricamente se ha desarrollado el campo de estudio de la educación en el país. (Collazo et al, 2015).

Del análisis comparativo de casos se observa que son momentos claramente instituyentes de las facultades ya que se encuadran directa o indirectamente en los procesos de renovación de los planes de estudios que la UdelaR impulsa a partir 2012, e instrumenta a través de la mencionada Ordenanza de Grado. Otro elemento que presentan en común refiere a la configuración de un modelo de innovación mixto resultante de la participación de perfiles docentes y perfiles expertos (Zabalza, 2016), estos últimos con diverso grado de involucramiento en el proceso de diseño, implementación y evaluación de las experiencias. Se trata de un trabajo pedagógico conjunto que se desarrolla en las facultades desde la reapertura democrática, con la instalación de unidades de asesoramiento pedagógico, actualmente generalizado en todos los centros universitarios (Collazo et al, 2015). Dos de los casos analizados refieren a innovaciones lideradas por los grupos académicos que se respaldan en el conocimiento experto de las unidades pedagógicas. En los otros dos casos la promoción de innovaciones está impulsada y mediada directamente por la acción de las unidades pedagógicas a través de la formación docente. En todas las situaciones de enseñanza la confluencia multidisciplinar entre saberes profesionales docentes y saberes pedagógicos es una clave del modelo de innovación.

Como conclusiones podemos decir que, en primer lugar, fue posible identificar la imbricación de las políticas de estímulo a las innovaciones educativas lideradas y protagonizadas por los colectivos docentes con las políticas formales e informales de formación pedagógica universitaria. En segundo lugar, la modalidad de "autoformación" docente, con el necesario aporte técnico, aparece como un mecanismo muy potente para el desarrollo del *pensamiento práctico* y la búsqueda de rupturas en la enseñanza. En tercer lugar, una vez más podemos constatar las rutas diversas, complejas y en constante recreación a través de las cuales se construyen la pedagogía y la didáctica universitarias, así como la riqueza de estrategias que logran desarrollar los asesores pedagógicos en su tarea de acompañamiento a los grupos académicos (Lucarelli, 2000, 2015). Todas consideraciones que, en su conjunto, tienen la finalidad de estimular transformaciones en las concepciones y en las prácticas docentes para el logro de una mejora de los aprendizajes y de las oportunidades de acceso, de permanencia y de egreso de los estudiantes universitarios.

Palabras claves: formación docente universitario, innovación educativa, asesoría pedagógica.

Referencias bibliográficas

Collazo, M.; De Bellis, S.; Perera, P.; Sanguinetti, V. (2015). Cap. 6 Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente. En: Lucarelli, E. (editora) *Universidad y asesoramiento pedagógico.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Coller, X. (2005). *Estudios de casos*. Cuadernos Metodológicos Nº 30. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ferry, G. (1997): *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires: Novedades educativas FFyL-UBA, Formación de formadores-serie Los documentos N. 6.

Lucarelli, E. (comp.) (2000) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.* Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. Educação, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp. 503-524. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (Edit.) (2012). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lucarelli, E. (editora) (2015) *Universidad y asesoramiento pedagógico.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Marcelo, C. (2010). Autoformación para el siglo XXI. En J. Gairín (Coord.). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 141-170.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.

Yurén, M.T y Romero, C. (2008). Los retos de la autoformación en la universidad. En: Lugo, E. (coord.) *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y en la formación docente.* México D.F.: Ediciones Mínimas.

Zabalza, M.A. y Zabalza A. (2016). *Innovación y cambio en las instituciones educativas.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

LA INTEGRALIDAD UNIVERSITARIA COMO HORIZONTE DE SENTIDO. EL CAMINO DE LA UNIDAD REGIONAL DE EXTENSIÓN DEL CENUR LITORAL NORTE

Selene Morales De León
Fernanda Américo Escotto
extension@cup.edu.uy, *CENUR Litoral Norte, Universidad de la República*

La generalización de la creación de las Unidades de Extensión (UE) en todos los servicios universitarios como estructuras que dinamizan la función, se da a partir de una definición política central (Consejo Directivo Central de la Udelar) en el año 2008. Recoge esta resolución la experiencia de UEs creadas anteriormente en algunos servicios universitarios por resolución de los Consejos o Comisiones Directivas de estos servicios, como es el caso de la UE del ex Centro Universitario de Paysandú.

Las UEs pueden analizarse como dispositivo institucional desde una concepción foucaulteana, que pretenden aportar a la construcción de una universidad integral. A nivel regional, en el CENUR Litoral Norte, en su accionar han transitado por desafíos que se pueden clasificar en tres grandes áreas: académico-organizativa, político-institucional y académico-conceptual (Bandera G., et al 2007). La presente ponencia pretende problematizar en torno al trasfondo de estas tres grandes áreas, que si bien se toman como ejes de análisis, las mismas están íntimamente relacionadas. Por otra parte, el accionar se encuadra en la Universidad como institución. En la concepción de institución como constructo social se ponen en juego aspectos materiales e inmateriales y encontramos tres ejes que también nos ayudan a este análisis: lo instituido, lo instituyente y la institucionalización (Lourau, 1975).

La Unidad Regional de Extensión (URE) del CENUR Litoral Norte se crea por resolución del Consejo en el año 2018, el proceso recoge la necesidad de construir identidad universitaria CENUR a la vez que pone en juego distintas tradiciones de trabajo y estructuras instituidas en los territorios que la conforman, Artigas, Salto, Río Negro y Paysandú. Una de las carencias de la mencionada resolución es la falta de lineamientos políticos locales en la materia, por lo cual la URE toma las políticas centrales (CDC y Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio) como sus ejes axiológicos para su funcionamiento, es así, que la URE debe delinear propuestas que fomenten la función de extensión en las tres macro-áreas del conocimiento de la universidad a la vez que promover la integralidad universitaria.

En términos semánticos, la integridad implica completitud y la integralidad hace referencia a cuestiones similares. Cuando nos referimos a integralidad, estamos

hablando de algo que es completo, que contempla todas las partes. Si afirmamos que la formación universitaria debe ser integral, con ello queremos decir que debe ser completa, que debe abarcar todos los aspectos del complejo sistema de aprendizaje o que debe contemplar todas las diversas disciplinas, o facetas de la vida. La integralidad desde lo metodológico, implica al menos tres aspectos, la integración de funciones universitarias, la integración de disciplinas y la integración de saberes a la vez que impulsa la renovación de las prácticas de enseñanza. (Bandera G., et al 2017)

Adentrándonos en la dimensión académico-organizativa de la problemática en el accionar de la URE, hay cuestiones que se relacionan a características materiales e inmateriales del funcionamiento de la Universidad instituida, así como aspectos macro de nuestra sociedad.

En este sentido, podemos afirmar que la racionalidad dominante, instrumental, fragmentaria es predominante en nuestra sociedad y esto se vislumbra en la internalización del sentido común de la academia uruguaya del cientificismo positivista. (Acosta 2005) Ahora bien, desde la segunda reforma universitaria promovida en el rectorado de Rodrigo Arocena (2006-2010, 2010-2014) se ha comenzado un proceso de cambios y cuestionamientos hacia la institucionalidad de la formación terciaria (se podría decir que estas definiciones conforman un movimiento instituyente), esto provocó la confrontación de dos modelos de universidad, aquella identificada con la racionalidad empírica positivista y la heredera del pensamiento crítico latinoamericano, donde el realismo crítico toma a la realidad como objeto de análisis (y no como como objeto de comprobación, descripción y explicación bajo el modelo positivista) y articula la racionalidad instrumental con la racionalidad práctica. La convivencia entre la racionalidad empírica y el realismo crítico en la institucionalización de la segunda reforma universitaria, pone en jaque las dimensiones ontológicas, epistemológicas y éticas de la propia instucionalización de la universidad y deja de manifiesto la necesidad de discutir qué universidad queremos promover, discusión que debe tener como condición poner en juego estas dimensiones.

La falta de discusión y la convivencia de estos dos modelos de universidad, teñida de resistencia al cambio, también hace visible la fragilidad en hacer síntesis en propuestas metodológicas accesibles para la generación de procesos integrales, no porque no existan sino porque no se cuenta con una profesionalización de la formación docente que entre otras cuestiones, habilite una formación instituida en integralidad.

El dilema político-institucional se da fundamentalmente en que el proceso de institucionalización de la integralidad en nuestra Universidad, queda restringido de forma casi exclusiva al sector más debilitado y de baja legitimidad académica dentro de su estructura organizativa, la CSEAM y el SCEAM (Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio), y de ahí a las UEs. Esta problemática en nuestra región se acentúa por el carácter transversal que tiene la URE a todas las disciplinas insertas en el CENUR. Esta multiplicidad de disciplinas generan consecuentemente la atomización

de información disímil en una misma institución, que entre otras dificultades a nivel CENUR, específicamente en la URE desencadenó el incremento exponencial del tiempo dedicado a la gestión de la información, esto, sin entrar a analizar como talla la revolución de la información en nuestra institución.

El dilema académico-conceptual como se esbozó anteriormente, nos plantea que para llegar a una universidad integral es necesario deconstruir lo instituido, donde el reconocer y legitimar las distintas formas de creación de conocimiento cobra un rol fundamental. Esto sin una formación docente, sobre todo de bases epistemológicas sumado a la matriz iluminista de la universidad, hace que la institucionalización de la integralidad sea una cuestión titánica.

Haciendo foco en las implicancias del rol docente, cabe destacar el desafío inmanente de llevar adelante una práctica integral, desafío que implica problematizar y desnaturalizar nuestras prácticas y donde la cuestión del poder se pone en juego. Es decir, en la relación educativa reflexionar acerca de qué tan dispuestos estamos a que el actor social y el estudiante sean un interlocutor activo y válido, qué tan dispuestos estamos a deconstruir nuestro rol de depositarios del conocimiento y a internalizar la paridad en la construcción de conocimiento. (Santos, 2017)

En síntesis, si bien podemos afirmar que la URE es un dispositivo fundamental para aportar a la institucionlización de la integralidad, queda expuesta la necesaria discusión y definición de aspectos macro que contribuyan a conformar un movimiento más consolidado e instituyente de una Universidad Integral.

Palabras claves: integralidad, institucionalidad universitaria

Referencias bibliográficas

Bandera G., Benelli L., Morales S., Piedracueva M., (2017). La integralidad en la Universidad de la República: un análisis de los dispositivos implementados en el Centro Universitario Regional Litoral Norte. En: Revista +E versión en línea, 7(7), 144-155. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Acosta, Y. (1a Ed.) (2005). Sujeto y Democratización en el contexto de la globalización. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.

Lourau, R. (1975) El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu.

Santos C., (2017) La integralidad y sus sentidos. En: Producción de conocimiento en la Integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República, 41-47. Montevideo: Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República.

INTERACCIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA ASESORÍA PEDAGÓGICA DE LA FACULTAD DE AGRONOMÍA

Gustavo Marisquirena
Gabriela Bello
Marta Elichalt
gustavom@fagro.edu.uy - *Unidad de Enseñanza, Facultad de Agronomía, UdelaR*
gbello@fagro.edu.uy - *Unidad de Enseñanza, Facultad de Agronomía, UdelaR*
melichalt@fagro.edu.uy - *Unidad de Enseñanza, Facultad de Agronomía, UdelaR*

El asesor pedagógico en las universidades surge como estrategia de mejora de la calidad de la enseñanza. Los dominios adjudicados a dicho rol engloban el apoyo a proyectos institucionales orientados a promover el ingreso, favorecer la retención, orientación vocacional, la formación de docentes y el asesoramiento para la autoevaluación y acreditación. La Ordenanza que regula las carreras de grado define que las Unidades de Apoyo a la Enseñanza respaldan los procesos de enseñanza y aprendizaje siendo sus cometidos: orientar el apoyo pedagógico a estudiantes y docentes, el asesoramiento curricular y la promoción de investigación educativa. La Facultad de Agronomía cuenta desde 1988 con una unidad de apoyo pedagógico que ha ido modificando su estructura y competencias hasta la actual Unidad de Enseñanza (UE). Recientemente por resolución del Consejo Directivo se crean dos cargos: uno para el apoyo al estudiante y otro para apoyo pedagógico. La bibliografía refiere a que cuando se requiere generar acciones que favorezcan los procesos de formación de los estudiantes, resulta difícil hacerlo sin vincular las propuestas de enseñanza y las condiciones de aprendizaje. Por esta razón las unidades de asesoría pedagógica combinan muchas veces acciones centradas en el estudiante y sus dificultades, con aquellas centradas en la enseñanza y su perfeccionamiento. Este trabajo propone una matriz de organización de actividades que contribuya a la comprensión holística para abordar de forma eficiente las líneas de acción de los dos cargos. Las actividades realizadas y potenciales se organizan en tres ejes. Para ello se requirió realizar entrevistas a informantes calificados, revisar documentos de la UE y revisión de literatura sobre actividades del asesor pedagógico.

Líneas de trabajo y actividades orientadas a la gestión, a la enseñanza y al aprendizaje

Líneas y objetivos	Gestión	Enseñanza	Aprendizaje
Incentivar y apoyar el ingreso, difundir las carreras y su inserción profesional	Organizar actividades propias de la Facultad de Agronomía y la participación en eventos con programas centrales (UdelaR) y el Sistema de Educación Pública.	a- organizar la participación de docentes y funcionarios no docentes b- diseñar y difundir materiales de apoyo para docentes y no docentes.	a- desarrollar un programa de tutorías entre pares de orientación al ingreso en la Universidad y la Facultad. b- diseñar y difundir materiales de apoyo para estudiantes.
Favorecer el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje que permitan el avance efectivo en las carreras	a- caracterizar la población de ingreso (socio-económico y factores condicionantes del aprendizaje). b- generar indicadores de proceso y de resultados de la enseñanza, del aprendizaje y de sus correlaciones. c- asesorar a las autoridades sobre aspectos relativos al área de competencia. d- coordinar la realización de actividades previstas desde programas centrales (UdelaR) para apoyo académico al estudiante. e- sistematizar información generada	a- relevar demandas de formación docente. b- investigar en el campo de la educación universitaria y en ejercicio (investigación-acción) con docentes y estudiantes. c- implementar un programa de formación pedagógica. d- diseñar y difundir materiales de apoyo a la formación pedagógica. e- socializar con los docentes el análisis de las evaluaciones estudiantiles (retroalimentación). f- orientar a equipos docentes en	a- promover actividades sociales de integración a la vida universitaria b- orientar en el proceso educativo estudiantil c- diseñar y difundir materiales de apoyo al aprendizaje. d- desarrollar un programa de tutorías estudiantiles académicas. e- monitorear social y académicamente a estudiantes del Hogar Estudiantil de la Facultad de Agronomía.

	en asesoría (a docentes y estudiantes).	proyectos de enseñanza.	
Favorecer la continuidad en el proceso de formación para el egreso y la inserción en el mundo del trabajo profesional.	a- asesorar en la elaboración de reglamentos y trayectorias de cursado. b- monitorear estudiantes con rezago c- generar indicadores (egreso, inserción y trayectoria laboral). d- sistematizar información generada en asesorías. e- evaluar la pertinencia de formación en relación con las demandas sociales y profesionales.	a- orientar sobre situaciones de avance según requisitos de egreso. b- orientar sobre metodología y evaluación frente a dificultades en el aprendizaje. c- desarrollar un programa de trabajo con tutorías estudiantiles académicas para pares o estudiantes de posgrado.	a- asistir a estudiantes en sus planes de cursado y egreso, según necesidades especificas. b- diseñar y desarrollar un programa de tutorías académicas que orienten a la inserción en el mundo del trabajo profesional.

Comprender cómo se entrelaza la enseñanza con el aprendizaje es fundamental para promover capacidades en los docentes y estudiantes, utilizando en forma eficaz los recursos disponibles en pos de la formación de ingenieros agrónomos comprometidos con las necesidades y el desarrollo sostenible de nuestra sociedad.

Palabras claves: apoyo pedagógico; apoyo estudiantil; educación superior.

Referencias bibliográficas

Cordero y cols. (2015). Metodología para el desarrollo del perfil pedagógico de educación básica. Cuadernos de Investigación educativa. Universidad ORT. Uruguay ISSN 1688-9304 Vol 6 No.1 pp 89-108. Recuperado de: *https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/9/7*

Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, S. (2014). El asesor pedagógico en las universidades argentinas: realidades y posibilidades de su accionar. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación ISSN 1851-6297. Año 10, nº 9 pp.227-246. Recuperado de: *https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/11704/el%20asesor.pdf?...3...y*

Marisquirena, G. (2018). Plan de Trabajo 2017-2020. Unidad de Enseñanza de la Facultad de Agronomía. Documento Interno.

Universidad de la República. (2011). Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria. Recuperado de: *https://www.cse.udelar.edu.uy/.../documento_ordenanza_de_grado_corregida_pagina*

LOS SABERES DISCIPLINARES Y PEDAGÓGICOS EN LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN SALUD: UN ENCUENTRO INTERCULTURAL

Karina Friera
Ximena Varela
karinafriera@gmail.com - *Investigación y Desarrollo Profesional. Ministerio de Salud GCABA*
xime.svarela@gmail.com - *Investigación y Desarrollo Profesional. Ministerio de Salud GCABA*

El presente trabajo es un análisis reflexivo de las particularidades de la asesoría pedagógica en el campo de la Salud, tarea marcada por el encuentro de dos culturas profesionales: la cultura disciplinar, en la que incluimos la heterogeneidad de saberes que comprenden las ciencias de la salud, y la cultura pedagógica, saber que dialoga desde su especificidad con todos ellos.

Como asesoras, acompañamos la mejora de los procesos de formación de los/las profesionales en el contexto de trabajo en Salud. La tarea de asesoramiento la entendemos como una práctica especializada en situación (Nicastro, 2008), como encuentros culturales en los cuales se entraman significaciones múltiples e inéditas, y pensando *lo cultural* no como entidad homogeneizante sino como configuración social que articula heterogeneidades en su interior.

Desde este marco, reflexionaremos sobre las características y tensiones propias del acompañamiento a la elaboración y actualización de los programas de formación del sistema de residencias perteneciente al Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Entendiendo al asesoramiento pedagógico como inherentemente político, la tarea demanda visibilizar y poner en cuestión aspectos que subyacen a las prácticas. Es así que se nos impone pensar la formación como sustentada en principios inobjetables como el de derecho a la salud, reconociendo la diversidad de sujetos que los servicios de salud atienden diariamente, y cómo promover prácticas confiables y reflexivas que sean puente y no obstáculo a la hora de garantizar dicho derecho.

Intervenir en el desarrollo de programas de formación implica, entonces, reconocer las creencias, conocimientos, sentidos y conductas que sostienen los sujetos y comunidades participantes de las acciones preventivas, promocionales y asistenciales emprendidas. Supone reflexionar acerca de cómo las distintas configuraciones culturales entienden el proceso de salud – enfermedad – atención – cuidado y, además, reconocer que en el acto de salud hay un encuentro entre cosmovisiones que pueden entrar en tensión y que demandan ser visibilizadas. Hacerlo nos posiciona desde el enfoque de la interculturalidad.

En este sentido, ¿qué nos cabe en nuestro rol como asesoras? Creemos que si bien somos parte de estos dispositivos biopolíticos también podemos construir categorías de pensamiento que incluyan lo múltiple. Ana María Fernández (2009), tomando a Deleuze y Guattari, sostiene:

> "En este poder ser, activo, abierto, se trata de pensar y actuar devenires, más que reproducciones o copias imposibles, siempre necesariamente faltantes, del modelo o esencia. Desde esta noción de multiplicidad, en tanto don de lo diverso, no se trata de negar identidades ni totalizaciones, sino de pensar totalizaciones que no subsuman las partes: el todo al lado de partes".

En esta línea podríamos pensar que la inclusión de la perspectiva de competencias sería un enfoque innovador, ya que viene a replantear la formación para la práctica profesional, es decir, los dispositivos pedagógicos que venían imperando.

Entonces, ¿Cómo se incluye la interculturalidad en el proceso de elaboración de programas docentes en el marco de las residencias bajo el enfoque de competencias?

Cuando hablamos de interculturalidad, partimos de los aportes de Hasen Narváez (2012, p. 19), quien señala que es "una relación entre culturas dinámicas, en la cual existe necesariamente reciprocidad, voluntad y horizontalidad, reconociendo que hay espacios de encuentro donde se pueden negociar y otros donde se mantienen las especificidades respetando las diferencias…"

Por otro lado, concebimos las competencias como la adquisición de saberes, habilidades, destrezas y actitudes de modo integrado, permitiendo el desempeño profesional de los/las agentes de salud en contextos signados por la imprevisibilidad, el dinamismo y la complejidad. Pensar en dicho desempeño implica incorporar dimensiones que tradicionalmente no eran incluidas como contenidos explícitos en la formación, nos referimos a competencias humanas que valoran las distintas configuraciones culturales y que inciden en el proceso de atención en salud de las diversas comunidades.

La elaboración de programas es un trabajo intercultural en el cual ambas configuraciones culturales "se hacen pregunta", se cuestionan, asumiendo el desafío de rearticularse de manera de avanzar hacia la construcción de perfiles profesionales más integrales.

Es claro que los saberes específicos intervienen en el modo de pensar y operar sobre la realidad, en la forma de representarse el mundo y la práctica. Andreozzi (1996, p.22) sostiene que:

> "Los saberes institucionalizados en el sistema interno y externo referencial se hallan articulados en modelos profesionales, que son el conjunto

de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional. Es decir, cada profesión tiene patrones de comportamiento, conformando una identidad profesional".

Es así que consideramos que toda coproducción es una relación entre personas mediada por sus modelos profesionales y las distintas subjetividades que se encuentran allí. Esto implicaría correrse de las cuestiones técnicas y centrarse en la perspectiva del otro, salir de la idea del asesoramiento como saber externo y experto.

Si entendemos a los modelos profesionales como configuraciones culturales, se nos impone un abordaje intercultural que entienda que, en este encuentro, cada saber complementa al otro. Como sostiene De Lucas, "la clave de la interculturalidad es la negociación razonable de las reglas de juego de la convivencia plural (…). (2010, p. 31).

Al decir de Merhy, dicha relación tiene la función de intercesor, ya que lo que se produce en las relaciones entre sujetos es un producto que existe para los "dos" en el acto de encuentro y no tiene existencia sin el momento de la relación, en la cual los "inter" se colocan como instituyentes. Con esto decimos que la potencialidad de esta relación, protagonizada por sujetos, habilita el despliegue de lo creativo y de la invención de nuevos procesos de trabajo.

Palabras claves: programas de formación; asesoramiento pedagógico; interculturalidad.

Referencias bibliográficas

Andreozzi, M. (1996). *El impacto formativo de la práctica. El papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional*. Revista IICE n° 9 Año IV, octubre. Buenos Aires. IICE, FFyL., UBA. Editorial Miño y Dávila.

CAREF, UNLa. (2012). *Migrantes y Derecho a la Salud. Material de consulta para trabajadores/as del sistema de salud.* Recuperado de: http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/migrantes-y-derecho-a-la-salud-2/#.Wh7tRtLiYdU.

Feltri, A., Arakaki, J., Justo, L. F, Maglio, F., Pichún, F., Rosenberg, M., Spinelli, H., Testa, M., Torres Secchi, A. & Ynoub, R. (2006). *Salud Reproductiva e Interculturalidad*. Salud colectiva, 2(3), 299-316. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652006000300007&lng=es&tlng=es.

Fernández, A. M. (2009). *Desigualados*. Suplemento Psicología. Diario Página 12. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-137532-2009-12-24.html.

Franco, T, Merhy, F. (2011). *El reconocimiento de la dimensión subjetiva del cuidado*. Salud colectiva, 7(1), 9-20. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652011000100002&lng=es&tlng=es.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hasen Narváez, F. (2012). *Interculturalidad en salud: competencias en prácticas de salud con población indígena*. Ciencia y enfermería, 18(3), 17-24. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532012000300003.

Ibacache Burgos, J. (1997). *La salud, el desarrollo y la equidad en un contexto intercultural*. Servicio de Salud Araucanía Sur. Recuperado de: http://www.mapuche.info/mapuint/ibaca00.htm.

Jelin, E; Caggiano, S, Cerruti, M; Grimson, A; Mombello, L; Zamberlin, N. (2006). *Salud y Migración Regional: ciudadanía, discriminación y comunicación intercultural*. Buenos Aires: IDES.

Merhy, F. (2006). *La cartografía del trabajo vivo*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

Restrepo, E. (2014). *Interculturalidad en cuestión: Cerramientos y potencialidades*. Ámbito De Encuentros, 7(1), 9–30.

Rovere, M. (1998). *Calidad centrada en el ciudadano*. Ponencia del 8vo Congreso de la Salud del Municipio. Rosario, Santa Fe. Argentina.

ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A UN EQUIPO DOCENTE DE UN CURSO DE CIENCIAS BÁSICAS EN EL AÑO DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Guzmán Álvarez
Mauricio Cabrera
Ileana Corvo
Florencia Ferraro Rey
Zoraima Artìa
Lía Randall
Susana Kanovich
Sofía Rasnik
lmrandall@gmail.com - Laboratorio de I + D de Moléculas Bioactivas – CENUR Litoral Norte, UdelaR
uae@cup.edu.uy - Unidad de Apoyo a la Enseñanza - CENUR Litoral Norte, UdelaR

El Ciclo Inicial Optativo (CIO) del Área de la Salud se dicta en la Sede Paysandú del Centro Universitario Regional Litoral Norte y brinda una formación general de nivel universitario, habilitando el ingreso de los estudiantes a diversas carreras del área. Desde su creación, este ciclo convoca un número creciente de estudiantes provenientes de todas las orientaciones de bachillerato, que ha variado entre 150 y 300 inscriptos por año. En particular, la asignatura obligatoria Bases Biomoleculares (BBM) -que incluye contenidos de Bioquímica y Biología Celular y Molecular- presenta gran dificultad de aprobación, determinando un rezago estudiantil considerable. En este contexto, en el marco de un proyecto aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza, los docentes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) y los docentes del curso buscaron identificar las posibles causas de estas dificultades para diseñar nuevas estrategias que permitieran mejorar la enseñanza y lograr un mejor desempeño estudiantil. En paralelo se intentó fortalecer la formación pedagógica de los docentes, brindar orientación y acompañamiento para la intervención en el curso y promover la reflexión en la acción educativa.

En sintonía con los objetivos definidos para los CIO por la Universidad de la República, este proyecto intenta fortalecer los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el estudio en base a una enseñanza activa que promueva el autoaprendizaje, la capacidad crítica y la autoevaluación en los estudiantes. De esta forma se contribuirá a un mejor aprovechamiento de la formación superior desde el punto de vista disciplinar, académico, instrumental y social (Comisión Sectorial de Enseñanza, UdelaR, 2010).

El trabajo conjunto se constituyó en una experiencia de investigación-acción participativa, en la que hubo una permanente retroalimentación entre docencia e investigación y entre teoría y práctica, aspirando a la comprensión, la transformación y el mejoramiento de las prácticas educativas (Colmenares y Piñeiro, 2008).

Un espacio privilegiado resultó el conformado por las reuniones quincenales de todo el equipo docente, en el que se discutieron modelos pedagógicos, se revisaron las concepciones que subyacen a las prácticas de los docentes de la asignatura y se estimuló la reflexión crítica. También se revisaron la planificación, la metodología y las formas de evaluación del curso, así como la jerarquización de sus contenidos, en base a lo cual el mismo fue rediseñado. Entre las estrategias pensadas para motivar a los estudiantes destaca la integración de los temas de los diferentes módulos y la selección de un tema como hilo conductor del curso que fue tratado de manera recurrente. Se creó un nuevo espacio virtual en la plataforma EVA de la Universidad de la República, intentando generar nuevas modalidades de enseñanza y hacer un uso más efectivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para brindar mayores oportunidades de aprendizaje. Se incorporaron diversos recursos (foros, glosario, preguntas de autoevaluación, materiales multimedia y portales de búsqueda de información), destinados a promover la participación activa de los estudiantes, y a intensificar la interacción entre ellos y con los docentes.

En lo presencial, se ensayaron distintas estrategias como la clase invertida, demostraciones experimentales e instancias de discusión grupal en las que participaron varios docentes en forma simultánea.

Las encuestas a los estudiantes, el análisis comparativo del desempeño académico en sucesivas cohortes, la observación no participante de clases y la opinión crítica de los docentes en diferentes momentos del curso fueron los instrumentos utilizados para la recolección de datos y permitieron, por un lado, el monitoreo del desarrollo del proyecto y, por el otro, la evaluación del impacto de las estrategias implementadas.

Como resultado de este proceso se visualizó una disminución de la deserción estudiantil respecto a años anteriores. A partir de las evaluaciones realizadas por los docentes de BBM, se pudo inferir, además, que la participación en el proyecto devino en un nuevo posicionamiento de los docentes involucrados como docentes guía. Se buscó un alejamiento del rol tradicional como dueño del saber motivado por un mayor conocimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a la universidad, a los que se brindó un acompañamiento más cercano. El cambio en la forma de actuar del equipo docente permitió crear mejores condiciones para que el aprendizaje ocurriera.

Esta resignificación en las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los docentes ha trascendido el período de desarrollo del proyecto (2017-2018). En la actualidad, como propuesta de mejora, se han mantenido las estrategias que se consideraron favorecedoras y se siguen ensayando nuevas

alternativas, con un acompañamiento menor de los docentes de la UAE. La institucionalización permanente de este tipo de propuestas de asesoramiento y acompañamiento pedagógico permitiría dar continuidad a los procesos iniciados para lograr desarrollos más profundos, significativos y sostenidos, así como investigar su impacto a largo plazo.

Palabras claves: asesorías pedagógicas; formación docente; investigación-acción participativa.

Referencias bibliográficas

Colmenares, A. M.; Piñero, M. L. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. En: *Laurus*, 14 (27): 96-114.

Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República (2010). *Ciclos iniciales optativos, Una alternativa para el ingreso a la Universidad de la República*. Recuperado de:
http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/14_Ciclos-Iniciales-Optativos-2010.pdf, último acceso 15/06/2017.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPATIVA EN PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO SOBRE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN PÚBLICA SUPERIOR

Susana Kanovich
Silvia Grattarola
Rosario Molinelli
Rodrigo Ferreira
Rodrigo Eugui
Sandra Suburu
susykano@gmail.com - Unidad de Apoyo a la Enseñanza, CENUR Litoral Norte, UdelaR
Instituto de Formación Docente de Paysandú - CFE - ANEP

Este trabajo da cuenta de un proceso de investigación-acción-participativa de prácticas de asesoramiento pedagógico sobre enseñanza de la lectura y escritura de textos académicos, en espacios curriculares, con docentes de educación terciaria de disciplinas del conocimiento y formaciones académicas diversas, a efectos de optimizarlas.

El equipo a cargo está integrado por docentes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) del Centro Universitario Regional Litoral Norte (CENUR LN) de la Universidad de la República (UdelaR), y del Instituto de Formación Docente (IFD) del Consejo de Formación en Educación (CFE-ANEP). Se parte de la perspectiva teórica de las alfabetizaciones académicas, según la cual los docentes de las diferentes disciplinas son los responsables de enseñar, además de conceptos, las formas científicas de mirar y pensar acerca de ellos, así como las maneras específicas de comunicar esos saberes. La lectura y la escritura se consideran prácticas sociales de uso y herramientas epistémicas (Carlino, 2005, 2013). En este marco, se plantea que, dado que este enfoque no es el que habitualmente adoptan los docentes, los alumnos, enfrentados a nuevas formas discursivas propias del nivel superior, suelen ver obstaculizado el avance de su carrera.

De acuerdo a una encuesta realizada inicialmente en ambas instituciones, la mayoría (84%) de los docentes reconocen las dificultades de sus estudiantes para comprender y producir textos académicos, pero son muy pocos (6%) los que cuestionan sus prácticas de enseñanza. Una amplia mayoría (94%) adjudica esas dificultades a carencias previas de los estudiantes o a la complejidad de los textos utilizados.

A partir de estos datos, organizamos nuestro dispositivo de acción, consistente en que un docente de la disciplina sea acompañado por una docente orientadora en

Alfabetizaciones Académicas, quien asesorará las prácticas de lectura y escritura en el contexto del aula. Entendemos que en esa co-construcción mediante intervenciones situadas, tendientes a mejorar los procesos de lectura y escritura, radica el avance de las prácticas. Desde el año 2017, el trabajo de asesoramiento involucró a siete docentes de distintas asignaturas y carreras, tanto de la UdelaR como del CFE-ANEP; que fueron acompañados por la docente orientadora.

Esta modalidad, objeto de estudio de esta investigación, se inserta en un plan de trabajo que comprendió, a su vez, diez talleres de formación en la temática, y reuniones periódicas de planificación pedagógica.

El modelo de investigación seleccionado propone un nuevo enfoque de la formación del profesorado, y del desarrollo profesional docente, en tanto habilita el acceso a la complejidad de los problemas educativos entendiendo que deben ser abordados, analizados, comprendidos y mejorados por los propios colectivos docentes. En este sentido, no se limita al uso de técnicas y procedimientos, sino que se sirve de ellos en un determinado contexto. Se planifica desde una comprensión prospectiva respecto a las acciones posibles, sin olvidar el aspecto retrospectivo sobre lo que se reflexiona después de accionar y observar. Esta mirada simultánea, propicia una permanente reflexión sobre la acción (Abero, 2015).

La observación de clase no participante, entrevistas en profundidad a los docentes y encuestas a los estudiantes de los respectivos cursos, fueron los instrumentos utilizados para la recolección de datos, los cuales nos guiaron recursivamente en este trabajo.

El análisis de dichos datos, nos permite afirmar que las experiencias de participación en los talleres, y las prácticas de aula guiadas por la docente orientadora, significaron una oportunidad de fortalecer la formación de los docentes acompañados. Se constataron cambios conceptuales que derivaron en modificaciones sustantivas en su posicionamiento respecto a las propuestas de lectura y escritura de textos académicos. Al decir de uno de los docentes: “Entendí que no siempre se lee linealmente...ahora repienso los títulos de mis trabajos, fue un antes y un después”. Otro docente expresó: “Fue excelente, mucho aprendizaje, problematización personal y reflexión sobre nuestro rol. Nosotros habitualmente nos preocupamos de la transmisión del conocimiento de la disciplina y no de la formación del estudiante en lectura y escritura. Sólo nos quejamos.”

Se advierte una nueva forma de pensar en relación a la bibliografía que se les propone a los estudiantes, y a los textos que se les exige producir: “Me permitió leer textos desde una mirada no atravesada por el campo de conocimiento disciplinar, sino desde las Alfabetizaciones Académicas, es decir, sobre cómo aprender y enseñar a leer y escribir textos en todas las disciplinas". Estos cambios condicionan un nuevo posicionamiento de los docentes, como se expresa en el siguiente comentario: “La triangulación y el espacio de intercambio entre alumnos, textos y docente hace que el

conocimiento circule de otra manera. Generalmente le damos el texto y que lo lean fuera de la clase".

Por otro lado, los propios docentes perciben los avances que se produjeron en sus estudiantes a partir de la experiencia: "Se pudieron apreciar cambios favorables en los estudiantes, fundamentalmente de actitud frente al texto y al tema"; "haciendo la lectura como se planificó, los alumnos retienen y aprenden mucho mejor los conceptos, logrando un metalenguaje disciplinar".

Concluimos que la modalidad de trabajo investigada -las instancias de formación sumadas a las intervenciones de acompañamiento a los docentes-, repercute significativamente en las prácticas educativas y, por lo tanto, en los aprendizajes de los estudiantes. Sin duda, la continuidad y la institucionalización de la experiencia es imprescindible para consolidarla como dispositivo y, a su vez, para que cada docente profundice y avance en sus propuestas didácticas respecto a la lectura y la escritura académicas.

Palabras claves: alfabetizaciones académicas, investigación-acción-participativa, acompañamiento pedagógico

Referencias bibliográficas

Abero, L. (2015). Investigación-acción como estrategia cualitativa. En: *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. L. Abero; L. Berardi; A. Capocasale; S. García Montejo; R. Rojas Soriano. (pp.136-146). Montevideo: Camus Ediciones.

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En: *Educere*, 6(20), 409-420.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

INCLUSION EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO: SUJETOS Y PRÁCTICAS, DISCURSOS Y RETOS

Ana Cristina Sánchez
María Victoria Bustamante
Isabel Canto López
Silvia Pelizzari
decanato.educacion@uccuyo.edu.ar - Universidad Católica de Cuyo
vikibusdecea@gmail.com - Universidad Católica de Cuyo
isabelcantolopez@gmail.com - Universidad Católica de Cuyo
sapelizzari@gmail.com - Universidad Católica de Cuyo

En este trabajo reflexionamos críticamente sobre el proceso seguido por la Universidad Católica de Cuyo en torno a la inclusión educativa. Inicialmente se relatan experiencias de inclusión y las políticas institucionales que sostienen esas experiencias; también se exponen los problemas, los interrogantes y las tensiones entre prácticas y discursos con la finalidad de considerar el sentido que debería tener la inclusión educativa al interior de la universidad en el siglo XXI.

La Universidad necesita encontrar nuevos modos de hacer frente a los problemas sociales y tomar conciencia de la necesidad de contar con recursos humanos que estén dispuestos a adaptarse a los cambios, respetando lo diverso y transmitiendo a sus estudiantes los valores necesarios que los habilite, no sólo para enfrentar la realidad sino además transformarla.

