



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS

**Evaluación de la calidad educativa en los Espacios de Formación Integral.**

**Un análisis de los programas integrales APEX y PIM de la Universidad de la República**

Natalia Lafourcade

2023



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Natalia Lafourcade

Evaluación de la calidad educativa en los Espacios de Formación Integral.

Un análisis de los programas integrales APEX y PIM de la Universidad de la República

Universidad de la República

Área Social

Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutora: Dra. Judith Sutz

Montevideo, 2023

## Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi querido hijo Lucio, quien ha sido una luz en mi camino y me ha brindado su apoyo con paciencia y cariño a lo largo de todo este proceso.

A mis queridos maestros y profesores, quienes dejaron una huella imborrable en mi trayectoria escolar y académica, especialmente en mi vocación docente. De ellos he aprendido el valor y compromiso de la enseñanza y la importancia de nunca olvidar lo que aprendemos con amor.

A mis padres, quienes han sido mis grandes maestros a lo largo de mi vida. A mi madre, Graciela, por su apoyo incondicional y su amor inquebrantable. A mi padre, José Antonio, por su ejemplo de determinación incansable, su profundo cariño y los valiosos principios que llevo conmigo.

A mi familia y amigos por su constante apoyo y comprensión durante este largo proceso, en especial a Mercedes y Analía, mis hermanas, quienes no solo han sido familia, sino también amigas y confidentes en cada paso de este camino.

Por último, dedico este trabajo a cada estudiante con quien he tenido el privilegio de aprender mientras enseñaba y enseñar mientras aprendía a ser docente. Sin ellos, la tarea de la enseñanza no tendría sentido.

## Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todos mis compañeros y compañeras del campo de la extensión universitaria, amigos y amigas que de diferentes formas me han brindado su apoyo y aliento a lo largo de este camino.

Vaya un profundo agradecimiento a mis colegas docentes y directores de los programas APEX y PIM de la Udelar, así como a los prorectores de Enseñanza, Investigación y Extensión, quienes han participado en este estudio.

A mi tutora, Judith, un especial agradecimiento por su paciencia y profesionalismo.

A las compañeras de bedelía, cuyo apoyo ha sido fundamental en el desarrollo de este proyecto; en particular quiero destacar la colaboración de Diana.

Quiero expresar un profundo agradecimiento a la Comisión Sectorial de Enseñanza, responsable de esta Maestría, en la que he tenido el privilegio de aprender de docentes nacionales e internacionales con una destacada trayectoria y formación. Esta Maestría ha sido una experiencia enriquecedora no solo en términos de contenidos y métodos, sino también en lo que respecta a las relaciones educativas y personales y a la formación junto a mis compañeros y compañeras, a quienes atesoro.

## Resumen

La cultura de la evaluación y acreditación de la calidad educativa se ha difundido ampliamente en todos los sistemas de educación superior. En algunos de estos sistemas, agencias especializadas han empleado herramientas y métodos rigurosos durante décadas. En el caso de la Universidad de la República (en adelante Udelar), la cultura de evaluación de calidad y su proceso de acreditación ha experimentado un desarrollo y cambio significativo en las últimas décadas. La consideración de la calidad de la educación universitaria es esencial para el enriquecimiento del conocimiento y de la educación avanzada. Esto va más allá de aspectos meramente técnicos, ya que debe plantearse desde una perspectiva de derechos y de pertinencia social. En cuanto a la extensión universitaria de la Udelar, este tema ha sido objeto de debate en los últimos tiempos, y ha planteado preguntas fundamentales que nos exigen evaluar y mejorar la calidad educativa. Los estándares de calidad en educación deben reflejar los objetivos estratégicos que la universidad se ha fijado en los últimos años, adaptándose a las realidades socioculturales de nuestro país. A sabiendas del carácter no unívoco del concepto de calidad educativa, este estudio representa un esfuerzo para contribuir a la construcción colectiva que está llevando a cabo la Red de Extensión en relación con el monitoreo y evaluación de los Espacios de Formación Integral (EFI) desde su inicio, en alineación con el sistema de información desarrollado por la Udelar. Sus objetivos incluyen un análisis crítico de la categoría *calidad educativa* según la percepción de los actores educativos, identificando una serie de atributos y características significativas. Además, busca proponer una matriz de indicadores de calidad educativa para los EFI, relacionados con los programas integrales APEX y PIM, con el fin de mejorar los procesos de seguimiento y evaluación de estas prácticas. Es un estudio de carácter exploratorio y se realizó a través del método de estudio de casos, con un muestreo de tipo intencional. Los resultados presentan cinco indicadores para la evaluación de la calidad educativa de los EFI, basados en las variables y categorías relacionadas con el concepto de calidad educativa tal como lo perciben los entrevistados y se identifican en esta investigación a partir de los documentos analizados.

**Palabras claves:** Evaluación, calidad educativa, Espacios de Formación Integral.

## Summary

The culture of evaluation and accreditation of educational quality has spread widely in all higher education systems. In some of these systems, specialized agencies have employed rigorous tools and methods for decades. In the case of the University of the Republic (hereinafter Udelar), the culture of quality evaluation and its accreditation process have undergone significant development and change in recent decades. The quality of university education plays a crucial role in strengthening knowledge and advanced education, in line with the rights of citizens. Regarding university extension within Udelar, this issue has been the subject of debate in recent times, raising fundamental questions that require us to evaluate and improve educational quality. Quality standards in education must reflect the strategic objectives that the university has set itself in recent years, adapting to the sociocultural realities of our country. This study, aware of the multifaceted nature of the concept of educational quality, represents an effort to contribute to the collective construction that the Extension Network is carrying out in relation to the monitoring and evaluation of Comprehensive Training Spaces (EFI) since its inception. beginning, in alignment with the information system developed by the Udelar. Its objectives include a critical analysis of the category of educational quality according to the perception of educational actors, identifying a series of significant characteristics. In addition, it seeks to propose a matrix of educational quality indicators for the EFI, related to the APEX and PIM programs, in order to improve the monitoring and evaluation processes of these practices. This study was carried out in an exploratory manner using the case study method, with selective sampling. The results present five indicators for the evaluation of the educational quality of the EFI, based on the variables and categories related to the concept of educational quality as perceived by the interviewees and identified in this research from the documents analyzed. The fundamental premise is the creation of a categorical system on educational quality that responds to the profound changes and transformations that our society is currently experiencing, considering both traditional approaches and new perspectives. We have managed to develop twelve main dimensions, each of which are broken down into specific categories.

**Keywords:** Evaluation, educational quality, Spaces for Integral Training.

### Listado de tablas e ilustraciones

Tabla 1. Identificación de EFI de la muestra .....	71
Tabla 2. Cronograma de la investigación .....	74
Tabla 3. Requerimiento de información de los tomadores de decisiones. Categoría: Demanda social/Problemas sociales .....	99
Tabla 4. Requerimientos de información de los tomadores de decisión sobre los y las estudiantes que participan en EFI .....	100
Tabla 5. Requerimientos de información de los tomadores de decisiones sobre los y las docentes de EFI.....	100
Tabla 6. Requerimientos de información de los tomadores de decisiones sobre los actores sociales implicados en estos espacios .....	101
Tabla 7. Categoría: Demanda social/Problemas. Visión de los docentes.....	101
Tabla 8. Requerimientos de información de los docentes sobre los y las estudiantes que participan en EFI.....	102
Tabla 9. Requerimientos de información de los docentes sobre los y las docentes que participan en un EFI .....	103
Tabla 10. Requerimientos de información de los docentes sobre los actores sociales implicados en estos espacios .....	104
Tabla 11. Elementos asociados a calidad educativa de prorectores.....	113
Tabla 12. Elementos asociados a calidad educativa de directores .....	113
Tabla 13. Elementos asociados a calidad educativa de docentes.....	115