La inclusión de personas con discapacidad en el nivel superior se encuentra entre las problemáticas a resolver al interior de la universidad. Año tras año, crece la demanda de personas con discapacidad que ingresan o que reclaman una atención diferente en su proceso de aprendizaje.

Le compete entonces a la universidad implementar medidas para que todos los que forman parte de su comunidad tengan las mismas posibilidades de acceder a los recursos que ella pone a su servicio. Si bien esto es primordial llevarlo a cabo, todo el esfuerzo no alcanza sino se generan dentro de la sociedad y de la comunidad universitaria políticas, cultura y prácticas inclusivas.

La Universidad Católica de Cuyo incluyó el tema en su agenda hace cinco años. Ha implementado diversas estrategias (de accesibilidad, académicas, institucionales y de gestión) para abordar dicha problemática. Desde rampas y adecuación de sanitarios, actividades de investigaciones relacionadas con la temática, talleres de sensibilización y de reflexión con la comunidad educativa, la creación de un

área específica para atención hasta prácticas en conjunto con las asesorías pedagógicas.

En los últimos cinco años se han sistematizado las prácticas y se ha instalado un discurso mayormente inclusivo. La creación del Área de Inclusión dependiente del Departamento de Innovación Educativa y el trabajo conjunto con las Asesorías Pedagógicas de cada unidad académica posibilitaron aunar esfuerzos y encaminar las prácticas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

Dichas prácticas plantean pensar las trayectorias académicas de manera integral, facilitando el posterior plan de estrategias y/o habilidades de acompañamiento que superen las diferentes formas de injerencias tradicionales, enfocadas especialmente en el ingreso y los primeros años de las carreras y/o en los tramos finales.

Este acompañamiento apunta a establecer espacios y procesos de interrogación de las prácticas de enseñanza, las estrategias de acreditación y evaluación de conocimientos, las peculiaridades de los planes de estudio, las culturas institucionales, entre otras.

En este camino de compromiso, el objetivo del Área de Inclusión radica en delinear, conjuntamente con el trabajo aunado de las Asesoras Pedagógicas de cada Facultad, estrategias y planes de acción que favorezcan el perfeccionamiento de las trayectorias estudiantiles.

Este trabajo se ha organizado en tres apartados. En el primero se describen tres experiencias de inclusión educativa y se da cuenta de las trayectorias académicas de tres sujetos: Laura, Sofía y Pablo en la UCCuyo así como el trabajo que realizan las asesoras pedagógicas y el Área de Inclusión.

Surge entonces la pregunta ¿fueron los sujetos los que instalaron los discursos y las prácticas? En el segundo apartado se ponen en tensión las prácticas y los discursos que sobre la inclusión se suscitan al interior de la institución universitaria. ¿Son las prácticas inclusivas las que sostienen los discursos?, ¿o los discursos acerca de la inclusión los que significan las prácticas?. En algunos casos las prácticas homogeneizantes posibilitaron instalar un discurso inclusivo, en otros el discurso construido en torno a la diversidad enmascara prácticas homogéneas.

Finalmente, se dejan planteados los retos –*instalar la inclusión educativa como derecho, como política y con un profundo sentido ético; desnaturalizar la mirada sobre las prácticas y generar discursos más genuinos sobre la inclusión* - al interior organización educativa.

Palabras claves: inclusión educativa; asesoría pedagógica; universidad

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva, Vol 5 Nº1*. Recuperado en 06 de julio de 2019, de file:///D:/Downloads/Dialnet-HaciendoQueLasEscuelasSeanMasInclusivas-4105297.pdf

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2013). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Grao. Recuperado en 06 de julio de 2019, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_42.pdf

Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa. Recuperado en 06 de julio de 2019 file:///D:/Downloads/Dialnet-LaEducacionEspecialEnLaEraDeLaInclusion-4752907.pdf

Herrera, José Ignacio, Parrilla, Ángeles, Blanco, Antonia, & Guevara, Geycell. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(1), 21-38. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021

Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.). (2008). Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. Buenos Aires: Laertes.

Lería Dulčić, Francisco, Salgado Roa, Jorge, Almonte Ossandón, Ingeborg, Vega Torres, María, & Véliz González, Marisol. (2016). Prácticas Sociales En Torno A La Inclusión De La Discapacidad Sensorial En Escuelas Públicas De Copiapó De Chile. Páginas de Educación, 9(1), 120-145. Recuperado en 06 de julio de 2019, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682016000100005&lng=es&tlng=es.

Olmos Roa, Andrea, Romo Pinales, María Rebeca, & Arias Vera, Laura María del Carmen. (2016). Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa: Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *10*(1), 229-243. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100012

NUEVOS SENTIDOS PARA EL DISEÑO DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO. APORTES DESDE LA ASESORÍA PEDAGÓGICA

Ana Cristina Sánchez
decanato.educacion@uccuyo.edu.ar - Universidad Católica de Cuyo

Este trabajo es fruto de la reflexión acerca de las prácticas que realizan las asesoras pedagógicas de las diferentes unidades académicas de la Universidad Católica de Cuyo, sede San Juan. En él se describe el proceso de elaboración del plan de estudios, la implicancia de la asesoría pedagógica en él para finalmente proponer una trayectoria diferente.

Se ha focalizado en una de las funciones que se le asignan al asesor pedagógico en esta institución: la de asesorar, desde una mirada técnico pedagógica, en el proceso de creación o modificación de un plan de estudios. A partir de la descripción de los procedimientos que se siguen para la elaboración o reelaboración del currículo universitario, se ha teorizado acerca de cómo introducir mejoras para que éste sea un proceso de construcción colegiado y suponga un cambio sociocultural al interior de la universidad.

En la UCCuyo este proceso se inicia en la unidad académica, luego es revisado, sobre todo en lo que concierne a coherencia interna, por el equipo de asesoras pedagógicas, con este visto bueno recibe dictamen favorable del consejo directivo y recién es elevado al Consejo Superior. Este emite una resolución que es la que se envía al Ministerio de Educación para solicitar reconocimiento oficial y la validez nacional en casos es que el plan no corresponda a una carrera que atraviese un proceso de acreditación, ya sea de grado o postgrado. En aquellos casos en que la carrera sí atraviesa la acreditación esta resolución acompaña la documentación que se eleva a CONEAU.

No me voy a detener en el circuito administrativo en tanto significa un problema en sí mismo, sino en el proceso de construcción o de reconstrucción del currículo al interior de la unidad académica.

Cuando se decide modificar la mirada se enfoca, principalmente, en lo que se ha dado en llamar plan de estudios. La idea fuerza está puesta en la transformación de la grilla de asignaturas, la carga horaria y la correlatividad. En la mayoría de las unidades académicas de la UCCuyo este proceso es de *puertas adentro;* esto significa que la comunidad universitaria participa poco y nada en el diseño del plan y que el mismo es de exclusiva responsabilidad de las autoridades, asesora pedagógica y en

algunos casos del director o coordinador de la carrera. El nuevo plan se socializa cuando ya está terminado y es ahí cuando los docentes solicitan el cambio de su asignatura a años posteriores o el incremento de la carga horaria. En el mejor de los casos la incorporación de nuevos contenidos o la asignación de una carga horaria que contemple la práctica.

Al momento de ponerlo en práctica el docente solo conoce la grilla de asignaturas o en qué año está su espacio curricular, desconociendo el resto de la estructura y sus componentes (fundamentos, objetivos. No se incluye evaluación ni seguimiento).

El problema es aún mayor cuando estas carreras serán sometidas a procesos de acreditación ya que la definición de los estándares y la explicitación de los mismos se toman como principio rector del nuevo plan.

El problema del diseño del plan de estudios (currículo establecido) en esta institución pareciera seguir una lógica estructuralista, en la cual el conocimiento tiene carácter acumulativo y el proceso de construcción es verticalista: de la autoridad a los docentes y de ahí a los estudiantes. El currículo resultante es lineal y disciplinar y alienta una epistemología realista y objetiva; donde existe una marcada separación entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano y en el cual los significados del conocimiento están descentrados y son externos al sujeto, tal como lo sostiene Cleo Chernoholmes.

Si fuera posible listar las problemáticas derivadas diría: desconocimiento de los docentes y estudiantes de la lógica de construcción del plan, escasa o nula participación de estamentos universitarios en su construcción, énfasis en la lógica disciplinar, ausencia de socialización del plan en la comunidad científica o social. Según William Reid (1999:120) los cambios curriculares requieren un verdadero cambio sociocultural en la institución universitaria. Por esto lo que se busca es que la implementación del nuevo diseño resulte de un trabajo colegiado en el que todos los miembros de la comunidad educativa se involucren seriamente en el proyecto curricular y se conviertan en interesados y protagonistas. Desde esta perspectiva la función de la asesoría pedagógica cobra especial relevancia en cuanto a poder modificar este proceso de construcción o reconstrucción del currículo universitario y a acompañar desde otro lugar.

El desafío que enfrenta la asesoría pedagógica de las diferentes unidades académicas en la Universidad Católica de Cuyo es el desarrollo de enfoques nuevos que integren los estudios en el nivel preactivo e interactivo. Es decir, que este proceso de construcción del diseño se acerque a un modelo de proceso, donde se considere al currículo como praxis, se acentúe el papel comprometido del docente y se oriente a confrontar a los alumnos con problemas reales a través de una reflexión continua sobre la interacción entre acción y pensamiento. Se incluya evaluación continua de la enseñanza por el docente y se preste especial atención al contexto social y cultural.

Es así que desde la Facultad de Educación se ha comenzado a diseñar un plan de estudios de una carrera de pregrado; para lo cual se ha planificado seguir un diseño de proceso para la elaboración, diseño, puesta en acción y evaluación de este proyecto formativo, reflexionando y resolviendo los problemas que se presenten de una manera colegiada.

Palabras claves: currículo; asesoría pedagógica; universidad

Referencias bibliográficas

Camilloni, Alicia W. de (2006): Notas para una historia de la Teoría del currículo. OPFYL. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Camilloni Alicia R. W de (2010) “La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?” Revista de Educación 74 Año 1 Nº1 Universidad Nacional de Mar del Plata fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/6/50

Icarte, Gabriel A, & Labate, Hugo A. (2016). Metodología para revisar y actualizar el diseño curricular de una carrera universitaria que incorpora el concepto de aprendizaje basado en competencias. Formación universitaria, 9 (2), 03-16. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002

Tomaz Tadeu da Silva (1999): Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum. Auténtica. Belo Horizonte. Extractos II: DE LAS TEORÍAS TRADICIONALES A LAS TEORÍAS CRÍTICAS ¿Quién escondió el currículo oculto? (pp.26-24)

Vidal Ledo, María, & Pernas Gómez, Marta. (2007). Diseño curricular. Educación Médica Superior, 21(2) Recuperado en 06 de julio de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S08641412007000200012&lng=es&tlng=es.

LAS BARRERAS A LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Marta López Alfonzo
martalopezalf@gmail.com - Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay

A pesar de que han transcurrido trece años desde que se establecieron a través de la Convención por los derechos de las personas con discapacidad las disposiciones a ser implementadas al respecto, en la que se constituyen derechos, obligaciones y los términos apropiados desde un enfoque de derecho humano para referirse a las personas con discapacidad, siguen apareciendo muchas dificultades en todo lo concerniente a las personas con discapacidad y su plena participación en la sociedad.

En lo referente a educación y más específicamente educación superior se encuentran barreras que imposibilitan el libre acceso, aprendizaje, la permanencia, promoción y por qué no, la inserción laboral de personas con discapacidad.

A raíz de lo mencionado más arriba surge la necesidad de una investigación, la que lleva como título Actitud de docentes y funcionarios de la Universidad Nacional de Itapúa hacia las personas con discapacidad. Se propone como objetivo general: describir la actitud de docentes y funcionarios de la Universidad Nacional de Itapúa hacia las personas con discapacidad. La investigación surge a partir de una problemática que se instaura a nivel social y educativo con la implementación de la ley Nº 5136/13 De educación inclusiva y su aplicación en la educación inicial, escolar básica y educación media, pero no así en la educación superior.

La investigación se ha desarrollado con un diseño metodológico no experimental, de tipo descriptivo, con enfoque cuantitativo, la que se trabajó en tres fases, a saber, la fase A, en la que se procedió a la recolección de la información a través de la cuestionarios con escala de lickert, la fase B en la que se desarrolló los talleres y capacitaciones como programas de sensibilización y la fase C en la que se realizaron las evaluaciones y anotaciones de campos. La población estuvo compuesta por docentes y funcionarios de la Universidad Nacional de Itapúa.

Una de las variables consideradas dentro de la investigación consistía en la identificación de las principales barreras a la inclusión que manifestaban los docentes y funcionarios de la Universidad Nacional de Itapúa.

Esto arrojó como resultado que una de las barreras detectadas para la inclusión de personas con discapacidad son del tipo de conocimiento, según Darrow (2009) se refiere a la gama de conocimientos y habilidades que necesitan los profesionales a fin de brindar servicios eficaces a los estudiantes, como la adaptación del plan de estudios y métodos de enseñanza. Los docentes a pesar de tener actitudes favorables hacia la inclusión de personas con discapacidad manifiestan no sentirse lo suficientemente capaces de darles la asistencia debida, expresan que

necesitan formación especializada. Los docentes también pueden sentirse preocupados por la forma en que la inclusión afectará el clima del aula y la educación de los estudiantes que no tienen discapacidades. Afloran prejuicios, ansiedad o resistencia al cambio, a lo desconocido, atendiendo siempre que la educación inclusiva es un tema aun relativamente nuevo en Paraguay y más aun en la educación superior.

Es por ello que se debe considerar un punto que no estaba previsto en la investigación, pero que se fue dando a raíz de las observaciones realizadas. Los participantes manifiestan pensamientos automáticos. Estos son evaluativos y breves, no son el fruto de un razonamiento propiamente dicho (Obst Camerini, 2008, pág. 17). Estos pensamientos provienen de las creencias, que a su vez son las encargadas de las normas, actitudes y los supuestos. En ocasiones estos pensamientos afloran y son las encargadas de expresar ese respuesta que puede traducirse como rechazo hacia ciertas personas.

En respuesta a esas posibles preocupaciones y en busca de identificar las principales barreras en docentes y funcionarios de la educacion superior se realizaron capacitaciones y talleres, siempre atendiendo las disposiciones nacionales e internacionales como la Constitución Nacional y la Convención por los Derechos de la personas con discapacidad, a la no discriminación, la inclusión y el lema “nada de nosotros sin nosotros”.

Con esta investigación se pretende demostrar la importancia del trabajo articulado entre la educación media y la universitaria. Ya que es una problemática social real a la que debemos dar solución, se ha velado por la educación escolar básica y media, ahora bien es momento de abriles las puertas a las personas con discapacidad a una educación superior de calidad y con mirar a una inclusión laboral y con ella el logro de una vida más autónoma e independiente. Se busca fortalecer las capacitaciones docentes para que los mismos puedan superar esas barreras y se pueda realizar una efectiva aplicación de la inclusión en la educación superior.-

A fin de dar respuestas a los resultados que arrojan con respecto a las barreras a la inclusión se recomienda implementar la empatía como estrategias de modificación de la actitud (EMA). Que en una de sus primeras sesiones propone la capacitación a docentes y funcionarios o bien a la comunidad educativa en general a fin de conocer y entender mejor la inclusión, ya que se ha demostrado que las personas con mayor formación hacia la inclusión son más empáticos y accesible hacia las personas con discapacidad.

Palabras claves: inclusión; actitud; barreras.

FORMACIÓN DOCENTE EN ACCIÓN TUTORIAL EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA DE LA FACULTAD DE MEDICINA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Gervasio Cabrera
Diego Fleitas
Paola Hernández
Tamara Melián
paolaestala@gmail.com - Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República

Se relata la experiencia y evaluación final del curso de formación docente en acción tutorial que se llevó a cabo en Febrero del año 2019 en la Facultad de Medicina organizado por el Departamento de Educación Médica.

El curso de formación docente en acción tutorial se desarrolla desde el año 2008, tiene una duración de dos semanas y se realiza en febrero de cada año. El objetivo es preparar a los docentes tutores para el desarrollo de estrategias de enseñanza centradas en el estudiante para el primer año de la carrera Doctor en Medicina.

En 1968 se crea en la Facultad de Medicina la primera unidad con destino a la formación sistemática de los docentes en el área pedagógico-didáctica: el Departamento de Educación Médica. El mismo tiene dentro de sus funciones asesorar a los demás departamentos de la Facultad de Medicina en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como cumplir funciones de formación de los docentes en educación médica.

Uno de los cambios que promueve el nuevo plan de estudios de la carrera Doctor en Medicina de 2008 es la implementación de metodologías de enseñanza centradas en el estudiante. Las mismas se definen como estrategias educativas que hacen énfasis en las necesidades del estudiante, donde se promueve que los mismos sean los responsables de identificar fortalezas y debilidades en el proceso enseñanza-aprendizaje, de participar activamente y de realizar el seguimiento de estas modificaciones. Los docentes deben de facilitar este proceso más que aportar información. Este enfoque aumenta la motivación de los estudiantes para el aprendizaje y les prepara para el aprendizaje autónomo y la educación continua. Por ello hablamos de docente tutor, aquel que orienta y facilita el aprendizaje de los estudiantes.

Para lograr esto se propone la formación de los docentes en dichas metodologías, dirigiendo la misma no solo al saber pedagógico sino a la práctica pedagógica. Entendemos la formación docente como un proceso, desde un paradigma

reflexivo y crítico, en el cual se intenta formar al docente con capacidades reflexivas, de toma de decisiones y resolución de problemas en la práctica pedagógica diaria. Los docentes creamos conciente e inconcientemente teorías acerca del proceso enseñanza - aprendizaje, por lo que entendemos importante la existencia de la formación docente continua como espacio para creación, discusión, intercambio y cooperación, para reestructurar la cotidianeidad del docente.

La población objetivo fueron docentes tutores en actividad, aquellos que iniciaban su actividad docente en 2019 y aspirantes. Son cargos grado 1 y 2, interinos en su mayoría. Participaron 38 docentes/aspirantes.

La convocatoria se realizó desde enero mediante afiches, correo electrónico y como noticia en la portada de la página web de la facultad, los interesados debían inscribirse mediante formulario web y posteriormente matricularse al espacio en el entorno virtual de aprendizaje (EVA).

Los objetivos del mismo fueron:

1. Estimular la reflexión en torno al proceso enseñanza aprendizaje vinculado a la metodología de Estudio de Casos.
2. Fortalecer las buenas prácticas en acción tutorial y estimular el empoderamiento y responsabilidad docente en el ejercicio de sus tareas.
3. Aproximar a los participantes a los fundamentos teóricos y prácticos del ejercicio de la práctica docente tutorial.
4. Fomentar la comunicación entre docentes para fortalecer los espacios de formación continua y la resolución de dificultades.
5. Actualizar la información en torno al ciclo en que el docente tutor se desempeñará.

En las diversas instancias se abordaron diversos contenidos: Plan de estudios 2008, Ciclo de Introducción a las Ciencias de la Salud, Unidades Curriculares IBCM y SPyH, caracterización de la población de ingreso a primer año, uso de técnicas participativas, teorías sobre el aprendizaje y estrategias de enseñanza, metodologías de enseñanza centradas en el estudiante, modelos pedagógicos, evaluación formativa continua, rúbrica, TICS, uso del EVA y otras herramientas, competencias digitales en docentes y estudiante, espacios de formación docente contínua, tutorías entre pares, clima educativo y pautas de convivencia.

Se utilizaron metodologías de taller, role playing, clase expositiva y estudio de casos.

El curso no recibió financiación de ninguna entidad.

Como relato de experiencia proponemos presentar los resultados de la evaluación final del curso con datos obtenidos mediante encuestas realizadas por los participantes midiendo el impacto del curso sobre los aprendizajes, comunicación docente, uso de las tecnologías, recursos materiales y edilicios así como en contenidos. El procesamiento de los datos tendrá un componente cuantitativo y otro cualitativo.

Las encuestas que evaluaron el curso fue completada por 28 personas, 15 ayudantes, 4 asistentes y 9 aspirantes, algunos resultados son los siguientes:

Programa del curso
3 : Bueno
10,7%
5 : Excelente
25,0%
4 : Muy Bueno
64,3%

Metodologías utilizadas
5 : Excelentes
25,0%
4 : Muy Buenas
53,6%
3 : Buenas
21,4%

Sobre el desempeño docente
15
10
5
0
Respuestas
5 : Excelente
4 : Muy Bueno
3 : Bueno
2 : Regular
Desempeño docente

¿Cómo evalúa su motivación?
5 : Excelente
17,9%
4 : Muy Bueno
50,0%
3 : Bueno
32,1%

A partir de dichos datos concluimos que el curso tuvo un impacto positivo en la percepción de su utilidad tanto para la formación docente como en la adquisición de competencias y conocimientos pedagógicos y didácticos por todos los participantes.

El curso obtuvo muy buenas calificaciones en cuanto al desempeño docente, programa del curso y las metodologías empleadas. Esto explica la evidente motivación generada y expresada por los participantes.

El análisis cualitativo arroja similares buenos resultados, por motivo de extensión lo reservamos para la presentación del trabajo final.

Estos resultados incentiva al equipo de formación docente en acción tutorial a continuar desarrollando la actividad anualmente, con la planificación de realizar cursos de profundización así como extender el proyecto de formación de docentes a otros niveles de formación (dentro del grado y posgrado).

Palabras claves: formación docente, acción tutorial, educación médica.

Referencias bibliográficas

Marenales Berrospe, E. (2005). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza del Derecho. *Revista De La Facultad De Derecho*, (11), 85-98. Recuperado de https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/374

Careaga, A. (2007). *El desafío de ser docente*. Recuperado de http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Ser_docente.pdf

Careaga, A. (2005, abril). *Glosario de términos para la educación médica*. Recuperado de http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Terminos_educativos_DEM.pdf

Careaga, A. Musetti, G. (2006, julio). *La acción tutorial*. Recuperado de http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/La_Accion_tutorial.pdf

Claustro de la facultad de medicina. (2007, diciembre). *Plan de estudios de la carrera doctor en medicina*. Recuperado de http://www.claustro.fmed.edu.uy/

Donato, María E. (s. f.). La formación pedagógica de los docentes universitarios a partir de los aportes de la investigación. En *Pedagogía universitaria: formación del docente universitario* (pp. 67-84).

Nieva Chaves, JA., Martínez Chacón, O. (2016). UNA NUEVA MIRADA SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE. Revista Universidad y Sociedad, 8(4), 14-21. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es

Careaga A. (2008). *Un programa de formación docente en la Facultad de Medicina*. Recuperado de http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/documentos.htm

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: UNA MIRADA A LA EXPERIENCIA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN VETERINARIA

Patrizia Coscia
Paola Cabral
patcoscia@gmail.com - *Facultad de Veterinaria, Universidad de la República*
paocab@gmail.com - *Facultad de Veterinaria, Universidad de la República*

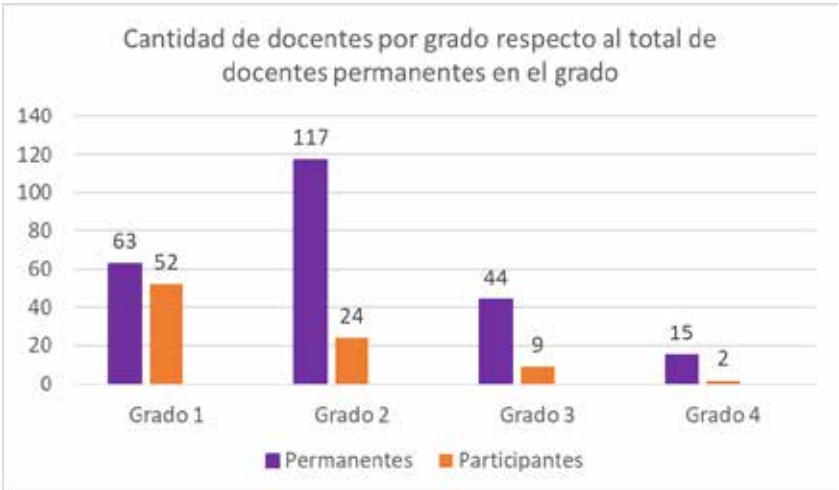
En el año 2010 entró en vigencia el Programa de Formación Docente de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República, Uruguay, que establece tres niveles de formación del cuerpo docente: iniciación, profundización y desarrollo, en las áreas correspondientes a las funciones esenciales de la Universidad, que se presentan como: Eje de Formación Pedagógica, Eje de Formación en Investigación y Eje de Formación en Extensión. Si bien el Programa está dirigido especialmente a los docentes que inician su carrera (docente) es abierto a todos los docentes de la Facultad. La necesidad de fortalecer la formación didáctico-pedagógica de los docentes universitarios es indiscutible. Siguiendo a Santos Guerra (1990) sostenemos que "la actividad docente universitaria no se puede simplificar en un ejercicio expositivo, indiscriminado, dirigido a un destinatario medio inexistente, ante una numerosa audiencia de alumnos que (como aprendices de taquígrafos) recogen en apuntes las ideas del profesor, con el fin de repetirlas el día en que éste decida preguntarle por ellas (del modo que desee, con los criterios de valoración que considere oportunos, etc.) con el fin de ejercer el poder sancionador de las calificaciones que sellarán académicamente el aprendizaje" (p.28). En ese sentido consideramos imprescindible incorporar a la práctica docente la reflexión y posterior puesta en práctica de principios tales como: la implicación, la participación, la integración teoría – práctica y la complementariedad del aprendizaje individual y el cooperativo. Los estudiantes que ingresan a la universidad hoy tienen características particulares de esta época, "se mueven en un universo de dinamismo, fragmentación, inmediatez… Un mundo 'mosaico' de continua estimulación y donde es posible mirar televisión, escuchar música, mandar mensajes de texto, navegar por Internet y chatear

con varias personas, todo al mismo tiempo. Son, en este sentido, multitarea" (Mastache, Monetti, y Aiello, 2014, p.37). En este trabajo analizaremos cuanatitativamente la participación de los docentes de la Facultad de Veterinaria en el curso – taller Actividades de Enseñanza y Procesos de Aprendizaje (nivel inicial del Eje de Formación Pedagógica, a cargo del Departamento de Educación Veterinaria, DEV) en relación al cargo que ocupan y al total de docentes de la Facultad y ampliaremos la mirada hacia actividades de formación docente similares organizadas en el interior del país por el DEV, en los últimos cinco años. La mayoría de los participantes en el curso – taller antes mencionado son jóvenes que están comenzando su carrera docente, pero también han participado en esta actividad docentes de mayor experiencia, como se puede ver en la tabla siguiente.

Número de participantes en el Curso – taller Actividades de Enseñanza y Procesos de Aprendizaje desde 2010 a 2018

Grado	Número de participantes
1	52
2	24
3	9
4	2
Ayudante honorario	11
Total	98

Al analizar la participación respecto al total de docentes permanentes en cada grado (Informe Autoevaluación de la Facultad de Veterinaria, 2016) se observa que la mayor participación corresponde a los docentes que están iniciando su carrera (docente), como se muestra en el gráfico siguiente.



La formación pedagógica de los jóvenes docentes, uno de los propósitos de Programa de Formación Docente de la Facultad de Veterinaria, se está fortaleciendo y seguramente esto redundará en un mejor desempeño de los docentes en el futuro cercano. La experiencia del curso-taller Actividades de Enseñanza y Procesos de

Aprendizaje fue trasladada a otros grupos de docentes, específicamente en el interior del país. Así fue que se organizaron cursos/talleres en Treinta y Tres, Tacuarembó, Rocha, Rivera, Paysandú y Colonia, centrados en los siguientes temas: planificación didáctica, metodologías de la enseñanza, Enseñanza para la Comprensión, aprendizaje activo, y se complementaron con propuestas de formación relativas a la incorporación de las TIC a las actividades de enseñanza y aprendizaje. A modo de cierre, destacamos una vez más la importancia de la profesionalización docente a partir de las palabras de Miguel Ángel Santos Guerra (1990): “El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero, ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas. El profesor, pues, no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica” (p.29).

Palabras claves: desarrollo profesional, formación docente.

Referencias bibliográficas

Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Uruguay. (2016). ARCU-SUR Facultad de Veterinaria Universidad de la República-Uruguay. Formulario de Autoevalución 2016. Informe.

Santos Guerra, M. A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria, 1*(1), 25-47.

Mastache, A., Monetti, E. y Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación* superior. Horizontes en juego. Buenos Aires, Argentina: noveduc libros.

HACIA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ARTICULADA A LA INVESTIGACIÓN Y A LA GESTIÓN

Juliana Sinisterra Quintero
Felipe Andrés Pedroza Mazuera
julianasinisterra@usc.edu.co - Universidad Santiago de Cali, Colombia
felipe.pedroza00@usc.edu.co - Universidad Santiago de Cali, Colombia

La Universidad Santiago de Cali, en coherencia con el compromiso expresado en la misión institucional de su Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, tiene como objetivo “formar profesionales de la educación de los más altos valores humanos, críticos, con capacidades, comunicativas, científicas, tecnológicas y pedagógicas a través de la investigación para ofrecer una educación de calidad y contribuir al desarrollo sostenible de la región y del país.” a través de sus procesos académicos, pedagógicos, didácticos e investigativos (USC, 2014).

El Nuevo Reglamento estudiantil (2017), aprobado por el Consejo Superior de la USC mediante el acuerdo N°002 de Noviembre 8 de 2013, define las prácticas como “aquellas que realizan los estudiantes en diferentes escenarios comunitarios intra o extramurales diseñados para su entrenamiento formativo” (Art.64). Asimismo, las prácticas deben estar dispuestas en los currículos de los diferentes programas, cada facultad deberá reglamentarlas (Art, 65), y son de estricto cumplimiento (Art. 66).

Por otra parte, siguiendo las políticas educativas nacionales, la Universidad tiene en cuenta la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017 del Ministerio de Educación Nacional que especifica las características de calidad para la renovación o modificación del registro. Esta resolución establece que los programas de licenciatura deben incluir en su currículo “componentes formativos y espacios académicos dedicados a la práctica pedagógica y educativa, y contar con la supervisión apropiada para apoyar su evaluación crítica en relación con los aprendizajes que se promueven”. (Art. 2, numeral 2). De igual manera, se reconoce que a través de la práctica pedagógica “se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional” (Art. 2, numeral 3.2).

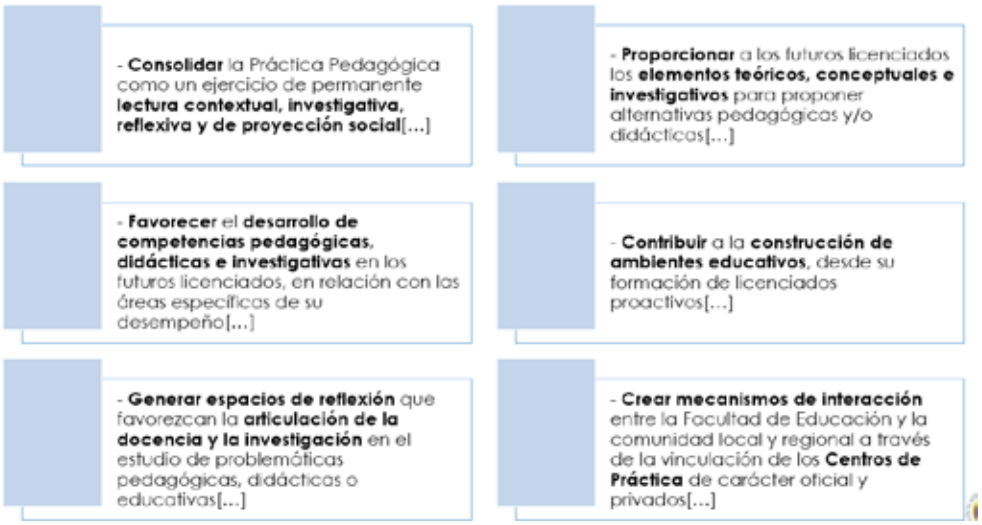
En el marco de III Encuentro Latinoamericano “Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias 2019”, nos permitimos presentar las Prácticas Pedagógicas de la USC que inscriben en los ejes temáticos “Desarrollo profesional y formación de docentes universitarios” y “Prácticas Integrales”.

Según el Reglamento de Práctica Pedagógica de la Facultad de Educación (2017), la práctica pedagógica se constituye en un elemento fundamental para la formación de futuros licenciados éticos, analíticos y críticos que contribuyan al desarrollo sostenible y la equidad. Sus propósitos son, por una parte, fortalecer la identidad de los estudiantes como futuros profesionales de la educación y, por otra, contribuir al desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas e investigativas con el fin de orientar procesos educativos y de enseñanza que respondan a las características específicas de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en concordancia con las características de sus contextos para favorecer su desarrollo integral.

En concordancia con las funciones sustantivas de la Universidad Santiago de Cali, los principios que orientan la práctica pedagógica son:

- **La Docencia:** La Práctica Pedagógica es un espacio de formación personal, académica, pedagógica, didáctica e investigativa para todos los actores involucrados en el proceso.
- **La Investigación:** La Práctica Pedagógica es un espacio para la producción de saber pedagógico mediante la reflexión y la sistematización de las experiencias pedagógicas e investigativas.
- **La Proyección Social:** La Práctica Pedagógica es un espacio de intervención pedagógica, social y cultural para apoyar a las instituciones educativas o comunitarias del medio local y regional que ofrecen programas en educación formal, no formal e informal.
- **Impacto Académico, Social y Cultural**. La Práctica Pedagógica ofrece servicios educativos, sociales y culturales con criterios de calidad, cobertura, innovación, pertinencia e identidad cultural, que van más allá del aula y de la escuela proyectándose a las comunidades locales y regionales.

Entre sus principales objetivos, la Práctica Pedagógica permite:



Curricularmente, las prácticas pedagógicas se organizan en tres componentes: Un componente de fundamentación teórica, un componente de praxis y, en algunos niveles, un componente de sistematización.

La fundamentación teórica está orientada a la revisión de autores, teorías y conceptos que sensibilicen y fomenten el ejercicio reflexivo e intelectual del estudiante en el campo de la educación y la pedagogía.

La formación investigativa permite la articulación teoría-práctica y brinda al estudiante oportunidades para que observe, indague, analice, reflexione, argumente y proponga alternativas frente a problemas identificados en las prácticas de enseñanza. La práctica pedagógica no es un simple ejercicio técnico y de cumplimiento, sino un ejercicio permanente de investigación formativa; el estudiante presentará, durante y al final de su práctica, evidencias de su ejercicio de investigación.

La praxis comprende el ejercicio mismo en el ser, saber y hacer como docente, que se va orientando y ejecutando paulatinamente durante las tres fases: observación, inmersión e investigación.

La sistematización corresponde al ejercicio de analizar resultados y/o productos obtenidos o creados durante la fundamentación teórica y la praxis. Se trata de hacer un análisis al contexto donde se desarrolló la práctica y encaminarse a un ejercicio investigativo.

COMPONENTES	FASES		
	OBSERVACIÓN	INMERSIÓN	INVESTIGACIÓN
	Componente de Pedagogía y Ciencias de la Educación		Componente de Saberes Específicos y Disciplinares
FORMACIÓN TEÓRICA, PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA	**Práctica Pedagógica I:** Formación profesional docente.	**Práctica Pedagógica III:** Estructura y organización de las instituciones educativas.	**Práctica Pedagógica VI:** Planeación y diseño de proyecto pedagógico investigativo.
FORMACIÓN INVESTIGATIVA	**Práctica Pedagógica II:** Contexto sociocultural, educación y desarrollo humano.	**Práctica Pedagógica IV:** Gestión curricular y prácticas de evaluación.	**Práctica Pedagógica VII:** Investigación pedagógica.
ARTICULACIÓN DE LA PRAXIS SER, SABER Y HACER DEL DOCENTE		**Práctica Pedagógica V:** Procesos de enseñanza.	

A nivel administrativo, las Prácticas Pedagógicas hacen parte del componente de Servicios de Extensión de la Universidad. Por esta razón y en términos de Calidad Académica, la Universidad ha diseñado un dispositivo de Gestión de las Prácticas y Pasantías a través la Coordinación General de Prácticas.

Este dispositivo se traduce en el Proceso de Prácticas y Pasantías que contiene las siguientes etapas y actividades:

Las Prácticas Pedagógicas de la Universidad Santiago de Cali han realizado los siguientes aportes al contexto educativo de la región durante el periodo 2013 al 2019A:

CONSOLIDADO 2013-2019A		
	Estudiantes en Prácticas y Pasantías.	7208
	Escenarios de práctica y convenios (IMPACTO).	1011
	Estudiantes que después de la Práctica fueron contratados por la misma.	75
	Docentes Asesores y/o cursos de práctica.	408
	Capacitaciones dadas a los estudiantes que realizaron sus prácticas.	67
	Deserción de estudiantes en las prácticas.	93
	Prácticas innovadoras en los escenarios de práctica.	4774
	Centros de práctica y convenios SUSCRITOS con instituciones educativas.	114

Palabras claves: práctica pedagógica; gestión de la práctica; práctica integral.

Referencias bibliográficas

Consejo Superior USC. (2013). Acuerdo No. 002 Nuevo Reglamento Estudiantil – USC. Santiago de Cali.

Facultad de Educación – USC. (2017). Resolución No. 002 del 06 de julio de 2018 – Reglamento de Práctica Pedagógica. Santiago de Cali.

USC. (2014). Plan Estratégico de Desarrollo Institucional – USC. Santiago de Cali: Editorial USC

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución No. 18583 del 15 de septiembre de 2017. Bogotá D.C.