**Tabla de contenido**

Capítulo 1. Introducción .....	10
1.1. Antecedentes .....	12
1.2. Justificación .....	26
1.3. Planteamiento del problema .....	31
1.4. Preguntas de investigación .....	33
1.5. Objetivos.....	34
Capítulo II. Marco teórico .....	35
2.1. Calidad educativa, un concepto multidimensional y polisémico.....	35
2.2. Evaluación y calidad educativa.....	40
2.3. Indicadores educativos desde la perspectiva de la calidad.....	44
2.4. Características didáctico-pedagógicas y epistemológicas de los EFI y sus implicaciones .....	48
2.5. Integración de saberes y construcción colectiva de conocimiento .....	54
2.6. Metodologías participativas desde la perspectiva de la integralidad .....	60
2.7. Dimensión interdisciplinaria de las prácticas integrales .....	64
Capítulo III. Metodología .....	68
3.1. Estudio de casos .....	68
3.2. Herramientas de recolección de información y dimensiones de análisis .....	69
3.3. Diseño de investigación.....	74
3.4. Trabajo de campo.....	75
Capítulo IV. Análisis de datos .....	76
4.1. Análisis de las entrevistas.....	76
4.2. Análisis documental .....	106
Capítulo V. Presentación de resultados .....	111
5.1. El carácter polisémico del término <i>calidad educativa</i> .....	111
5.2. Componentes de la educación de calidad.....	112
5.3. Enfoques asociados a la calidad educativa de los EFI .....	116
5.4. Resultados de la revisión documental .....	121

5.5. Propuesta de indicadores para la evaluación de la calidad educativa de los EFI .....	122
Capítulo VI. Conclusiones .....	123
Referencias bibliográficas.....	139
Anexos .....	146



## Capítulo 1. Introducción

La Universidad de la República (en adelante Udelar), al igual que el resto de las universidades de América Latina y del mundo, afronta actualmente múltiples desafíos. Estos desafíos emergen de nuevos escenarios socioeconómicos y políticos y abarcan no solo las formas de comunicación y cómo se construye el conocimiento, sino también las relaciones de la universidad con la comunidad y el mundo del trabajo.

En este contexto, no podemos dar por sentado que la universidad tal como la conocemos hoy seguirá existiendo. A la luz de estos cambios —la creciente oferta de universidades en todo el mundo, el incremento de las TIC a escala global y el actual contexto de incertidumbre— es necesario una transformación profunda y consciente de la universidad.

Para que esta transformación sea significativa, es esencial que incluya a la ciudadanía en procesos de investigación colaborativa y se plantee preguntas fundamentales como ¿qué se investiga?, ¿para quién? y ¿cómo se lleva a cabo la investigación?

En este contexto, la calidad de la educación superior y su evaluación resulta prioritario y han sido objeto de políticas públicas en las últimas décadas. En la actualidad es ampliamente aceptada la aspiración de mejorar la calidad educativa, cuestionar el concepto de calidad en el ámbito educativo resulta un desafío. Sin embargo, varios investigadores señalan el carácter ambiguo de la calidad, ya que se identifica también con lógicas neoliberales en educación. Esto es lo que Monarca (2018) plantea como una encrucijada. Sebastián Plá; doctor en Pedagogía y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional en México, interpela el término *calidad* y lo presenta como mecanismo de desigualdad. En términos de Plá, “el problema educativo denominado calidad termina produciendo nuevos mecanismos de desigualdad”(2019, p. 17).

Por tanto, se vuelve crucial problematizar el concepto de la calidad educativa. En este sentido se puede observar que existen discursos asociados a la calidad que denotan ciertas maneras de entenderla, y que a su vez derivan de diferentes corrientes ideológicas. Tal como lo expresa Monarca, “hablar de calidad, los discursos asociados a ella, no es cualquier forma de hablar de educación. Es una forma que en sí misma contiene reglas y categorías que delimitan el debate y que actúan como reguladoras del mundo social” (2018, p. 5).

Particularmente se asocia la calidad educativa con el cumplimiento de “estándares curriculares”, un enfoque que ha ganado prominencia en todo el mundo, especialmente en países desarrollados, que se basa en la búsqueda de uniformidad en todos los aspectos de la educación, incluida la evaluación (Camilloni, 2009).

Esta perspectiva se basa en las corrientes vinculadas con la eficacia educativa y se asocia en gran medida con enfoques de orientación neoliberal que cobraron fuerza a escala internacional gracias a los aportes económicos de los organismos internacionales de la última década del siglo XX y principios del siglo XXI. La concepción de la educación eficaz promueve la estandarización en todos los aspectos de la educación, obviando la diversidad de contextos donde tiene lugar el acto educativo. La idea subyacente a la educación eficaz presenta una visión mercantilista de la educación y ha ganado terreno en todo el mundo. Esta visión mercantilista de la educación encuentra su antagónico en enfoques con perspectivas de derecho, en los cuales se pueden identificar los aportes e ideas de la pedagogía y la sociología crítica.

La pedagogía crítica se pregunta sobre cuál es el fin de la educación en una democracia, que permita ser factor de desarrollo de los jóvenes, potenciando la capacidad crítica y en consecuencia, para que ellos mismos defiendan la importancia de la educación como herramienta inspiradora y promotora de ciudadanos críticamente implicados con la sociedad en la que viven (Freire, 2002; Giroux, 1992).

En última instancia, la reflexión final sobre la evaluación, la calidad y los indicadores involucra la discusión de las ideas y conceptos subyacentes a la calidad educativa y a su evaluación, así como la naturaleza del conocimiento científico. Específicamente, las preguntas clave que surgen en este contexto son las siguientes: ¿cuál es la percepción de actores educativos en torno a la categoría *calidad educativa* de las prácticas integrales en los EFI, vinculados a los programas integrales APEX y PIM de la Udelar. En segundo lugar, ¿cuáles son los atributos distintivos de los Espacios de Formación Integral que posibilitan la evaluación de la calidad educativa en términos del cumplimiento de sus propósitos y de su pertinencia social? Estos aspectos son esenciales para comprender y luego contribuir efectivamente a los desafíos relacionados con la creación de indicadores.

La estrategia metodológica empleada en esta investigación consistió en una aproximación cualitativa que incluyó el análisis documental y entrevistas a integrantes de la comunidad educativa. Se examinaron los documentos fundacionales de las prácticas integrales, las matrices de evaluación de los EFI proporcionadas por el SCEAM (Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio), informes, publicaciones, una investigación relacionados con indicadores y con el seguimiento, la evaluación y el monitoreo de los EFI, así como una investigación sobre modelos pedagógicos que incluye la evaluación de los Espacios de Formación Integral.

Se llevaron a cabo 17 entrevistas con el objetivo de recopilar la percepción de los docentes de estas prácticas y gestores de la educación. Estas entrevistas buscaron ampliar la comprensión del concepto en torno a la categoría *calidad educativa* en sus contextos de uso y los requisitos de información necesarios para evaluarla. Esto implica que el primer grupo (el de los docentes) se basa en las experiencias y perspectivas de quienes están directamente involucrados en la enseñanza, en experiencias de extensión, de prácticas integrales y de investigación, mientras que el segundo grupo se refiere a los líderes y responsables de la toma de decisiones en la institución educativa, los que no siempre y no en todos los casos hacen docencia directa, integralidad o extensión universitaria. Ambas perspectivas son relevantes en la investigación. Esto implica que las perspectivas pueden variar según el rol y la experiencia de cada grupo. Con base en estos elementos se construyó una matriz de indicadores relacionados con la calidad educativa en las prácticas integrales de los EFI vinculados a los programas integrales APEX y PIM de la Udelar en Uruguay. En términos éticos, el proyecto se llevó a cabo con la debida autorización a través del consentimiento informado y se preservó el anonimato de todos los participantes.