EL TRABAJO EN LA DIVISIÓN DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN. PREGUNTAS QUE DAN CUENTA DE UN PROCESO CONSTRUCTIVO Y COLABORATIVO

Cecilia Acevedo
Diego Ormella
Betina Plaza
lceciliaacevedo@gmail.com - Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina
diegormella@gmail.com - Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina
betinaplaza@gmail.com - Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina

Las reflexiones que presentamos surgen del intercambio entre profesionales con diferentes perfiles formativos, que nos hemos incorporado a un equipo con décadas de trabajo y un cuerpo de conocimiento propio vinculado a los problemas de la enseñanza universitaria. Buscamos explicitar la dimensión formativa del proceso mediante el cual intentamos construir una perspectiva común.

El desafío de la Universidad de incorporar cada vez mayor cantidad de estudiantes con trayectorias escolares heterogéneas, y de hacer frente al desgranamiento de la matrícula, suele generar frustración en los equipos docentes, y lleva a visualizar la necesidad de una reflexión pedagógica en vistas a favorecer el acceso, la permanencia y la acreditación por parte de los estudiantes en las asignaturas y prácticas profesionales previstas para su formación.

La División de Pedagogía Universitaria, perteneciente al Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, está conformada por diferentes áreas que profundizan en cuestiones específicas, pero que abordan los problemas de la enseñanza de manera articulada. Tienen el propósito de recibir inquietudes de otros docentes de la universidad, y llevar adelante, tareas de acompañamiento pedagógico, docencia, investigación y extensión.

Nos interesa centrarnos en la primera de estas tareas asumiendo una modalidad de intervención colaborativa y explicitar cuáles son las preguntas y orientaciones específicas que se asumen desde las diferentes áreas que integran a la División y que abonan el sostenimiento de un trabajo mancomunado.

Los espacios de trabajo colaborativo se inauguran a partir de una inquietud,

problema o pregunta planteada desde los equipos docentes de diferentes asignaturas (Bengvenú, 2015). Concebimos la intervención pedagógica *desd*e las asignaturas y *con* sus integrantes, acerca de los múltiples aspectos que acontecen en las aulas, en los programas que organizan la propuesta formativa de una asignatura y en los planes de estudios de las carreras. Instalar estos espacios requiere establecer vínculos horizontales entre los participantes, en los cuales se produzca un reconocimiento mutuo de los saberes de cada uno como condición para una interpretación de la realidad genuinamente compartida de cara a su transformación.

Desde el área de ***Articulación entre la universidad y otros niveles del sistema educativo / Atención a la problemática del ingreso a la universidad*** se procura el acompañamiento pedagógico tanto a los alumnos ingresantes como a los docentes de los primeros años de la carrera, y la articulación con la escuela media.

¿Cómo problematizar junto con los docentes el funcionamiento de una clase, de una asignatura, e inclusive de la misma universidad? Pensarlos como un sistema de actividad que tiene sus propias reglas de funcionamiento permite desplazar la mirada del déficit de los estudiantes (“no pueden”, “no estudian”, “no cumplen”) para poner en relevancia el entramado de relaciones y la multiplicidad de tensiones que acontecen en la enseñanza y en el aprendizaje como fenómenos situados en determinado contexto.

Un sistema de actividad no es una unidad homogénea sino que se compone de una multiplicidad de voces y puntos de vista que contienen sedimentos de modos históricos anteriores y brotes de su posible futuro (Engeström, 2001).

En el caso del trabajo con los primeros años de las carreras, tomar el sistema de actividad como una herramienta para pensar nos ubica en una relación de horizontalidad con otros docentes, permite llevar adelante el ejercicio de explicitar las reglas de funcionamiento de una clase o de una asignatura, analizar qué de esto se comunica a los estudiantes y construir preguntas posibles en torno al sistema de enseñanza.

El área de ***Formación y Actualización pedagógica*** tiene como tarea tematizar problemas de la enseñanza y del aprendizaje considerando la especificidad disciplinar. Uno de los puntos de análisis reside en detenerse en el objeto de conocimiento propio de una disciplina y aquellos aspectos que se constituirán o se constituyen como objeto de enseñanza en una asignatura (Chevallard, 2005). ¿Cuáles son los conceptos que organizan un campo de estudios, dónde reside su potencia explicativa? ¿Cómo se articulan estas conceptualizaciones con otros conocimientos del campo profesional? ¿Cuáles conceptualizaciones y herramientas disciplinares se volverán objeto de enseñanza?

Al prestigiarse determinados conceptos, ejercicios, secuenciar los contenidos en un programa o distribuir los aspectos que se abordarán en espacios teóricos y prácticos, necesariamente operan transformaciones sobre los saberes del campo disciplinar de referencia. Comenzar por comprender estas transformaciones habilita el involucramiento de todos los participantes: se inicia un camino de conocimiento de criterios y saberes prestigiados en una disciplina; se establecen nuevos diálogos con el conocimiento disciplinar; se reconocen transformaciones -posibles de ser revisadas- que se sustancian

al convertirlo en objeto de enseñanza.

El área de ***Acompañamiento pedagógico a los proyectos de formación universitaria*** se aboca al currículum universitario y la intervención en las prácticas curriculares que se expresan en la producción, puesta en marcha y evaluación de los planes de estudios de las carreras y los programas de las asignaturas que se dictan en la universidad. Se brinda a su vez especial importancia a la participación activa en las Comisiones de Planes de Estudios, ya que se las contempla como instancias que deben garantizar la articulación y la coherencia interna en los proyectos de formación. Desde la tarea asumida intentamos construir ámbitos de colaboración con docentes y coordinadores de carreras en pos de analizar los criterios y modelos para la organización curricular, las características de las asignaturas, la selección y delimitación de contenidos, y las articulaciones curriculares con niveles educativos precedentes y subsiguientes. La generación de espacios de colaboración permite informarse y tomar contacto con las demandas recurrentes de los docentes y los estudiantes respecto a la organización curricular en las distintas carreras. La interacción horizontal entre las miradas de unos y otros es imprescindible para componer una comprensión profunda y compleja de lo que se está analizando, y evitar el predominio de una sola perspectiva (Benvegnú, Espinoza & Muzzanti, 2015). ¿De qué manera problematizar esas miradas y construir interpretaciones compartidas de forma que sea posible avanzar en la construcción de respuestas posibles?

La explicitación de los interrogantes arriba mencionados, enmarcados dentro de una modalidad de intervención colaborativa, nos lleva necesariamente a revisar la concepción clásica de un asesor pedagógico ligado a una intervención de tipo externa y jerárquica. Volver objeto de reflexión la compatibilidad de las preguntas formuladas en función de orientaciones epistemológicas comunes conduce al desafío de la construcción de una perspectiva compartida para la intervención pedagógica, que albergue las especificidades de cada área, en la que se ponen en diálogo diversas disciplinas intervinientes -Didáctica General, Didácticas Específicas, estudios curriculares, Pedagogía y Psicología Educacional.

Palabras claves: p**edagogía universitaria; trabajo colaborativo; formación**

Referencias bibliográficas

Benvegnú, A. (comp). (2015). *Ingreso Universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas.* Buenos Aires: EDUNLU.

Benvegnú, A; Espinoza, A. & Muzzanti, S. (2015). *El trabajo colaborativo como instrumento de formación pedagógica para los docentes universitarios.* En IV Congreso Nacional y I Latinoamericano de prácticas de asesoría pedagógicas universitarias. Universidad Nacional de Tucumán.

Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En s. Chaiklin & J. Leave (comps). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.

PROGRAMA DE TUTORÍAS PEDAGÓGICAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (FOUBA)

Mónica Gardey
Lorena Piliponsky
Lourdes Morán
Adrián Lebrero
Antonio Romano
gardeym@gmail.com - Dirección Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica, Facultad de Odontología, Universidad de Buenos Aires
lorena.piliponsky@gmail.com - Dirección Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica, Facultad de Odontología, Universidad de Buenos Aires
moran.lourdes1@gmail.com - Dirección Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica, Facultad de Odontología, Universidad de Buenos Aires
adrianlev@yahoo.com.ar - Secretaria de Alumnos, Docentes Auxiliares y Extensión Bienestar, Universidad de Buenos Aires
antonio.romano@odontologia.uba.ar - Secretaria de Alumnos, Docentes Auxiliares y Extensión Bienestar, Universidad de Buenos Aires

El contexto actual de la educación superior en la Argentina está caracterizado por una doble vertiente. Por una parte, el aumento de la matrícula en nuevos inscriptos al sistema universitario, tanto en universidades públicas como en privadas, con una preponderancia en Universidades Nacionales. Y por otra parte, una tendencia creciente en la retención de la matrícula y abandono del estudiantado durante los primeros de años de la carrera que supera el 63% de los que se inscriben en un año. Estas tendencias extraídas de la "Síntesis de Información Universitaria 2017-2018" emitida en diciembre del 2018 por el Departamento de información universitaria del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología pone de manifiesto una realidad que debe ser abordada a la brevedad con propuestas de intervención claras.

Analizando el perfil del estudiantado universitario podemos mencionar que éste constituye una población altamente heterogénea por diferentes aspectos: edad, nivel socio-económico, experiencia laboral y social, estudios previos, recursos cognitivos, apoyos familiar y social, etcétera. Sin embargo, estos jóvenes, sin buscar reducir las particularidades, viven en un mundo signado por la hiperestimulación, la inmediatez y la

simultaneidad, de consumo activo y de gran importancia al entretenimiento. En este contexto predomina un pensamiento individualizado en donde las verdades y las perspectivas son particulares y el pensamiento se halla fragmentado (Carrion Vintimilla, 2019; Sánchez-Sánchez & Jara-Amigo, 2019).

Conscientes de estas problemáticas y con la función de tender a profundizar los procesos de democratización y contribuir a una distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades, la Facultad de Odontología ha iniciado una serie de acciones institucionales que tienden a acompañar a las trayectorias formativas de los estudiantes.

Las tutorías han proliferado como intervenciones promisorias orientadas a resolver problemas y atender las necesidades de los jóvenes basadas en la guía de referentes como una forma de acompañamiento en un momento determinante de transición del desarrollo que ayuda a formar en los jóvenes la confianza de que dicha transición puede ser exitosa. El *Programa de tutorías de FOUBA* desde esta perspectiva es una estrategia de apoyo y de orientación que tiene como intencionalidad fortalecer el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de odontología, a través de herramientas que les permitan repensar y mejorar sus metodologías y hábitos de estudio, favorecer la comprensión de los contenidos de enseñanza, promover el aprendizaje autónomo, mejorar su desempeño pre-clínico.

La acción tutorial pensada desde la FOUBA plantea la configuración del rol del tutor definida por el acercamiento a las necesidades del estudiante y al seguimiento de su proceso de aprendizaje con el objetivo de fortalecer su autonomía.

Desde esta perspectiva ofrece.

1. Herramientas y técnicas para estudiar mejor: técnicas de lectura y comprensión, herramientas para la problematización, confección de recursos para el estudio y monitoreo del propio aprendizaje.
2. Ayuda a identificar docentes que lo puedan asistir en la comprensión.
3. Orienta para que pueda realizar el análisis de su propio desempeño como alumno.
4. Orienta en la conformación de grupos de estudio para profundizar en el conocimiento.

Hasta el momento se realizaron las siguientes acciones:

1) Sondeo con el alumnado:

En primer lugar se realizó un acercamiento a las asignaturas que presentaban los índices más altos de recursantes. Se administró a los alumnos un cuestionario abierto, individual, escrito y anónimo con el objetivo de que expresaran sus percepciones y sus dificultades en relación con distintos aspectos vinculados con su formación académica. Las preguntas realizadas al alumnado se organizaron en función de cinco ejes: *los contenidos de la enseñanza, las actividades propuestas por los docentes, los vínculos con los docentes y las cualidades que ellos destacaban de un buen docente y por último, los hábitos de estudio y la preparación para los exámenes*.

La modalidad implementada permitió recuperar la voz de los alumnos y conocer sus dificultades; más allá de los supuestos que el equipo docente tenía sobre ellas.

Posteriormente se procedió a la sistematización de la información en función de los cinco ejes mencionados anteriormente.

2) Dispositivo de formación tutorial

El Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica desarrolló un curso de formación de tutores específico centrado en la particularidad del rol tutorial y las estrategias a desarrollar en esta función. Con el objetivo de formar a los docentes en este nuevo rol, ayudarlos a diferenciar esta tarea del rol docente que desempeñan habitualmente y brindarles herramientas pedagógicas para el ejercicio de la función tutorial se desarrolló un dispositivo de formación de 3 encuentros presenciales con instancias intermedias no presenciales, a través del campus virtual. (Capelari, 2009; Castaño Perea, Blanco Fernández, Ascensio Castañeda, 2012)

El plan de acción con los alumnos involucra el armado de grupos pequeños con la coordinación de un tutor. Los tutores asistirán a sus estudiantes, más allá de la Asignatura que dictan, desarrollando así una orientación focalizada en la revisión de los propios procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades metacognitivas que le permitan aprender mejor en el contexto universitario.

Los avances que se presentarán en esta Jornada involucran: el sondeo realizado con el estudiantado y las categorías elaboradas a partir de dicha indagación; los desarrollos del curso de tutores y el diseño del dispositivo de acompañamiento del estudiantado con las instancias de trabajo propuestas, el armado de los grupos de tutoría y los instrumentos de seguimiento propuestos al equipo docente. Se presentarán también los principios del enfoque de la tutoría desde el rol pedagógico que resulta una mirada diferente y distintiva de ésta propuesta de tutoría en la universidad.

Palabras claves: tutorías pedagógicas; formación docente; problemáticas del estudiantado.

Referencias bibliográficas

Capelari, M. Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina; aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso en la educación superior. Revista Iberoamericana de educación. (ISSN: 1681-5653).

Carrion Vintimilla, J. R. (2019). Acción educativa acorde a las necesidades actuales de la sociedad. Disponible en http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/14048. Consultado el 20 de junio del 2019

Castaño Perea, E; Blanco Fernández A; Asencsio Castañeda E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencias de formación con profesores universitarios. Revista de Docencia Universitaria. Vol.10.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Departamento de Información Universitaria. (2018). Síntesis de Información Universitaria 2017-2018. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/sintesis-de-informacion-universitaria-2016-2017

Sánchez-Sánchez, G. I., & Jara-Amigo, X. E. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. Revista Electrónica Educare, 23(3), 1-21.

UN SISTEMA DE INDICADORES DE ENSEÑANZA: LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Valentina Buschiazzo
Micaela Di Landro
Jenny Segovia
Sofia Vanoli
vbuschiazzo@gmail.com *Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR*
micaeladilandro@gmail.com *Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR*
jenny.segovia@cienciassociales.edu.uy *Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR*
sofiavanoli77@gmail.com *Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR*

En este trabajo se presenta la experiencia de construcción del Sistema de Indicadores de Seguimiento y Evaluación (SISE) del Plan de Estudios 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales, el cual se coordina desde la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE).

Desde su creación la Unidad de Asesoramiento y Evaluación ha sistematizado datos con el objetivo de generar conocimiento acerca de los problemas relativos a la enseñanza en la Facultad de Ciencias Sociales. Sin embargo es a partir del cambio en el Plan de Estudios de las carreras de grado donde se hizo evidente la necesidad de contar con un sistema permanente de monitoreo y seguimiento.

En este marco se diseñó un set de indicadores cuantitativos, como una herramienta para el diagnóstico, monitoreo y seguimiento del Plan de Estudios implementado a partir del año 2009. El Plan de Estudios incorpora innovaciones sustantivas, como la flexibilidad en los itinerarios académicos, que suponen la necesidad de una mayor autonomía del estudiante, por lo cual, se concibe al Sistema de Indicadores como un instrumento para orientar la gestión de los tomadores de decisión pero también como una herramienta que permita apoyar y acompañar las trayectorias de los estudiantes.

Centrado en el estudiante como unidad de análisis y articulado con otros programas que lleva adelante la UAE, este sistema fue diseñado tomando en cuenta diversos factores que inciden en el funcionamiento de las carreras de grado y, por tanto, en el desempeño de los estudiantes. A ello se sumó el análisis de trayectorias estudiantiles desde una perspectiva longitudinal y la incorporación de los microdatos de la “Encuesta estudiantil de evaluación del curso y el docente” (ésta última releva la opinión de los estudiantes respecto a los docentes y los cursos).

Como criterio para la clasificación de los indicadores y las diferentes dimensiones se tomó el análisis de sistema; entradas, procesos y salidas. Desde esta perspectiva se concibió el objeto de análisis como un sistema en el que se asignan recursos y se llega,

luego de un proceso, a determinados resultados. Esta ponencia propone recorrer la experiencia de implantación del sistema y sistematización de los principales productos obtenidos así como compartir las limitaciones y los planes de trabajo a futuro.

A continuación se incorpora un esquema que resume los contenidos del SISE.

<table>
<tr><td colspan="3">Diagrama

Sistema de Indicadores para el Seguimiento y Evaluación (SISE) del Plan de Estudios 2009

Unidad de Asesoramiento y Evaluación

Facultad de Ciencias Sociales</td></tr>
<tr><td colspan="3">DIMENSIONES DEL SISTEMA</td></tr>
<tr><td>ACCESO

Son los datos básicos que dan inicio al seguimiento. Es el punto de partida para conocer las condiciones objetivas y evaluar la disponibilidad de recursos.</td><td>PROCESO

Son indicadores que se utilizan para el monitoreo del tránsito por el Plan de Estudios.

En caso de existir ajustes o intervenciones en la propuesta curricular, estos indicadores permiten evaluar su pertinencia. En este nivel el seguimiento se concentra en verificar el avance en la consecución de las metas.</td><td>RESULTADOS

Se trata de indicadores que permiten monitorear el nivel de cumplimiento de los objetivos del Plan de Estudios.</td></tr>
<tr><td>Indicadores o productos</td><td>Indicadores o productos</td><td>Indicadores o productos</td></tr>
<tr><td>● Matrícula Ciclo Inicial
● Perfil de la generación de ingreso
● Matrícula Ciclos Avanzados</td><td>● Análisis de trayectorias Ciclo Inicial
● Análisis de trayectorias Ciclo Avanzado
● Tasas de actividad</td><td>● Distribución de los egresos por licenciatura</td></tr>
</table>

	• Tasas de cursado • Tasa de superación Ciclo Inicial • Tasa de abandono • Escolaridad promedio • Tasa de aprobación de cursos • Tasa de aprobación de exámenes • Evaluación de cursos	• Tasa de eficiencia terminal • Períodos curriculares utilizados por egresado • Escolaridad promedio de los egresados
Documentos generados	**Documentos generados**	**Documentos generados**
• Informe del Ciclo Inicial. • Set de indicadores de seguimiento.	• Informe del Ciclo Inicial. • Set de indicadores de seguimiento. • Informe de trayectorias Ciclo Inicial. • Catálogo de evaluación de cursos	• Set de indicadores de seguimiento.
Fuentes	**Fuentes**	**Fuentes**
Actas de cursos y exámenes	Actas de cursos y exámenes	Microdatos SECIU
Microdatos SECIU	Microdatos SECIU	Planeamiento (Formulario Estadístico)
Planeamiento (Formulario Estadístico)	Planeamiento (Formulario Estadístico)	
Formulario DAE (por primera vez implementado en 2019)	Microdatos de la Encuesta Estudiantil de evaluación del curso y el docente)	

PRÁCTICAS DE ASESORÍA PEDAGÓGICA CON PROFESORES DE 1ER AÑO: TRABAJO COLABORATIVO INCLUSIVO CON INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD

Andrea Garau
Gabriela Rudon
Andrea.garau@uai.edu.ar
Gabriela.rudon@uai.edu.ar
Universidad Abierta Interamericana

La deserción temprana constituye una de las grandes preocupaciones de la agenda universitaria actual. La masificación de la educación superior ha puesto de manifiesto la dificultad de los alumnos ingresantes para configurar su inserción a la vida universitaria y el avance en su trayectoria académica. Resulta auspicioso que se incorporen al sistema nuevos estudiantes provenientes de sectores de menor ingreso y capital cultural, contribuyendo a un proceso de movilidad social (Rama, 2009). La diversidad poblacional, la deserción temprana y el retraso en la graduación resultan aspectos sustantivos que se analizan en términos de eficiencia y calidad institucional (Garcia Fanelli, 2014).

Los estudios tradicionales sobre deserción, que adjudicaban centralidad a los factores individuales sociodemográficos del ingresante han evidenciado insuficiente capacidad explicativa sobre la cuestión. Recientes trabajos han comprometido la dimensión institucional poniendo el foco en la incidencia de prácticas instauradas en la cultura académica que lejos de promover la construcción del oficio de estudiante incentivan la vivencia de “ajenidad” del estudiante. Si se considera paralelamente la brecha existente entre las modalidades del nivel educativo previo y las exigencias del nivel superior se amplían las variables a considerar en el análisis diagnóstico y posterior intervención sobre este fenómeno. En tanto problema complejo amerita un abordaje institucional multidimensionado que comprometa a distintos actores y planos de la vida universitaria.

Se presenta la implementación de un Programa institucional desarrollado por la UAI a partir del ciclo 2019 – en fase experimental - denominado *Programa de Adaptación a la Vida Universitaria* ; con anclaje en la Vicerrectoría Académica es gestionado por el Departamento de Orientación Pedagógica. Compromete a diversos actores institucionales y sus propósitos – en el marco de una política inclusiva - se centran en acompañar a los ingresantes en su proceso de afiliación al nivel y promover una apropiación progresiva de la cultura académica mediante la significación

comprensiva de sus lenguajes y prácticas. Se procura incidir favorablemente en el esclarecimiento vocacional de los ingresantes, incentivar aspectos motivacionales vinculados con la disciplina y el campo profesional y fortalecer prácticas académicas que mejoren el rendimiento y la calidad de los aprendizajes.

Descripción del Programa

La perspectiva institucional valora su potencial de impacto toda vez que convoca la participación articulada y planificada de varios actores institucionales de los cuales resultan centrales las figuras del ***tutor académico*** (profesores de primer año a cargo de una asignatura de la carrera y una comisión) y el ***tutor de iniciación*** (un asesor pedagógico, experto en educación /pedagogía). Cabe mencionar que los profesores de 1er año responden a un perfil predeterminado - el que se valora a la hora de su designación y se promueve en el acompañamiento que realizan asesores pedagógicos a través del dispositivo de Observación de clases y posterior devolución reflexiva. Estas dimensiones son: a. Preocupación por la construcción de un vínculo empático; b. orientación al logro de progresos en la trayectoria del estudiante; c. implementación de un modelo de enseñanza centrado en el alumno y en los resultados y procesos de aprendizaje; d. escucha atenta y búsqueda de soluciones, innovación y flexibilidad y e. capacidad para diversificar las estrategias acorde con las necesidades del alumno.

Ambos tutores desarrollan una labor colaborativa y de mutuo enriquecimiento a través de una intervención situada, en una determinada comisión y con un grupo de alumnos de una carrera especifica. Las estrategias propenden a la ambientación o familiarización con la universidad, la detección temprana de factores que puedan obstaculizar la afiliación o el avance en las trayectorias y el andamiaje de los estudiantes en el tramo inicial de la vida universitaria. El profesor de 1er año y el asesor pedagógico definen su propio plan en función de la realidad situacional sobre la que intervienen en base al siguiente encuadre metodológico. Se trabajó, en esta etapa piloto - con 56 comisiones de ingresantes; 46 en Buenos Aires (7 de Contador, 3 de Diseño Gráfico; 8 de Medicina; 3 de Nutrición; 7 de Abogacía; 12 de Psicología; 6 de Enfermería) y 10 comisiones en Rosario. (1 de Contador; 4 de Medicina; 2 de Psicología; 3 de Abogacía) involucrando a 11 Asesores Pedagógicos (Tutores de Iniciación) 7 en Buenos Aires y 4 en Rosario.

<u>Procedimientos estructurados en 3 ejes</u>:

1. Recopilación de información, procesamiento estadístico y análisis.

1.1: Relevamiento de datos en ficha inicial: edad estado civil, escolaridad de los padres ocupación; horas de trabajo semanales; tiempo de traslado. Participan la Secretaria de Estadísticas y el Departamento de Apoyo a la Calidad. Se definen Indicadores y se producen datos descriptivos, no predictivos.

1.2. Confección de porfolios por comisiones de primer año. Se realizan entrevistas y encuentros con los asesores pedagógicos. Se relevan aspectos relacionados con las expectativas acerca de la nueva etapa; fortalezas auto percibidas; herramientas de afrontamiento; estrategias de estudios.

Cada tutor de iniciación establece acuerdos con el tutor académico para la confección de un primer documento que aúne aspectos de interés basado en los Puntos 1y 2.

1.3. Relevamiento de aspectos individuales de los estudiantes bajo tutoría. Se especifica cuestión sobre la que se decide intervenir, estrategias; actores nuevos involucrados (por ejemplo sector Becas /Bienestar universitario; sector administrativo; director de carrera, etc.).

1.4. Relevamiento de aspectos grupales. Convergen miradas de varios profesores.

1.5. Relevamiento de *rendimiento académico* en exámenes parciales y *estadísticas sobre ausentismo y sobre deserción temprana.* Esta información cuantitativa *se* cruza con datos relevados en la inscripción del alumno y con otros de naturaleza cualitativa obtenidos en las entrevistas de admisión realizadas en el marco del curso de ingreso. A su vez la información que se produce en el intercambio sociocultural áulico - a la que accede el profesor en primera instancia – es recopilada y registrada para su cruce con el resto de la información disponible.

2. Actividades extra-áulicas: actividades previas al inicio del ciclo académico, tales como la selección de tutores; capacitaciones de directivos y docentes; procesamiento de estadísticas; establecimiento de acuerdos de trabajo entre los actores intervinientes; desarrollo de talleres de trabajo con ingresantes de ambientación temprana a la vida universitaria.

3. Actividades áulicas. Los tutores se capacitan – el disciplinar y el pedagógico - en estrategias didácticas para enfrentar la diversidad en el aula; promover el sentido pertenencia a la universidad, la interacción entre estudiantes y la configuración de comunidades de aprendizaje. El Programa de Capacitación conjunta implica considerar: 1. expectativas del ingresante; 2. apoyo a sus intereses y motivaciones; 3. acompañamiento de su rendimiento académico y 4. promoción de la participación y agencialidad.

Algunas conclusiones preliminares

En entrevistas con actores clave se sitúa como fortaleza: 1. modalidad cooperativa de abordaje; 2. seguimiento personalizado del estudiante; 3. surgimiento de estrategias innovadoras en términos de andamiaje – aulas virtuales, uso de comunicación en red- ; 4. ajuste a diversidad de saberes previos; 5. detección temprana de dificultades; 6. Identificación de aspectos institucionales disfuncionales (por ejemplo se incorporó el trabajo con Bedeles a partir de datos obtenidos sobre atención administrativa del ingresante). Se perfilan como puntos críticos: 1. La

dificultad del profesor en virar del eje enseñanza al eje alumno y sus aprendizajes; 2. la necesidad de mayor capacitación del profesor en su rol como tutor, en cuanto a estrategias que atiendan a la diversidad de sujetos y situaciones planteadas. La implementación será evaluada al cierre del cuatrimestre a través de encuestas a todos los actores involucrados y a través del análisis de datos de deserción y rendimiento académico en 1er año comparativo con años previos.

Referencias bibliográficas

Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.

Capelari, M. y Erausquin C. (2013). Aportes conceptuales y metodológicos de los Enfoques Socio-Culturales para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en Universidades de Argentina y Méjico. *Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*. *Volumen 10*, 92-101.

Chiroleu, A., Marquina, M. & Rinesi, E. (2012). *La Política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, ruptura, complejidades*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional general Sarmiento (UNGS).

Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío global*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional general Sarmiento (UNGS).

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional general Sarmiento (UNGS).

García de Fanelli, A. (2014, julio-diciembre). Inclusión social en la Educación Superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación. Volumen 7*, N° 2, 275-297. Recuperado de http://www.cedes.org/publicaciones/documentos/EdSup/2014/10669.pdf

García de Fanelli, A. (2014, junio). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *RAES Revista Argentina de Educación Superior. Volumen Año 6*. Nº 8, 9-37. Recuperado de http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art1.pdf

García de Fanelli, A. & Adrogué, C. (2015, junio). Abandono de los Estudios Universitarios: Dimensión, Factores Asociados y Desafíos para la Política Pública. *Revista Fuentes*. *Volumen 16*, 85-106. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.

Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los ´90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. Cap. 2. En Gluz, N. (comp). *Admisión a la universidad y selectividad social*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional general Sarmiento (UNGS).

Marquina M. y Chiroleu A. (2015, junio). NUEVO MAPA Dossier "¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina*. Propuesta Educativa. Volumen 1*. N° 43. Año 24. 7 a 16. Buenos Aires, Argentina: Educación FLACSO ARGENTINA Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Pugliese, J. C. (2015). La democratización de la universidad: desde la normalización a la calidad, un camino en expansión. En Mainero, N y Mazzola, C. (comp) *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

USO DEL RECURSO AUDIOVISUAL PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO: CICLO DE FORMACIÓN A DOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE ADMINISTRACIÓN

Varenka Parentelli
Laura Silvera
vparentelli@ccee.edu.uy
laurasilvera.fcea@gmail.com
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República

La sociedad de las TIC (mundo digital) implica nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje. Estos nuevos escenarios exigen nuevas competencias docentes que implican migrar hacia una transposición didáctica del conocimiento dentro de un contexto tecnológico de aprendizaje en el marco de un público de estudiantes heterogéneo.

Lo anterior requiere el diseño de recursos didácticos e instrumentos de implementación que contemple la sinergia de dos componentes: Estrategias pedagógicas y didácticas y las tecnologías de información y comunicación.

La Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) es uno de los servicios de la UdelaR con mayor número de ingresos por año con una matrícula aproximada de 3000 estudiantes. Ante las dificultades con trae consigo esta numerosidad estudiantil, la institución ha resuelto, como una de sus estrategias, el equipamiento de tecnologías para la elaboración de videos tales como las grabaciones de clase o bien la videoconferencia. Asimismo, se ha impulsado a los docentes a producir e incorporar en sus unidades curriculares los videos polimedias.

La unidad de apoyo a la enseñanza, que tiene como uno de sus cometidos la formación pedagógica y didáctica de los docentes de FCEA viene trabajando desde el 2015 en la implementación de actividades en torno al diseño y elaboración de videos didácticos en relación al desarrollo de estrategias pedagógicas que contemplen los aspectos contextuales, de contenidos disciplinares así como tipos y objetivos de aprendizajes.

La comunicación que a continuación presentamos, es el relato de la implementación del Ciclo de formación pedagógico y didáctico para el uso del lenguaje audiovisual para el diseño y la producción de videos didácticos.

Este Ciclo propone la formación de los docentes en el uso del lenguaje audiovisual y la pantalla como instrumento que media la comunicación y en ella la transposición didáctica del conocimiento en el marco de la consideración de la innovación educativa y no solamente con un recurso posible en un contexto de numerosidad estudiantil o bien para la atención de los estudiantes del interior. Así considerado, se trabajó en torno a una concepción de la enseñanza para la innovación efectiva con el objetivo de involucrar a los docentes en una actitud de reflexiva que los situó en una relación dialógica entre lo pedagógico, el avance de las tecnologías y el campo disciplinar en el cual desarrollan sus prácticas de enseñanza en torno a la transposición didáctica.

Contenidos:

- *Introducción al Lenguaje Audiovisual y la pantalla como mediador entre el docente y los estudiantes*. Esta instancia se propuso introducir a los docentes en el aspecto conceptual del lenguaje audiovisual, sus componentes sintácticos y morfológicos a los efectos de evidenciar el código y la decodificación de un lenguaje específico. El abordaje fue centrado en la proyección de su uso en la producción de recursos audiovisuales didácticos y la comunicación mediada por pantalla a los efectos de la transposición didáctica.
- *La videoconferencia como recurso didáctico.* FCEA es uno de los servicios universitarios que ha expandido su oferta académica hacia el interior del país con una gran participación estudiantil y los equipos de videoconferencia son una parte fundamental en ese proceso de acercamiento. El docente puede comunicarse con los estudiantes a través de una interacción mediada por una pantalla que permite el intercambio en tiempo real. A partir de esa premisa se realizó el taller en base a dos ejes: uno práctico que refiere al uso de los equipos, el reconocimiento y apropiación de la tecnología por parte de los docentes; y otro teórico sobre la comunicación mediada y estrategias pedagógicas que le permitan al docente contar con herramientas comunicacionales apropiadas a la tecnología que está usando.
- *La grabación de clase como recurso mediador para la transposición didáctica.* FCEA cuenta con su equipo de video para clases grabadas desde el año 2018. Desde ese entonces parte del cuerpo docente usa el recurso como material de apoyo para los estudiantes a partir de la reproducción de la clase a través del portal: http://clases.multimedia.udelar.edu.uy:8080/engage/ui/index.html.

El taller mencionó los mecanismos de funcionamiento de la plataforma web, así como el uso de los equipos en el aula para grabar la clase. Además se propuso pensar el recurso más allá de un repositorio de clases para incluirlo desde el aspecto pedagógico donde el docente contemple al estudiante que se encuentra en el aula pero también al estudiante que no lo está.

- *Polimedias como recurso didáctico.* La polimedia es un video educativo de corta duración en donde se presenta un contenido conceptual específico. En el

taller se trabajó sobre la realización desde el punto de vista del uso del lenguaje audiovisual y pedagógico abordando la producción del guion didáctico. Asimismo, se informó sobre los aspectos técnicos a considerar.

- *Impostación de la voz y postura docente para la producción de videos didácticos.* Para esta instancia se contó con un el Profesor de la Universidad Federal de Río de Janeiro Fernando Salis, Dr. en Comunicación y Magíster en Filosofía además de cineasta y realizador, quien trabajó en aspectos conceptuales y técnicos en torno a la performance frente a cámara.
- *Licenciamientos.* En este taller se trabajó en torno a la importancia de los licenciamientos utilizados tanto en el uso de recursos como en la producción de los propios. Los contenidos se centraron en Creative Commons.

El curso tuvo una modalidad de seminario-taller presencial donde los participantes debieron utilizar los recursos tecnológicos considerando lo expuesto conceptualmente en cada una de las instancias. Asimismo, en dicho proceso, se propuso en cada instancia una actitud participativa y de reflexión sobre la práctica para promover el desarrollo profesional docente.

Los talleres fueron propuestos en forma independiente el uno con el otro y para su aprobación los docentes debieron cumplir con una consigna final en torno a la producción de un video didáctico o bien la realización de un guion didáctico con un fundamento conceptual - argumentativo en torno la estrategia pedagógica en relación.

Palabras clave: lenguaje audiovisual para la generación de materiales didácticos; transposición didáctica mediada por pantalla; innovación educativa.

Referencias bibliográficas

Revista digital Comunicar. La Televisión en la Aulas. Vol. IV, nº 6, 1º semestre -ISSN: 1988-3293 / ISSN: 1134-3478 Recuperado de http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/QueEsVid.pdf

Bravo, Juan Luis (2000). El video educativo. Recuperado de https://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/Videdu.pdf

Cabero, Julio et al (1997). La introducción del vídeo como instrumento de conocimiento en la enseñanza universitaria. Bordón. Revista de Pedagogía, 49(3), 263-274. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/24691

Dallera, Mariana; Tenaglia, Pablo (2014). La Videoconferencia como recurso didáctico TIC. Problematización y debate desde las Ciencias Sociales. Congreso

Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Artículo 530 ISBN: 978-84-7666-210-6.

Galán Fajardo, Elena (2016). El guión didáctico para materiales multimedia. Revista Espéculo número 34 Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de http://www.biblioteca.org.ar/libros/151027.pdf

Huergo, Jorge (2007). Los medios y tecnologías en educación. Recuperado de http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/Los%20Medios%20y%20Tecnolog%C3%ADas%20en%20Educaci%C3%B3n%20-%20Jorge%20Huergo.pdf

Sanchez, Estrella (2001). Videoconferência e interacción en la educación a distancia. Enseñanza. Revista eUSAL. Num. 19 pp. 239-256. ISSN: 0212-5374. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/3917/3946

EL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO COMO DISPOSITIVO DE INTEGRALIDAD DE FUNCIONES

Romero, C. del H
Moreno, C. V
Uliana, A. S
Agüero, G. R
cromero@agro.unc.edu.ar
cmoreno@agro.unc.edu.ar
andreauliana@agro.unc.edu.ar
giseaguero@agro.unc.edu.ar
Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba

Este trabajo tiene como finalidad, por un lado, dar cuenta de la historiografía institucional del área de Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina; y por el otro, objetivar la integralidad de funciones que ésta desarrolla.

La Asesoría Pedagógica y su Historiografía Institucional

En el año 1984 y con el advenimiento del Gobierno Democrático, la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, crea lo que se denominó en su momento: “Unidad Pedagógica”, área dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos, como lo es en la actualidad. Esta Unidad tuvo como objetivo fundamental la Formación Pedagógica Universitaria de los docentes, hecho que selló una impronta en su mandato fundacional, y que perdura hasta el presente con distintos matices. Esta área, hoy denominada “Asesoría Pedagógica”, se consolida como equipo interdisciplinario formado por Pedagoga, Psicopedagoga y Docente con formación en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Multimedia Educativa; además de un Personal Administrativo.

Como antecedentes, se desarrollaron los siguientes programas: Carrera Docente; Plan de Formación Docente Básico; Postítulo en Ciencias Naturales y Tecnología, Formación Didáctica para Docentes que se inician en las prácticas Pedagógicas. A nivel de posgrado, se dicta la Especialización en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos.

A partir del Diagnóstico Participativo Institucional llevado a cabo en el año 2013, surge la necesidad de una Formación Pedagógica para docentes que se inician en esta función, y para Ingenieros Agrónomos que se desempeñan en escuelas Agrotécnicas. Atendiendo a esta demanda, se crea la “Especialización en Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias”.

- Integralidad de Funciones

Si bien no existe una única acepción acerca de las Prácticas Pedagógicas Universitarias, es menester- a los fines analíticos- pensar en un encuadre teórico-

metodológico sustentado en posicionamientos epistemológicos y metodológicos en que se circunscriben dichas prácticas y le otorgan sentido. Desde un enfoque constructivista-relacional y socio-crítico, se entiende por Asesoramiento Pedagógico, a la Práctica Socio-Educativa-Cultural y Política, en tanto práctica de intervención institucional y de violencia simbólica tendiente al acompañamiento académico/técnico de los miembros de la Unidad Académica, en pos de la consecución de objetivos. Esta práctica está conformada por procesos (atravesados por relaciones de poder, continuidades, discontinuidades, epifanías y contradicciones) y por funciones sustantivas de la Universidad: Docencia, Investigación, Extensión y Gestión.

En este marco se concibe a la Formación Docente Universitaria como el "proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos enseñantes/docentes" (Achilli, 2006, p. 22-23). Esta formación se brinda a nivel de docencia de pre-grado (Tecnicatura en Jardinería y Floricultura); de Grado (Introducción a las Ciencias Agropecuarias, Estrategias de Aprendizaje) y Posgrado (Especializaciones en Multimedia Educativa y Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias).

En concordancia con esta postura se considera a la Investigación educativa como el "proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática (en este caso educativa) de un modo sistemático y riguroso" (Achilli, 2006, p. 20). Para la autora, tanto la Investigación como la Formación Docente -en su carácter de práctica pedagógica- tienen en común el trabajo con el conocimiento. De esta manera "el conocimiento se configura en el campo de intersección entre los procesos de investigación -ámbito en el que se generan/construyen- y los procesos derivados de la práctica docente -ámbito de re-trabajo al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje" (Achilli, 2006, p. 26). En consecuencia con ello, se lleva a cabo un proyecto de investigación interdisciplinario e interinstitucional referido a las "Trayectorias Académicas Interrumpidas de estudiantes que cursan la carrera de Ingeniería Agronómica en la UNC". Esta práctica social se nutre con la Formación de RRHH en investigación; y con la socialización y retroalimentación de conocimientos compartidos en Congresos, Jornadas y Simposios, entre otros.

Retomando la concepción de la integralidad de funciones, cobra relevancia la "Curricularización de la Extensión Universitaria" como estrategia política medular orientada a incorporar las actividades de extensión a la cotidianeidad de la labor universitaria (Tommasino y Rodríguez, 2011). Esto se concreta en proyectos interdisciplinarios e interinstitucionales de extensión rural y semi-rural, tales como: el "Fortalecimiento de la cultura campesina para el desarrollo local y sustentable de comunidades educativas del departamento cruz del eje", la "Manipulación higiénica de los alimentos en el hogar", las "Estrategias Sustentables para la Seguridad Ambiental en el noroeste cordobés" y los "Circuitos Agroeducativos".

Las funciones precedentemente mencionadas son transversalizadas por la Gestión Educativa en tanto “capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea” (Casassus, 2000, p.4). Desde este encuadre cobra sentido la función del Área Pedagógica como asesora e integrante de comisiones institucionales: Comisión de Evaluación y Seguimiento del Plan de Estudio, Comisión de Seguimiento y Mejora de la Tarea Docente, Comité de Desarrollo Curricular de la Tecnicatura en Jardinería y Floricultura, Comité Académico del Doctorado. A esto se añade una función esencial: el acompañamiento a las trayectorias académicas de los estudiantes durante el ingreso y permanencia en la carrera.

A modo de reflexión, se puede inferir que esta Área, surge con un mandato fundacional predominantemente centrado en la Formación Pedagógica de los docentes, dejando huellas en la cultura e imaginarios institucionales. Con el devenir del tiempo, y en función de necesidades y demandas surgidas en los nuevos escenarios, se fue gestando una matriz pedagógica y un dispositivo institucional de asesoramiento pedagógico en torno a los pilares fundamentales de una Universidad democrática, inclusiva y centrada en los Derechos Humanos.

Palabras clave: asesoramiento pedagógico; integralidad de funciones; universidad inclusiva

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2006). Investigación y Formación Docente. Rosario: Laborde Editor

Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ccasassus_problemas.pdf

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, *Cuadernos de Extensión*, 1(1), pp 19-42. Recuperado de: http://www.uncuyo.edu.ar/articulacionsocial/upload/cuadernos-de-extension.pdf

LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL: LA EXPERIENCIA DEL CICLO DE FORMACIÓN A DOCENTES DE LA UDELAR

Varenka Parentelli
Graciela González
varenka.parentelli@fic.edu.uy
graciela.gonzalez@fic.edu.uy
Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

El Ciclo es una propuesta de formación docente, organizado por la Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio (UDEA) y la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la Facultad de Información y Comunicación, que se propuso como objetivo la reflexión pedagógica y didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre integralidad en el marco de los Espacios de Formación Integral (EFI). El planteo de este espacio se centró en promover el intercambio a los efectos de problematizar la concepción de los EFI desde la mirada epistemológica, así como el abordaje de las prácticas de enseñanza y de evaluación, con énfasis en el desarrollo de las estrategias pedagógicas en relación a los objetivos de aprendizaje y la transposición didáctica.

Los aspectos que motivó el desarrollo de este Ciclo se fundamenta en el enfoque pedagógico de los planes de estudios de la Udelar, orientados por las disposiciones de la Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Educación Superior, que se centra en la importancia de un proceso formativo que promueve la autonomía del estudiante y la participación activa en la construcción de su itinerario curricular al tiempo que se busca habilitar un tránsito flexible y una formación integral e interdisciplinaria. En consonancia con lo propuesto en dicha Ordenanza tanto la articulación como la flexibilidad son dos de los principios orientadores de los nuevos planes de estudios. El primero refiere a la posibilidad que tiene el estudiante con respecto a la movilidad vertical y horizontal, esto es, dentro de una misma carrera y a través de los distintos servicios universitarios. En referencia a la flexibilidad, supone un estudiante como sujeto activo y propositivo en el diseño de su formación individual según sus intereses formativos, necesidades y situación personal. Asimismo, este principio supone, para el cumplimiento de los tránsitos flexibles, la diversidad de modalidades de enseñanza en la oferta curricular. Sumado a lo anterior y que antecede, la curricularización de la extensión ha sido un aspecto que se ha incorporado en los planes de estudios y en algunas carreras se ha dispuesto como un requisito para el egreso haber transitado por una experiencia con estas características.

En este marco y en ocasión de la implementación de los actuales planes de estudios, que difiere de los anteriores en su enfoque, su filosofía y estructura, se llevó a cabo este espacio formativo de reflexión y de intercambio.

Contenidos y modalidad de trabajo

Se trató de un Ciclo formativo semipresencial, con cuatro instancias presenciales mensuales y consignas de trabajo a través del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Los ejes temáticos propuestos abordados fueron:

1. Bases epistemológicas y teóricas sobre la integralidad: diálogo de saberes, articulación de funciones, interdisciplina: Sobre este eje se trabajó en torno a la conceptualización de los EFI desde diversas definiciones aportadas por distintos autores. Asimismo, se abordó el aspecto polisémico de la interdisciplina donde se compartieron abordajes teóricos conceptuales en relación a las distintas miradas epistemológicas e ideológicas y se problematizó sobre la integración de conocimientos académicos y saberes no académicos.
2. Concepciones pedagógicas en los Espacios de Formación Integral: Se realizó un recorrido sobre el trazado de estrategias pedagógicas que abordó desde la realización del diagnóstico previo hasta la evaluación de la propuesta en su implementación. Se profundizó en los objetivos y los estilos de aprendizajes y en la visualización de los emergentes en la complejidad.
3. La evaluación de aprendizajes de los estudiantes en la integralidad: El propósito de este eje temático fue hacer énfasis en los tipos de evaluación y la necesidad de diseñar instrumentos acordes a los objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta que la evaluación debe ser parte del proceso de enseñanza.
4. La integración de la investigación con la enseñanza y la extensión universitaria: La investigación es la función universitaria menos presente en los EFI. En esta instancia se trabajó en torno al cómo incluirla, en función de los objetivos de aprendizaje, en articulación con la creación de conocimiento y con los actores no universitarios.

Como marco teórico, a los efectos del abordaje conceptual y la promoción de la reflexión, se tomaron algunos autores tales como: Roberto Follari, Rolando García, Armando Rugarcía, entre otros para reflexionar en torno a la interdisciplina; textos realizados en el marco de la UdelaR y Boaventura de Souza Santos, entre otros para el abordaje conceptual de los EFI; Elba Bertoni, Gabriel Kaplún, Tommasino y Rodríguez, entre otros para la mirada pedagógica y Alicia Camilloni para la evaluación de los aprendizajes.

Respecto a la modalidad de trabajo se propuso encuentros en formato de taller, habilitando el intercambio y reflexión que articuló aspectos teóricos así como las percepciones y experiencias de trabajo de los docentes sobre los EFI. Asimismo, se propusieron trabajos a través del EVA que buscaron una reflexión inicial, previo a los encuentros, con la finalidad de recabar insumos de modo de profundizar en el

intercambio presencial así como la producción de trabajos o bien la participación en foros posteriores a los encuentros presenciales para fortalecer y dar cuenta de un proceso reflexivo. Como trabajo final se propuso el diseño de una estrategia pedagógica para la implementación de un EFI que podía responder al diseño de una propuesta nueva o bien al ajuste o reformulación de experiencia ya desarrollada acompañada de una fundamentación en torno a los aspectos abordados en el Ciclo formativo.

Esta comunicación tiene como propósito presentar la experiencia referida y compartir los aspectos sustantivos del Ciclo en relación a las reflexiones durante el proceso formativo centrado en el intercambio conceptual, de experiencia y a partir de las percepciones de cada uno de los participantes.

Palabras clave: concepción de los espacios de formación integrales; enseñanza en los espacios de formación integrales; evaluación de los aprendizajes en los espacios de formación integrales.

Referencias bibliográficas

Arocena, R; Tommasino, H. et al (2010). Integralidad tensiones y perspectivas. Universidad de la República. Cuadernos de Extensión núm. 1. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. ISSN: 1688-8324. Recuperado de http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio; Facultad de Psicología (2015). Coproducción de conocimiento en la integralidad. Universidad de la República. Ed. Mastergraf srl. Montevideo. ISBN: 978-9974-0-1218-9. Recuperado de https://psico.edu.uy/novedades/portada-de-sitio/libro-co-producci%C3%B3n-de-conocimiento-en-la-integralidad

De Sousa Santos, B (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. Ed. Tricle, Montevideo. ISBN: 978-9974-32-546-3. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

Follari, R (2007). La interdisciplina en la docencia. Polis. revista académica de la Universidad Bolivariana, ISSN 0717-6554, Nº. 16. Recuperado de https://journals.openedition.org/polis/4586

Follari, R (2013). Acera de la interdisciplina: posibilidades y límites. En Revista INTERdisciplina, Vol. 5, No. 11, (pp. 111-130) enero–abril 2017. Universidad

Nacional Autónoma de México, ISSN 2448-5705. Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46517

García R. (2010). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. Revista latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales, 1(1), 66-101. Recuperado de https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/v01n01a04

Rugarcía, A. (1997). La interdisciplinariedad: el reino de la confusión. En Revista de la Educación Superior, ANUIES, VOL.XXV (2), Número 98. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/revista/98/1/4/es/la-interdisciplinariedad-el-reino-de-la-confusion

Sotolongo, P.; Delgado, C. (2006). La revolución contemporánea del saber y la complejidad social : hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. ISBN 987-1183-33-X. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D1510.dir/soto2.pdf

PROTOCOLO DE ATENCIÓN Y ORIENTACIÓN AL ESTUDIANTE DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA UNCUYO

Ana Fuentes Bonthoux
Romina Piccioni
María José López
afuentes@fcm.uncu.edu.ar
rpiccioni@fcm.uncu.edu.ar
Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Cuyo (UCuyo), Mendoza, Argentina

El protocolo de atención y orientación al estudiante es un documento normativo. Fue aprobado en el 2014 por el Consejo Directivo en la ordenanza Nº 5. Su aplicación afecta a las carreras de pregrado y grado que se dictan en la facultad: Tecnicaturas asistenciales en salud, Licenciatura de enfermería y Medicina.

Su elaboración fue impulsada por Asesoría Pedagógica, departamento que tiene a cargo el Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación a Estudiantes (SAPOE) y financiada a través del proyecto TRACES-2013. En su desarrollo se consulta a diversos referentes, Área y Secretaría, cuyo resultado final es producto de una construcción colaborativa.

Las observaciones que impulsaron el desarrollo del protocolo fueron las siguientes situaciones.

- Numerosas y variadas intervenciones que se realizan en forma disgregada, formal e informal. Desde el rol profesional (medico, enfermero) del docente.
- Registro asistemático, hecho que no permite generalizar esas intervenciones y continuarlas en el caso de ser beneficiosas o modificarlas.
- Necesidad de dar a los procedimientos un marco regulatorio que asegure el manejo de datos personales de estudiantes con la confidencialidad que corresponde y se respeten los límites legales y éticos que tienen las ayudas que se brindan.

Es una herramienta que establece criterios comunes a todos los actores institucionales sobre la orientación a estudiantes definiendo **¿Qué es orientar?** Lo que dependerá del rol de cada actor: El rol tutorial del docente o adecuado asesoramiento administrativo **¿Cuándo?** frente a situación de riesgo académico **¿Cómo?** considerando los esquemas de actuación: detección, derivación, intervención que guían según roles y niveles **¿Resultados esperados?** Implementación y estandarización de procedimiento.

El Protocolo describe la orientación en tres unidades:

- La **primera unidad** o nivel de atención, se focaliza en la detección de necesidades y en habilitar al estudiante para que pueda desarrollarse adecuadamente en el ámbito académico. Hace hincapié en la figura del estudiante como eje organizador de la tarea docente y no docente que se lleva a cabo en la facultad. En relación a la figura docente, estimula a asumir el rol tutorial a través del uso de la retroalimentación constructiva en el proceso educativo y al personal administrativo, insta a asumir el rol de informar y agilizar las acciones administrativas.
- La **segunda unidad** la constituye el SAPOE, asumiendo una atención profesional psicopedagógica, a la cual se puede derivar al estudiante previo consentimiento e intervención docente. Esta intervención es frente a una situación puntual ocurrida.
- La **tercera unidad** postula a servicios complementarios externos a la facultad, dependientes de la universidad: salud estudiantil, acción social, consejería de género, entre otros, así como externos a la universidad en el caso que sea necesario.

A partir de la aprobación del protocolo se estableció un programa de difusión sobre todo digital para redes sociales y pagina web y se presentó a personal no docente en reuniones. La ordenanza se encuentra disponible de modo permanente en la página web de la facultad. Desde 2015 se da a conocer a los estudiantes que ingresan en un espacio de Ambientación Universitaria. En 2016 se incorporó como contenido de trabajo y reflexión en cursos de formación docente. Desde el 2018 está presente en cursos de formación pedagógica destinados a estudiantes.

A cinco años de la aprobación de la normativa se ha logrado:

- Desarrollar un sistema informático de registro de las intervenciones psicopedagógicas realizadas en el SAPOE. A partir del 2016 se tiene registro de consultas e intervenciones con estudiantes y docentes, lo que posibilita contar con la historia y proceso realizado para evaluarlo y establecer criterios de actuación. Este registro tiene códigos de accesibilidad que resguardan los datos de los estudiantes y restringen el acceso sólo a los profesionales intervinientes.
- Brindar una herramienta de registro de las intervenciones realizadas por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y promover la articulación con el SAPOE.
- Contar con datos para realizar el seguimiento de estudiantes y diseñar nuevos dispositivos de intervención más ajustados a las necesidades.
- Aumentar las consultas de los docentes al servicio, lo que permite revisar la enseñanza en la dificultad presentada por el estudiante, promover la función tutorial del docente.
- Conceptualizar la tarea de orientación al estudiante dentro del ámbito educativo y se asumen desde el rol docente distinguiéndola de las consultas que se realizan y pueden llevarse a cabo en el ámbito de la salud y son asumidas desde el rol profesional.
- Incorporar la temática en los cursos de formación docente informando sobre la conducta a seguir y el marco teórico subyacente a la tarea de orientación al

estudiante desestimando concepciones que pongan el foco de la dificultad en el estudiante exclusivamente.

El desarrollo del protocolo le ha permitido a la Asesoría Pedagógica y al SAPOE de la FCM llevar a cabo un trabajo de reflexión sobre la tarea de orientación, sistematización de las intervenciones y articulación con otras áreas de la facultad. Ha abierto a nuestro entender, el camino para salir de las tensiones provocadas por este estado de transición en el que se encuentra la universidad e impulsar ese cambio paradigmático abordando las acciones educativas abandonando las políticas centradas en la satisfacción de necesidades para abordarlas desde la creación y ampliación de derechos a la educación superior. El contar con esta herramienta apunta a promover la transformación de la universidad en su aspecto organizativo y de gestión académica, promoviendo acciones que permiten a la universidad ser garante del derecho a la educación superior, promover la equidad y la igualdad social. Es un camino que hemos iniciado, pero está lejos de estar concluido.

Palabras clave: orientación; normativa; derecho a la educación superior

Referencias bibliográficas

Ozollo, M. F.; Pararini, C. (2016) El “otro” con-mueve la política académica: el derecho a la educación superior. 1ra edición. Noveduc.

Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Médicas. Ordenanza Nª 5 /2014 “Protocolo de Atención y Orientación al Estudiante”

ASPECTOS QUE PROFESORES UNIVERSITARIOS CONSIDERAN ÚTILES DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO DOCENTE

Vanina J. Lavooy
Raquel Bouvet
Jaime Rodríguez Gómez
vanina.lavooy@uap.edu.ar, Universidad Adventista del Plata (Argentina)
rkorniej@um.edu.mx,
jar@um.edu.mx
Universidad de Montemorelos (México)

El sistema universitario desde hace varios años está atravesando a nivel mundial un periodo de modificaciones, buscando que sus profesionales sean competentes en la tarea docente. Esto requiere que se modifique también el modo de concebir el papel desempeñado por el profesorado y sus habilidades para poner en escena los nuevos desafíos (Calleja y Montebello, 2007; Hepp, Prats Fernández, y Holgado García, 2015). Implica un cambio en la forma en que los docentes piensan su tarea, así como en su práctica pedagógica.

Torra et al. (2013, p. 296) señalaron que es frecuente encontrar que "el profesorado no se sienta implicado en la construcción y desarrollo de su perfil docente". Esto presenta un desafío importante a las instituciones, en cuanto a incentivarlos a la autosuperación. Algunos autores (De Miguel Díaz, 2006; Torra et al., 2013) mencionaron que, en las propuestas de planes de desarrollo docente, es clave el acompañamiento y la incentivación que las instituciones ofrezcan a su cuerpo colegiado, así como la evaluación formativa y el reconocimiento que le otorguen por los logros alcanzados.

Un aspecto clave al momento de diseñar una propuesta es conseguir "el equilibrio entre la necesidad prescriptiva" que urge a los líderes institucionales y la "necesidad sentida" por los profesores, según Benedito Antolí et al. (2001, p. 3). Esto considerando que el desarrollo se logra cuando es voluntario, y logra armonizar lógicas que permiten progresar en función de valores consensuados y compartidos (Benedito Antolí et al., 2001; de Ketele, 2003). Torra et al. (2013) sugirieron que, al momento de plantear una propuesta de desarrollo docente, se considere organizar "la formación como un continuo que permita partir de un mínimo establecido para avanzar hasta la excelencia" (Torra et al., 2013, p. 298).

La Universidad de Montemorelos (UM), institución privada del noreste de México, ante un cambio curricular en los planes de estudio de sus carreras, diseñó e implementó durante el año 2018 una propuesta que buscaba: (a) ayudar a los

profesores a percibir la necesidad de desarrollarse en el área docente, (b) empoderar a los profesores para que cada uno de ellos planificara su propio desarrollo profesional docente y (c) ofreciera andamiajes para su desarrollo, mediante una oferta de distintas acciones en formatos variados (talleres, seminarios, simulaciones, entre otros). Todo esto, respondiendo a un perfil ideal de competencias docentes en el que se ancla su modelo didáctico.

En este trabajo se pretende tanto presentar brevemente la propuesta de desarrollo docente diseñada por la UM, como compartir los principales resultados de aquellos aspectos que los profesores asistentes consideraron más útiles para su desarrollo profesional docente.

Metodología. Una vez cumplida una etapa de autodiagnóstico en la que cada profesor identificó sus necesidades e intereses de desarrollo profesional, la institución puso a disposición de los profesores una serie de talleres de tres horas de duración en que los profesores asistentes (a) vivenciaron la estrategia o teoría que daba razón de ser al taller; (b) identificaron y reflexionaron acerca del sustento teórico del tema en estudio y (c) planificaron entre colegas cómo aplicar debidamente la propuesta. También se ofrecieron eventos con formato simulación (de una hora y media de duración), para realimentar entre colegas las propuestas que diseñaran de estrategias de aprendizaje activo (como estudio de casos, resolución de problemas, simulación, aprendizaje por experiencia, aprendizaje-servicio, etc.). Además, hubo eventos en formato micro-taller (de una hora y media a dos de duración), que presentaron herramientas para la investigación, por ejemplo.

La participación en los eventos (talleres, micro-talleres, simulaciones) fue voluntaria, y en total fueron aproximadamente 150 los profesores participantes. La asistencia osciló entre seis y 108 profesores por evento, consiguiéndose entre cuatro y 83 realimentaciones. Al finalizar cada evento, se dedicaron unos minutos a que los asistentes completaran una breve encuesta *on line* en la que, entre otros aspectos, debían explicar qué consideraban lo más útil del evento vivenciado.

Utilizando el software Atlas.ti 8, se crearon categorías abiertas para sintetizar lo que los profesores consideraron útil de los distintos eventos, así como aplicable a su tarea docente. Cabe mencionar que reiteradas veces, el aporte de una persona permitía asignarle más de una categoría.

Resultados. Cinco categorías tuvieron un alto grado de representación en los aspectos que los profesores percibieron como útiles de los eventos y aplicables a su tarea docente. Fueron las siguientes: obtener ideas prácticas (n = 352), obtener sustento teórico (n = 230), contar con espacio para la reflexión y toma de conciencia (n = 146), aplicar la temática durante el evento (n = 137), intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas (n = 74).

Discusión y conclusión. En cuanto a las características que aportan a la motivación y el compromiso de los profesores en los programas de desarrollo docente, Sorinola et al. (2015) identificaron el aprendizaje participativo, caracterizado por el

intercambio entre los profesores, las experiencias prácticas y la reflexión acerca de la práctica. A su vez, Hodgson y Wilkerson (2014) mencionaban como características que favorecen la efectividad, incluir el aprendizaje experiencial en los programas, brindar realimentación a los profesores, favorecer "relaciones efectivas entre compañeros y colegas", velar por "intervenciones bien diseñadas siguiendo los principios de enseñanza y aprendizaje, y el uso de diversidad de métodos educativos" (p. 497). Con tales características coincide el presente estudio, puesto que los profesores también valoraron esos aspectos.

Identificar características de los programas que favorecen el desarrollo docente, es valioso para planificar otros programas (o en otros contextos) y que estos sean eficaces, decía McQuiggan (2012). Puede concluirse entonces, que brindar oportunidades para que los profesores apliquen la temática durante el evento; generar espacio para intercambiar conocimientos, ideas y experiencias con los colegas; ofrecer ideas prácticas y sustento teórico; generar espacios para la reflexión y toma de conciencia, pueden resultar herramientas útiles al momento de diseñar instancias de desarrollo docente.

Palabras clave: desarrollo docente; percepción docente; utilidad de programas

Referencias bibliográficas

Benedito Antolí, V., Imbernón Muñoz, F. y Félez Rodríguez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. profesor*ado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*, *5*(2), 1–24.

Calleja, C., y Montebello, M. (2007). Let Me Learn in-service training: A teacher's experience. *Journal of Maltese Education Research*, *4*(2), 54–66.

De Ketele, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, *331*, 143–169.

De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Hepp, K. P., Prats Fernández, M. Á. y Holgado García, J. (2015). Teacher training: Technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *12*(2), 30-43. doi:10.7238/rusc.v12i2.2458

Hodgson, C. S. y Wilkerson, L. (2014). Faculty development for teaching improvement. En Y. Steinert (Ed.), *Faculty development in the health professions* (pp. 29–52). Dordrecht, Holanda: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8_2

McQuiggan, C. A. (2012). Faculty development for online teaching as a catalyst for change. *Online Learning*, *16*(2). https://doi.org/10.24059/olj.v16i2.258

Sorinola, O. O., Thistlethwaite, J., Davies, D. y Peile, E. (2015). Faculty development for educators: A realist evaluation. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, *20*(2), 385–401. https://doi.org/10.1007/s10459-014-9534-4

Torra, I., Màrquez, M., Pagès, T., Solà, P., García, R., Molina, F., … Sangrà, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *11*(1), 285–309. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5601

EL ACOMPAÑAMIENTO EN LA TRAYECTORIA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Paula Florit
Erick Bremermann
paufloron@gmail.com
erickbr71@gmail.com
Facultad de Ciencias Sociales, CENUR Litoral Norte, Universidad de la República

El proyecto denominado Curso Alternativo de Metodología de la Investigación (CAMI), se instauró como un plan piloto en el Centro Universitario Regional Norte (CENUR LN). La población estudiantil objetivo fueron estudiantes de Ciencias Sociales y del Ciclo Inicial Optativo Área Social (CIOAS), que no obtuvieron el egreso del curso normal de la materia Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales, ya sea por la vía de la exoneración o la rendición de examen,

El trayecto curricular de la materia se hace dificultosa para los estudiantes e influye en el rezago y la desvinculación, debido a que se dicta en condiciones de masividad con una carga significativa de contenidos, es previa de otros cursos y es en la primera materia que se enfrentan a la epistemología del conocimiento científico, siendo un reto en el sentido de la destructuración del pensamiento común y comenzar a abordar otras “realidades” desde el conocimiento científico.

Dicho contexto fue el generador de la propuesta educativa CAMI, innovadora e inclusiva, basada en las nociones del acompañamiento en la trayectoria estudiantil, con el fin de reducir el rezago y los impactos negativos de la masividad en la trayectoria educativa de los/las estudiantes

La estrategia educativa consistió en un curso flexible, semi presencial, a través de la plataforma EVA, donde en forma concentrada y a contra semestre se dictó la materia. Esto permitió exigir, retroalimentar y también valorar cada aporte individual en foros, y que el estudiantado acceda a los aportes y correcciones de todo el grupo, teniendo a través del lenguaje escrito una posibilidad de relecturas. Dicha dinámica permitió un proceso más secuencial de conocimiento y asimismo da un fuerte protagonismo a los/as estudiantes en sus intervenciones.

Por otra parte, se consideró necesario contar con una fracción de la formación en carácter presencial, que permitió al equipo docente reorientar y apoyar en la implementación práctica de los conocimientos. De esta manera, la experiencia supuso un tiempo más acotado de cursado estructurado a través de la existencia de una carga

importante de trabajo domiciliario de foros y lecturas, y un cursado con docencia expositiva y aplicación práctica.

El proyecto fue apoyado y financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (UdelaR), en sus programas de apoyo a alternativas para materias iniciales que presentan problemas de egreso.

II. Fundamentos teóricos

Tomamos en cuenta el Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4, resolución adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015 de "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.", y sus metas (4.3) "De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria".

Los estudiantes universitarios se enfrentan a desafíos de ingreso, permanencia y egreso.

En Uruguay el sistema educativo universitario se ha convertido en un sistema universal que recibe poblaciones cada vez más heterogéneas, lo que replantea al sistema la forma de abordaje a dicha población, con acciones generales y sobre cada tramo curricular.

El acompañamiento a las trayectorias estudiantiles universitarias se basa en proyectos de apoyo especial y en pequeños grupos para así mejorar los aprendizajes, constituyendo una alternativa planificada para prevenir el rezago.

III. Metodología

Para el seguimiento y evaluación de la propuesta CAMI, se implementó un relevamiento de fuentes estadísticas secundarias y de los resultados educativos finales conseguidos por los estudiantes del CAMI y de quienes no, en los exámenes de diciembre 2017 y febrero 2018.

IV. Resultados

El CAMI fue dictado en dos oportunidades, diciembre de 2017 con 17 estudiantes y en febrero de 2018 con 21 estudiantes. En esta última se implementó un nuevo requisito a los estudiantes, un trabajo de carácter monográfico, basado en el material de estudio, para el ingreso al CAMI.

El siguiente cuadro muestra cómo frente a una misma prueba, quienes realizaron la experiencia CAMI tuvieron sistemáticamente un mayor nivel de aprobación, generándose brechas significativas superiores al 30% de diferencia entre quienes cursaron el CAMI y quienes no lo hicieron.

Resultados de aprobación de exámenes en estudiantes de CAMI y curso regular

	Curso regular	Curso CAMI
Examen Diciembre 2017	52,68%	84,61%
Examen Febrero 2018	33,33%	70,59%

Fuente: Elaboración propia en base a actas

V. Apuntes finales. Transversalidades

Desde el proyecto educativo CAMI se consideraron y analizaron los efectos de una reducción de la masividad y del trabajo con recursantes como una oportunidad para el egreso. De los resultados positivos obtenidos, se concretó una definición institucional de incorporar esta experiencia como una modalidad educativa adicional.

VI. Apuntes finales. Especificidades

El CAMI, incidió en reducir el fracaso escolar, por medio de una propuesta innovadora y flexible basada en el acompañamiento curricular del estudiante en la materia. Se logró generar mejores condiciones para que cada cohorte del curso normal y el CAMI, contará con un menor número de estudiantes rezagados/as.

Adicionalmente, se entiende que desafía al equipo docente en términos de interpelar las prácticas de aula en el curso regular, analizar las posibilidades de construcción de aprendizajes significativos aún en contextos de masividad y continuar en el proceso de innovaciones intra aula.

Palabras clave: Metodología de la Investigación, trayectorias estudiantiles, CAMI

Referencias bibliográficas

Alfonso, H. (2013) “La didáctica crítica en la educación transformadora como recurso de aprendizaje.” CENAMEC, Caracas.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979) “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.” LAIA, Barcelona.

Carabajal, S. (2012) “La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva.” Revista InterCambios, Nº 1. Disponible en: http://intercambios.cse.edu.uy

Fernández, T. (2004) “De las “escuelas eficaces” a las reformas educativas de “segunda generación”.” Revista Estudios Sociológicos, Nº 65, Pp. 377 – 408.

Florit,P., Bremermann,E. (2018) “La experiencia CAMI: masividad e innovación en la enseñanza universitaria de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Enfoques.edu AURA LatinRev Latindex ISSN 2393-7351

Torralba, J. M. (2000) “Docencia en grupos numerosos.” I Congreso de Innovación Docente, Universidad Politécnica, Valencia.

UdelaR (2013) “La gestión centrada en el estudiante. Perfil de los estudiantes desafiliados en la UdelaR en el periodo 2007 – 2012.” UdelaR, División General de Planeamiento, División estadísticas, Mdeo.

ATRIBUTOS ASOCIADOS CON EL EGRESO SIN REZAGO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA

Adriana Fernández-Alvarez
María Noel Mesa
afernan@fmed.edu.uy - Departamento de Educación Médica (DEM). Facultad de Medicina.
rmnmesa@oce.edu.uy - Dirección General de Planeamiento (DGPlan).
(Universidad de la República, Uruguay

Introducción: Los estudios del perfil sociodemográfico y educativo de quienes inician carreras universitarias se emprenden frecuentemente buscando factores que den cuenta de la desvinculación. Otra mirada posible es analizar el perfil de aquellos que egresan, indagando potenciales atributos favorecedores de la titulación que podrían considerarse al planificar asesorías pedagógicas. La duración teórica de la carrera de Dr. en Medicina de la Udelar era de 8 años en el plan de estudios 1968 y pasó a 7 años con el plan 2008. Esto generaría egresos en menor tiempo si los estudiantes no presentaran diferentes grados de rezago. No existen investigaciones previas en esta carrera sobre egresados titulados en un tiempo superior al previsto teóricamente.

Objetivos: Establecer y analizar la duración mediana y el flujo de ingreso-egreso por cohortes de la carrera de Dr. en Medicina del período 2013-2018. Identificar en el perfil de quienes egresan sin rezago atributos que pudieran favorecer dicho logro en tiempo.

Métodos: El universo de estudio se constituyó por todos los egresados de la carrera de Dr. en Medicina entre 2013-2018. Se realizó un estudio retrospectivo cuantitativo descriptivo. Las fuentes de datos consultadas fueron los formularios estadísticos de ingreso y egreso administrados por la DGPlan y los ingresos y egresos estudiantiles que se obtuvieron del Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza. Se calculó la duración mediana de la carrera, la eficiencia terminal y se comparó el perfil de quienes, en función del año de ingreso, egresan sin y con rezago. Se analizó la postulación y obtención de becas estudiantiles.

Resultados y conclusiones: El cociente entre la cantidad de egresados que finalizó la carrera en el tiempo teórico previsto para su plan de estudios y la cantidad de ingresos efectivos por cohorte, expresado como porcentaje, fijó el rango de eficiencia terminal entre 19% y 28,8%. La duración mediana de la carrera en

egresados sin rezago fue la duración teórica prevista y en aquellos con rezago no excedió el 12% de la misma (solo un 2% del total de egresos excedió su tiempo de estudios en más de un 50%). En la tabla de la página siguiente se presentan las características sociodemográficas, ocupacionales y educativas propias y parentales de ambos grupos de graduados y su contrastación estadística indica que la mayor parte de ellas los diferencian.

En el universo de estudio se incluyó exclusivamente estudiantes que alcanzaron su objetivo académico de obtener una titulación universitaria más allá del tiempo transcurrido para ello. La eficiencia terminal muestra la existencia de desafiliación en la carrera. El cálculo del tiempo de permanencia en la carrera señala que cuando existe rezago al egresar este es de poca magnitud. Existen atributos diferenciales entre quienes se gradúan en tiempo y quienes lo hacen con rezago. En cuanto a la educación preuniversitaria el predominio de su desarrollo en el sector público y en el interior del país es mayor, en todos los niveles educativos, entre aquellos que egresan con rezago. En cuanto al clima educativo familiar, en el grupo que egresa sin rezago predominan los casos en que al menos uno de los progenitores alcanza nivel educativo alto mientras en el grupo con rezago se invierte al predominio del nivel educativo parental bajo. Si bien cabe destacar que en ambos grupos existe un porcentaje considerable de egresados que son la primera generación familiar en alcanzar titulación de grado universitario, este porcentaje es mayor entre los egresados con rezago (43,3% frente a 29,7%). En ambos grupos cerca del 25% solicitó beca a alguna institución y más del 80% de la demanda fue satisfecha en ambos grupos. De los egresados sin rezago que recibieron becas el 59,4% declaró bajo nivel educativo materno, 57,5% bajo nivel educativo paterno y 41,4% bajo nivel educativo de ambos progenitores. En los egresados con rezago estos valores se elevan a 62,2%, 62,9% y 52,2% respectivamente. La mayor parte de los atributos detectados como diferenciales entre ambos grupos de egresados pueden detectarse al iniciar la carrera, esto permitiría planificar asesorías pedagógicas dirigidas a quienes los poseen y articularlas con el apoyo de becas que ha demostrado ser eficiente.

Perfil de los egresados en tiempo y con rezago entre 2013 y 2018 (n=2566)

	En tiempo (n=1235)	Con rezago (n=1331)	Valor *p*
	%	%	
Sexo			0,313
Hombre	29,7	31,6	
Mujer	70,3	68,4	
Edad mediana (mín-máx)	26 (24-49)	28 (24-59)	0,000
Lugar de nacimiento			0,000
Montevideo	61,9	54,1	
Interior	35,3	42,4	
Exterior	2,8	3,5	
Sector			
Educación primaria			0,000

Pública	54,7	62,8	
Privada	45,3	37,2	
Educación secundaria 1°-5°			0,000
Pública	51,0	61,1	
Privada	49,0	38,9	
Educación secundaria 6°			0,000
Pública	60,5	72,1	
Privada	39,5	27,8	
Región			
Educación primaria %			0,029
Montevideo	48,7	43,8	
Interior	50,1	54,4	
Exterior	1,2	1,8	
Educación secundaria 1°-5°			0,017
Montevideo	49,2	43,6	
Interior	49,6	55,0	
Exterior	1,2	1,4	
Educación secundaria 6°			0,010
Montevideo	51,4	45,5	
Interior	47,4	53,1	
Exterior	1,2	1,4	
Educación de la madre			0,000
Bajo	27,8	38,2	
Medio	22,9	26,5	
Alto	49,4	35,3	
Educación del padre			0,000
Bajo	31,1	41,0	
Medio	25,6	26,2	
Alto	43,3	32,7	
1ªgen. familia titulo de grado	29,7	43,3	0,000
Trabaja al egresar	46,1	49,4	0,097
Solicitó beca	24,5	26,4	0,272
Obtuvo beca *	86,1	81,5	0,108

*Sobre el N=654 que solicito beca

Palabras clave: egresados; perfil sociodemográfico; rezago

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean Claude (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture.* (2nd edition). Londres: SAGE Publications Ltd.

LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES. HACER ESCRIBIR PARA APRENDER BIOLOGÍA

Inés Pena
Mónica Prior
iaps1962@gmail.com
mprior@claeh.udu.uy
Grupo de investigación en lectura y escritura, Universidad CLAEH, Uruguay

Cada vez con mayor frecuencia se implementan investigaciones que desarrollan estrategias colaborativas para indagar en prácticas de aula (Boavida y Da Ponte, 2002; Sadovsky, 2016). Entendemos que esta modalidad de trabajo, además de posibilitar óptimas condiciones para que el investigador ingrese al aula y pueda registrar de primera mano lo que allí sucede, constituye un dispositivo potencialmente rico en intercambios que también favorece el desenvolvimiento profesional de los docentes participantes.

La presente comunicación procurará dar cuenta de las ventajas y dificultades que el trabajo colaborativo entre investigadores y docentes ha presentado en el desarrollo de un estudio cualitativo sobre prácticas de escritura epistémica para el aprendizaje de conceptos científicos.

La investigación que será objeto de análisis describe propuestas de escritura integradas a secuencias didácticas en cursos de Biología de educación media y su potencialidad epistémica para la construcción de conceptos biológicos. Desde la perspectiva de este estudio, la escritura constituye una herramienta que posibilita que el estudiante se apropie de conceptos científicos mediante aproximaciones sucesivas, escribiendo para aclarar ideas, hacer manejable su pensamiento (Sutton, 1997) y mostrarlo primero a sí mismo y luego al colectivo. Los objetivos de este estudio son determinar qué propuestas didácticas que incluyen instancias de escritura generan productos que van más allá de la reproducción; identificar en las producciones de los estudiantes los indicadores que dan cuenta del grado de comprensión alcanzada y caracterizar las interacciones de aula que favorecen comprensiones profundas de los conceptos. Se trata de un estudio de corte cualitativo, transversal, de carácter descriptivo. Los instrumentos de recolección de datos son: análisis de producciones de los estudiantes, observación no participante y entrevistas semi-estructuradas a los profesores.

Se establece un espacio de trabajo colaborativo en que los docentes participantes diseñan secuencias que incluyen varias instancias de escritura, tanto privada como colectiva, no solo con el objetivo de evaluar contenidos, sino

entrelazándolas con la enseñanza de los conceptos biológicos (Carlino, 2013). Las investigadoras no intervienen en el diseño didáctico, pero sí proporcionan bibliografía y retroalimentación toda vez que los docentes lo requieren.

Los resultados preliminares permiten observar que la inclusión de escritura durante el proceso de enseñanza de conceptos biológicos conduce al docente a replantearse los instrumentos de evaluación, reduciendo las consignas que apuntan a la reproducción e incluyendo propuestas más abiertas y productivas. En el caso de una de las docentes que lleva más tiempo formando parte de la investigación se constatan cambios sucesivos que apuntan a mejorar la propuesta realizada por ella misma el año anterior.

Los docentes perciben, y el registro constata, un impacto positivo en la frecuencia, extensión y calidad de las interacciones verbales de los alumnos en el aula, ya que se detectan indicadores que dan cuenta de la consideración de la palabra de los otros en la construcción de los propios argumentos (Sánchez Miguel et al, 2008). Se observan indicadores de compromiso epistémico en el discurso de los estudiantes (Roni, 2016). Los docentes dan cuenta de una mejora progresiva en la calidad de los textos de los adolescentes y se generan situaciones de escritura colaborativa y de revisión entre pares.

La presente investigación comenzó en 2017 y se extenderá hasta fines de 2019, ya que al tiempo que se recogen evidencias que dan cuenta de la apropiación de los conceptos biológicos por parte de las estudiantes, se observan cambios progresivos en los docentes que permitirán describir, al menos, someramente en esta oportunidad, los procesos de aprendizaje que se ponen en marcha cuando se trabaja en equipo, en forma colaborativa.

Palabras clave: investigación colaborativa, escritura epistémica, enseñanza de la Biología

Referencias bibliográficas

Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43-55). Lisboa: APM. https://www.researchgate.net/publication/277042351_Investigacion_colaborativa_potencialidades_y_problemas/link/556dbe4408aeab77722583da/download

Carlino, P.(2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(47): 355-381. http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf

Roni, C. (2016). Leer y escribir para aprender Biología en el nivel secundario. Indicadores de compromiso epistémico por parte de estudiantes. *IV Encuentro de Investigadores en Desarrollo y Aprendizaje*. Equipos de investigación del CONICET, Ensenada https://www.aacademica.org/carolina.roni/30

Sadovsky,P, Itzkovich,H., Quaranta, M.,Becerril M.y García, P. (2016) Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores. *Educación Matemática*, vol. 28, núm. 3, diciembre. http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol28-3.pdf

Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R., Castellano, N. (2008) Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis*? Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto, pp. 105-136. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re346/re346_04.pdf

Sutton, C. (1997) Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales* (12) 8-32

FORMACIÓN DISCIPLINAR Y PEDAGÓGICO DIDÁCTICA DEL CUERPO ACADÉMICO DE LA CARRERA DE DR. EN MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Adriana Fernández-Alvarez
Valeria Regueira
Andrea Basilío
afernan@fmed.edu.uy - Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina.
vregueira@oce.edu.uy y abasilio@oce.edu.uy, Dirección General de Planeamiento
Universidad de la República, Uruguay

Introducción: Como parte de la profesionalización académica, las universidades desarrollan estrategias para promover la formación integral de sus docentes incluyendo, además del saber disciplinar impulsado desde programas de posgrado, la capacitación institucional y la formación pedagógica y/o didáctica. Esta formación, fundamental para planificar asesorías pedagógicas, ha sido incluso incorporada como indicador de calificación del cuerpo académico en sistemas de acreditación de carreras como el ARCU-SUR. En la UdelaR la formación pedagógico didáctica de sus docentes se ha promovido desde estructuras centrales de la institución, desde la coordinación de las distintas áreas y desde las facultades y/o escuelas.

Objetivos: Caracterizar la conformación del cuerpo académico de la carrera de Dr. en Medicina de la UdelaR desde el punto de vista de su formación disciplinar y pedagógico didáctica. Examinar posibles asociaciones entre su nivel de formación y la carga horaria laboral y/o el grado académico (Gº) de los cargos desempeñados.

Métodos: Se realizó un estudio cuantitativo descriptivo con datos obtenidos de un relevamiento censal, auto administrado y no obligatorio entre los docentes de la carrera de Dr. en Medicina según el padrón docente de setiembre de 2018. La cobertura fue de 74,8%. Se excluyeron del relevamiento los cargos de médicos residentes. Se interrogó sobre nivel educativo máximo alcanzado y nivel de formación pedagógico didáctica. Se complementó la información relevada con la existente en el padrón sobre grado académico y carga horaria semanal desempeñada indagando potenciales asociaciones. Si el docente desempeña más de un cargo, durante el análisis se sumó la carga horaria estos cargos y se consideró el mayor grado académico desempeñado.

Resultados: La distribución, por grado académico y carga horaria laboral semanal de los docentes relevados es similar a la del padrón docente. Prevalecen los Gº2 (42%) y los Gº3 (24%) y predomina el tramo de carga horaria laboral de 20-29 hs semanales (58%) seguido del tramo 30-39hs (23%). El máximo nivel educativo prevaleciente es la titulación de posgrado (70,9%). Este nivel se asocia con el grado académico ($p < 0,001$, test χ^2), ascendiendo junto con el ascenso de grado desde

66,1% para los docentes Gº2 hasta 98,5% para los Gº5 (Gº3 95,0% y Gº4 95,9%). La titulación de posgrado predominante es la especialización médica. Los Gº3 a Gº5 tienen además porcentajes de titulación doctoral cercanos al 20%.

Interrogados acerca de haber realizado cursos de formación pedagógica y/o didáctica, el 58,1% de los docentes que respondieron lo hizo afirmativamente. En todos los tramos de carga horaria laboral semanal dicha respuesta superó el 60%, a excepción de los docentes con 20 a 29hs semanales donde se registró 55,5%. Se detectó asociación entre la realización de estos cursos y el nivel educativo ($p < 0,05$, test χ^2), siendo los docentes con titulación de posgrado quienes más afirman haber realizado dichos cursos. El poseer esta formación se asoció además con el grado académico, los Gº1 y Gº2 que hacen cursos no alcanzan al 50% mientras que los G°3 al G°5 superan el 70% ($p < 0,001$, test χ^2). En la siguiente tabla se presenta, por grado académico, la distribución de los docentes según las horas dedicadas a su formación pedagógica y/o didáctica incluyendo la formación de posgrado en ese campo.

Formación pedagógica y/o didáctica del cuerpo académico según grado académico			**Mayor grado docente ‡**						
			G°1	**G°2**	**G°3**	**G°4**	**G°5**	**Total**	**%**
¿Realiza o realizó algún curso de formación pedagógica y/o didáctica a lo largo de su carrera docente? *		Sí	64	193	178	111	48	**594**	**58,1**
		No	76	225	68	43	17	**429**	**41,9**
		Total	**140**	**418**	**246**	**154**	**65**	**1023**	**100,0**
Si antes respondió afirmativamente señale la cantidad de horas totales que usted dedicó a dicha formación a lo largo de toda su carrera. †		1 a 19 horas	14	54	45	19	3	**135**	**23,4**
		20 a 49 horas	18	69	59	35	12	**193**	**33,5**
		50 a 99 horas	19	39	34	20	11	**123**	**21,4**
		≥ 100 horas	2	29	37	35	22	**125**	**21,7**
		Total	**53**	**191**	**175**	**109**	**48**	**576**	**100,0**
Si usted posee formación de posgrado en el área educativa indique el máximo nivel que ha alcanzado§	Especialización	En curso	0	6	4	2	1	**13**	**14,8**
		Finalizado	0	10	15	11	3	**39**	**44,3**
	Maestría /Magíster	En curso	1	12	4	3	1	**21**	**23,9**
		Finalizado	0	1	5	4	2	**12**	**13,6**
	Doctorado /PhD	En curso	0	1	1	1	0	**3**	**3,4**
		Finalizado	0	0	0	0	0	**0**	**0**
	Total		**1**	**30**	**29**	**21**	**7**	**88**	**100,0**

‡ Se relevan 1167, cobertura 74,8%. *Se excluyen 144 casos sin dato de realizar curso.

†Se excluyen 18 casos sin dato de cantidad de horas. §Se incluyen únicamente quienes declaran formación pedagógica y/o didáctica. Se expresan cantidades por mayor grado docente y porcentajes del total de respuestas en cada ítem interrogado. Fuentes: Relevamiento censal Facultad de Medicina 2018 (DEM) y Padrón de Funcionarios setiembre 2018 (SIAP). Elaboración: DGPlan y DEM.

La cantidad de horas dedicadas a la formación pedagógica y/o didáctica también se asoció con el grado académico, a mayor grado mayor cantidad de horas dedicadas a dicha formación ($p < 0,001$, test χ^2). No se detectó asociación entre las horas de formación y el tramo horario laboral ($p > 0,05$, test χ^2). Se destaca que 88 docentes declaran formación de posgrado (en curso y/o finalizada) sobre la temática y no se detectó asociación entre ello y el grado académico ni tampoco con la dedicación horaria laboral ($p > 0,05$, test χ^2).

Conclusiones: La formación disciplinar del cuerpo académico alcanza niveles elevados predominando la titulación de posgrado, requerida además para la práctica médica. Las titulaciones de maestría y doctorado van en aumento. Aunque casi el 60% realizó algún curso de formación pedagógica y/o didáctica, solamente el 10,7% de los relevados dedicó a ella 100 hs. o más a lo largo de su carrera (si bien este ítem es evaluado en concursos y relecciones de cargos de la institución). Que los cargos de ingreso a la carrera docente sean aquellos con menos horas dedicadas a dicha formación indica la necesidad de direccionar las estrategias formativas. Desde la Comisión Sectorial de Enseñanza se desarrollan distintos programas dirigidos a docentes de toda la UdelaR, entre ellos la Maestría en Enseñanza Universitaria. En ella 14 docentes de la carrera de medicina fueron aceptados entre 2013-2018, titulándose en ese lapso 3 docentes del DEM. Desde el DEM y el Programa de Formación Didáctica del Área Salud se organizaron, respectivamente, 37 y 19 actividades de formación entre 2015 y 2018 con escasa participación docente. En el DEM se desarrolla el Espacio formativo, dirigido a apoyar docentes en etapa temprana de su carrera, donde semanalmente los tutores de Estudio de Caso discuten aspectos vinculados a la docencia y a su práctica.

Palabras clave: formación docente; formación pedagógico didáctica, medicina

Referencias bibliográficas

Fernández Lamarra, N. & Marquina, M. (Edits.), *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

LA INCLUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA ALTERACIÓN DEL FORMATO ESCOLAR

Gustavo Bentancur
gustavobentancurgmail.com
Consejo de Formación en Educación
Facultad de Humanidades y Cencías de la Educación, Universidad de la República

La puesta en duda de la misión de educar según las bases canónicas fundacionales de la modernidad, y en particular la disfuncionalidad para enseñar que tiene la escuela, es tema de todos los días. Ya no es posible enseñar, la escuela se ha vuelto ineficaz para transmitir conocimientos o bien los conocimientos seleccionados para ser enseñados tienen poca relevancia social. Estas son notas frecuentes en el discurso de los distintos actores vinculados con las instituciones de enseñanza. Si bien se referencian las causas, ninguna encaja perfectamente en el problema particular de enseñanza que se intente analizar. Lo que sucede es que el fenómeno de la enseñanza adquiere una configuración compleja. El propio discurso, potente de la multicausalidad da por resultado esta construcción. Eso inmoviliza, paraliza, y la acción docente no encuentra ninguna metodología de amplio espectro, que le asegure poder enseñar. La ficción del alcance universal de las metodologías cae, y las especulaciones teóricas no se materializan en propuestas concretas. ¿Por qué sucede esto?¿La disfuncionalidad de la escuela es un problema de ausencia de metodologías?¿La formación de los que enseñan puede prever esto?¿Cómo aseguramos que los sujetos que forman sean potencialmente transformadores y transmisores de la cultura?

Un posible lugar por donde entrar, consiste en describir y analizar las características que tiene la inclusión de la investigación en la formación docentes de nuestro país. Para ello, se propone analizar las percepciones que tienen sobre esta cuestión distintos actores vinculados directa o indirectamente con la formación, partiendo del estudio de dos fuentes documentales que dan cuenta del estado de la cuestión en los últimos dos años. Se propone analizar dos documentos: la síntesis realizada en el segundo Congreso de Educación, y parte de las relatorías realizadas en el Seminario Internacional: “La formación de profesionales de la educación en el marco de una cultura universitaria” (setiembre de 2016).

La propuesta se inscribe en el marco de las línea de investigación del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, en las cual se analiza la hegemonía de los modelos de escolarización, usando como categoría conceptual la forma o formato escolar, así como las alteraciones a dicho formato (Martini y Stevenazzi, 2014). Se propone indagar sobre el siguiente supuesto: **“la formación docente inicial y continua, en un marco de un curriculum que se configura entorno a la**

investigación favorece la posibilidad de alteraciones y movimiento de la forma escolar".

La forma escolar queda impresa en la conciencia de los sujetos pues supone pautas estructurales desde donde se fundamentan y legitiman las funciones de la escuela en su vínculo con la sociedad. Se trata de una configuración socio-histórica que consiste en formas de organizar el tiempo, de agrupar y graduar a los sujetos, y de presentar el conocimiento como un producto que puede ser aprendido a partir del ejercicio y de la repetición de reglas (Guy Vincent, Lahire yThin, 2001). Cuando la sociedad cambia en forma vertiginosa, y estas invariantes no son alteradas, la escuela se vuelve disfuncional.

Al respecto, los docentes, que habitan estos espacios institucionales, son agentes desde donde se alberga la posibilidad de alteración al formato, por lo tanto las políticas de formación inicial y continua son claves a tales efectos. En este trabajo sostendremos que la inclusión de la investigación en su formación resulta un elemento esencial para dicho fin. Como forma de generar elementos que contrasten nuestra hipótesis, se estudian las percepciones que los actores institucionales tienen respecto de la inclusión de la investigación en el curriculum de formación inicial de educadores.

El análisis se realiza tomando tres categorías: a) la relación de la investigación con la enseñanza y la extensión; b) identificación de los objetos de investigación en la institución formadora de educadores; c) impacto en la prácticas profesionales.

Se encuentra que existe un acuerdo entre los distintos actores en reconocer que la inclusión de la investigación permitirá cambiar la relación que los educadores tienen con el conocimiento, favoreciendo transformaciones en las formas de enseñar y aprender. Además con respecto a los objetos de investigación, existe tensión entre posiciones que se centran en objetos propios de las disciplinas y aquellas que sostienen que los objetos deben ser de naturaleza didáctico-pedagógicos.

Palabras clave: alteración del formato escolar; investigación; formación

PARTICIPACIÓN DE LA UNIDAD DE APOYO A LA ENSEÑANZA EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FACULTAD DE INGENIERIA

Ximena Otegui
Marina Míguez
Karina Curione
xotegui@fing.edu.uy y mmiguez@fing.edu.uy, Unidad de Enseñanza - Facultad de Ingeniería
kcurione@psico.edu.uy - Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología - Facultad de Psicología
Universidad de la República,Uruguay

Entre los retos que enfrentan las unidades de apoyo a la enseñanza (UAEs) en la Universidad de la República (UdelaR) se encuentran su inserción institucional y la visualización que de éstas hacen los equipos docentes en relación a uno de sus principales cometidos: el asesoramiento pedagógico.

Este trabajo focaliza en ese cometido que incluye, entre otros aspectos, la orientación teórico-pedagógica, el asesoramiento curricular y académico, el asesoramiento a cátedras o equipos docentes, las orientaciones teórico-prácticas sobre situaciones puntuales (Lucarelli, 2000). En particular, se explora la participación de la Unidad de Enseñanza (UEFI) de la Facultad de Ingeniería (FIng) en los proyectos de innovación educativa presentados por equipos docentes de la institución ante la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la UdelaR en el período 2011-2018.

Corresponde a una exploración inicial del Proyecto de Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR) *"Estrategias didácticas alternativas en la enseñanza de la ingeniería. La experiencia de la Facultad de Ingeniería de la UdelaR*" que lleva adelante la primera autora. No se incluye aquí el análisis acerca de las características de las propuestas de innovación presentadas por los docentes o si las mismas dan cuenta del concepto de innovación didáctico-curricular (Lucarelli, 2003); dicho análisis se encuentra en proceso.

A través de la línea de llamados "Innovaciones educativas en las distintas modalidades de la enseñanza de la UdelaR" de la CSE, los docentes de la UdelaR pueden obtener financiación para el desarrollo de experiencias innovadoras de enseñanza. Con una periodicidad anual o bianual, este llamado se transforma en el principal espacio mediante el cual los equipos docentes de las distintas facultades pueden plasmar sus propuestas de innovación educativa en formato de proyecto y ser evaluados por pares de la UdelaR.

Para el caso de la FIng, la mayoría de las experiencias innovadoras en enseñanza de grado han sido presentadas en alguna instancia a esta línea de llamados. Por tanto, se considera un espacio de referencia tanto para analizar

diferentes aspectos vinculados a la innovación educativa en la FIng, así como una oportunidad para la UEFI de profundizar sus acciones de inserción institucional y trabajo directo con equipos docentes.

Se identifican 3 etapas de participación de la UEFI en un proyecto de innovación educativa en relación al asesoramiento pedagógico: 1) Diseño y Postulación (DyP): docentes UEFI integran el equipo proponente junto con docentes FIng; participan en el diseño, redacción y presentación del proyecto para su evaluación; 2) Implementación (I): docentes UEFI se integran al equipo que implementa un proyecto financiado; 3) Seguimiento y Evaluación (SyE): docentes UEFI realizan el seguimiento y la evaluación de un proyecto financiado e implementado.

En la Tabla 1 se muestra la cantidad de proyectos presentados y financiados en el período 2011-2018 y las etapas de participación de la UEFI.

	Cantidad de proyectos FIng		**Participación UEFI**	
Año	**Presentados**	**Financiados**	**No financiados**	**Financiados**
2011	5	**1**	1 (DyP)	1 (SyE)
2013	3	**1**	1 (DyP)	1 (SyE)
2014	2	**1**	0	1 (I, SyE)
	4	**3**	0	1 (SyE)
2015				2 (DyP, I, SyE)
2016	3	**3**	---	3 (DyP, I, SyE)
2018	4	**4**	---	1 (SyE)
				2 (DyP, I, SyE)
Totales	21	**13**	**2**	**12**

Tabla 1: Cantidad de proyectos presentados por equipos docentes de FIng a la línea de llamados “Innovaciones educativas” (CSE) período 2011-2108. Se indica etapa de participación de la UEFI (DyP: diseño y postulación; I: implementación; SyE: seguimiento y evaluación).

Los 14 proyectos en los que participó la UEFI (incluyendo los 2 no financiados) refieren a 8 equipos docentes diferentes, de 4 institutos de la FIng (Computación, Eléctrica, Estructuras y Transporte, Física).

Se observa que para 12 de los 13 proyectos financiados en el período, la UEFI participó en alguna de sus etapas; en particular, en 2015-2018 lo hizo principalmente para las 3 etapas identificadas (DyP, I y SyE). En este período, dentro de sus actividades, la UEFI implementó llamados semestrales dirigidos a docentes de FIng con interés en participar en una actividad de asesoramiento pedagógico denominada Tutoría Didáctica (TD) (Leymonié y Míguez; 2003). Las TD, que se basan en la generación de intercambios con docentes para la revisión y mejora de sus prácticas de enseñanza, pueden identificarse como potenciadoras de los proyectos de innovación en los que participa la UEFI desde la etapa de DyP.

También se puede observar que aquellos equipos docentes que no identificaron a la UAE como actor relevante para DyP o I de sus proyectos, sí lo hicieron para SyE, siendo esta última etapa la de mayor participación para la UEFI.

En síntesis, en el período explorado la UEFI ha participado en al menos una etapa en prácticamente la totalidad de los proyectos de innovación financiados de la FIng. Esto da cuenta de que los equipos docentes identifican en la UEFI a un actor relevante para aportar en la innovación educativa. Además, con la mayoría de los equipos involucrados se han realizado actividades posteriores a los proyectos, lo que da cuenta del fortalecimiento de los vínculos y aporte a la inserción institucional de la UAE.

Desde la UEFI, la participación en proyectos de innovación educativa es considerada una actividad a potenciar, pues corresponde a una de las acciones más completas de su trabajo de asesoría pedagógica. La participación al menos en alguna etapa genera conocimiento mutuo: los equipos docentes visualizan qué pueden aportar la UAE y para ésta es la oportunidad de acercarse a la realidad docente, conocer de primera mano dificultades y desafíos en los cuales poder aportar así como detectar necesidades de formación docente.

Se espera que esta exploración aporte información de interés en el marco de este encuentro de asesorías pedagógicas universitarias, a la hora de pensar en el fortalecimiento del rol de las UAEs y su inserción institucional.

Palabras clave: innovación educativa; ingeniería; asesoramiento pedagógico

Referencias bibliográficas:

Leymonié, J. & Míguez, M. (2003). La comprensión de la enseñanza en la universidad. *Alternativas*. Serie: Espacio Pedagógico. Año 9 (33), 3-14.

Lucarelli, E. (2000). El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas. En E. Lucarelli. (comp.), El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación (pp.35-51). Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

Lucarelli, E. (2003). El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras. Su incidencia dinamizadora en la estructura didáctica curricular (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2975/uba_ffyl_t_2015_894893.pdf?sequence=1&isAllowed=y

LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO PARA LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES PRIVADOS DE LIBERTAD

Susana Torán
Natalia Mallada
enseñanza@fadu.edu.uy
Servicio de Enseñanza de Grado, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República, Uruguay

En este resumen haremos una breve descripción del abordaje del trabajo y de la experiencia de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) referida a la adaptación de la estructura administrativa y, especialmente de la flexibilización curricular que ha sido necesario realizar para contribuir a la inserción plena de las personas privadas de libertad (PPL) a las carreras de la Facultad, tarea que conlleva un gran desafío.

La FADU comparte la convicción de que la Universidad debe facilitar a toda la población, el acceso y el derecho a la educación, por lo que ha intentado en este contexto de democratización y flexibilización de las trayectorias universitarias, minimizar las restricciones, contemplando a las poblaciones más vulnerables para el pleno ejercicio del derecho a la educación superior tal como se señala en la Ley General de Educación Nº 18.437.

El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en la resolución 1990/20 (1990) tiene como eje el acceso a la educación en todos sus niveles, y en sus recomendaciones establece que "todas las personas en situación de reclusión, deberán tener acceso a la educación, incluyendo programas de alfabetización, educación básica, formación profesional, actividades creativas, […] culturales, educación física, deportes, educación social, educación superior y bibliotecas"[1]

Antecedentes del trabajo en la Udelar 2016-2019

La Universidad de La República firma en agosto 2016 un convenio de cooperación con el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR); por otro lado, a partir de la "Propuesta para la democratización del acceso a la Universidad por las personas privadas de libertad" de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay

[11] La experiencia regional sobre procesos de enseñanza universitarios en cárceles se concentra, principalmente, en Argentina. Allí varias de las universidades nacionales llevan adelante, desde fines de 1990 y principios de los 2000, programas educativos en contextos de encierro que apuntan a garantizar el ingreso, permanencia y egreso a algunas de sus carreras, desde la perspectiva de la Educación Superior como un derecho. https://redclade.org/wp-content/uploads/El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-en-Contextos-de-Encierro-%E2%80%93-Pol%C3%ADtica-y-Pr%C3%A1cticas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf

(FEUU), el orden estudiantil plantea "...como objetivo ampliar y democratizar el acceso a la Universidad, fomentar el interés de las personas privadas de libertad por los estudios universitarios y brindar un apoyo al proceso de reinserción social de dichas personas." El Consejo Directivo Central resuelve el 7/6/2016 conformar una Comisión integrada por delegados estudiantiles y los Pro-rectores de Enseñanza y Extensión y Actividades en el Medio, para que trabajen en una propuesta concreta en base al documento inicial.

De las propuestas realizadas por el mencionado grupo de trabajo de fecha 16/12/2016, el Servicio de Enseñanza de Grado (SEG) de FADU dio prioridad a las siguientes:

- "...aprobar reglamentaciones concretas y protocolos de acción que unifiquen experiencias y brinden garantías de participación a los futuros estudiantes."
- "…encontrar los caminos para promover el acceso a los materiales de estudio (libros, materiales elaborados por docentes, acceso a internet) y la generación de espacios para asistir o dar clases *in situ*."
- "…apoyar el estudio de las personas privadas de libertad por ejemplo a través del acompañamiento tutelado"

Asimismo, el SEG se centró por un lado, en la flexibilización administrativa, logrando acuerdos con el Departamento de Administración de la Enseñanza (Bedelía) especialmente en lo concerniente a las inscripciones, ofreciendo mayor tolerancia ante la falta o ausencia de documentos como el carné de salud, o fotocopia de la cédula vigente. Por otro lado, en la coordinación de las visitas de los equipos docentes promoviendo el acceso a la Universidad de las PPL.

En 2019 la FADU centró el trabajo con los estudiantes privados de libertad procurando un acompañamiento que permita definir una trayectoria personal de aprendizaje, así como en los desafíos que estas trayectorias imponen a las prácticas de enseñanza universitaria, con los recursos humanos y materiales con que se dispone. Se integró también a la Mesa Interinstitucional de Educación Terciaria para personas privadas de libertad, junto a las demás facultades, y ha promovido la aprobación de un protocolo que flexibilice las condiciones de ingreso y trayectorias académicas de los EPL.

Queda pendiente la participación en conjunto con el orden estudiantil del estudio y reflexión en torno a la propuesta de Proyecto de "Ley de organización del sistema penitenciario nacional".

Por último, uno de los mayores avances que se realizó a nivel institucional para aportar al crecimiento y a la calidad del trabajo con los EPL es la aprobación en el mes de junio del corriente año, del Protocolo de FADU[2]. En ese documento se flexibilizan los mecanismos de inscripción a las carreras, parciales, cursos y exámenes,

[2] Resolución del Consejo de la FADU fecha 12 de junio 2019. Aprobar el Protocolo para la inclusión de los estudiantes privados de libertad. Disponible en: http://www.expe.edu.uy/search.html

especialmente en lo que concierne a la presentación de documentos necesarios para la inscripción que, muchas veces, son de difícil acceso para los EPL (por ejemplo, para la inscripción basta con la fórmula 69A o 69B emitida por Secundaria más una constancia de reclusión otorgada por el Ministerio del Interior), y si tiene una fotocopia de la cédula (no es excluyente). El protocolo prevé, también, la realización de adecuaciones en las modalidades de enseñanza y evaluación, considerando la situación particular en la que se encuentran estos estudiantes.

Estrategias de enseñanza

En rasgos generales, la FADU ha iniciado este año y lleva adelante un proceso de enseñanza en cárceles acompañando y orientando a los estudiantes a través de los docentes y tutores, realiza clases en las unidades carcelarias y toma de parciales, así como clases virtuales en EVA. En todos los casos, se proveen los materiales de estudio, los recursos y el acceso a las aulas virtuales, para extender el aula más allá del recinto, este es un asunto de particular importancia.

Trabajo dentro de la universidad

Entendemos que la dispersión en el territorio de las unidades del INR pueda constituirse en una dificultad a futuro por lo que representa un gran desafío, si se inscriben estudiantes de unidades carcelarias del interior del país porque no se trata de reproducir carreras y programas, sino de pensar propuestas adecuadas acordes a los contextos y necesidades específicas, así como propuestas de enseñanza acordes al ámbito específico y las trayectorias educativas concretas.

Por las características muy heterogéneas de la población que se encuentra en privación de libertad, las modalidades de culminación de bachillerato y la falta de acceso a la información sobre la universidad y su funcionamiento, hoy nos encontramos con estudiantes que *transitan unidades curriculares específicas* y no carreras, ya que no tienen un conocimiento cabal de las mallas curriculares, planes de estudio o reglas para cursar las asignaturas. Es una responsabilidad de la Universidad poner a disposición la mayor información posible a sus estudiantes, de manera de ensanchar su autonomía y capacidad de elección acerca de como transitar su trayectoria educativa.

Palabras clave: inclusión educativa; flexibilización curricular; enseñanza en cárceles

Referencias bibliográficas:

Benitez, Y. 2014. El asesoramiento pedagógico en contextos de encierro: una experiencia de educación universitaria. Revista *Psicología, Conocimiento y Sociedad* Facultad de Psicología. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5258/1/BENITEZ.pdf

Bové, M. La educación en las cárceles: la libertad y la obligatoriedad del ejercicio del derecho a la educación. La Unidad Nro. 5 como estudio de caso. en *Juventudes y violencias en América Latina,* Tenenbaum, G. y Viscardi, N. (coords.). CSIC-Udelar. pp 37-50

Campaña latinoamericana por el derecho a la educación. s/d. El Derecho a la Educación en Contextos de Encierro Políticas y Prácticas en América Latina y el Caribe. https://redclade.org/wp-content/uploads/El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-en-Contextos-de-Encierro-%E2%80%93-Pol%C3%ADtica-y-Pr%C3%A1cticas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Car ibe.pdf

Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 7/6/2016, resolución Nº37 (Exp. 011000-001443-16), disponible el 25/4/19 en: http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/0/7CF32AE99CB7A2C003257FCC005B770D?OpenDocument&Highlight=0,personas%20privadas%20de%20libertad

Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 6/12/2016, resolución Nº12 (Exp. 011000-001443-16), disponible el 25/4/19 en: http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/0/B7070911C8A0AE860325807C006976AB?OpenDo cument&Highlight=0,personas%20privadas%20de%20libertad

INVESTIGACIÓN SOBRE LOS RECURSOS NECESARIOS PARA DESARROLLAR UN CURSO EN MODALIDAD A DISTANCIA (Y AULA INVERTIDA) EN LA MATERIA MODELOS Y SISTEMAS DE COSTOS

Juan Rodriguez Bassignan
Carolina Asuaga
Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de la República, Uruguay

El objetivo del trabajo es buscar los recursos necesarios para implementar un curso a distancia de una materia de Contabilidad de Costos y Conceptos de Modelos de Costos, y como además aprovechar los mismos para potenciar el desarrollo de los cursos presenciales.

INTRODUCCIÓN

La educación a distancia es una herramienta pedagógica pensadas para poder lograr equidad e igualdad de oportunidades en la ciudadanía, dándoles posibilidades de formación a aquellas personas que por distintas razones no pueden acceder a instituciones universitarias de forma presencial, por diversas razones como entre otras, la distancia o inaccesibilidad geográfica a los centros de estudios, la privación de libertad, las vulnerabilidad económica, restricciones referidas a enfermedades o dificultadas físicas, o la poca disponibilidad horaria debido a compromisos laborales, familiares o de otra índole.

Como menciona Unesco "*es el uso de técnicas pedagógicas, recursos y medios de comunicación específicos para facilitar el aprendizaje y la enseñanza entre alumnos y docentes que están separados por el tiempo y la distancia"*

Garcia Aretio (1999), refiere que la educación a distancia universitaria ha existido desde por lo menos el Siglo XIX, utilizándose primero correspondencia, y luego los diferentes inventos tecnológicos que se fueron sucediendo (radio, televisión, etc).

El primer caso de práctica institucionalizada y masiva de esta modalidad fue la creación de la Open University del Reino Unido, gratuita y financiada por el gobierno la cual fue creada en 1969 con el objetivo de ofrecer educación de calidad a todo aquel que desea adquirirla en dicho reino a un costo accesible. En 1973 se crea en España la UNED, la cual también es financiada e impulsada por el gobierno, comenzando luego a aparecer paulatinamente varias universidades con este formato tanto públicas como privadas, alrededor de todo el Mundo.

Si bien este tipo de universidades han logrado un amplio desarrollo, Villalonga (2016) menciona que las mismas aún no han sorteado dos grandes dificultades, la alta tasa de deserción y el aún poco reconocimiento a nivel académico y a nivel laboral.

En paralelo a este desarrollo institucional de la educación a distancia, en los últimos 30 años han existido gigantescos avances en el ámbito de las tecnologías de la información (TIC) que dio lugar a un incremento exponencial en el uso y desarrollo de las computadoras personales, las tablet y los Smartphones, los cuales en conjunto al aumento creciente a nivel mundial de la accesibilidad a internet y el desarrollo de la nube de datos, ayudaron a que se desarrollaran y popularizara el e-learning, que es un conjunto de múltiples herramientas pedagógicas virtuales, como por ejemplo los entornos virtuales de aprendizaje, los canales de streaming donde se divulga contenido educativo, las apps educativas, las videoconferencias masivas, la gamificación educativa y las bibliotecas virtuales entre otros.

Así fue que las TIC fueron posibilitando el acercamiento de los contenidos educativos a través de diferentes modalidades que antes no eran posibles, como por ejemplo los Opening Course Wares, donde un consorcio de universidades comparten el contenido dictado en sus clases a iniciativa del MIT que comenzó esta práctica con sus propios cursos en el año 2001, y que dieron lugar a los Massive Online Opening Courses o MOOC, los cuales han sido masificados sobre todo desde que en el año 2012 fueron lanzados Coursera y Udacity (en ambos casos por profesores de la Universidad de Stanford) y en el mismo año, el MIT y la universidad de Harvard en conjunto e institucionalmente presentaron la plataforma EDX.

Los MOOC ofrecidos por estas plataformas son freemiun, o sea gratuitos donde únicamente se paga un monto si se quiere obtener un título una vez finalizado exitosamente o de bajo costo, y no requiere los requisitos de entrada para cursar la universidad (secundaria terminada, mayoría de edad o examen de ingreso). Si bien en un inicio los MOOC fueron en Estados Unidos, luego comenzaron a aparecer cursos de diversas universidades alrededor del mundo, por ejemplo y respecto a nuestra materia, en Junio de 2019, la Universidad de Chile lanzó en Coursera un MOOC de Costos para los Negocios.

El desarrollo de esta modalidad ha permitido apreciar a nivel académico que puede ser un recurso educativo de calidad a la par de la educación presencial, frente al preconcepto de que la educación a distancia es inferior a la presencial, siendo que actualmente algunas de estas universidades han aceptado que algunos de MOOC sean tomados como créditos de las carreras, y cada vez aparecen más cursos de grado o postgrado en modalidad semipresencial o en algunos casos directamente a distancia, algunos de ellos de excelente calidad como por ejemplo los .

Este mix entre educación a distancia y TIC asimismo ha generado una nueva forma de aprendizaje denominada “Blended Learning”, donde se combina el aula presencial con las herramientas online e interacciones entre online entre docente y alumnos.

Dentro de esta forma de aprendizaje, la más difundida es la del aula invertida (Flipped Classroom), donde los deberes son mirar estos videos, escuchar podcast o leer material subido a plataformas virtuales, buscando que la clase presencial se dedique únicamente a practicar en grupo y colaborativamente, buscando alta

participación del alumno y fomentando el trabajo en equipo, cambiando el rol del docente de dueño y trasmisor del conocimiento a facilitador del mismo. Esta metodología comenzó en 2007 cuando dos profesores de química (Bergmann & Sams) ante la constante ausencia de algunos de sus alumnos debido a la distancia de sus hogares con el centro de estudio, realizaron videos donde presentaban Powerpoint explicadas con grabaciones de voz. La masividad de esta técnica vino dada con la aparición de Khan Academy en ese mismo año en Estados Unidos. Si bien esta metodología fue concebida originalmente para la educación secundaria, la misma gradualmente se ha venido aplicando también en el ámbito universitario.