## 1.1. Antecedentes

### 1.1.1. Las prácticas integrales en los Espacios de Formación Integral (EFI). Aprendizaje situado e integralidad

La universidad ha adoptado la perspectiva de integración de conocimientos a través de prácticas educativas de extensión desde la década de los ochenta, así como a través de otras modalidades educativas, como la educación popular, la educación permanente, la educación para adultos y las misiones sociopedagógicas en Uruguay. Estas iniciativas se originaron en la década de los cuarenta, con el respaldo de la Federación de Estudiantes Universitarios, y contaron con la participación conjunta de profesores y estudiantes de diversas disciplinas. A través de estas experiencias educativas se lograba la integración del proceso de enseñanza/aprendizaje en el servicio prestado a la comunidad.

Estas experiencias educativas buscaban incorporar aspectos conceptuales y metodológicos de la educación popular al sistema formal de educación de adultos. Llevaron a una transformación en la relación entre la universidad y la sociedad, evolucionando desde un vínculo unidireccional hacia uno cada vez más bidireccional.

En las últimas décadas, los docentes de la Udelar hemos compartido una creciente inquietud por impulsar una transformación en la educación terciaria. Los permanentes cambios

en la situación social, ecológica y política, y en la ciencia y la creciente e irreversible incorporación del mundo tecnológico nos exigen propuestas educativas innovadoras unidas a la producción de conocimiento.

Como universidad, nos demanda un cambio sensible en la concepción del rol de los actores educativos y en la forma en que los estudiantes conciben su propio aprendizaje.

En este sentido, se han llevado a cabo reformas curriculares con el propósito de dirigir la enseñanza hacia enfoques educativos más constructivistas y más democráticos, que se centren en las especificidades y requerimientos de los estudiantes en el contexto de la sociedad y la cultura en la que viven.

Ejemplos de ello son la implementación de la estrategia de curricularización de la extensión y la renovación de la enseñanza, aprobada por el CDC (Consejo Directivo Central) el 27 de octubre de 2009, con el fin de jerarquizar la extensión y generar nuevos vínculos entre la extensión, la enseñanza y la investigación; se plantean reformas de estatutos, actualización de planes de estudio y el diseño y la implementación de sistemas de información que permitan el seguimiento y la evaluación de las nuevas políticas y objetivos estratégicos.

La estrategia de curricularización de la extensión y la renovación de la enseñanza se concreta en diferentes modalidades y experiencias educativas, entre las que se encuentran los Espacios de Formación Integral (en adelante EFI). Los EFI se desarrollan en todos los servicios de la Udelar, integrando disciplinas y facultades de diferentes áreas del conocimiento.

Estos espacios están incluidos en la currícula de grado, acreditados y se encuentran entre las modalidades educativas de tipo electivas, en diferentes ciclos de las carreras de grado. Desde su aprobación, existen dos modalidades de estos espacios. Una *modalidad de sensibilización*, que se desarrolla en los ciclos iniciales del currículo e involucra las primeras aproximaciones a la extensión universitaria y que se dan en espacios fuera del aula en periodos relativamente cortos de tiempo. Y otra *modalidad de profundización* que se da preferentemente en los ciclos más avanzados de la carrera, aunque no de forma excluyente (SCEAM, 2013a).

En ambos casos, los EFI pueden tener distintos énfasis temáticos, tiempos curriculares y diferentes modalidades (cursos, talleres, ciclos, proyectos, investigaciones, entre otros) y deben habilitar, en lo posible, abordajes interdisciplinarios.

Otro ejemplo son los Itinerarios de Formación Integral (IFI), que se propusieron como modalidad de trabajo para asegurar la continuidad de los procesos a lo largo de la trayectoria formativa de los estudiantes. Sin embargo no se ha logrado avanzar en la articulación de ambos

niveles estructurando IFI que acompañen el proceso formativo de los estudiantes (SCEAM, 2013a, p. 2).

Examinemos algunas particularidades de estos entornos que nos proporcionen una comprensión más clara de lo que involucran estas actividades. Otro aspecto crucial para comprender estas prácticas se relaciona con los modelos pedagógicos. A continuación, ofreceremos una breve exposición sobre este tema.

### 1.1.2. Modelos pedagógicos asociados a los EFI

Sin la intención de adentrarnos en detalle en el tema de los modelos pedagógicos, que en sí es un tema complejo y va más allá del alcance de esta investigación, se puede afirmar que las evaluaciones al menos deberían ser coherentes con las teorías pedagógico-didácticas que describen y explican los procesos de aprendizaje que el programa de enseñanza pretende lograr (Camilloni et al., 1998).

Aunque existen pocos estudios respecto a este tema en los EFI, igualmente se pueden identificar ciertos rasgos a partir de las entrevistas y los documentos fundacionales, que coinciden con mi experiencia docente y proporcionan algunas pistas. Estas observaciones concuerdan con los hallazgos del estudio realizado por Castro (2014) sobre los modelos pedagógicos en los EFI de la Udelar. Castro concluye que en sus casos de estudio conviven varios modelos pedagógicos, de los que resultan distintos tipos de evaluaciones y orientaciones.

Analizado el EFI, podemos inferir que se trata de una experiencia centrada en la formación, y en donde también conviven modelos centrados en la enseñanza (fundamentalmente en los docentes que exclusivamente participan desde los cursos-aula), no siendo estos los preponderantes. (Castro, 2014, p. 66)

La discusión sobre los modelos pedagógicos es vasta y existen diversas clasificaciones. En el caso del estudio de Castro (2014), se parte del esquema y de la clasificación de Gatti (2000), quien lo adapta para su utilización en el ámbito universitario.

De acuerdo a lo planteado por Gatti, ubicamos la reflexión sobre lo pedagógico en un nivel teórico-práctico subordinado a la reflexión en torno a fines y funciones de la educación y de la Universidad. (Castro, 2014, p. 29)

Además presenta aspectos de la evaluación en estos espacios, que también se pueden ver en otros casos de similares características:

De los programas de cada materia se evidencian variaciones importantes y la inexistencia de un criterio común, primando el de cada materia por separado. [...] Las modalidades son diversas y por más que en algunas de ellas se busca incorporar otros elementos a la evaluación, además de la apropiación de los contenidos, cada estudiante es evaluado por su materia y no por la globalidad del EFI. [...] Coincidentemente con lo que emerge de los programas de cada materia, los estudiantes fundamentalmente perciben la evaluación de su materia, por más que trabajaron con otros estudiantes en una misma escuela a cada uno se lo evaluó por separado. (Castro, 2014, p. 79)

El estudio de Castro resalta la existencia de diferencias significativas en los programas de las distintas materias dentro de un mismo EFI y la ausencia de un enfoque común en los programas, lo que puede afectar la forma en que se evalúa a los estudiantes y cómo perciben la evaluación. La evaluación se centra en las materias individuales en lugar de considerar la experiencia integral en el EFI. Estos hallazgos pueden tener implicaciones para la mejora de los EFI y la evaluación de los estudiantes en este contexto. Esto sugiere que la evaluación se asocia estrechamente con el rendimiento individual en lugar de considerar los aspectos más amplios del EFI.

Además, este autor presenta las dificultades planteadas por los docentes para evaluar estos procesos.

Pese a los avances planteados por los docentes en poder sopesar toda la experiencia en la evaluación de los estudiantes, las dificultades para evaluar procesos son notorias, Así como la ausencia del instrumental metodológico necesario para dicha tarea. (Castro, 2014, p. 81)

Con base en estos antecedentes se entiende que se ha avanzado mucho respecto a la evaluación de estas prácticas en cuanto al rendimiento estudiantil y el funcionamiento del sistema educativo, y todos ellos han sido tomados como insumos para abordar este estudio. Sin embargo, no es suficiente en términos de evaluación de la calidad educativa en el marco de la integralidad. Profundicemos ahora respecto al tema de la evaluación y el monitoreo de estas prácticas, en el marco de los sistemas de información, considerando la variedad de actores que participan en estos entornos educativos y la complejidad que ello implica.