CONTEXTO

La unidad Académica de Costos y Control de Gestión, del Departamento de Contabilidad y Tributaria de la Facultad, se encontró a mediados 2018 con un gran desafío cuando obtuvo la aprobación para realizar el curso a distancia para la Materia Modelo y Sistemas de Costos (del quinto semestre de la Carrera Contador Público) siendo la única materia obligatoria dentro de la carrera Contador Público que tiene aprobada dicha modalidad. Se estima poner en Marcha esta modalidad para el primer semestre de 2020

Actualmente la materia Modelos y Sistemas de Costos es una materia obligatoria de la Carrera Contador Público, se dicta en el Quinto semestre (sobre un total de 8 semestres) y aporta 10 créditos de los 360 créditos necesarios para egresar de la carrera.

Tiene un método de evaluación que consta de dos pruebas de revisión de múltiple opción (POM), las cuales tienen cada una un máximo de 50 puntos, siendo el mínimo puntaje requerido para exonerar, el de tener 20 puntos en cada revisión y 50 puntos en el total.

Desde la implementación del Nuevo Plan de Estudios de la Facultad, en el año 2012, no disponemos de requisitos mínimos de asistencia, ni ofrecemos puntos de clase, o puntos por controles de lectura y comprensión.

Los formatos de clase que puede elegir el estudiante son tres: el de teórico practico, el cual tiene un formato presencial de 4 horas a la semana; el práctico, el cual tiene un formato presencial de 2 horas a la semana; y el formato semi-presencial, con un formato de 3 horas de clase cada 2 semanas.

La Población estudiantil recibida en 2019 para la materia fue de 1080 estudiantes habilitados para rendir la primera prueba de revisión, los cuales pueden asistir a 7 grupos teóricos prácticos (6 de ellos en horarios diferentes), 9 grupos prácticos (en 5 horarios diferentes) y 1 grupo semi-presencial.

Respecto a la currícula, la estructura de la misma esta divida en lo que es la explicación teórica basada en la guía realizada por la cátedra tomando los conceptos de los autores más relevantes de la temática (Hongren, Osorio, Safarano, Cartier, Yardin, etc.), y la realización en el aula de los ejercicios prácticos obligatorios que tocan la temática dada en el curso.

Las clases son dictadas en aulas de entre 80 y 200 alumnos, en salas tradicionales donde el docente da la clase frente a los alumnos contando con dos pizarrones de marcador y conexión a proyector (el cual no funciona adecuadamente en algunas aulas), siendo la conexión wifi no del todo funcional, en la mayoría de los casos.

Respecto a los recursos dados por la cátedra, aparte del tomo teórico, disponemos de ejercicios prácticos, que son simulaciones abstractas de la realidad, donde empresas o personas ficticias tienen que enfrentarse a situaciones en donde deben utilizar de forma práctica los conocimientos teóricos dados. Estos casos pueden estar basados o no en empresas reales, no utilizándose la metodología del caso.

Tanto el material teórico, como el práctico, así como las pruebas y revisiones anteriores, están subidos en la plataforma Moodle EVA de la facultad, a disposición del estudiante.

Aún no se ha generado material audiovisual propio para usar de esta materia (si hay para otras materias de la cátedra), aunque los docentes tenemos la libertad de usar los recursos audiovisuales que nos parezcan útiles e incluso presentar temas con power point o prezi propios.

Respecto a los cursos, en el teórico práctico, como indica el nombre, se le expone al alumnado el concepto teórico a trabajar (en la forma que prefiera el docente) para luego trabajar el caso práctico, mientras que el práctico se hace únicamente una breve exposición teórica para luego trabajar en el pizarrón o en power point los casos prácticos.

3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y DESARROLLO

Frente a la oportunidad que presenta la nueva modalidad a distancia, se definió el problema a estudiar, que es el de investigar qué recursos de e-learning debe generar el departamento que aún no esté desarrollado, para poder crear una propuesta de educación a distancia exitosa. Para ello se indago en la bibliografía al respecto, buscándose la mejor solución posible para el problema y se exploro los recursos existentes disponibles en la facultad y el departamento.

Una vez analizados los recursos actuales y los necesarios, elaboramos una propuesta para aplicar en el corto plazo.

3.1 RECURSOS NECESARIOS PARA REALIZAR LOS CURSOS A DISTANCIA

Brenda Cabral (2008) menciona que para implementar los mismos se requiere entre otros elementos, contenidos y planeaciones didácticas, materiales didácticos, docentes con el perfil requerido e instrumentos de evaluación acordes.

Acerca de los materiales didácticos, la materia, como se mencionó, EVA de la facultad donde se sube el material teórico y práctico impreso y donde hay foros de discusión e intercambio, pero no ha generado recursos audiovisuales que sirvan de complemento a los mismos y que son necesarios para tener un canal en donde los docentes puedan trasmitir con su lenguaje los conocimientos pertinentes.

Respecto a los contenidos y planeaciones didácticas, tenemos que primero tendríamos que adecuar las mismas a las características de los alumnos, por lo que como etapa previa debemos intentar conocer las características de nuestros alumnos para luego pensar por cuales herramientas pedagógicas y estrategias curriculares volcarnos.

Sobre al cuerpo docente, algo fundamental a tener en cuenta es si los mismos cuentan con el conocimiento pedagógico y tecnológico adecuado para enfrentar este desafío.

Finalmente, el único punto que no profundizaremos adelante, es el de los instrumentos de evaluación acordes, debido a que actualmente las pruebas de revisión y examen son con material abierto, e incuso se pueden hacer por computadora y no hay puntos de evaluación por participación en clase, por lo que es lógico mantener la misma forma de evaluación en el formato a distancia.

3.1.2 RECURSOS AUDIOVISUALES COMO HERRAMIENTA DIDACTICA

Al detectarse que la materia no maneja aún recursos audiovisuales propios, lo primero que hicimos fue investigar qué tipos de recursos audiovisuales hay y cuales a priori puedan funcionar mejor para el formato a distancia.

Para la enseñanza a distancia se encontró que en instituciones universitarias similares se utilizan tres grandes tipos de formatos audiovisuales: las clases presenciales grabadas, las videoconferencias y los videos grabados.

3.1.2.1 Clases Presenciales Grabadas

Las clases presenciales grabadas, implican una grabación de un docente dando una clase entera frente a un grupo de alumnos, también puede ser la de un invitado que puede ir a exponer sobre uno de los temas de la currícula o a hablar de algún caso práctico en particular.

A efecto didáctico, respecto a la clase grabada, lo que se observó como negativo es su larga duración, con la que quizás no cuenten los estudiantes para prestar el tiempo necesario. Una solución a esto es que se pueda editar la clase, acortando su duración a un plazo máximo de 20 minutos.

Para el caso particular observado puede ser una herramienta de bajo costo enfocada a clases de tipo práctico, a menos que su edición sea compleja (debido a que esto hace aumentar el costo).

3.1.2.2 Video Conferencias

Esta herramienta puede ser una sustitución de las clases tradicionales, donde se sustituye un aula presencial, con una que se conecta vía streaming con la clase en tiempo real, no es una novedad pedagógica sino únicamente una novedad tecnológica.

Puede llegar a ser una novedad pedagógica, si se utiliza una herramienta como un foro de intercambio o de evacuación de dudas conceptuales o de ejercicios prácticos. En este tipo de casos, se puede incluir la pizarra virtual y el blue button como herramientas tecnológicas complementarias.

Vemos como inadecuado de esta herramienta su costo al deberse repetir nuevamente cada año (a menos que se pueda grabar), los problemas que se puede generar por la conexión (no solo en la institución, sino también de parte de los estudiantes), y por último, que al ser en horas predeterminadas, atentan contra la disponibilidad de aquel estudiante que no puede asistir al aula debido a restricciones horarias.

3.1.2.3 Audiovisuales/Polimedias

La otra herramienta es la de realización de videos grabados donde se incluyen gráficas, animaciones, link, cuestionarios, etc.

Actualmente la Universidad cuenta con un departamento que realiza Polimedias en otra Facultad (la de Bellas Artes). Dichas Polimedias son grabados en un croma (un fondo de imagen de color verde) donde el docente enfrenta a una cámara en un único plano y presenta un Power Point. Esta grabación se realiza en una única toma y el docente puede realizarla únicamente dos veces y elegir cuál de ellas quedo mejor.

Si bien se valora mucho la posibilidad de tener una herramienta como la Polimedia, se analizó el tema y se llegó a la conclusión en base a la bibliografía estudiada, que para que un video cumpla con los objetivos didácticos del curso y logre realmente capturar el interés del estudiante debe presentar las siguientes características:

- Los docentes deben tener la posibilidad de errar y grabar el guión cuantas veces sea necesaria.
- Debe estar apoyado por un Guión Didáctico.
- Potenciados en lo visual: uso de diferentes planos, buena iluminación, buena calidad de filmación, uso de gráficos e imágenes, pizarrones virtuales, etc.
- Los videos deben de ser de breve duración.

Si bien todas las herramientas pueden ser útiles para realizar la modalidad a distancia, En función de la información obtenida mediante esta investigación y adecuándose a la realidad y los recursos de que dispone nuestro centro universitario y la unidad académica, se concluyo que el primer recurso audiovisual que va a ser de base para realizar este curso a distancia, es el del video audiovisual, pero con un formato más dinámico e interactivo al que ofrece la Facultad Bellas Artes.

Una vez estudiados los distintos formatos que hay para realizar videos educativos, concluimos que el formato más adecuado para realizar los videos para esta modalidad es el formato 5ELFA, tal como lo presentan Asiksoy-Ozdmli (2017), donde la duración máxima de los videos es de 3 minutos para explicar el concepto, 2 minutos para profundizar o ejemplificar el tema expuesto, y 14 minutos para explicar en profundidad más en detalle o presentar un caso práctico. Nuestro objetivo es presentar un mix de videos solo conceptuales (máximo 3 minutos) y de ciclo de explicación completo (máximo 20 minutos).

3.1.2.3 ADECUACIÓN DEL CUERPO DOCENTE

Frente a la cuestión de seleccionar docentes adecuados para impartir en esta modalidad, primero analizamos las características del cuerpo docente actual.

os docentes que dictamos la materia, fuimos elegidos mediante concurso de méritos en base a nuestra formación académica y nuestra experiencia laboral, y si bien disponemos en todos los casos de una formación conceptual sólida (la mayoría ha realizado el posgrado en costos que realiza nuestra Universidad en conjunto al IAPUCO), en la mayoría de los casos somos docentes de estilo Practicioner (o sea que trasmiten al alumno en base a su experiencia profesional), no disponiendo en la mayoría de los casos de formación en didáctica, como paso previo a dictar clases, sino que vamos experimentando la docencia "sobre la marcha", la facultad no cuenta al respecto con una "carrera docente", pero la Universidad ofrece un Magister en Educación Terciaria. Actualmente sólo 4 de los más de 40 docentes de la Unidad realizan tareas de investigación pagas en adición a su labor docente, y solo 3 han realizado magister o doctorado académico.

Respecto al conocimiento al uso y conocimientos de herramientas pedagógicas tecnológicas, se realizo un cuestionario que fue enviado no solo a los docentes de la materia sino también a todos los docentes de la facultad a través de la plataforma Moodle de la Facultad (denominada EVA) donde se consultó a los mismos, mediante e-mail, acerca del conocimiento de las Polimedias, siendo que de los recursos audiovisuales vistos, éste es el más accesible y difundido a ellos.

El resultado de la consulta de esta herramienta entre cientos de docentes, fue de 23 respuestas válidas, y al preguntarles si la habían utilizado alguna vez como recurso didáctico, solo 4 de ellos respondieron afirmativamente.

Es fundamental revertir esto para tener suceso, porque tal como menciona Yang (2015), para dominar la tecnología de la información (multimedia, herramientas en red, entre otras) y manejarlas adecuadamente, es crítico para poder realizar exitosamente un curso a distancia y también para realizar un curso en formato blended learning.

3.1.2.3 DEFINICIÓN DE ESTUDIANTE TIPO Y DE SU FORMA DE APRENDER.

Si bien no podemos determinar la característica del alumnado, Villalonga explica en su trabajo ya citado, que tanto en la Open University como en Uned, la mayor población estaba dado por personas de entre 26 y 35 años, de sexo femenino y que trabajan. Si bien la población que asiste a estas universidades es muy diferente a la nuestra, dada las características de la población que asiste a la Universidad y la ubicación de nuestra materia en el plan de carrera, la población puede estimarse que sea similar.

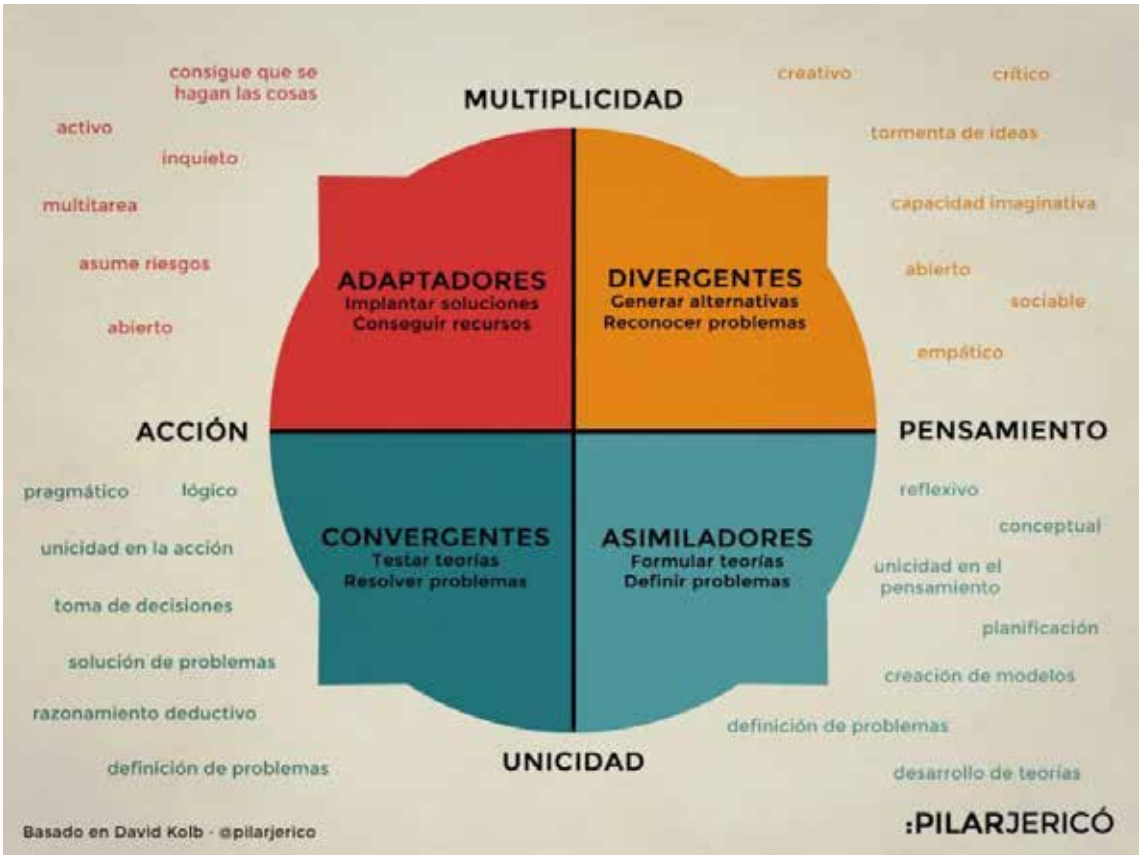
Por otra parte, también vale preguntarse que tipo de alumnos pueden preferir esta modalidad a la presencial, de lo cual suponemos que priori pueden ser en primer lugar los que no residen en Montevideo (por ejemplo están realizando su tecnicatura buscando créditos en alguno de los centros regionales de la Universidad); en segundo lugar, aquellos estudiantes que por razones laborales o familiares u otra

responsabilidad no disponen del tiempo necesario para concurrir al aula; en tercer lugar, los alumnos privados de libertad; en cuarto lugar aquellos que por enfermedades o dificultades físicas les es muy complejo o imposible concurrir al aulario; y finalmente los que teniendo la opción de concurrir optan por esta modalidad.

Por otra parte, al igual que los docentes, los alumnos para cursar en esta nueva modalidad requieren conocer las diferentes herramientas pedagógicas a utilizar en el curso, las cuales no necesariamente tienen que conocer a pesar de la natividad digital que define a las generaciones más jóvenes.

Por último, una vez teniendo realizada esta caracterización (la cual luego contrastaremos con la realidad) y viendo los conocimientos que requieren los mismos para poder cursar en esta modalidad, lo cual es útil para diseñar curricularmente el curso, complementamos el análisis de esta dimensión indagando acerca de la forma en que ellos aprenden, para a la hora de diseñar esta modalidad, poder contemplar todas las diversas formas de aprendizaje, mas teniendo en cuenta que se pierde en la misma un poco de un elemento muy valioso a la hora de trasmitir el conocimiento que es la vinculación entre docente y alumno.

Para indagar esto, se analizaron varías teorías de aprendizaje de diversos autores (Gardner, Knowles y Bloom entre otros), y finalmente se escogió la teoría que propone David A. Kolb (1983). Este autor realiza una generalización respecto a cómo los seres humanos aprendemos, dividiendo los estilos de aprendizaje en cuatro estilos diferentes: el adaptador (que prefiere la experiencia concreta y la experimentación activa), el convergente (que prefiere la abstracción, conceptualización y experimentación activa), el divergente (que prefiere la experiencia concreta y la observación reflexiva) y el asimilador (expertos en abstracción, conceptualización y observación reflexiva).



Fuente: Pilar Jerico/ Diario El Pais (España)

Para medir los estilos de aprendizajes, Kolb ideo un test homónimo, el cual se envió a los alumnos de un grupo teórico práctico de la materia en el año 2018, que tenía en porcentaje, una población similar a la que esperamos de antemano para la modalidad a distancia.

Este test se les envió por mail para que lo respondieran voluntariamente vía encuesta de Google a los 95 alumnos que nos dieron su mail, obteniéndose 78 respuestas.

Adicionalmente se tomo como grupo testigo a 20 jóvenes de entre 25 y 25 años que estudian otras carreras de toda índole (desde ingeniería en alimentación hasta profesorado de historia).

El estudio realizado en el grupo testigo, dio que 4 de ellos eran convergentes, 6 asimiladores, 5 acomodadores y 5 divergentes-, y entre los alumnos, de 78 respuestas, el resultado dio algo diferente, 29 convergentes, 11 asimiladores, 13 acomodadores y 25 divergentes.

La única conclusión que se pudo obtener de esta encuesta, es que no hay una única forma de asimilación.

Sin embargo, consideramos que nuestra oferta educativa actual, es entre asimiladora y convergente, en función del estilo propio de cada docente (hay docentes

que dan los ejercicios de forma más magistral y hay docentes que buscan una mayor participación por parte del estudiante).

PROPUESTAS (CONCLUSIONES)

Respecto a la implementación del curso a distancia para el primer semestre el año 2020 observamos la necesidad de previamente determinar los recursos audiovisuales a utilizar, así como también detectar los adecuaciones docentes y pedagógicas necesarias.

Recursos audiovisuales a utiliar: el principal método a desarrollar es el de videos que contengan un amplio abanico audiovisual, lo que implica el no utilizar el formato actual de Polimedias que ofrece la Universidad, sino que desarrollar un formato más enriquecido visualmente y mejor trabajado, para lo cual estamos desarrollando un plan piloto con la Facultad de Comunicaciones de la Udelar.

Para ello se están realizando videos pilotos en conjunto con la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la UDELAR, con el objetivo de lograr la financiación para filmar en el segundo semestre 7 videos que abarque todo el teórico de la Materia y algunos casos prácticos. De no lograr la financiación requerida, se realizaran igualmente dichos videos con la herramienta Camstacia.

Adecuación docente: ante la falta de conocimiento en general de mismos acerca de los recursos audiovisuales se vio la necesidad de que se comunique y eduque al respecto. Este año, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la Facultad, está realizando un plan de capacitación en recursos audiovisuales el cual ha venido desarrollando desde Junio de 2019, lo cual es bueno para formar e informar a los docentes. En conjunto a la UAE, sentimos que es nuestra responsabilidad el de trasmitir las bondades de estos recursos en el Departamento de Contabilidad y Tributaria.

Adecuación al aprendizaje de los alumnos: Vimos necesario antes de realizar el curso, ofrecer tutoriales o cursos de formación a alumnos que quieran participar de esta modalidad, plan que debemos realizar con UAE y la unidad de comunicación

Consideraciones adicionales: Vista la audiencia objetivo, y analizando en una población de casi 80 estudiantes, vimos que nuestra forma de enseñar no está contemplando las formas de aprendizaje Divergente y Adaptadores en función de las categorías de Kolb, lo cual tuvimos en cuenta a la hora de justificar la realización de audiovisuales con un lenguaje enriquecido en lo visual y auditivo.

Además consideramos que los recursos audiovisuales, no sólo son van a ser útiles para la modalidad a distancia, sino también para los cursos prácticos y teórico prácticos.

Dado esto, y con el objetivo para poder cumplir con todas las formas de aprendizaje de Kolb, se sugiere, una vez que se tengan los recursos audiovisuales, el poder crear un grupo práctico piloto de Aula Invertida (Flipped Classroom) para el primer semestre de 2020.

Vemos que además el uso de esta metodología puede ayudar a desarrollar el trabajo en equipo a los alumnos, o sea el aprendizaje cooperativo o colaborativo.

Al igual que con la modalidad a distancia, sentimos que es necesario trabajar con el departamento de Comunicación para transmitirles la posibilidad de cursar en esta nueva opción de clase y explicarles adecuadamente.

Referencias bibliográficas:

Aşıksoy, G., & Ozdamli, F. (2017). The Flipped Classroom Approach Based on the 5E Learning Cycle Model - 5ELFA. *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, *19*(4), 1131–1151. https://doi.org/10.15516/cje.v19i4.2564

Cabral Vargas, Brenda. (2008). Elementos necesarios para una modalidad de educación a distancia en bibliotecología. *Investigación bibliotecológica*, *22*(46), 59-89. Recuperado en 15 de julio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000300004&lng=es&tlng=es.

García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* *2*(1), 8-27. doi:https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084

Khan S. (2011), *let´s use video to reinvent education*, TED talks (https://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education?language=es#t-418097). Acceso en 10 de Marzo de 2019

O, C. F. V., Neumann, D. L., Jones, L., & Creed, P. A. (n.d.). The use of lecture recordings in higher education: A review of institutional, student, and lecturer issues. *Education and Information Technologies*, *22*(1), 399–415. https://doi.org/10.1007/s10639-015-9451-

Romina Plešec Gasparič. (2017). Jonathan Bergmann and Aaron Sams, Flipped Learning: Gateway to Student Engagement, International Society for Technology in Education: Eugene, Oregon and Washington, DC, 2014; 169 pp.: ISBN 978-1-56484-344-9. *Center for Educational Policy Studies Journal*, (3), 173. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.6fdcd2178fc94b7e9a1b79bed97219f9&lang=es&site=eds-live

Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R., & Smith, N. (2017). *The Flipped Classroom : Practice and Practices in Higher Education*. Singapore: Springer. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=1477715&lang=es&site=eds-live

Research on the Effective Implementation Strategy of Flipped Classroom. (2015). *2015 7th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME), Information Technology in Medicine and Education (ITME), 2015 7th International Conference on, Itme*, 574. https://doi.org/10.1109/ITME.2015.166

Roces J., Barassi P.M, Cravino J.M. & Castiglioni A.H. (2012), *Desarrollando Lideres*, Buenos Aires Argentina, Temas Grupo Editorial, Edición 1.

UNESCO (2009) Comunicado. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el

cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (París, Francia)

Villalonga A. (2016), *La Educación a Distancia, Modelo, Retos y Oportunidades,* La Habana, Cuba: Unesco. Retrieved from: http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/education/trabajos-academicos/

EL ASESOR PEDAGÓGICO, UN ALIADO PARA LA ACREDITACIÓN DE LAS CARRERAS EN EL ARCU-SUR: EL CASO DE VETERINARIA DE LA UDELAR

José Passarini
Pablo Juri
Rosemary Rivero
Claudia Borlido
josepasa@gmail.com
claudiaborlido@gmail.com
Facultad de Veterinaria–Universidad de la República, Uruguay

Desde mediados de la década de los ochenta, la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República (Uruguay) evidenció su preocupación por la mejora de la enseñanza con la creación de la Unidad de Formación y Apoyo Docente, que entre otras funciones se comenzó a hacer cargo de la formación didáctica de los docentes (Passarini y Marisquirena, 2013). Actualmente, la Institución cuenta con un Departamento de Educación Veterinaria (DEV) que se encarga de: la formación didáctica de los docentes de la Facultad de Veterinaria, asesorar en los cambios curriculares, apoyar a los docentes en las innovaciones en sus cursos, colaborar en la elaboración de los materiales didácticos para los estudiantes, apoyar a los estudiantes en temas vinculados a la enseñanza, supervisar el sistema de evaluación docente por parte de los estudiantes, colaborar en la evaluación institucional para la acreditación de la carrera por el sistema ARCU-SUR y desarrollar varias líneas de investigación educativa. Con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza en el año 2001 se crea un programa de Formación Didáctica que cuenta principalmente hasta la actualidad, con una serie de Cursos-Taller que abordan los contenidos de: Estrategias de Aprendizaje, Metodologías de Enseñanza, Planificación Didáctica, Evaluación de los Aprendizajes y Tecnologías de Información aplicadas a la Enseñanza. Estas actividades de formación se imparten de forma periódica y se complementan con asesoramiento concretos a los cursos de acuerdo a las innovaciones que ellos plantean, las que suelen estar relacionadas a: cambios en la metodología de enseñanza, renovación de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, la generación de materiales didácticos y la incorporación de tecnologías en diferentes etapas de la enseñanza de las materias. Para llevar adelante este trabajo el DEV cuenta con un equipo interdisciplinario que involucra tanto profesionales de las ciencias agrarias como profesionales de ciencias de la educación.

La Facultad de Veterinaria realizó una primera Evaluación Institucional durante los primeros años del siglo XXI, en la que se indagó sobre el cumplimiento de la misión institucional, principalmente en lo que hace la formación de grado y postgrado, la investigación, la extensión, la asistencia, la gestión y la infraestructura. Este proceso involucró el levantamiento de la opinión de estudiantes y docente principalmente (Informe de Autoevaluación Institucional, 2005), ya que no existían egresados del plan 1998 en el momento que se realizaron las encuestas. La Facultad de Veterinaria terminó su proceso de Evaluación Institucional con la visita de los Evaluadores Externos en diciembre del año 2005.

Los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras han llegado para quedarse. Estos han establecido una nueva forma de visualizar la calidad de la educación y más allá de las valoraciones ideológicas que los sustentan, se ha establecido un nuevo ámbito de discusión para analizar las prácticas que llevan adelante las Instituciones de educación superior. El cumplimiento de los indicadores establecidos como requisito para lograr la Acreditación se ha transformado en un objetivo fundamental. En los requerimientos establecidos en el sistema de Acreditación de Carreras para el MERCOSUR, se encuentran varios aspectos donde se hace esencial el asesor pedagógico, por ejemplo los que hacen referencia a: evaluación curricular, formación didáctica de los docentes, evaluación de los aprendizajes, rendimiento de los estudiantes, apoyo al cumplimiento del perfil profesional, etc. Es por ello, que los equipos interdisciplinarios que se conforman para llevar adelante las evaluaciones y las planificaciones estratégicas tengan en cuenta los lineamientos pedagógicos.

La Formación Pedagógica en la Facultad de Veterinaria

Se entiende que la evaluación institucional tiene potencialidad para mejorar prácticas pedagógicas, en tanto que: supera la medición y la verificación; y requiere la construcción colectiva de un pensamiento donde emergen cuestionamientos respecto a los sentidos éticos, políticos, filosóficos que la Institución en su conjunto produce en sus acciones sociales educativas, confiere visibilidad a lo cotidiano, a lo no dicho dentro de una institución (Días Sobrino y Ristoff, 2002). En ella predomina el paradigma naturalista y el carácter democrático, debido a su intencionalidad educativa, acción formativa, metodología, carácter democrático y desarrollo continuo, cumple con un modelo emancipatorio. En este mismo sentido Contera (2000) plantea que se ha impulsado la adopción de sistemas de evaluación institucional basados en indicadores de rendimiento, que dirigirán la asignación de recursos, respondiendo a un concepto de evaluación como sistema de regulación y control; sin embargo para la autora en América Latina, dichas tendencias globales han podido ser negociadas y contrarrestadas por los contextos nacionales e institucionales, por lo que se ha propuesto sustituir ese modelo regulador, por otro denominado *emancipador*, (en el sentido de no-subordinación) donde la evaluación institucional debe ser participativa,

integral, continua y flexible; con énfasis en lo cualitativo, apelando a la responsabilidad social de las universidades.

La integración internacional a través del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) conformada originariamente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, como miembros plenos, ha provocado en las últimas décadas varios cambios respecto a reglamentaciones, mecanismos impositivos y movilidad de bienes, servicios y personas dentro de esta región. En la política de Educación Superior los gobiernos de la región discutieron y aprobaron mecanismos de acreditación de carreras para el MERCOSUR educativo. El 14 de junio de 2002 en la XXII Reunión de Ministros de Educación de los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile, se suscribe el "*Memorándum de Entendimiento sobre la implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile",* (MEXA).El objetivo del mismo fue la validación de títulos de grado universitarios en el ámbito de los estados miembros del MERCOSUR y asociados, la que tuvo carácter únicamente académico, no confiriendo derecho de ejercicio profesional. La acreditación MEXA solo se aplicó a las carreras Agronomía, Ingeniería y Medicina.

A partir de la evaluación del MEXA se establece el "Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y los Estados Asociados – Sistema ARCU-SUR" que comprendió siete titulaciones y cuatro convocatorias, comenzando por las carreras de Agronomía y Arquitectura, siguiendo con las carreras de Enfermería y Veterinaria, luego las carreras de Ingeniería y finalmente las carreras de Odontología y Medicina. Durante los últimos meses del año 2008 y los primeros de 2009 una comisión académica integrada por veterinarios de los 6 países del MERCOSUR educativo, definieron el perfil veterinario para el proceso de Acreditación y los indicadores para las carreras de veterinaria, ambos quedaron integrados en el documento: *Sistema ARCU-SUR, criterios de calidad para la acreditación de carreras universitarias: Titulación Veterinaria* (2009). La Carrera de Veterinaria de la Universidad de la República logra la Acreditación por 6 años en Agosto de 2010.

Requerimientos de la Acreditación vinculados al quehacer del Asesor Pedagógico

Las exigencias para la Acreditación de Carreras se encuentran estructurados en: Dimensiones, Componentes, Criterios e Indicadores. Particularmente se puede identificar en las Dimensiones: Proyecto Académico y Población Universitaria, criterios e indicadores para las carreras de Veterinaria, que se relacionan al aporte que realizan o pueden realizar los asesores pedagógicos de las instituciones.

Analizando la Dimensión 2 (Proyecto Académico) y al Componente Plan de Estudios, establece:

- Se cubren equilibradamente las áreas de estudio de las ciencias veterinarias que permiten el logro del perfil de egreso propuesto: salud y bienestar animal, producción animal, calidad alimentaria y salud pública.

- La secuencia de las asignaturas permiten el logro del perfil profesional propuesto.

- Existe adecuación entre objetivos, metodologías, contenidos y bibliografía de las *asignaturas.*

- El Plan de Estudios posibilita trayectorias curriculares diversas.

- La carga horaria mínima de la carrera es de 4000 horas reloj presenciales, consistente con el logro del perfil profesional propuesto.

- La carga horaria mínima de actividades prácticas es de 1600 horas reloj presenciales.

Este Criterio involucra los siguientes Indicadores (RANA, 2015):

- Se utilizan modalidades didácticas y recursos educativos que permiten la participación activa del estudiante y favorecen el desarrollo de competencias inherentes al perfil de egreso.

- Las metodologías educativas implementadas en la carrera son evaluadas positivamente por los estudiantes.

- Evidencia de modalidades que fomentan el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo.

Estos Indicadores, evidencian con mucha claridad la necesidad de una mirada especializada para que la institución en su proceso de Evaluación Interna realice una correcta valoración de los mismos, además de tener posibilidades de realizar propuestas de mejora que articulen los conocimientos disciplinares y pedagógicos.

Existencia e implementación de sistemas que aseguren la realización periódica de auto evaluación del Plan de Estudios.

Participación de los docentes, estudiantes y graduados en los procesos de evaluación del Plan de Estudios.

Participación de los sectores sociales y productivos involucrados en los procesos de evaluación del Plan de Estudios.

El DEV es un espacio que permite, a través de sus cursos, asesoramientos a docentes y autoridades institucionales, la elaboración de propuestas interdisciplinarias que además de contribuir a la mejora de la formación profesional. También lleva adelante la evaluación de la instrumentación de estas actividades y las propuestas de ajustes correspondientes.

El Criterio 2.2.3 solicita: *Sistemas de evaluación de los aprendizajes en correspondencia con el proyecto académico;* compuesto por los siguientes Indicadores (RANA, 2015):

Los criterios y mecanismos de evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes son pertinentes con la propuesta académica, están claramente explicitados y debidamente socializados.

Los instrumentos de evaluación de los procesos de los aprendizajes son conocidos por toda la comunidad educativa.

Existe coherencia entre el sistema de evaluación de los aprendizajes, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y recursos.

Los resultados de la evaluación de los aprendizajes deben estar registrados de manera segura y confiable; y ser conocidos por los estudiantes en cada una de las instancias.

La evaluación de los aprendizajes es un eje de investigación permanente del DEV, ya que la constante búsqueda de los docentes de mejorar sus instrumentos de evaluación y los reclamos de los estudiantes, respecto a las consecuencias de la utilización de los mismos, pone en debate la importancia de una evaluación acorde a los contenidos de los cursos y de los objetivos del programa.

Por otra parte, en la Dimensión 3 (Población Universitaria), para el Componente 3 (Cuerpo Docente), el Criterio 3.3.3 establece la necesidad de la: *Formación pedagógica y didáctica para la enseñanza universitaria;* explicitándose tres Indicadores concretos:

- *La institución cuenta con oferta de formación en pedagogía y didáctica universitaria para los docentes, que es accesible y de conocimiento público.*
- *La mayoría de los docentes ha participado de instancias de formación didáctica.*
- *Participación en actividades de desarrollo curricular e innovaciones educativas.*

En relación a estas exigencias, la oferta continua de cursos y talleres de formación didáctica que lleva adelante el DEV y la importante participación de los docentes en los mismos, consolida una visión de articulación entre la formación y la instrumentación de diferentes innovaciones en los cursos de la carrera. La constante preocupación de varios docentes de la carrera en profundizar en estos aspectos dio lugar a la creación de la Maestría en Educación y Extensión Rural que ofrece el programa de posgrados de la Facultad de Veterinaria.

Además, la integración de las funciones universitarias es un desafío actual de la educación superior, y particularmente la inclusión de la investigación y la extensión en la formación de grado de los estudiantes de veterinaria se mencionan entre las exigencias de la Acreditación, con dos indicares específicos:

- *Demostración de la existencia de variados proyectos y actividades de extensión y relacionamiento con el medio, realizados en los últimos cinco años, y su incorporación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.*
- *Evidencia de acciones de transferencia de los proyectos de investigación en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de grado*

Estas articulaciones e integraciones requieren dos aspectos muy importantes, por un lado la incorporación curricular de las mismas y por otra, la forma en la que los propios docentes llevan adelante estas actividades; en ambas se evidencia la

necesidad de una visión desde las ciencias de la educación que permita llevarlas adelante.

Consideraciones Finales

Los procesos de evaluación institucional y principalmente la acreditación de carreras han reposicionado a la formación docente y como consecuencia la clara necesidad de que las Instituciones cuenten con una oferta accesible de formación didáctica para los profesores de las carreras. Particularmente los indicadores expuestos para las carreras de veterinaria, exigen un compromiso tanto para las Facultades como para las personas que asuman la responsabilidad de llevar adelante el asesoramiento pedagógico a los docentes que imparten las carreras de veterinaria. En el caso de la Facultad de Veterinaria de Uruguay la existencia de un Departamento de Educación con una integración interdisciplinaria y participando activamente de la vida institucional, la Acreditación ha permitido una mayor visibilidad de la estructura y un protagonismo en todo el proceso de Evaluación Interna de la carrera. Por otra parte, para aquellas instituciones que no cuentan con estructuras y/o personas que llevan adelante estos procesos, representa una muy buena oportunidad para posicionar al asesor pedagógico en los requerimientos institucionales. Es por ello, que los equipos interdisciplinarios que se conforman para llevar adelante las evaluaciones y las planificaciones estratégicas deben tenerlos en cuenta.

Referencias bibliográficas:

Contera, C. (2000). *Modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior*. Revista Avaliação Campinas, Nro. 15, pp. 7-28.

Lucarelli, E. (org.) (2000): El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires, Paidós.