### 1.1.3. Sistemas de información, evaluación y monitoreo de los EFI

En los últimos años, la universidad se ha planteado y ha venido desarrollando sistemas de información a nivel de grado y posgrado que permitan el seguimiento y la evaluación de las nuevas políticas y objetivos estratégicos.

A nivel de grado existen varios antecedentes de los esfuerzos que se han hecho en materia de sistemas de información para la evaluación y monitoreo de los EFI. Ejemplo de ello es el trabajo titulado *Rendimiento escolar en la Universidad de la República: una propuesta de indicadores de desempeño de estudiantes* (Serna et al., 2005), cuyo objetivo fue estudiar el desempeño estudiantil en la Udelar, discriminando conceptual y operativamente varias dimensiones del rendimiento académico.

Ya a mediados de 2012, y en el marco del Plan de Metas 2012-2014, la Dirección General de Planeamiento (DGPlan) presentó a la Comisión Programática Presupuestal (CPP) la propuesta de creación de un listado de posibles indicadores para la evaluación de las funciones universitarias (SIEU). La CPP trasladó la idea al Grupo de Análisis y Síntesis (GAS), que desarrolló un trabajo que culminó con un cuadro resumen de más de 500 posibles indicadores vinculados con las funciones universitarias que fueron aportados por las distintas unidades, así como los elaborados en instancias de rendición de cuentas, indicadores de Educación Superior para el Mercosur, del proyecto Infoaces y del documento de trabajo *Indicadores de la Udelar*, informe para la CPP. (Errandonea et al., 2021, p. 5)

En diciembre de 2013 se presentó el avance del Proyecto SIEU a solicitud de la CPP (Comisión Programática Presupuestal) quien encomendó al Grupo de Trabajo Sistema de Información de la Enseñanza (SIEn), integrado por Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), el Servicio Central de Informática Universitario (SeCIU), Rectorado y la Dirección General de Planeamiento (DGPlan), que priorice, a partir de un conjunto de más de 500 indicadores relevados por el GAS, aquellos que considere más pertinentes por función.<sup>1</sup>

A partir del 2014, la CSE ya estaba en un proceso de elaboración de indicadores, publicación y estadística de enseñanza universitaria. Con el fin de aportar a la creación del

<sup>1</sup> Informe Proyecto SIEU. Avances a diciembre 2013.

<https://planeamiento.udelar.edu.uy/proyectos/sistema-de-indicadores-para-la-evaluacion-universitaria-sieu/>

sistema de información de enseñanza universitaria, elaboró borradores de protocolos de construcción de datos.

A finales de 2014, se atiende la necesidad señalada por el Plan Estratégico de la Universidad de la República (Pledur) 2015-2019 de la “creación de una Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza que completara la construcción de indicadores de enseñanza universitaria en paralelo al desarrollo de sistemas de Información para tales efectos” (Udelar, 2015, p. 73),

El Pledur 2015-2019 ha definido, en el objetivo estratégico n.º 4, “Impulsar procesos de mejora en la gestión, capaces de sustentar eficientemente las transformaciones de la Udelar”, generar sistemas de información transversales e integrales, entre otros.

En la sesión extraordinaria del 6 de junio de 2015, el CDC resolvió: “Encomendar las tareas de organización y de elaboración de los productos de este espacio de diálogo al grupo de trabajo de coordinación de las Jornadas, organizándose de la forma que entienda más conveniente y con el apoyo de Rectorado”.

El CDC aprobó por Resolución n.º 4 de fecha 20/12/2016 los lineamientos del documento *Sistema de Indicadores para la Evaluación Universitaria - Indicadores de Enseñanza de Grado - diciembre 2016*, elaborados por el Grupo SIEn.<sup>2</sup>

Con base en ello, durante el año 2017 el GIEPE (Grupo de Información, Evaluación y Planificación Estratégica)<sup>3</sup> se encontró abocado a la organización y elaboración del diseño de un sistema de información que, en una primera etapa, atendiera los requerimientos de la función de Enseñanza. La primera etapa de trabajo del Proyecto Sistema de Información Integrada de la Universidad (en adelante SIIU) consistió en identificar los desafíos de información de toda la Udelar, definir los objetivos del sistema a desarrollar y priorizarlos con fines operacionales.

Con base en el relevamiento realizado, se propone avanzar en la creación de un sistema de información alineado con tres criterios básicos:

- Lograr en el menor plazo posible la puesta en producción de un primer módulo de extracción de información que permita la visualización de las virtudes y potencialidades

<sup>2</sup> Sistema de Indicadores para la Evaluación Universitaria Indicadores de Enseñanza de Grado, Diciembre 2016. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/proyectos/sistema-de-indicadores-para-la-evaluacion-universitaria-sieu/>

<sup>3</sup> El GIEPE fue constituido por Resolución n.º 46 del CDC de fecha 28/07/2015.

del sistema en desarrollo, generando rápidamente un recurso de información genuino, útil y de fácil acceso.

- Promover un diseño para la estructura sistémica, que permita su posterior progresión hacia un sistema de información integrado.
- Seleccionar objetivos de información iniciales, para los que se cuente con recursos de información adecuados y que, a la vez, representen requerimientos de información altamente demandados (SIIU, Distribuido n.º 5-2018 a).
- Los requerimientos metodológicos que se relevaron, fueron los siguientes:
- La herramienta debe permitir operar sobre la periodicidad deseada en relación con el formato de registro de los datos.
- Debe contar con formatos procesables y opciones adecuadas para la desagregación de la información.
- Los instrumentos deben ser accesibles.
- Debe ser transparente: información detallada sobre la manera en que se construyeron los datos.

Según informe del avance de este grupo de trabajo, las opiniones se orientaron a:

- La necesidad de cruzamiento de información, propias y ajenas
- La necesidad de información orientada a fines de gestión de personal
- La necesidad de información orientada a fines del gasto y del stock
- La necesidad de información orientada a fines de la enseñanza
- La reflexión sobre los procesos y resultados en las diferentes funciones universitarias (enseñanza, investigación y relacionamiento con el medio)
- Definición de políticas institucionales focalizadas, capaces de direccionar las acciones, a las personas, los grupos y los dispositivos concretos que las necesitan
- Generación de recursos de información para el monitoreo y la evaluación de los planes y programas, la evaluación institucional y los procesos de acreditación regional de carreras
- La reflexión sobre los rumbos, los impactos y los objetivos mayores de la actividad universitaria, para la planificación estratégica. (SIIU, Distribuido n.º 5, 2018 a)

Como resultado, la Comisión propuso un listado de estadísticos e indicadores que fueron remitidos a las áreas. Sin perjuicio de los acuerdos alcanzados, se entendió que esta lista debería ser objeto de ajuste y articulación sistémica con los implicados, en cuanto habrá que ajustar a

las particularidades y generalizar acuerdos y coordinaciones con todos los servicios, para garantizar la comparabilidad y la completitud de la información.

El sistema de indicadores que se propuso responde a ciertas necesidades de información, representa un instrumento operativo y de gestión y plantea el debate sobre las especificaciones técnicas, fuentes de información y equipamientos tecnológicos que se requieren para su implementación.

Hay reflexiones y análisis que ponen de manifiesto las necesidades, desigualdades y carencias respecto a la información, la estructura y coordinación que se necesita para obtener la información necesaria ajustada a la complejidad de servicios y programas de la Udelar.

En cuanto a los indicadores que se han desarrollado desde la CSEAM (Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio), el SCEAM, y la Red de Extensión para la evaluación y monitoreo de prácticas integrales y la extensión, estos surgen de la Matriz y Monitoreo de la Integralidad (2011).

Según fuentes del SCEAM, esta matriz fue utilizada de forma masiva por las unidades de extensión de los servicios y los programas integrales, por cerca de dos años. Si bien existen quienes la utilizan hoy en día, la matriz fue derivando también en otras herramientas de información, algunas de ellas no unificadas.