Passarini, J; Marisquirena, G. (2013) Programa de Formación del área de ciencias agrarias. En Ministerio de Educación y Cultura. *Desarrollo Profesional Docente y mejora de la Educación*, pp. 90-93. Montevideo.

Red de Agencias Nacionales de Acreditación (2008) Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y los Estados Asociados – Sistema ARCU-SUR. [En línea] Disponible en http://educacion.mec.gub.uy/mercosur/arcusur/acuerdo.carreras.universitarias.pdf [Consultado el 17 de octubre de 2013]

Red de Agencias Nacionales de Acreditación (2009) Sistema ARCU-SUR, criterios de calidad para la acreditación de carreras universitarias: Titulación Veterinaria. [En línea] Disponible en http://educacion.mec.gub.uy/boletin/arcusur/CRITERIOS_VETERINARIA_%20ARCUSUR[1]%2012%20feb09.pdf [Consultado el 17 de octubre de 2013]

EL LUGAR DE LA ORIENTACIÓN PARA ESCRITURA ACADÉMICA: ¿CONTENIDO ESPECÍFICO U OFERTA INDEPENDIENTE?

Alberto Picón
Ana Mariela Rodríguez-Facal
apicon@ccee.edu.uy
arodriguezfacal@ccee.edu.uy
Universidad de la República, Uruguay

Presentamos el resultado de una experiencia progresiva, durante tres años, de orientación para escritura académica en el curso Economía y Gestión de Organizaciones de Salud (EGOS) (Rodríguez Facal, 2019; UDELAR, 2012), que se imparte en el octavo semestre de varias carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA); y, que está homologado por el Consejo de la Facultad de Medicina (FMED) como curso optativo para estudiantes de la carrera de grado Doctor en Medicina. La matrícula tiene plazas limitadas y la mitad del cupo está asignado a cada Facultad. El curso requiere producción inédita de los estudiantes. La innovación sustituye una oferta de talleres que no ha tenido matriculación. Los datos corresponden a las ediciones 2017 y 2018. Los docentes consideran que ha mejorado la calidad lingüística de los trabajos.

La FCEA ha introducido un conjunto de instancias de evaluación diagnóstica que tiene por objeto orientar a los estudiantes para la toma de decisiones sobre su trayectoria en la Facultad. Sus antecedentes se encuentran en las pruebas de comprensión lectora desarrolladas a nivel central desde la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), específicamente, el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PROLEA) (UDELAR, 2005). En 2015, PROLEA ofreció talleres de escritura académica para la generación de ingreso a UDELAR, que se dictaban en dos sedes en Montevideo. Al mismo tiempo, y a solicitud de la FCEA, se abrió una oferta presencial específica para sus estudiantes de primer año. Fue una iniciativa fundacional, optativa, no acreditable. Ese año 1931 estudiantes realizaron la prueba de lectura: 28 preguntas de opción múltiple sobre dos textos. Quienes alcanzaron menos de 17 respuestas correctas fueron invitados a estos talleres. Eran 289 estudiantes. La matrícula inicial no alcanzó la expectativa que su difusión hacía prever, de suerte que luego de algunos encuentros se produjo el abandono de los pocos interesados que se inscribieron. Pareció evidente que los estudiantes de primer año no percibían la necesidad, o más bien, la aplicación, del taller, probablemente asociado a los apremios propios de la transición hacia la educación superior. Sin embargo, al estudiante se le requiere esa competencia: en algún momento de los estudios de

grado deberá producir textos académicos inéditos. Un estudio en progreso con 61 estudiantes de primer año de otra institución muestra que, en su opinión, los cursos de lengua en secundaria deberían orientar sobre este tipo de textos. Parece que, si bien existe una noción de necesidad, esta no se percibe cercana y se priorizan otras actividades de formación.

Ese mismo 2015, la Profesora Coordinadora de la Unidad Curricular (UC) EGOS plantea en la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) la posibilidad de orientar a sus estudiantes con miras a la producción de informes académicos requeridos en dicho curso (UDELAR, 2011). En 2016, la docente ofreció usar parte del tiempo lectivo de EGOS para presentar algunas de las peculiaridades de los textos académicos, al menos las imprescindibles para cumplimentar los requerimientos de la materia. Los docentes no estaban satisfechos con la calidad de los trabajos, cuya estructura y redacción no daba cuenta de los aprendizajes que luego se revelaban en las instancias de defensa oral. Al mismo tiempo, la iniciativa buscaba acercar los modelos culturales propios de dos facultades, FCEA y FMED. El docente referente del PROLEA en la UAE-FCEA diseñó una propuesta que se puso en práctica con ajustes sucesivos en 2017 y 2018. En el segundo semestre de 2019 se introduce el aprendizaje colaborativo para el texto final del microtaller (Parodi & Alleva, 2016).

El microtaller de escritura académica, inserto en el curso EGOS, ocupa dos horas lectivas presenciales, alrededor de una hora de trabajo en la plataforma educativa o Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA); y, otras dos y media, estimadas, de trabajo autónomo, para realizar una actividad acreditable en el curso. Esta actividad es opcional, dentro de la propuesta general del curso, en la cual cada estudiante diseña el trayecto de actividades que cumplimentará. En la última edición se presentaron 42 trabajo en una matrícula de 82.

La propuesta es teórico práctica e intensiva. Se ofrece un repaso de tipos textuales: descripción, exposición y argumentación (Álvarez, 2003; 2002; Fuentes & Alcaide, 2007), a partir de lo cual se realizan actividades de aprendizaje colaborativo y discusiones basadas en ejemplos. Además, y en colaboración con el equipo de EGOS, se ofrece la estructura de los trabajos que deberán realizar en las instancias de prueba. Para esto, se discuten los contenidos y las estructuras sintácticas que se adecuan al propósito de cada parte.

Para la elaboración del texto final del microtaller se ofrece un esbozo de lo que será la matriz de valoración o rúbrica de los textos académicos del curso. Este producto está en constante desarrollo y en cada instancia se discuten cambios que faciliten su comprensión y aplicación. La figura siguiente muestra el formato actual.

Matriz de valoración o rúbrica

Ensayo	Superior (2)	Suficiente (1)	A mejorar (0)
Idea Principal	Hay una idea principal presentada con claridad en el primer párrafo	Hay una idea principal, pero no se expresa en el primer párrafo	Falta una idea central o la que aparece como tal es imprecisa o difícil de comprender
Fundamentación	Ofrece varios argumentos que en conjunto permiten concluir directamente la idea que sustentan	Ofrece uno o más argumentos que pueden llevar a la idea que sustentan sin excluir una o más alternativas	El vínculo entre la fundamentación y la idea es laxa. Los argumentos son incompatibles con la idea que intentan sustentar. Los argumentos están fuera del contexto probable
Organización del texto	Hay varios párrafos y cada uno desarrolla un aspecto de la idea principal. El último da una conclusión, un resumen, o un mensaje sobre el tema.	Hay varios párrafos de desarrollo, aunque alguno trata más de un aspecto de la idea principal. O, si cada aspecto está separado, no hay cierre.	La división del texto es arbitraria La división del texto está descoordinada del desarrollo de la idea principal.
Ortografía	La ortografía es perfecta	Hay menos de tres errores por página y no afectan el sentido del texto	Hay más de tres errores por página, o alguno de ellos afecta el significado
Referencias y citas	Las citas están marcadas y las referencias presentadas en un formato reconocido (APA, Harvard, etc.).	Las citas están marcadas. Se respetan criterios de extensión para intercalar citas en el texto. Las referencias aparecen con diversos criterios.	Las citas se confunden con el texto inédito.
Distribución del texto	El texto aparece justificado en ambos bordes. Hay varias secciones. Los subtítulos orientan sobre los contenidos y sobre la relación jerárquica entre ellos. El texto está separado en párrafos y la secuencia ordena el desarrollo del tema en forma coherente. La distribución en secciones o la presencia de subtítulos es prescindible	El texto aparece justificado en ambos bordes. Las secciones justificadas solo en un borde son menos de la cuarta parte. El texto está separado en párrafos y la secuencia ordena el desarrollo del tema en forma coherente La distribución en secciones o la presencia de subtítulos mejoraría la comprensión del contenido	Menos de la mitad del texto está justificado en ambos bordes. La secuencia en el desarrollo del texto parece desordenada. Algunos fragmentos resultan confusos. Hay subtítulos y la relación jerárquica que anticipan contrasta con la de los contenidos

La corrección de los trabajos ha merecido observaciones que se incluyen en una devolución personal. Los datos acumulados permiten identificar y agrupar los hallazgos como se ve a continuación.

Aspectos observados en los trabajos

Dimensiones/Obs.	Tesis	Conclusión	Párrafos	Contenido	Sintaxis	Márgenes	Otros
Idea Principal	18						0
Fundamentación		25					0
Organización del texto			36	24			0
Ortografía					1		0
Referencias y citas							0
Distribución del texto						31	0
Total obs.	18	25	36	24	1	31	135

Esta actividad es la tercera iniciativa de la última década en relación con la producción de textos académicos: primero se ofreció una propuesta de talleres a través del EVA, que cada estudiante podría seguir a su propio ritmo; posteriormente se desarrolló la oferta de PROLEA y actualmente nos aproximamos al tema con microtalleres ad hoc, según las necesidades del curso donde se introducen.

El impacto del taller puede haberse multiplicado por la propuesta de aprendizaje colaborativo del curso EGOS y con ello haber contribuido a la mejora de la calidad de los trabajos, lo que puede considerarse una innovación (Picón Martínez & Rodríguez Facal, 2017); sin embargo, la expectativa del proyecto es que al menos dos

tercios de los participantes efectivos del curso realicen las actividades de práctica. El objetivo inicial del apoyo desde la UAE se ha satisfecho y la experiencia parece sugerir que los estudiantes necesitan percibir el sentido práctico de un taller de producción de textos académicos, más allá de que su propia etiqueta sugiera su pertinencia para la educación superior.

Palabras clave: economía y gestión de organizaciones de salud, escritura académica, rúbricas

Referencias bibliográficas:

Álvarez, M. (2002). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación* (5a. ed.). Madrid: Arco.

Álvarez, M. (2003). *Tipos de escrito I: Narración y descripción* (6a. ed.). Madrid: Arco.

Fuentes, C., & Alcaide, E. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión.* Madrid: Arco.

Parodi, L., & Alleva, K. (2016). Adquisición de competencias para la escritura colaborativa en la universidad. En R. (. Roig-Vila, *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (págs. 1036-1044). Barcelona: Octaedro.

Picón Martínez, A., & Rodríguez Facal, A. M. (2017). *El desafío de la calidad en contextos de numerosidad. Tendencias de la innovación educativa en la UDELAR-FCEA.* Obtenido de Jornadas Académicas 2017 FCEA-UDELAR: Recuperado de https://bit.ly/2IXtkFs

Rodríguez Facal, A. M. (15 de 07 de 2019). *Programa Unidad Curricular Economía y Gestión de Organziaciones de Salud.* Obtenido de Facultad de Ciencias Económicas y de Administración: http://fcea.edu.uy/images/bedelia/fichas_UC/A_2017_02_Econom%C3%ADa_y_Gestion_de_Organizaciones_de_Salud.pdf

UDELAR. (6 de noviembre de 2005). *Ordenanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza.* Obtenido de Portal UDELAR: http://www.dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/04/Ordenanza-099.pdf

UDELAR. (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria.* Obtenido de Universidad de la República: https://bit.ly/2UVxpjY

UDELAR. (2012). *Reglamento del Plan de estudios 2012 FCEA.* Obtenido de Facultad de Ciencias Económicas y de Administración: http://fcea.edu.uy/images/institucional/Documentos/Normativa/reglamento-plan2012.pdf

PERFIL DE FORMACIÓN DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE SUS GRADUADOS: 2010 – 2017

María Alejandra Delgado Rosero
Carmen Lucia Palacios Ortiz
malejadelgado32@gmail.com
carmenpalacios13@gmail.com
Maestría en Educación - Universidad de Nariño, Colombia

La siguiente ponencia presenta un avance del proyecto de investigación denominado: perfil de formación de la Maestría en Educación de la Universidad de Nariño y la práctica profesional de sus graduados: 2010 – 2017. El estudio pretende comprender las relaciones entre el planteamiento teórico del programa referente al perfil de formación y su ejecución en la práctica profesional de los graduados. Cabe mencionar que hasta la fecha la Maestría en Educación, a pesar de haber realizado procesos de autoevaluación no ha llevado a cabo investigaciones en las cuales se evidencie el cumplimiento por parte de los graduados de lo sucinto en el perfil de formación, generando de esta manera la necesidad de conocer y analizar el tema en mención dada la importancia revestida por el factor de graduados como representación o síntesis de calidad del programa en los procesos de evaluación emitidos en Colombia por el Consejo Nacional de Acreditación - CNA -.

El proceso investigativo se realiza principalmente para generar información de retorno al postgrado, la cual brinde claridad respecto a la temática aludida para contribuir a la cualificación de la Maestría en Educación, a través de la identificación de fortalezas y dificultades vivenciadas por los graduados en el cumplimiento del perfil de formación, posibilitando así el fomento de las ventajas y la mitigación de las dificultades.

Ante esta situación surge la pregunta central de investigación ¿cuáles son las relaciones entre el perfil de formación del programa Maestría en Educación de la Universidad de Nariño y la práctica profesional de sus graduados: 2010 – 2017?, con el objetivo general de comprender dichas relaciones, desarrollando los siguientes objetivos específicos: a) Identificar los aspectos del perfil de formación aplicados por los graduados en la práctica profesional. b) Caracterizar las dificultades en la práctica profesional del graduado con relación al perfil de formación. c) Establecer la forma cómo superar las dificultades encontradas para la aplicación del perfil de formación en la práctica profesional del graduado.

La investigación se suscribe en el paradigma cualitativo, porque el estudio de la realidad educativa de los graduados del postgrado en los diferentes contextos, comprendiendo de esta manera el quehacer educativo y el desarrollo del perfil de formación en la práctica profesional.

Así mismo, el proyecto se enmarca en un enfoque histórico-hermenéutico, por cuanto la base fundamental de la investigación permite develar el accionar de los

graduados del postgrado, desde los aspectos establecidos en el perfil de formación del programa. Es histórico en el sentido de ubicar y orientar la investigación con el análisis de la información de los graduados desde el año 2010 al 2017 observando las diferentes características ideológicas, políticas, sociales y culturales. Por otra parte, es hermenéutico porque interpreta los diferentes acontecimientos ocurridos a los graduados, cada uno de los sujetos de investigación entiende, perciben y asumen de manera distinta el perfil de formación desde la realidad educativa experimentada.

Es necesario mencionar como una de las características establecidas del enfoque, la constitución del sujeto de investigación como ente activo que interactúa con el investigador para crear un acto comunicativo dialógico permanente conllevando a reconocer la otredad como sujetos de conocimiento y saberes incidentes en el contexto social.

Hasta el momento se plantean las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de información:

POBLACIÓN: 239 graduados 2010-2017		
TÉCNICA E INSTRUMENTO	**UNIDAD DE TRABAJO**	**TOTAL**
Entrevista semi-estructurada	10%	23 graduados
Historia de Vida	50%	119 graduados
Análisis de la información: Recurrencias, Unidades de Sentido – Atlas Ti		

Los principales referentes teóricos que validan la presente investigación son:

Frida Díaz Barriga (1999) aborda el perfil de formación como: “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que delimitan el ejercicio profesional”.

Gustavo Hawes (2006) establece los criterios de un perfil de egreso: “coherencia, pertinencia y viabilidad”.

Arnaz (1981) propone los componentes mínimos de un perfil de egreso:

a) la especificación de las áreas generales de conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio el profesional; b) la descripción de las tareas, actividades, acciones, etc., que deberá realizar en dichas áreas.; c) la delimitación de valores y actitudes adquiridas necesarias para su buen desempeño como profesional; y d) el listado de destrezas que tiene que desarrollar. ()

Rodríguez (2006): menciona que:

La práctica profesional (o experiencia reflexiva) debe producir una conciencia en el maestro sobre la importancia de ampliar y fortalecer las conceptualizaciones en torno a la enseñanza, de modo que a través de ellas sea posible establecer relaciones con otras disciplinas, saberes y ciencias.(p.6)

Hasta el momento se ha llegado a las siguientes conclusiones, correspondientes al primer avance del proyecto: 1) El programa de Maestría en Educación de la Universidad de Nariño no ha estudiado las relaciones del perfil de formación y la práctica profesional de sus graduados, razón por la cual no se tiene claridad sobre la coherencia, pertinencia y viabilidad del planteamiento teórico del perfil de formación. 2) Los graduados son un factor importante para realizar procesos

de evaluación del programa por cuanto reflejan aspectos de la formación recibida, lo anterior entrevé la necesidad de desarrollar la investigación para generar información que contribuya a fortificar el factor en el postgrado y servir de referente a otras instituciones universitarias afianzando la calidad de la educación superior.

Palabras clave: perfil de formación; maestría en Educación; práctica profesional

Referencias bibliográficas:

Arnaz, J. (1981). Guía para la elaboración de un perfil del egresado. Recuperado en http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Mr3YA4qzNhMJ:publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista40_S3A1ES.pdf

Cifuentes, R. (2011) Diseño de proyectos de investigación cualitativa. NOVEDUC: Buenos Aires. Recuperado de: http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/200000021-47c0549bf3/Enfoque%20de%20investigación.pdf

Díaz Barriga, F. (1999). Elaboración del perfil profesional. En Díaz Barriga, F., Lule, M. L., Pacheco Pinzón, D., Rojas-Drummond, S., & Saad Dayán, E. (Eds.), Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior (pp. 85-104). México: Trillas.

Hawes, G. (2010). Perfil de egreso. Recuperado en http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf

Maestría en Educación de la Universidad de Nariño (2014). Proyecto Educativo del Programa.

Ministerio de Educación Nacional, Decreto No. 2010 de 20 de abril de 2010, registro calificado para programas de educación superior: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf.

Perfil de egreso. Recuperado en http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf Díaz Barriga, F., Lule, L., Pacheco, D., Saas, E., Rojas, S. (1990). Metodología de diseño curricular para educación superior. ;México: Trillas.

Pérez, A. (2005). Gestión del conocimiento. Un enfoque aplicable a las organizaciones y a la universidad. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Stern, P. N. (1980). Grounded theory methodology: Its uses and processes. Image, 12, 20-23.

Perfil de egreso. Recuperado en http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf.

Rodríguez, H. (2006). Práctica Pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. Revista Pedagogía y Saberes. 24 (1), 19-25.

SISTEMA DE TUTORÍAS EN LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA HUMANA: UNA MIRADA RETROSPECTIVA Y SU PROYECCIÓN

Egaña Ana
Méndez, S
Pi-Denis, N
Volz, I
González- Perilli, L
lbh.interior@gmail.com
biologiahuamana.lbh@gmail.com
Unidad Académica de la Licenciatura en Biología Humana, Universidad de la República, Uruguay.

La Licenciatura en Biología Humana (LBH) es una carrera de grado interdisciplinaria de la Universidad de la República (Udelar) con gestión compartida por cuatro facultades -Ciencias, Humanidades y Ciencias de la Educación, Medicina y Odontología- que funciona desde el 2005, fecha desde la cual se han registrado 931 ingresos y 45 egresos. Está presente en Montevideo, en el CENUR Litoral Norte (Sedes Paysandú y Salto), Centro Universitario de Rivera y Centro Universitario de Tacuarembó.

El Plan de estudios cumple con las disposiciones de la Ordenanza de Grado de la Udelar y se caracteriza por su flexibilidad, individualidad de currículo y formación interdisciplinaria adquirida por el tránsito inter-servicios de los estudiantes. El objetivo de la Licenciatura es generar un espacio universitario donde se formen profesionales "capaces de enfrentar y resolver problemas en el área de la Biología Humana en sus distintas componentes fundamentales y aplicada". El perfil del egresado apunta a competencias genéricas (Hildalgo, 2013): "resolver problemas en el área de la Biología Humana en sus distintas componentes fundamentales y aplicadas". Por otra parte, los estudiantes presentan un perfil dentro de la carrera no definido previamente y que se evidencia en función de su trayectoria. De esta forma, los estudiantes generan puentes disciplinarios (Pantoja, 2007) que fomentan un aprendizaje significativo y metadisiciplinar (Gardner y Boix-Mansilla, 1994).

Estas características suponen un seguimiento y orientación en su trayectoria curricular desde el ingreso de cada estudiante a la Licenciatura. El requisito de ingreso a la misma consiste en 80 créditos de alguna carrera terciaria. El seguimiento se realiza desde el año 2009 por un equipo de docentes que componen la Unidad Académica (UA) de la LBH. Este tipo de tutorías se han denominado "tutorías iniciales", pero representan el acompañamiento durante dos tercios de la carrera (67% de los créditos correspondientes a las Áreas Comunes del Plan de Estudios), y supuso en su momento un impacto dentro de la LBH, acortando los tiempos de

egreso. Este sistema de tutorías se sumó al ya existente que consiste en la orientación del área específica o perfil del plan curricular por parte de un docente Grado 3 o superior con formación académica que garantice un adecuado seguimiento y supervisión de la trayectoria del estudiante hasta el final de la carrera y en la realización de su pasantía de grado. Si bien la implementación de las tutorías iniciales ha acortado los tiempos de egreso y disminuido la desvinculación temprana a la LBH, esta última continúa siendo relativamente alta debido a las características de la licenciatura (plan individualizado). Por otra parte, los estudiantes y egresados manifiestan que un abanico de oferta de cursos tan amplio hace que la toma de decisiones implique mayores tiempos, así como una falta de identificación con una cohorte de compañeros de estudio (Egaña et. al 2013) . Se presenta así una tensión, en donde por un lado, la integración de contenidos tiende a debilitar las identidades educativas, pero a su vez, se brinda mayor libertad al estudiante (Collazo, 2014).

En este momento la LBH se encuentra en una segunda etapa de revisión de su plan de estudios y de su sistema de tutorías, proyecto que ha sido financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Udelar. Entre las modificaciones previstas, se encuentra el que los estudiantes ingresen directamente desde secundaria, por lo que en las últimas etapas del proyecto se ha puesto foco en el estudio de las tutorías y el acompañamiento docente durante el trascurso de la Licenciatura, de modo de ajustar mejor la orientación al ingreso de la carrera. En relación con esto último, se indaga sobre la experiencia de egresados y estudiantes avanzados de la LBH con respecto a sus tutores durante su tránsito curricular, a través de un cuestionario semicerrado y autoadministrado. En este trabajo se presentarán los resultados preliminares del análisis cuanti y cualitativo de las respuestas de 39 cuestionarios, articulado con un relato retrospectivo de lo que supuso la implementación del sistema de tutorías en la LBH. Esto permitirá una interpretación más ajustada de lo que ha sido el proceso del trabajo con tutorías dentro de la Licenciatura, a la vez que evidenciarán los desafíos y mejoras en el sistema a tener en cuenta a futuro.

Palabras clave: tutorías, currículo, interdisciplina

Referencias bibliográficas:

Collazo, M. (2014) *Currículo universitario e interdisciplinariedad: ¿una nueva oportunidad?* En: En_clave Inter 2014. Educación superior e interdisciplina. Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República.

Egaña, A. Iribarne, P, González,L. Bardier, C. Pi, N. (2013) *Experiencias de los estudiantes de la Licenciatura en Biología Humana en la construcción de su*

formación interdisciplinaria. En: Experiencias enriquecedoras en Educación Superior (Compiladoras: C. Guilleminot, S. Kanovich, A. Suárez), Paysandú, Unidad de Apoyo a la Enseñanza- Centro Universitario de Paysandú, UdelaR.

Hidalgo, C (2013) *Cómo salir del encierro en disciplinas: competencias, interdisciplina, redes de conociminerto*, En Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario (Stubrin, A. y Díaz N.compiladores), Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Pantoja, J. (2007): *Ética y bioética como patrimonio de la Huma*nidad. En XIX Coloquio Nacional sobre enseñanza de la filosofía, Veracruz.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana, 2011. Recuperado: http://www.lbh.fmed.edu.uy/files/LBHplan2011.pdf

Reglamento Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana. Recuperado http://www.lbh.fmed.edu.uy/files/Reglamento-Plan-de-Estudios-LBH-2013.p

POSGRADOS EN EL ÁREA EDUCATIVA: APOYOS DESDE LA COMISIÓN ACADÉMICA DE POSGRADO A CARRERAS Y POSGRADUANDOS

Adriana Fernández-Alvarez
Christian Acosta
Manuel González Ayestarán
Rafael E. Saa
Sebastián Sasías
Estíbaliz Solís Carvajal
afernan@fmed.edu.uy - Departamento de Educación Médica (DEM). Facultad de Medicina.
cap@posgrados.UdelaR.edu.uy - Comisión Académica de Posgrado (CAP).
Universidad de la República, Uruguay

Introducción: La formación de posgrado en el campo de la educación contribuye a mejorar las asesorías pedagógicas brindadas por los docentes universitarios. La Comisión Académica de Posgrado (CAP) de la UdelaR orienta la actividad de posgrado de la institución. De 298 carreras registradas en el repositorio de la CAP, 21 están vinculadas al campo educativo: 12 especializaciones, 7 maestrías y 2 doctorados (10 especializaciones y 2 maestrías del convenio UdelaR-ANEP de 2009). La primera de estas carreras fue creada en 2004 (Maestría en Psicología y educación) y la más reciente en 2018 (Especialización Didáctica para Enseñanza Media). Para promover la formación de posgrado, la CAP gestiona diferentes apoyos económicos a carreras: a)Apoyo Institucional para el fortalecimiento académico (AIF), b) Apoyo Institucional de consolidación de actividades de posgrado (AIC), c) Promoción de la calidad mediante procesos de evaluación (PCPE) y d) Desarrollo de planes de mejora (PCPM). Además gestiona becas (convocatorias concursables anuales) dirigidas a diferentes perfiles de posgraduandos de la UdelaR: a) Becas de apoyo a docentes y b) Becas de apoyo a la finalización de estudios de posgrado. Las carreras mencionadas pueden postularse a esos apoyos y los estudiantes de aquellas que otorgan titulación de maestría o doctorado, postularse a las becas. Además la CAP organiza el taller "Asesoría para la redacción de la tesis" para posgraduandos de la UdelaR.

Objetivos: Describir el flujo de ingresos-egresos de las carreras de posgrado de la UdelaR en el campo de la educación (2008-2017) y los apoyos que la CAP ha brindado tanto a estas carreras como a sus estudiantes (2008-2019). También caracterizar el perfil básico de aquellos estudiantes que postulan y reciben becas (2009-2019).

Metodología: Se identificó el universo de carreras objetivo filtrando el contenido del repositorio con los términos de búsqueda: "educación", "enseñanza", "didáctica", "pedagogía", "docencia" y "aprendizaje"; esto se contrastó con sus planes de estudio.

Se realizó un estudio cuantitativo descriptivo. Los datos fueron obtenidos de la División estadística de DGPlan y de bases de datos primarias (CAP). Se compararon los perfiles de los postulantes que obtuvieron becas y de aquellos que no.

Resultados: De las 21 carreras mencionadas cuatro solicitaron apoyos de la CAP: tres maestrías y un doctorado y todos ellos fueron otorgados. El doctorado en Educación postuló al AIF en 2018 y 2019. La Maestría en Ciencias Humanas opción Teoría y Prácticas de la Educación participó de PCPE 2017 y se ha presentado a AIF ininterrumpidamente entre los años 2016 y 2019, a partir de 2018 de manera conjunta con la Maestría en Enseñanza Universitaria. Esta última maestría se había presentado ya a este instrumento en 2017. Finalmente, la Maestría en Psicología y Educación participó de PCPE y de PCPM en 2018. Esta maestría también postuló a AIF entre 2008 y 2014 y en 2018 y 2019.

En el período 2008-2017 ingresaron a estas 21 carreras 1558 estudiantes y egresaron 327; de ellos se registraron 605 ingresos y 107 egresos correspondientes a carreras de maestría y doctorado. En el período 2009-2019 fueron 73 los postulantes a becas CAP que cursaban estas carreras: 40 a becas docentes (39 de maestría y 1 de doctorado) y 33 de finalización nivel maestría. Fueron 22 las postulaciones priorizadas académicamente (14 titulares y 8 suplentes) y las financiadas 15 (todas de maestría, 9 para docentes y 6 de finalización). De los postulados se tituló el 56,2% (41), de los priorizados académicamente el 54,5% (12) y de los beneficiarios de beca el 56,2% (9). Las carreras con más postulaciones fueron la maestría en Enseñanza Universitaria (38) y la de Psicología y educación (27), seguidas por las maestrías de Educación y Extensión Rural y de Gramática del Español con 3 postulaciones cada una y finalmente las maestrías de Ciencias Humanas y el doctorado en Educación con 1 postulación. Las dos primeras maestrías también son aquellas con más postulantes priorizados (12 y 7 respectivamente).

Entre 2009 y 2019 la mediana de la edad de postulación para becas docentes de maestría fue 36 años (moda 36, min 24 - máx. 46) y para las de finalización de maestría fue 38 años (moda 32, min 27- máx. 53). En las primeras, 74,4% de los postulantes no tienen hijos y el 76,9% son mujeres y en las segundas, 66,7% y 75,8% respectivamente. Hubo una postulación a beca docente de doctorado (55 años, mujer, con hijos y no priorizado académicamente).

En la siguiente tabla se presenta el perfil de aquellos postulantes que fueron o no priorizados según tipo de beca y nivel (2009-2019)

	Tipo de beca y nivel (postulados n=72[§])					
	Docente nivel maestría (n = 39)			**Finalización nivel maestría (n = 33)**		
	Priorizados (n = 11)	**No priorizados (n = 28)**	**Valor *p***	**Priorizados (n = 11)**	**No priorizados (n = 22)**	**Valor *p***
Sexo % (n)			0,79			0,84
Mujer	72,7 (8)	78,6 (22)		72,7 (8)	77,3 (17)	
Hombre	27,3 (3)	21,4 (6)		27,3 (3)	22,7 (5)	
Edad mediana / moda	30 / 26	36 / 36	0,03*	33 / 32	42 / 35	0,01*

(min - max)	(24 - 40)	(25 - 46)		(28 - 44)	(27- 53)	
Sí hijos al postular % (n)	9,1 (1)	32,1 (9)	0,27	18,2 (2)	40,9 (9)	0,30

§ Se excluyó del análisis una postulación a beca docente de doctorado (55 años, mujer, con hijos no priorizado académicamente). *Indica diferencias significativas con $p < 0,05$.

Entre los 52 postulantes que trabajaban en la UdelaR la mediana de la carga horaria semanal desempeñada fue 31,5 (moda 20,0, min 5,0-máx 60,0). En referencia al grado académico predominan los Gº2 (42,3%) seguidos de los Gº1 (28,8%) y Gº3 (26,9%). Entre los priorizados, si bien aún prevalece el porcentaje de Gº2 (46,7%), el porcentaje de Gº1 crece (40%) en detrimento de los Gº3 (6,7%). La carga horaria laboral semanal fue similar entre los postulantes y los priorizados académicamente.

En el período 2014-2019 han cursado el taller de redacción de tesis 24 estudiantes, correspondientes a las maestrías de Psicología y Educación (18), Enseñanza Universitaria (5) y el Doctorado en Educación (1). De los postulantes a becas 5 cursaron el taller.

Conclusiones: A nivel de carreras de posgrados en la UdelaR el campo de la educación se encuentra en desarrollo y crecimiento. Las solicitudes de apoyos a la CAP en el período 2008 a 2019 en cuanto a carreras del campo educativo ascienden al 6% del total y a 3% en cuanto a becas de sus posgraduandos, cubriéndose totalmente la demanda en el primer caso y el 21 % en el segundo. En cuanto al perfil de los postulantes a becas pertenecientes a estas carreras, su edad es mayor, está más feminizado y tienen hijos en mayor porcentaje que el total de lo posgraduandos de la UdelaR que postulan a becas de la CAP. El porcentaje de titulaciones entre aquellos que reciben becas alientan a proseguir y mejorar los apoyos de la CAP a carreras y posgraduandos en el área educativa educativo.

Palabras clave: posgrado, financiamiento de carreras, becas

Referencias bibliográficas:

Luchilo, L. (Ed.), *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos*. 1ª ed. Buenos Aires: Eudeba.

HACIA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE VETERINARIA DE LA UDELAR

Passarini, José
González, Solana
Borlido, Claudia
Rivero Rosemary
josepasa@gmail.com
solanagonzalez@gmail.com
Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Uruguay

La Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República es la única que forma profesionales de esta disciplina en Uruguay, ha formado la casi totalidad (hay algunos formados en el extranjero) de los veterinarios que trabajan en el país, por lo que las competencias adquiridas por los estudiantes en nuestra casa de estudios, son las herramientas con las que cuentan para insertarse en el mercado laboral. La propuesta curricular actual (Facultad de Veterinaria, 1997) ha marcado una gran diferencia con las anteriores, pasando del Médico Veterinario a un concepto amplio de Ciencias Veterinarias donde la Producción Animal y la Tecnología de los Alimentos de Origen Animal también ocupan un lugar muy importante en la formación profesional. Este Plan de Estudios plantea un Ciclo Común Obligatorio de 4 años, y un Ciclo Orientado Optativo (llamadas Orientaciones) de 1 año, planteándose por primera vez flexibilizar el currículo y permitir que el estudiante elija los cursos que más le interesan y realizar una Orientación en el área que supone podrá insertarse laboralmente. Para el Ciclo Orientado se proponen tres opciones: Medicina Veterinaria, Producción Animal e Higiene, Inspección-Control y Tecnología de los Alimentos de Origen Animal. El Título emitido por la Institución es el mismo independientemente de la Orientación elegida, pero el graduado cuenta con una documentación anexa que documenta que profundizó sus conocimientos en una rama de la veterinaria, pero eso no le impide trabajar en otras áreas sino que le permite (en teoría) acceder con mayor facilidad en aquellos trabajos vinculados al área de su profundización. Transcurridos 20 años de la implementación del Plan de Estudios se ha vuelto más que necesaria una actualización, ya que existen suficientes aspectos que han cambiado y que ameritan una nueva propuesta curricular. Sin embargo, cambiar un plan de estudios en una carrera centenaria y con el peso de ser la única del país, implica un trabajo largo, complejo y de amplia participación. Por lo tanto, la comisión de carrera integrada por representantes del Consejo y del Claustro de la Facultad con integrantes del Departamento de Educación Veterinaria elaboraron una hoja de ruta que permitiera un amplio relevamiento y numerosa participación para lograr elaborar una propuesta que contempla la mayoría de las voces. En este sentido se desarrollaron una serie de actividades que se mencionan a continuación:

a) relevamiento de documentación regional y mundial sobre la formación veterinaria: donde se destacan los documentos de la Organización Mundial de Salud Animal que establece las competencias del día 0 para el veterinario y un plan de estudios básico para todas las carreras de veterinaria del mundo (OIE; 2012, 2013); así como la Asociación Panamericana Veterinaria establece el perfil de veterinario para el 2030 (PANVET, 2013)

b) requerimientos de la reglamentación universitaria vigente actualmente; teniendo en cuenta principalmente la nueva Ordenanza de Grado, que establece requerimientos relacionados a la flexibilidad curricular, la inclusión de la investigación y la extensión en el currículum, entre otras sugerencias.

c) consulta a profesionales y empleadores; la que se realizó a través de un ciclo de mesas redondas con invitados referentes, quienes debían plantearse los requerimientos para el veterinario del 2030, que establece la necesidad de plantearse el desafío de “Una sola salud” incluyendo la salud humana, animal y ambiental como parte de un solo objetivo, por formar parte de un sistema.

d) evaluación del plan actual, identificando fortalezas y debilidades; a través de la revisión de documentación y evaluaciones realizadas por el Departamento de Educación Veterinaria principalmente (Passarini; 2013, 2016), que rescatan principalmente la fortaleza práctica y la tesis, y que cuestiona en parte la orientación de pregrado.

e) exigencias de la acreditación regional de carreras ARCU-SUR, establecido a través de los criterios e indicadores acordados como exigencias (RANA, 2015); logro que la carrera actualmente tiene y no debe perder.

f) opinión de especialistas extranjeros; que involucró profesionales veterinarios con experiencia en elaboración de planes de estudio de Argentina, Brasil, Chile, México, Inglaterra y España.

g) trabajo de consulta específica con los órdenes; estableciendo directamente reuniones con docentes, estudiantes y egresados por separado para aclarar inquietudes y escuchar propuestas, que muchas veces en la comisión de carrera (donde hay representantes de cada uno) no surgen por estar en una dinámica más acotada y no tan abierta como se dio en estas reuniones.

A partir, de esta serie de pasos se logró un acuerdo sobre los principales lineamientos que se estableció un nuevo plan de estudios, el que incorporará nuevos contenidos, un incremento de actividades prácticas, con la inclusión de contenidos de extensión y metodología de la investigación, con un perfil del egresado compatible con todas las exigencias regionales, pero con una pertinencia propia de las característica de nuestro país. A partir de estas definiciones se construyó una malla curricular que contempla cursos, seminarios y talleres, con un marco de flexibilidad importante y con una carga horaria acorde, que apunta a acortar la duración real de la carrera. A partir de la experiencia realizada, a lo largo de los años de análisis y discusión, es posible

establecer que el procedimiento utilizado ha dado buenos resultados, estando en la actualidad a la espera de la aprobación final de la propuesta curricular elaborada.

Referencias bibliográficas

OIE (2012) Recomendaciones de la OIE sobre competencias mínimas que se esperan de los veterinarios recién licenciados para garantizar Servicios Veterinarios Nacionales de calidad. [En línea] Disponible en: http://www.oie.int/fileadmin/Home/eng/Support_to_OIE_Members/Vet_Edu_AHG/formation_initiale/Core-ESP-v6.pdf [Consultado el 14 de Julio de 2019].

OIE (2013) Plan de Estudios Básico de Formación Veterinaria. Directrices de la OIE. [En línea] Disponible en: http://www.oie.int/fileadmin/Home/esp/Support_to_OIE_Members/Edu_Vet_AHG/day_1/DAYONE-B-esp-VC.pdf [Consultado el 14 de Julio de 2019].

PANVET. (2013). Perfil Profesional del Médico Veterinario en Latinoamérica -Visión al 2030-. Jalisco. Amateditorial S.A.

Passarini, J. (2013). La formación de los veterinarios y su relación con el mundo del trabajo: un estudio de seguimiento de graduados. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. CEPES/Universidad de La Habana.

Passarini, J; Rodríguez, B; Borlido, C. (2016) Impacto de un cambio curricular en la empleabilidad de los graduados veterinarios de la Universidad de la República – Uruguay. Revista Cubana de Educación Superior, v 2016, p. 64 - 74, Habana.

Red de Agencias Nacionales de Acreditación (2015) Sistema ARCU-SUR, criterios de calidad para la acreditación de carreras universitarias: Titulación Veterinaria. [En línea] Disponible en http://edu.mercosur.int/arcusur/images/pdf/rana/7-Veterinaria_Maio_2015.pdf [Consultado el 10 de julio de 2019]

CICLO BIOLOGÍA BIOQUÍMICA: ORIENTACIÓN AL INICIO DE UNA FORMACIÓN CIENTÍFICA

Andrea Texo
Ana Egaña
Zoraima Artía
Daniel Peluffo
ciclobiologiabioquimica@gmail.com - Departamento de Ciencias Biológicas del CENUR Litoral Norte, Universidad de la República.

A partir del impulso generado por la descentralización universitaria durante la última década, la oferta de enseñanza de grado en los Centros Regionales Universitarios y Sedes del interior de la Universidad de la República (Udelar) se ha visto acrecentada de forma notable. Nuevas carreras, ciclos y tramos de formación se sumaron a las carreras tradicionales que ya se dictaban en los centros universitarios. El Ciclo en Biología-Bioquímica (CBB), es una nueva oferta de enseñanza del CENUR Litoral Norte de la Udelar y surge desde la necesidad de cubrir en la región la formación de estudiantes en diversas áreas de las Ciencias Biológicas y la Bioquímica. Su plan de formación fue aprobado en el 2017, comenzó a implementarse en el 2018, y cuenta con una matrícula de 28 estudiantes. Posee un formato de ciclo de un año de duración (90 créditos), y si bien permite el ingreso desde el bachillerato, no es considerado un ciclo inicial optativo (CIO), sino un trayecto de formación que luego es reconocido por las Licenciaturas en Ciencias Biológicas y Bioquímica de la Facultad de Ciencias; a nivel regional permite continuar estudios en la Licenciatura en Biología Humana. Su gestión está a cargo de un equipo de coordinación formado por tres docentes y su Director. Por su parte, el CBB depende del Departamento de Ciencias Biológicas del CENUR Litoral Norte, el cual busca promover el interés por una formación científica en aquellos estudiantes que ingresan a la Universidad, así como su desarrollo en investigación en la región.

El Ciclo en Biología Bioquímica, está presente en las dos sedes del CENUR (Salto y Paysandú), lo cual fomentó modalidades de enseñanza originales, que implicaron distintas convergencias de equipos docentes, recursos materiales y locativos, articulaciones entre sedes, así como la implementación de TICs. Por otra parte, el equipo de coordinación centra su trabajo en la orientación y seguimiento de los estudiantes durante el ciclo, en particular en lo que refiere al apoyo brindado para el pasaje entre el sistema secundario al terciario. Las edades de los estudiantes efectivamente vinculados al ciclo oscilan entre los 19 y los 29 años, pero con un componente fuerte en el entorno de los 20 años, lo que evidencia la importancia de este acompañamiento, más aun si se considera que en la mayoría de los casos pertenecen a la primera generación de su familia que accede a estudios terciarios.

En este trabajo se caracterizará el perfil de los estudiantes del CBB, así como la experiencia de acompañamiento y orientación a los mismos y las diferentes estrategias pedagógicas que se viene desarrollando por parte del Equipo de Coordinación del CBB, para facilitar la inserción de sus estudiantes en el sistema universitario y la adquisición de herramientas para una formación científica.

Palabras clave: orientación estudiantil; trayecto de formación, inclusión

LECTURA Y ESCRITURA EN EL INSTITUTO DE INFORMACIÓN DE LA FACULTAD DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN OCHO AÑOS DE EXPERIENCIAS EN EL CICLO INICIAL

Liliana Gros
Rosario Molinelli
liliana.gros@fic.edu.uy
rosario.molinelli@fic.edu.uy
Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

La matrícula de ingreso a la Universidad de la República se ha ampliado, sin embargo el rezago y la desafiliación afectan los niveles de egreso.

La nueva institucionalidad que transformó a la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines en Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación fue una oportunidad que los docentes aprovecharon para analizar la experiencia acumulada, con el propósito de mejorar los resultados ofreciendo mejores herramientas de acceso a la nueva cultura escrita, a los/as ingresantes.

Así es que desde 2013, Alfabetización Académica es una unidad curricular, anual-transversal que integra el ciclo inicial del plan de estudios de las Licenciaturas de Bibliotecología y Archivología, que se dictan en Montevideo y Paysandú.

Esta unidad se propone incorporar a los/as estudiantes a una nueva comunidad discursiva y a un contexto de práctica con metodologías para el abordaje de la lectura y la escritura, concebidas como prácticas sociales, particularmente complejas en el campo académico de las Ciencias Sociales y Humanas, específicamente en la Ciencia de la Información.

Su objetivo es que los/as ingresantes construyan herramientas para constituirse como lectores y productores de los textos académicos de la especialidad que cursan, reconociendo sus particularidades discursivas y textuales.

A lo largo de estos ocho años de mediación, el análisis de las opiniones de las distintas generaciones permite afirmar que las funciones retórica, epistémica y ética de la lectura y la escritura han sido débilmente consideradas durante el proceso educativo previo de estos/as estudiantes, aspecto que tiene consecuencias sobre la continuidad de su trayectoria educativa futura.

En el proceso de discusión y análisis que concluye con la transformación de la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines en Instituto de Información de la Facultad de información y Comunicación, el cuerpo docente asocia las causas que promueven el rezago y la desafiliación con la dificultad de los ingresantes para comprender y producir los textos académicos.

De esta constatación surge la propuesta de la unidad curricular Alfabetización Académica como una estructura andamiada, no remedial, que al contar con las mediación articulada y posterior del docente en cada disciplina, focaliza su accionar en la lectura y en la escritura para ubicar al estudiantado en el ámbito universitario, fortalecerlo académica para evitar que se desvincule.

Sin embargo, pasados varios años, es necesario reconocer que al no estar articulada la implementación de Alfabetización Académica con las restantes asignaturas, la propuesta se aleja del enfoque promovido por la Dra Paula Carlino surgido de las investigaciones del Grupo Para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM).

Ocho generaciones de estudiantes de la sede capitalina y dos de la sede Paysandú, del CENUR LITORAL NORTE han cursado esta unidad, dispuesta en un régimen de asistencia obligatoria en 6 módulos de 4 horas cada uno. El equipo docente en modalidad de pareja pedagógica se propone:

Lograr que los estudiantes comprendan que la lectura y producción de textos en el nivel terciario es un proceso interactivo y transaccional, inferencial y recursivo, que implica la construcción de significados, a partir de los conocimientos previos de un lector que, en tanto estudiante de nivel terciario, se integra a una comunidad académica con rasgos discursivos específicos, cuyo eje de trabajo se fundamenta en la investigación sobre la Ciencia de la Información (EUBCA, 2012).

La perspectiva estudiantil es muy útil y es una excelente fuente de información que nutre el conocimiento que deben disponer los docentes, en circunstancias de concebir sus prácticas de enseñanza, independientemente del nivel en el que desarrollen sus actividades profesionales. Sin embargo resulta particularmente necesario en el nivel terciario, teniendo en cuenta que el estatu quo hace presuponer erróneamente que el/la ingresante dispone de la lectura y de la escritura, en tanto se las concibe como habilidades que se han aprendido de una vez y para siempre. Pero al no ser así ¿cómo es posible disponer de una práctica social que no se ha tenido la oportunidad de poner en práctica?

El desafío consiste, entonces, en pensar cómo plantear la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel terciario y qué hacer hacer a los estudiantes para que logren transitar este proceso de manera fructífera y que los/as empodere, porque se trata de prácticas en un espacio social muy especializado como es el ámbito de una carrera universitaria y de una cátedra, ámbitos que le son desconocidos.

Con respecto a ello, Carlino propone “Por un lado, que los alumnos participen más activamente que cuando solo escuchan a su profesor y, por otro, que tengan oportunidad de leer y escribir epistémicamente; es decir, para construir conocimiento”(2017, p:30).

Referencias bibliográficas

UDELAR, E. (2012, agosto 21). *Plan de estudios para las carreras de grado de la EUBCA.*

Carlino, P. (2017). *Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias*. 17.

DESAFÍOS QUE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES AL INICIO DE SU TRAYECTORIA EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Norma Graña
Natalia Mallada
Lucía Meirelles
ngrania@fadu.edu.uy
nataliamallada@fadu.edu.uy
lmeirelles@fadu.edu.uy
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República

Este trabajo presenta los resultados preliminares de un relevamiento realizado a estudiantes de ingreso, de las diferentes carreras de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de la República (UdelaR), con el fin de generar información sistemática sobre las dificultades que enfrentan. Se incluyen también, aspectos del formulario empleado como herramienta y algunas acciones institucionales.

A partir de la reflexión sobre los resultados obtenidos, se busca desarrollar estrategias, así como brindar asesoramiento pedagógico a docentes y orientación a funcionarios administrativos en el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, de modo favorecer procesos de inclusión educativa. Esta noción se entiende no solamente como la equidad en el acceso, sino como la posibilidad de que los estudiantes puedan alcanzar resultados semejantes independientemente de su punto de partida (Mancebo, E. y Goyeneche, G. 2010).

Lo realizado se fundamenta en la importancia de apoyar a los estudiantes en el primer año de vida universitaria, de modo tal que el ingreso se constituya, como sostienen algunos autores (Jonhston, B., 2013), en una experiencia positiva de transición.

La masividad, la multiplicidad de información disponible, los requerimientos curriculares y la complejidad de la vida universitaria, ameritan el desarrollo de propuestas dirigidas a esa etapa de la formación. Esto incluye, además de la revisión y disposición de la información para estudiantes de pre-ingreso e ingreso, la implementación de actividades de apoyo para el desarrollo de competencias genéricas (Villardón-Gallego, 2015).

Se diseñó y aplicó un formulario autoadministrado, que fue enviado a todos los estudiantes de la generación 2018 hacia fines de ese año. La convocatoria fue realizada a los 1277 ingresantes (independientemente de si continuaban o no cursando). Se obtuvieron respuestas completas del 30,2% del total de esta población estudiantil.

El formulario contempla información general, que permitió realizar un acercamiento a algunos aspectos del perfil de quienes respondieron, así como preguntas específicas de carácter abierto y cerrado (múltiple opción).

Dentro de la información general, se incluyen aspectos como género, características de la institución en la que el estudiante cursó la educación secundaria, carrera/s en la que se inscribió, carrera/s que cursa actualmente, situación laboral, lugar de residencia, núcleo de convivencia y si posee algún tipo de beca.

Las preguntas específicas comprenden algunas apreciaciones sobre los conocimientos adquiridos en secundaria, información con la que contaban al inicio de los estudios universitarios, principales dificultades durante la vida universitaria, conocimiento sobre los ámbitos de apoyo de la Facultad y preferencias respecto a posibles actividades extracurriculares. Fue previsto un trayecto diferencial para quienes no continuaron cursando, aportando información que permite realizar un primer acercamiento a las razones de esa desvinculación.

Los principales hallazgos muestran que la mayoría de los estudiantes no accede a la información institucional que se encuentra disponible, ni a los mecanismos de apoyo difundidos por la web y redes sociales. Además, un alto porcentaje considera que no cuenta con algunos conocimientos necesarios para lograr un buen desempeño en los cursos de primer año.

Sobre las dificultades individuales, casi un 50% plantea haber tenido alguna dificultad en su inserción a la vida universitaria, en su mayoría académicas y/o económico-financieras. Frente a esta realidad, el porcentaje que manifestó haber accedido a algún tipo de beca es de solo un 14,25%. Además, el porcentaje que trabaja es alto (cerca del 40%) —considerando que se trata de una generación de ingreso—.

En relación al conocimiento acerca del funcionamiento de los diferentes ámbitos de la Facultad, los porcentajes más bajos (menos de un 10%) se registraron en relación a las funciones del cogobierno.

En cuanto a las actividades extracurriculares, más del 50% considera favorable que haya una mayor oferta. A la mayoría le hubiera gustado haber adquirido formación en el uso de softwares de dibujo y/o diseño. A un alto porcentaje, conocimientos acerca de redacción, desarrollo de trabajos escritos, métodos de estudio y/o técnicas para el desarrollo de trabajos colaborativos, introducción o apoyo para la iniciación a la investigación y/o extensión y conocimientos sobre la organización de la FADU y la UdelaR.

Sobre la información a la que acceden, sólo un 20,64% conoce el Sistema de Atención al Estudiante, que se encarga precisamente de brindar orientación y asesoramiento respecto a la formación académica y al funcionamiento de la Facultad.

Ante estos hallazgos se plantea el desafío de implementar estrategias de difusión eficientes y actividades de apoyo, dirigidas específicamente a estudiantes de

primer año, con el fin de que accedan a la información necesaria para favorecer su transición (Jonhston, B., 2013).

En forma paralela a la implementación y procesamiento de la encuesta, se han instrumentado medidas que podrían colaborar con la atención a algunos de los déficits detectados en esta. Una de ellas es la generación de un espacio en la página web dirigido a estudiantes de preingreso e ingreso (anteriormente esa información se encontraba dispersa). Esto se fundamenta en la importancia de que los ingresantes reciban —en un ámbito en el que se les da la bienvenida— la información en forma directa e intuitiva, sin la necesidad de tener cierto conocimiento institucional.

Del mismo modo, los resultados preliminares de la encuesta colaboraron en la revisión, reorganización y ampliación de la información del folleto y actividad de bienvenida. Además se instrumentó una charla informativa sobre la oferta de cursos de primer año y el procedimiento de inscripción. El folleto de bienvenida fue entregado a cada uno de los estudiantes al momento de realizar su inscripción en Bedelía, en una instancia formativa.

Finalmente, se están instrumentando cursos piloto de diseño, de carácter extracurricular, destinados a la generación de ingreso, cuya finalidad es que los estudiantes puedan adquirir habilidades requeridas a lo largo de las carreras de la Facultad.

También está prevista la difusión del informe resultante a la Comisión de Enseñanza de la Facultad y a los docentes de primer año, de modo que conozcan la información y propiciar un ámbito de discusión. A partir de ello, se pretende encauzar posibles actividades de asesoramiento, complementarias a lo que ya se está haciendo con los estudiantes.

Palabras claves: ingreso universitario; trayectorias estudiantiles; inclusión educativa

Referencias bibliográficas

Jonhston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.

Mancebo, M. E.; Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf

Villardón Gallego, L. (2015). Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo. Madrid: Narcea.

UdelaRwww.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/30152/

TRABAJOS FINALES DE GRADO: UNA REVISIÓN DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO

Elizabeth García
Yamila Montenegro
Sandra Román
eggara@gmail.com
yamilamontenegro@gmail.com
sandra@podestanet.com
Programa de Lectura y Escritura de la Comisión Sectorial de Educación- UdelaR

Entre los años 2010 y 2014 la UdelaR estuvo abocada al diseño de nuevos planes de estudio en todas sus carreras. Entre otras cosas, estos nuevos diseños curriculares, implicaron la incorporación de trabajos finales de grado, tales como tesis, tesinas, monografías, proyectos, etc. Para muchos servicios esto no supuso una diferencia significativa con la forma en que se venía procesando el egreso en sus carreras, ya que históricamente estos géneros académicos formaban parte de sus prácticas de evaluación. En cambio, para otros servicios esta incorporación resultó novedosa y, a su vez, problemática, ya que los mecanismos previstos tradicionalmente para la evaluación de sus estudiantes difieren en gran medida de los desafíos que implican la escritura de un trabajo final de grado como los que imponen los nuevos planes de estudio.

En el marco de la implementación de los nuevos diseños curriculares, el Programa de Lectura y Escritura Académicas (LEA), ofrece desde el año 2018 el curso *La escritura en la universidad. Tutoría de trabajos finales de grado,* destinado a docentes que dirigen este tipo de trabajo en los distintos servicios de la UDELAR. Este curso se plantea como objetivos generar un espacio de reflexión acerca de los trabajos finales de grado y su relación con las especificidades disciplinares, ofrecer recursos y herramientas para el acompañamiento del proceso de escritura, así como también, analizar las modalidades de seguimiento, revisión y evaluación de estos trabajos.

La propuesta del curso propició la interacción con docentes de diferentes áreas convocados por un interés común: mejorar el proceso de acompañamiento a los estudiantes en un proceso de escritura que los habilita a egresar de sus carreras. Entre otras cosas, durante el curso se propuso a los docentes el completamiento de un formulario en donde se les pedía que respondieran las preguntas relacionadas con su experiencia como tutores. El objetivo de esta propuesta era comenzar a sistematizar las diferentes situaciones generadas en la UdelaR como consecuencia de la

implementación de los nuevos planes de estudio. Además, nos interesa estudiar la práctica de tutoría como actividad social mediada por el lenguaje, como una instancia de interacción que permite vehiculizar un conocimiento compartido (Bronkart, 2004: 31).

La aplicación del formulario permitió recoger las respuestas de 47 docentes de diferentes áreas de la UdelaR a un total de 26 preguntas formuladas. En este trabajo, nos planteamos focalizar el análisis en las respuestas obtenidas a partir las siguientes preguntas propuestas en el formulario: *¿Existen pautas institucionales para preparación, redacción y presentación del trabajo final de grado?*, *¿Le parece que las actividades que desarrollan los estudiantes a lo largo de la carrera los preparan para la instancia del trabajo final? Justifique su respuesta.* y *Realice una breve reflexión sobre su trabajo como tutor.*

En relación a las tres primeras respuestas nos interesa revisar la relación entre el trabajo prescripto y el trabajo representado que atraviesa la actividad docente. Por eso es que indagamos en el plano institucional, el trayecto de los estudiantes en relación a las prácticas de escritura y las propuestas de los docentes para el mejoramiento del proceso de tutoría.

En relación con la primera pregunta, 40 de las respuestas fueron positivas, en tanto que las restantes 7 responden que su servicio no dispone de pautas institucionales para preparación, redacción y presentación del trabajo final de grado. Resulta importante destacar, que otros docentes que se desempeñan en esos mismos servicios, responden esta pregunta de manera positiva. Cabe entonces, preguntarse si el problema está en el acceso a las pautas y no en su existencia.

El análisis de las respuestas a la pregunta *¿Le parece que las actividades que desarrollan los estudiantes a lo largo de la carrera los preparan para la instancia del trabajo final?* se agruparon en torno dos de las opciones propuestas: *parcialmente* (30 respuestas) y *no* (17 respuestas). El análisis de las respuestas a la segunda parte de esta pregunta –*Justifique su respuesta*- se realizará en base al rol de la escritura en los procesos de evaluación de las distintas carreras.

A partir de la última respuesta, nos interesa cerrar el diagrama de las dimensiones de la actividad docente: trabajo prescripto, trabajo representado, trabajo efectivo. Para este punto, buscaremos revisar cómo los docentes dicen realizar su actividad para que los estudiantes logren dar sentido a su investigación y puedan hacer de ella un objeto representado (Vygotsky 1995, Montealegre 2005). Además nos parece relevante anotar algunos hallazgos en relación a las representaciones de los docentes con respecto a su trabajo como tutor a partir de su propia identidad docente y de la identidad que perciben en sus estudiantes. Pensamos que estas opiniones pueden ser importantes para la implementación de planes con miras a profesionalizar cada vez más el trabajo de tutoría de escritura.

Por último, se analizarán las respuestas a una de las preguntas más abiertas del formulario: *Realice una breve reflexión sobre su trabajo como tutor.* Aquí el abordaje será de tipo cualitativo y tratará de describir cómo emergen los factores

fundamentales que fueron contemplados a lo largo del formulario en estas reflexiones propuestas a los docentes.

Palabras clave: tutorías de trabajo final de grado; actividad verbal; representaciones docentes.

Referencias bibliográficas

Bronkart, J (2004). *Actividad verbal. Textos y discursos*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

Montealegre, R. (2005).La actividad humana en la psicología histórico- cultural. *Avances en psicología latinoamericana* , vol 23. pp 33 -42.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: Paidós.

FORMACIÓN DE EQUIPOS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

Emilse Diment
emilsed@yahoo.com.
Universidad Nacional de Luján (UNLu)

Presentamos la experiencia de dos seminarios de formación llevados a cabo en la Universidad Nacional de Luján, coordinados por docentes del Departamento de Educación[1]. Implementados con una modalidad mixta, combinaban instancias presenciales y virtuales mediante el uso de la plataforma de la universidad. Se revisaron conceptos y analizaron experiencias publicadas por otros docentes del nivel superior en encuentros, foros de intercambio, documentos escritos en colaboración; a través de la publicación de textos en diferentes formatos y síntesis de encuentros y de foros -elaborados por las coordinadoras-.

Los grupos

Participaron docentes de departamentos diferentes, en su mayoría acompañados de colegas que enseñaban en los mismos equipos. Algunos eran auxiliares docentes, otros jefes de trabajos prácticos, profesores adjuntos o adscriptos.

Esta **heterogeneidad,** por pertenencia a comunidades disciplinares diversas y diferentes experiencias en la docencia, constituyó un aspecto enriquecedor dado que ayudó a desnaturalizar la enseñanza. En diálogo con docentes de otras áreas debieron explicitar cuáles eran objetos de conocimiento constituidos en contenidos -si eran contenidos disciplinares o prácticas y qué quehaceres implicaban-, mediante qué actividades los enseñaban, qué propósitos perseguían y cómo actuaban en clase. Se preguntaron si la actividades tenían sentido en función de propiciar aprendizajes o respondían a rutinas; revisaron su coherencia con respecto a objetivos planteados. Como coordinadoras explicitamos nuestro desconocimiento de ciertos contenidos, mostrando así la incidencia de su especificidad y que no existen formas generalizadas de enseñanza.

Participantes noveles en la docencia se reencontraron con quienes habían sido sus docentes y compartieron apreciaciones de las cursadas. Representaron de esta

[1]División Pedagogía Universitaria y Capacitación docente, Área Formación y Actualización pedagógica. Se denominaron *Conceptos didácticos para repensar la enseñanza en la universidad;* dictados en los años 2015 y 2016. Fueron aprobados por el Departamento de Educación, planificados y coordinamos por la autora del presente (JTP) y la Mag. María Laura Galaburri, (Prof. Adjunta).

forma “la voz de **estudiantes** actuales” visibilizando uno de los componentes de las construcciones metodológicas singulares que se elaboran -junto con contenidos- (Edelstein, 2002).

Como **contracara de la heterogeneidad** señalada, algunos docentes de **una misma carrera** reunidos con pares consideraron espacios curriculares como parte de un mismo proyecto formativo; apartándose de la habitual fragmentación que se da en las universidades (Galaburri y Diment, 2012). Estimaron secuencias de contenidos, cuáles eran anclajes para otros enseñados con posterioridad. Asimismo reflexionaron tomando perfiles de egresados y demandas del ámbito profesional para los cuales se formaban, aspectos por lo general opacados en la cotidianeidad de la tarea de enseñar.

Los contenidos

Comenzamos con el problema del **fracaso en los estudios universitarios** ante la masificación del nivel; la idea de “inclusión excluyente” y de la enseñanza como factor causal dominante del fenómeno (Ezcurra, 2011). Destacaron los participantes el hecho de haber sido invitados a implicarse en esta problemática y a empezar a visualizar a la enseñanza en **contextos más amplios que el aula** (en instituciones y momentos político- educativos particulares).

Se abordó el diálogo entre **acciones de docentes y estudiantes** en **medios didácticos** creados por los primeros, entre otros conceptos de la didáctica (Sensevy, 2007). Además, **lectura y escritura como procesos** que pueden enseñarse entrelazados con lo disciplinar, aprovechando posibilidades que brindan por su **función epistémica** (Carlino, 2005; Dubois M., 2006). Para los asistentes significó esto último una concepción divergente de la que sostenían.

Las estrategias

Los **contenidos** se **revisaron recursivamente** mediante textos académicas y videos -con entrevistas y conferencias-. Se discutieron en foros y encuentros presenciales y se usaron tanto en la revisión de la propia experiencia como de casos publicados.

Encontramos que las **síntesis** de **cada encuentro elaboradas** y divulgadas posteriormente en la plataforma fueron un material de estudio valioso para los participantes. Evidenciaron el valor del registro de clases para evaluar la enseñanza y brindar fundamentos a modificaciones posibles. Constituyeron una forma de institucionalizar conocimientos y dieron posibilidades para que todos accedieran a ellos – al igual que lo observado con síntesis **de foros**-.

El **modo de análisis** planteado **para los casos**, mediante su contextualización e historización , llevó también a resaltar la singularidad de las prácticas y, por tanto, a evitar reproducciones e innovaciones acríticas en la elaboración **de una propuesta de enseñanza** que **cada equipo efectuó**–como posible respuesta a problemáticas configuradas en conjunto -.

Los docentes expresaron que el **seminario representó** un **modelo de enseñanza y** una **situación de aprendizaje** para ellos. Ubicados como estudiantes debieron organizar tiempos para responder a pedidos; vivenciaron dificultades ante lecturas novedosas, por lo que rescataron el leer con otros. Reevaluaron textos que habían descartado por su complejidad en sus asignaturas, al experimentar otras formas posibles de abordarlos. Se cuestionaron si ciertos errores detectados en estudiantes eran tales, a partir de correcciones a escritos recibidas y diálogos con nosotras.

Así identificaron, desde el marco común que se iba construyendo, lo que les sucedía en el lugar de estudiantes y a nuestras acciones y decisiones como enseñantes- coordinadoras.

Vinculamos lo expuesto anteriormente con estrategias didácticas a utilizar en situaciones de capacitación, que según Lerner : " deben fundamentarse en el mismo modelo de enseñanza y de aprendizaje que se sustenta para los niños, es decir en el modelo que se pretende comunicar a los maestros. En nuestro caso…. deben responder a una perspectiva constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje, y por eso proponemos situaciones que [les] representen un desafío y les permitan reelaborar el conocimiento…" (1994, p.22).

Finalmente, enfatizamos la intervención del pedagogo en ambos seminarios entendida como acompañamiento y diálogo entre profesionales con saberes diferentes, tendientes a revisar y generar conocimientos compartidos; acorde con lo consensuado en la División de la que somos parte.

Palabras claves: revisión de la enseñanza en la universidad; estrategias en formación docente

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Dubois M.E. (2006), "Lectura y escritura en las aulas de la educación superior". En: *Textos en contexto* 7. *Sobre lectura, escritura… y algo más*, Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires, pp. 147-164.

Edelstein, G. (2002) Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, Vol. 20, N°2, pp.467-482, Florianópolis.

Ezcurra, A. M. (2011) "Enseñanza universitaria: una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos", En: N. E. Elichiry (comp.) *Políticas y prácticas frente a la*

desigualdad educativa. Tensiones entre la focalización y universalización. Pp. 129163. Buenos Aires: Noveduc.

Galaburri , M. L. y Diment, E. (2012) Proyecto formativo para los estudiantes de las carreras de Profesorado y Ciencias de la Educación. *Tercer encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias*. Universidad La Matanza, 6 y 7 septiembre 2012.

Lerner (1994) Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida* N°15 (3).

Sensevy, G. (2007) Categorías para definir y comprender la acción didáctica. Capítulo traducido, libro Agir ensemble: l´action didactique conjointe du professeur et des éleves, Juan Duque; revisión René Rickenmann.

TUTORÍAS ENTRE PARES EN LA DISCIPLINA HISTORIA

Yeni Blanco Pérez
Instituto de Formación Docente de San José, Consejo de Formación en Educación, Uruguay

Escribir a través del curriculum es un proyecto de enseñanza que se desarrolla en el Instituto de Formación Docente de San José. Se trabaja con los alumnos de primer año de magisterio y busca a través del "análisis de documentos históricos" con apoyo de tutores (alumnos avanzados de la carrera magisterial) mejorar la apropiación de los contenidos conceptuales de la disciplina Historia no importa su punto de partida. Toma como ejemplos experiencias del mundo anglosajón alineado a la corriente "Escribir a través del curriculum".

Descripción del proyecto

El proyecto de enseñanza surgió debido a la percepción que tienen los docentes de la educación superior, en este caso del IFD de San José, que sus estudiantes no comprenden lo que leen y no saben escribir, esta situación incide negativamente en el desarrollo curricular (Russell,1990; Carlino, 2005; Bazerman, 2016).

Estas carencias se arrastran de la educación secundaria, los estudiantes que egresan de este subsistema en nuestro país no llegan al umbral mínimo de competencias necesarias para moverse en el mundo y continuar en el sistema educativo con posibilidades (INEEd, 2014). Las pruebas PISA aplicadas entre los años 2003 y 2014 demostraron una evolución regresiva en la lectura: en 2003 el 40 % de los estudiantes se encontraba por debajo del mínimo aceptable y en 2014 esa cifra subió al 47%.

El proyecto parte del concepto de alfabetización académica entendido como el proceso de enseñanza que puede ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Se trata del intento de los profesores de incluirlos en sus prácticas letradas y las acciones que llevan a cabo en sus clases, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos y debatir, según las formas habituales de hacerlo en cada materia (Carlino, 2013).

Considerando el punto de vista de los estudiantes, se destacan dos condiciones relevantes para leer y escribir en las materias: la distancia entre el universo del alumno- el saber disciplinar y la disponibilidad del docente para el tendido de un puente entre ambos. Si se da esta condición, los alumnos logran participar en actividades y desempeñarse con mayor éxito a nivel curricular, atacando una de las causas de la deserción estudiantil al inicio de los estudios terciarios (Rosli y Carlino, 2012).

Estos enfoques teóricos llevaron a integrantes de un instituto de formación docente a implementar un dispositivo que, al tiempo que permite a los estudiantes apropiarse de conceptos de la asignatura Historia, favorece el desarrollo de la escritura y la comprensión de textos. Para ello se seleccionó el análisis de documentos históricos como estrategia de enseñanza, porque involucra la lectura, la escritura, el pensamiento y la producción de textos a partir de la comprensión de los conceptos curriculares.

Los estudiantes avanzados realizan una tutoría -revisando las producciones escritas de los alumnos ingresantes-, subsanando la imposibilidad docente de apoyar a los estudiantes en sus dificultades, debido a lo extenso de los programas, a la cantidad de alumnos y al escaso tiempo disponible. El papel del tutor es el de un compañero de escritura más experimentado, un lector atento y crítico que colabora con el estudiante en su último trayecto de educación secundaria, sin asumir el rol de autoridad que corrige (Carlino, 2002).

A partir de estas cuestiones el proyecto de enseñanza tiene como:

Objetivo general

Potenciar la adquisición de los contenidos de la disciplina Historia y mejorar los desempeños de comprensión vinculados a la lectura y escritura en los alumnos que ingresan a la carrera magisterial por intermedio de la estrategia de enseñanza "análisis de documentos históricos" mediado por tutores.

Objetivos específicos

-Lograr que los estudiantes fortalezcan los desempeños de comprensión vinculados a la lectura y escritura.

-Tender puentes entre la disciplina y los alumnos para lograr el desarrollo y fortalecimiento de los desempeños de comprensión.

-Favorecer escenarios de intercambio entre pares como forma de potenciar los aprendizajes de manera colaborativa.

El proceso de tutoría se desarrolla en una modalidad b-learning supervisada por el docente. La dimensión virtual de la experiencia se lleva a cabo en la plataforma CREA2 donde los alumnos suben sus trabajos para ser evaluados por sus respectivos tutores, con las reescrituras necesarias hasta llegar al nivel exigido para la corrección final .Las producciones intermedias son revisadas por intermedio de una rúbrica donde se va guiando al alumno tutorado sobre sus aciertos y debilidades.

Reflexiones y aproximaciones

La percepción de tutores y estudiantes referidas al proyecto es positiva en la valoración a la apropiación de estrategias cognitivas vinculadas al lenguaje disciplinar, a los desempeños de comprensión y al proceso de aprendizaje colaborativo.

Este proceso se visualiza a través de:

-Las producciones escritas de los alumnos tutorados.

-De las devoluciones y sugerencias de los tutores.

-De las reescrituras a partir de las devoluciones.

-De los trabajos finales presentados a los docentes.

Todo el proceso queda evidenciado en la plataforma, que es revisitada por estudiantes y docentes con el objetivo de realizar procesos de metacognición sobre los aspectos epistemológicos de la disciplina y a las dimensiones a mejorar de la experiencia.

Este proyecto de enseñanza se comenzó aplicar en el año 2016 en el IFD de San José.

Palabras claves: lectura; escritura; tutores

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (2015) *Los estudiantes de Formación en Educación. Estudio sobre los datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015*. Recuperatehttp://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2015/estudio%20censo%202014-2015.pdf

Ángelo, R., Camino, A., Cayón, L., Echeñique, P., Marquisio, G., Rincón, Diego(2015). *Los estudiantes de Formación en Educación .Estudio sobre Datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015* Recuperado http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2015/estudio%20censo%202014-2015.pdf

Araujo, J., Baldoni, M ., Ballester, A., Barrón, M .P., Corrado, R.,Eizaguirre, D., Fernández, G., Goñi, J., Heffes, A., Izuzquiza,M ., Laxalt, I., Panero R. (2004): *El problema de enseñar y aprender como debate posible. Una experiencia en el ámbito universitario". Ponencia presentada en el Simposio Leer y escribir en la educación superior, dentro del ICongreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, 1-3 de julio de 2004*.
Recuperado http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php

Barboza, O., Brovetto, C., Cerruti, S., D´Elía, L., Demasi, C., Fernández Val, W., García, M., Beatriz Guinovart, B., Soler Roca, M., (2010).*Una Transformación en Marcha*. Maldonado. Uruguay.: CODICEN

Bazerman, Ch (2016) *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Recuperado de http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf

Carlino,P; Iglesia, P; Bottinelli, L ;Cartolari, M; Laxalt, I; Maruco, M(2013) .*Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de Investigación Educativa. Volumen XVIII*, págs.355-381

Carlino, Paula (diciembre de 2005*). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina*. Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires

Carlino, Paula (2002). *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades*. Revista de Lectura y Vida. Número 23, 1-1

Carlino, Paula (2002).*Enseñar a escribir en la universidad: ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué?* Uni-pluri/versidad, Vol. 2,57-67

Recuperado file:///C:/Users/Adan/Downloads/13168-41973-1-PB.pdf

Cartolari, M(2015*)Leer y escribir en las asignaturas disciplinares de la Formación Docente en Historia. Usos y sentidos de la lectura y escritura desde el punto de vista de los alumnos y de los profesores.* (Tesis doctoral) Universidades nacionales de Lanús, San Martín y Tres de Febrero.

Centamino, I, Roselli, A (2014*) El rol de la lectura y escritura en la enseñanza de las asignaturas.* En Fiore y Leymonié, Editorial Grupo Almagro (2007), Didáctica Práctica (440) Montevideo

Díaz Barriga F., Hernández Rojas G. (2004). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: Mc Graw Hill.

Fiore,E; Leymonié,J (2007) *Didáctica Práctica*, Montevideo,: Editorial Grupo Almagro.

García,M, Gatell, C (2001)Actual. *Historia del Mundo Contemporáneo*. Barcelona, España: Ed. Vicens Vivesw

Goodrich Andrade, Heidi, (1999). *Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración: Utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión*. Material traducido de: "When assessment isInstruction and Instruction is Assessment: Using rubrics to promote Thinking and Understanding". The Project ZeroClassroom: views on understanding, editado por Lois Hetland y Shirley Veenema. Proyecto Cero, págs 91 -99. Encuentro de Investigadores -

INEEd(2014)Informe sobre el estado actual de la Educación en el Uruguay 2014,
Recuperate https://drive.google.com/file/d/0BwIUt0M4SFz5VG5ydlRFWmFiWVE/view

Lerner, D; Aisenberg, B ;Espinosa, A (2011). La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación -Facultad de Filosofía y Letras*(29), 529-544.

Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis.* RLA, 44 (1), 95-118.

Perkins, D (1997) *La escuela Inteligente*, Barcelona, España: Gedisa Editores

Rosli,N & Carlino, P(2012)*Leer y escribir en materias de ciencias sociales: perspectivas de alumnos secundarios*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII

Rosli, Natalia(2016)*Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*.(Tesis de doctorado)Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata.

Russell,D(1990) Writting *Across the curriculum in Historial Perpective: Toward a social interpretation.* Recuperate http://web.csulb.edu/divisions/aa/wac/documents/AmericanWritingAcrosstheCurriculum.pdf