Esta matriz se aplica tanto en los EFI de sensibilización como los de profundización y tiene en cuenta 4 dimensiones:

- a) Dimensión epistemológica
- b) Dimensión participación
- c) Dimensión articulación de las funciones universitarias
- d) Dimensión pedagógica

Estas a su vez se desagregan en subdimensiones.<sup>4</sup>

Dos años después, el grupo de investigación que coordina Antonio Romano (2014), presenta el informe final de evaluación de las políticas de extensión. Este informe recoge el resultado de un equipo de investigación que tuvo su lugar en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, cuyo objetivo fue relevar la percepción

<sup>4</sup> CSEAM/Red de Extensión Monitoreo EFI Matriz de Indicadores de Integralidad. <https://1library.co/document/q0grxmxz-monitoreo-efi-s-matriz-de-indicadores-de-integralidad.html>

de los actores (docentes, estudiantes y unidades de extensión) acerca del impacto de la implementación de los EFI de profundización en el marco del proceso de curricularización de la extensión. Este estudio da cuenta de varios aspectos del impacto de estos espacios y destaca que la información recogida les permite dar cuenta de una gran diversidad de formas de apropiación de los EFI, que estiman tiene vinculación con las culturas organizacionales de cada facultad.

El estudio permitió presentar algunos indicadores que se listan a continuación:

- a) Obligatoriedad de la participación en el EFI.
- b) Control de asistencia a los EFI.
- c) Forma de Evaluación del EFI.
- d) Cantidad de actividades o instancias de trabajo en los EFI.
- e) Lugar de implementación de las actividades.
- f) Acompañamiento docente en el trabajo en el EFI.
- g) Participación de otros docentes en el EFI.
- h) Participación de otros estudiantes en el EFI.
- i) Presencia de actores no universitarios en el EFI.
- j) Percepción de integración de componentes específicos en el EFI.
- k) Percepción acerca de la profundidad del trabajo de los componentes del EFI.
- l) Participación en etapas del EFI.
- m) Nivel de satisfacción respecto al cumplimiento de sus expectativas sobre el EFI.
- n) Motivaciones para integrarse a la experiencia.
- o) Percepción acerca de los “logros” del EFI en los estudiantes.
- p) Nivel de recomendación de realizar este tipo de actividades a otros compañeros.
- q) Interés por continuar vinculado a este tipo de experiencias.

Más adelante, el SCEAM presenta el informe de Evaluación. *Planes de Trabajo de la Red de Extensión 2018 Unidades de Extensión y Espacios de Formación Integral* (abril de 2019) (Ver anexo 1).

Los datos que aquí se presentaron se construyeron con base en la información proporcionada por el sistema informático (SGAE) emitido a la fecha del informe (2018) en el que se registra información completada de 138 EFI. Los indicadores que se pudieron relevar en esta evaluación fueron:

a) Estructura docente de la Unidad de Extensión, desagregado por:

- a.1) Cantidad de docentes en Unidades de Extensión (UE).
- a.2) Horas de docentes totales en UE.
- a.3) Horas promedio por docentes en UE.
- a.4) Horas financiadas por CSEAM-Red de Extensión.
- a.5) Horas financiadas por los Servicios.
- a.6) Cantidad de docentes en UE, según área y sedes regionales.
- a.7) Estructura docente en UE, por grado según área y regionales.
- a.8) Estructura docente de la Red de Extensión por área y sedes regionales.

b) Evolución en cantidad total, de profundización, de sensibilización, cantidad de estudiantes y docentes participantes por año, desagregados por:

- b.1) Cantidad total de EFI por Servicio.
- b.2) Participaciones de docentes en EFI por Servicio Universitario.
- b.3) Participaciones estudiantiles en EFI por Servicio Universitario.

En la síntesis que realizó el SCEAM en cuanto a los planes de trabajo de las UE (2019), se relevó la información de cantidad total de EFI planificados en el período 2010 a 2019, desagregados por servicio.

Actualmente, el sistema de monitoreo-seguimiento y evaluación de las prácticas integrales y la extensión que se ha desarrollado desde el SCEAM se realiza en tres niveles que responden a diferentes grados de alcance/profundidad de abordaje e información susceptible de ser producida (González et al., 2017, p. 117).

En un primer nivel se utilizan herramientas de carácter cerrado para la evaluación. Es decir; dos formularios autoadministrados,<sup>5</sup> donde se recoge información básica aplicable a todas las actividades de extensión y prácticas integrales.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Formulario D.2, Caracterización de cada propuesta de EFI y Formulario n.º 508, Evaluación - Espacios de Formación Integral.

<sup>6</sup> CSEAM/Red de Extensión Formulario D.2 - Caracterización de cada propuesta de EFI. Universidad de la República. <https://formularios.extension.edu.uy/red.php> | CSEAM/Red de

Dicho formulario indaga en las áreas generales, de acuerdo a un conjunto de indicadores preestablecidos y aplicado en momentos específicos del microproceso a considerar (generalmente al inicio y al final).

González et al. (2017) construyeron en este nivel datos, información que permite dar cuenta de niveles de alcance, de evolución global de los principales aspectos monitoreados: cantidad de EFI y tipo, cantidad de estudiantes y docentes participantes, participación de actores sociales, servicios intervinientes, disciplinas involucradas, entre otros. Este nivel permite tener un panorama general de la evolución cuantitativa de los principales indicadores o ejes a monitorear en lo referido a la integralidad (pp. 117-119).

En un segundo nivel se desarrollan estrategias de mayor profundidad y menor alcance, que están acotadas a áreas específicas de las actividades. Las herramientas desarrolladas en estos niveles son herramientas específicas *ad-hoc* que suponen recolección de información por escrito con preguntas cerradas de mayor especificidad o consultas abiertas (González et al., 2017, p. 119).

Por último la estrategia prevé un tercer nivel, de mayor profundidad que las primeras, en el que se trabaja con la Matriz de Monitoreo de los Espacios de Formación Integral del 2011, que se ha mencionado precedentemente.

La matriz es una herramienta construida específicamente para procesos educativos integrales. Esta matriz se construyó como una alternativa y una herramienta de evaluación de procesos, acompañando los primeros pasos de los EFI. No existe un momento definido para su aplicación, si bien es deseable que se aplique al menos en dos momentos de la experiencia educativa. Está pensada para que la utilicen los actores participantes en la experiencia (docentes, estudiantes, egresados, funcionarios, actores no universitarios) y sea incorporada como un elemento más, producto de las reflexión, discusiones y consensos generados en la práctica (González et al., 2017, p. 123).

Finalmente, en abril del 2020, el Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, a través de su Comisión Sectorial de Enseñanza, publica en línea las *Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación* (2020).

Se conformó en la Udelar el grupo GTIEVI (Grupo de Trabajo de Indicadores de Extensión, Vinculación e Internacionalización), integrante del SIEU (Sistema de Indicadores

---

Extensión . Formulario n.º 508. RED Evaluación-Espacios de Formación Integral. Universidad de la República. <https://formularios.extension.edu.uy/red.php>

para la Evaluación Universitaria). Este grupo comienza a trabajar en subgrupos divididos según las temáticas de los indicadores (internacionalización, acreditación y evaluación, bienestar, extensión y programas integrales). Son grupos que tienen el objetivo de analizar, definir las variables y los conceptos a incluir en cada una de las fichas e identificar las fuentes de información. En este sentido, los instrumentos y herramientas que se construyan para la evaluación de estas prácticas también deben aportar a la construcción de estos procesos, permitan dar cuenta de su complejidad y estar alineados con el sistema de información de la Udelar.

Para esto es claro que no hay herramientas “únicas”, sino que se impone la construcción de sistemas de monitoreo y evaluación, que permitan lecturas múltiples y complementarias. En este tipo de procesos es claro que no hay un “dato” que nos informe de algo si no es leído en un contexto mayor que contemple los marcos institucionales, las intersecciones de tiempos diversos que, de este modo, permita evaluar la integralidad en su misma lógica. (González et al., 2017, p. 125)

En el año 2020 se presenta el Sistema de Indicadores de la Enseñanza de la CSE (SIECSE) Udelar 2020 (año base 2017) (Errandonea et al., 2021), proporcionando una línea de base que permitirá la incorporación de valores posteriores al 2017 y la necesaria continuidad de las series elaboradas.

Las diferentes categorías incluidas en el sistema, pueden asumir diferentes dimensiones analíticas. Por ejemplo, los indicadores de contexto pueden serlo de las características socio demográficas o macroeconómicas que definen el territorio, pero también de las características de la población estudiantil al momento de su ingreso en la Udelar. (Errandonea et al., 2020, p. 7)

Si bien estos sistemas no abordan la medición de la calidad educativa en el contexto de la integralidad o de las prácticas integrales, representan un esfuerzo colectivo de la Udelar por integrar varios aspectos de la educación relacionados con su contexto sociohistórico e institucional.

Por último, existe un marco normativo de escala nacional, internacional y específicamente de la Udelar, que nos parece relevante presentar, ya que orienta los lineamientos sobre la calidad educativa. por lo que se aborda brevemente en el próximo apartado.

#### 1.1.4. Marco normativo y sugerencias internacionales sobre calidad educativa

En este apartado se detallan brevemente los avances en términos normativos. La Ley General de Educación, Ley 18437 de nuestro país, establece a la educación como un derecho, como lo expresa en su artículo 1°. Los fines que se persiguen en este sentido, son la equidad, la igualdad y una intención transformadora, liberadora para el aporte al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y la preservación del medio ambiente, se concibe como una educación comprometida con los intereses y las necesidades de la sociedad.

Desde esta visión, la educación universitaria de calidad es aquella que contribuye al fortalecimiento de la democracia participativa y la defensa de los derechos humanos, como lo establece la Ley Orgánica de la Universidad de la República, n.º 12549, en su artículo 2. Fines de la Universidad.

Al mismo tiempo, está alineada con la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. La CRES 2008 vincula a la noción de calidad a la de pertinencia e inclusión social, lo que nos hace reflexionar acerca de que los gobiernos deben fortalecer los mecanismos de acreditación que garanticen la transparencia y la condición de servicio público.

También se reivindica el acceso universal: para garantizar el acceso para todas y todos y la permanencia en condiciones de calidad e igualdad. Las instituciones de educación superior deben desarrollarse en diversidad, flexibilidad y articulación intersectorial.

En esta declaración, la calidad está vinculada a la pertinencia y a la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad, que implica “la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas” (CRES, 2008).

También se explicita que la extensión universitaria colabore en detectar problemas e investigue y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados, tal como lo establece la Ley Orgánica de la Udelar (1958).

Se expresa en cuanto a la necesidad de la participación de actores sociales en definición de políticas educativas y su evaluación. En cuanto a las políticas nacionales, regionales e institucionales, esta ley afirma que deben estar encaminadas a lograr una transformación de los modelos de relación entre los grupos de investigación académica y los usuarios del conocimiento.

Al mismo tiempo explicita la responsabilidad asumida por los Estados, en cuanto a garantizar una educación de calidad para todos y todas, desde la educación inicial hasta la

superior, así como garantizar la universalización de la educación media, la alfabetización digital y el reconocimiento “de experiencias y saberes adquiridos fuera de los sistemas formales. En este sentido debe rescatarse, entre otras, la experiencia de las Universidades Populares de los inicios del reformismo universitario” (IESALC-Unesco, 2008, s.p.).

A su vez, la Unesco reivindica el carácter humanista de la educación superior, que debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar los problemas con responsabilidad ética, social y ambiental.

En esta declaración la calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad, que implica “la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas” (IESALC-Unesco, 2008, s.p.).

En esta línea, la universidad sigue principios de calidad que se reflejan en la Agenda 2030, establecida en el año 2015 en la cumbre de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. En ella se han definido 17 objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). El ODS 4: Educación de Calidad, desglosado en 7 metas y 3 medios de implementación, tiene entre sus fines la educación de calidad: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos, a lo largo de la vida” (Unesco, 2018, p. 7).

Algo semejante se expresa en el informe *Pensando más allá de los límites: Perspectivas sobre el futuro de la educación superior para 2050* de IESALC-Unesco presentado el 25 de mayo de 2021. Este informe destaca cuatro mensajes clave para la educación superior de cara al 2050:

1. Asumir una responsabilidad activa en el desarrollo del potencial de la humanidad;
2. Promover el bienestar y la sostenibilidad, orientados hacia la justicia, la solidaridad y los derechos humanos;
3. Nutrirse de la interculturalidad epistémica y la diversidad, respetando las culturas y las identidades, y creando espacios para el diálogo;
4. Crear y mantener la interconexión, forjando colaboraciones entre comunidades locales y globales, y vinculando la educación superior con otros niveles de educación, incluido el aprendizaje no formal e informal (IESALC-Unesco, 2021).

Hasta aquí se han presentado los antecedentes sobre el tema en los EFI, lo que supone un aporte para la reflexión, el análisis y la comprensión de la calidad como campo en disputa, como sistema simbólico, que regula discursos, políticas y prácticas.

## 1.2. Justificación

Como se ha mencionado anteriormente, la calidad educativa ha adquirido una importancia significativa en los últimos años y se ha transformado en un elemento central para evaluar el impacto de las políticas educativas.

Particularmente la cultura de la evaluación de la calidad y su acreditación se extiende hoy de manera generalizada en todos los sistemas de educación superior. Sin embargo, no ha surgido al mismo tiempo ni se ha expandido con igual ritmo en todos los complejos sistemas educativos. Algunos de ellos hace décadas que cuentan con herramientas e instrumentos rigurosos y fiables. En otros, el interés por la evaluación de la calidad del sistema de educación superior ha surgido más recientemente.

Sin embargo, varios investigadores señalan el carácter ambiguo de la calidad, ya que se identifica también con lógicas neoliberales en educación. Esto es lo que Monarca (2018) plantea como una encrucijada. Desde esta perspectiva, se podría afirmar que la calidad como sistema simbólico (Bourdieu, 2014) contribuiría a legitimar un nuevo orden simbólico y a la vez articular múltiples discusiones y disputas.

En esta línea, algunos autores interpelan el término *calidad* y lo presentan como mecanismo de desigualdad. Siguiendo a Plá (2019), “el problema educativo denominado *calidad* termina produciendo nuevos mecanismos de desigualdad”( p. 17).

Para algunos autores, el tipo de evaluación convencional que pretenden imponernos los países desarrollados, a través de los denominados *estándares* curriculares, actúa como forma de reproducción descontextualizada de conocimientos, estrechamente unida a la concepción de la educación como reproductora de las condiciones sociales y científicas dominantes.

Según Camilloni (2009),

el concepto de estándar, que fue introducido a comienzos del siglo XX en Estados Unidos en el dominio de la evaluación de aprendizajes en el marco del enfoque conductista psicométrico o de medición científica, se ha convertido en las últimas décadas en un concepto estrella en el campo del currículo. ( p. 57)

Paralelamente, mediante estos procesos de evaluación educativa se logra generar una cultura competitiva en los docentes, estudiantes y en los centros educativos (Camilloni, 2009), opuesta a la perspectiva sociocrítica, transformadora y emancipadora de la educación, que se busca adoptar en los EFI desde su concepción.

En este sentido, este autor se refiere especialmente al concepto de *estándar*.

La introducción del concepto de estándar en un dominio determinado, es la intensificación del factor competitividad en sus campos de aplicación. Entre objetos clasificados en niveles diferentes de una escala, la comparación se impone. Así, entonces, la comparabilidad, además de la uniformidad y la sustituibilidad constituyen atributos conceptuales de la noción de estándar. (Camilloni, 2009, p. 57)

El concepto *estándar* se ha asociado a diferentes nociones y ha sido usado en las últimas décadas tanto en el campo educativo como en la industria. En síntesis, el significado del concepto estándar no es unívoco, por lo que hay que conocer su contexto de uso para comprender cuál es el alcance que se le asigna en términos pedagógicos en cada caso particular. (Camilloni, 2009, p. 58).

Al mismo tiempo, la cultura de la evaluación de calidad en la Udelar se ha ido transformando en las últimas décadas, a la vez que se han venido desarrollando una serie de reformas y planes tendientes a la mejora de la calidad educativa. Estas reformas se traducen en nuevos planes de estudio, reformas en los estatutos, curricularización de la extensión, acreditación de carreras, integración de funciones universitarias, integración de saberes, descentralización educativa, ampliación de las propuestas educativas, flexibilización de las modalidades de aprendizaje, incorporación de TIC y mejoramiento de los sistemas de información y evaluación para la gestión estratégica, entre otras. En este marco de reforma, la extensión universitaria de la Udelar también se ha venido planteando un proceso de transformación, en concordancia con los procesos de transformación y autorreflexión que se han venido dando en las universidades públicas latinoamericanas.

Para incorporar todas estas dimensiones, se han implementado propuestas pedagógicas/didácticas, como la de generar prácticas integrales a través de varias modalidades educativas, entre las que se encuentran los EFI.<sup>7</sup> En estos procesos se vienen desarrollando elaboraciones conceptuales y metodológicas ajustadas a sus campos temáticos, a través de intervenciones educativas de abordajes interdisciplinarios. En estas intervenciones se han dado

<sup>7</sup> *Espacios de Formación Integral* entendidos como espacios flexibles, que integran los procesos de enseñanza y creación de conocimientos a experiencias de extensión con perspectiva interdisciplinaria y el diálogo de saberes entre el conocimiento científico y el popular.

procesos de teorización desde la academia, cuyos encuadres discursivos y prácticas adhieren a valores y se nutren de perspectivas epistemológicas que implican también una transformación del modelo pedagógico universitario, o al menos tendría que interpelarlo. Es necesario destacar desde el principio que el núcleo de esta transformación radica en la vinculación entre actores populares y conocimiento avanzado (Arocena, 2010).

Otro elemento distintivo de estas prácticas integrales tiene que ver con las relaciones de poder que se dan en el aula entre docentes, estudiantes y comunidad. Se dice que el “poder circula” y no hay roles estereotipados (educador/educando) (Udelar-Rectorado, 2010, pp. 15-16).

Desde esta perspectiva integral el proceso educativo es un

proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. [...] Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular. Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social. Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica, constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. (Udelar-Rectorado, 2010, pp. 15-16)

Estamos en condiciones de adelantar que la intención germinal de estos espacios se desmarca del modelo pedagógico dominante centrado en la enseñanza, que fortalece modelos donde prevalece la transmisión de conocimientos técnicos, en su mayoría funcionales a la lógica del sistema neoliberal y a sus mecanismos de reproducción.

En este sentido, es esencial identificar los elementos constituyentes y explorar, al menos en cierta medida, los fundamentos epistemológicos y teóricos que respaldan estas prácticas. Esto nos permitirá comprender y posteriormente contribuir a la evaluación de la calidad en estos espacios educativos. En consecuencia, resulta fundamental comprender el contexto de uso de estos espacios educativos para apreciar el alcance pedagógico que se les otorga en cada caso particular (Camilloni, 2009).

Para evaluar la calidad educativa en estas prácticas, es necesario tener en cuenta ciertos atributos específicos que se derivan de las concepciones sobre calidad educativa, así como de

los conceptos subyacentes a la propia idea de universidad y a estos entornos de formación integral, teniendo en consideración las perspectivas de los actores educativos.

Si bien no hay una presencia explícita sobre estas concepciones, y mucho menos una unificación de los conceptos al respecto, es posible afirmar que se han estado desarrollando construcciones conceptuales y enfoques metodológicos a partir de debates y diálogos que ha venido trabajando la red de extensión y sobre producciones escritas e investigaciones que surgen de las propias prácticas educativas.

A partir de allí y de los documentos fundacionales de estas prácticas, emergen algunos conceptos que también surgen como sellos distintivos de estas; por ejemplo, la idea de interdisciplina y la de integración de saberes (Tommasino et al., 2010, p. 26), así como en los enfoques, epistemológicos, metodológicos y pedagógicos implementados en los EFI, conceptos que se esbozaron en los antecedentes y se retoman más adelante. En este contexto de reforma universitaria de la Udelar, de incertidumbre e imprevisibilidad a escala mundial, en un sistema preponderantemente capitalista, neoliberal y de “mercantilización de la universidad” en términos de Sousa Santos (2010a), la universidad requiere de la mirada desde otras epistemologías y desde otras metodologías de producción de conocimiento y aprendizaje.

Problematizar la calidad de la educación, en este contexto, adquiere entonces una importancia mayor hasta el presente. Hoy es comúnmente aceptado que es también evaluando la calidad de los programas, instituciones y profesiones que los sistemas de educación superior podrán cumplir las funciones que las sociedades les confían.

El problema es que el concepto de calidad no es unívoco y es clave deshilarlo, en primer lugar, las percepciones en torno al concepto de calidad educativa, para luego acercar los instrumentos que nos permiten evaluarla desde sus varias miradas y dimensiones.

Este carácter no unívoco del concepto de calidad ha sido discutido en muchas partes del mundo. Como expresa Monarca,

hablar de calidad, los discursos asociados a ella, no es cualquier forma de hablar de educación. Es una forma que en sí misma contiene reglas y categorías que delimitan el debate y que actúan como reguladoras del mundo social. (2018, p. 5)

Para develar algunos de los componentes necesarios de la reflexión final sobre evaluación, calidad y particularmente indicadores, desde la perspectiva de las prácticas integrales, es necesaria una discusión sobre la condición misma del conocimiento científico y las

epistemologías que sustentan estas prácticas. Además, problematizar y deconstruir algunos constructos teórico-prácticos sobre la calidad educativa en el contexto de estos espacios, nos va a permitir generar insumos para promover procesos socialmente compartidos de reflexión y diálogo desde nuestro lugar de trabajo.

En lo que respecta a la percepción de la calidad en la educación, algunas de las obras más relevantes de Pierre Bourdieu, Basil Bernstein y Jean-Claude Passeron ponen en relación las estructuras sociales, culturales y su influencia en la educación. Bernstein (1970) expone su perspectiva de que la educación no puede compensar completamente las desigualdades sociales y que las estructuras sociales y culturales tienen un impacto significativo en la calidad percibida de la educación. Por su parte Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977) analizan cómo las desigualdades sociales se reproducen a través de la educación y cómo las estructuras sociales influyen en la percepción de la calidad de la educación.

Ese convencimiento es de suma importancia como un primer paso para la necesaria convergencia, el conocimiento de los usos o interpretaciones propias de cada sistema, para lo que es imprescindible discutir, *a priori*, estas cuestiones claves.

Es un análisis sin ánimo de unificar concepciones, sino más bien con la intención de propiciar reflexiones y profundizar en las experiencias, conceptualizaciones y significados.

En este contexto resulta relevante preguntarse: ¿Qué significa la categoría *calidad educativa* para los actores educativos y gestores asociados a los EFI, en su contexto cultural y pedagógico de uso? ¿Cuáles son los atributos distintivos de los EFI que posibilitan la evaluación de la calidad educativa en términos del cumplimiento de sus propósitos y de su pertinencia social? ¿Qué indicadores aportarían a la evaluación de la calidad educativa de los EFI, relacionados a los programas integrales y a otras prácticas de similares características de la Udelar?

Se estima que este tipo de conocimiento será relevante para generar insumos e información para el sistema de evaluación y monitoreo y para ayudar a comprender las perspectivas de los actores educativos relacionados a los EFI respecto de estas cuestiones claves.

Por estas razones, este estudio es un esfuerzo por aportar a la construcción colectiva que está desarrollando la Red de Extensión, en relación con la evaluación, seguimiento y monitoreo de los EFI desde sus inicios, en concordancia con el sistema de información para la gestión que está desarrollando la Udelar.

Además, recurre al conocimiento generado de la propia experiencia como docente de extensión universitaria e integrante del Sub-Programa Información del Programa APEX, que

tiene un componente científico (Ciencias de la Educación, Políticas Sociales y Sistemas de Información) y un componente de experiencia de práctica docente, un saber acumulado de observación y diálogo con los actores sociales, equipos docentes, tomadores de decisiones y estudiantes que participan de estos espacios.

Esto se expresa a través de las entrevistas realizadas a prorectores, a docentes y directores de los programas integrales APEX y PIM y en la revisión de algunos documentos claves sobre las prácticas integrales en los EFI.

La idea básica consiste en establecer, a partir de estos conceptos sobre la calidad de la educación, un sistema categorial sobre la calidad de la educación que responda a la visión y las perspectivas de los propios actores involucrados. Esto que permitirá, incluso, proponer algunos indicadores para la evaluación de la calidad educativa en estos espacios de formación. En cuanto a los indicadores, el propósito es establecer una línea de referencia inicial que, con la inclusión de información y otros estudios relacionados con la percepción de estudiantes y actores comunitarios, contribuya al análisis crítico de la categoría *calidad educativa* en las prácticas integrales. Este análisis busca desentrañar el significado de esta categoría al identificar un conjunto de atributos, buscando además recopilar las demandas de información de los participantes involucrados en este estudio.

En última instancia, la reflexión final sobre la evaluación, la calidad y los indicadores, supone una discusión conceptual previa, la que no puede quedar reducida a aspectos de carácter técnico instrumental, ya que subyacen a la calidad educativa y a las dimensiones ética, política e histórica.

### 1.3. Planteamiento del problema

A sabiendas del papel central de la calidad, los discursos de la política educativa asociadas a ella denotan ciertas maneras de entender la calidad, que a su vez derivan de distintos tipos de ideología y estructuras culturales.

Hoy es comúnmente aceptada la aspiración a una mejora de la calidad educativa; por esa razón, resulta difícil cuestionar el concepto *calidad* en el ámbito educativo, ya que uno se preguntaría bajo qué lógicas podría justificarse la no aspiración a una educación de calidad.

En este sentido se puede ver que existen discursos asociados a la calidad que se utilizan para argumentar un mayor presupuesto para la educación y reformas educativas.

Sin embargo, varios estudios de investigación señalan el carácter ambiguo de la calidad, ya que se identifica también con lógicas neoliberales de la educación. Esto es lo que Monarca plantea como una *encrucijada* (2018, p. 13).

Existe una disyuntiva sobre el concepto de calidad, que si bien está instaurado en los discursos educativos contemporáneos, también genera controversias a nivel general, por lo que resulta clave problematizar ¿qué se entiende por calidad educativa?

Nos detendremos más adelante en la idea o conceptos en torno a la calidad educativa, considerando también que es necesario pensar en el cambio de paradigma educativo e investigativo con respecto a la idea de la calidad de la educación.

En este sentido, entendemos que el problema no es solamente semántico, sino también político, teórico e histórico-cultural, ya que los estándares de calidad de la educación tienen que reflejar, de cierta forma, los fines y objetivos estratégicos que se ha trazado la universidad en los últimos años, respondiendo a las realidades socioculturales de nuestro país, con fin transformador e interés emancipatorio.

Se entiende que la medición de los resultados en cuanto al rendimiento estudiantil o al funcionamiento del sistema educativo no es suficiente en términos de calidad educativa.

Para la evaluación, los estándares de calidad educativa deben trascender estas ideas, ya que con ellos se prioriza solamente una de las múltiples dimensiones o componentes de la educación. La visión crítica de la educación, a la que adhieren muchos docentes y estudiantes de la Udelar, entre ellos los de los programas integrales, tienen que verse reflejados en los estándares de calidad que se utilicen para su evaluación. Además, la evaluación del sistema educativo debe tener entre sus objetivos principales el seguimiento de la calidad de la educación. En este aspecto, la evaluación no debe ser comprendida como instrumento clásico de valoración aislada de su contexto histórico y tiene que ser pensada desde los propios actores de las prácticas educativas en su contexto de aplicación. Hasta el momento no se encontraron investigaciones especializadas enfocadas directamente en recabar la percepción de los actores educativos de las prácticas integrales respecto de un concepto tan relevante como es el de calidad educativa. Sobre todo porque, en primer lugar, requiere dialogar sobre las concepciones y perspectivas pedagógicas, filosóficas y políticas de la educación universitaria y de la producción de conocimiento con la propia comunidad educativa. En segundo lugar, es necesario ser riguroso con el alcance y el procedimiento para definir cuáles son los instrumentos técnicos y políticos que se necesitan para la evaluación y monitoreo, en términos de calidad educativa.

En este sentido, esta investigación no trata de consensuar un concepto de calidad, ni de construir un instrumento para cada servicio y después sacar un factor común; tampoco se trata de construir indicadores que contengan elementos aplicables a cada servicio. El objetivo es recopilar información acerca de cómo los actores educativos en estos espacios perciben la categoría *calidad educativa*, con el fin de enriquecer la perspectiva en torno a la evaluación de la calidad educativa en estas prácticas.

En la misma línea sería importante proponer algunos indicadores que reflejen la percepción y perspectiva de los actores educativos sobre esta categoría. Por ello, es fundamental la triangulación de diferentes fuentes documentales (entrevistas, análisis documental), dado el alcance de esta investigación. La revisión documental permitió constatar que los indicadores para la evaluación y monitoreo de los EFI (como unidad de análisis de las prácticas integrales) son mayoritariamente de carácter cuantitativo y responden a las necesidades de información de los grupos directivos del momento y de los servicios. Además, no hay evidencia sobre los requerimientos de información de los actores involucrados en estas prácticas para la evaluación de la calidad educativa ni sobre la existencia de indicadores de calidad educativa para los EFI o para algún otro tipo de práctica educativa integral universitaria.

El reto consistiría en generar evidencia que nos indique cuáles son los significados, ideas, conceptos y perspectivas acerca de la calidad educativa por parte de la comunidad educativa, además de identificar los requerimientos de información para evaluar la calidad educativa de las prácticas integrales y los atributos que otorgan a la educación en estos espacios para considerarla de calidad. Por último, acercar la definición de instrumentos para la evaluación y monitoreo de los EFI, en términos de calidad educativa de estos espacios.

#### 1.4. Preguntas de investigación

Teniendo en cuenta lo precedentemente planteado, se desprenden interrogantes para allanar ese camino; ¿Qué significa la categoría *calidad educativa* para los actores educativos y gestores asociados a los EFI, en su contexto cultural y pedagógico de uso? ¿Cuáles son los atributos distintivos de los EFI que posibilitan la evaluación de la calidad educativa en términos del cumplimiento de sus propósitos y de su pertinencia social? ¿Cómo se relacionan las opiniones individuales con las concepciones comunes, en términos de diferencias y similitudes sobre la calidad educativa y su método de evaluación en ambos grupos de actores, es decir, los tomadores de decisiones y los docentes?

Si los hubiere, ¿cuáles son los requerimientos de información vinculados a la calidad educativa de las prácticas integrales en los EFI, del colectivo docente que participan de ellas y de los tomadores de decisiones de los programas integrales y de la Udelar?

¿Cuáles son las principales herramientas de recolección de información que existen para el seguimiento, evaluación y monitoreo de los EFI?

¿Qué indicadores aportarían a la evaluación de la calidad educativa de los EFI, relacionados a los programas integrales y a otras prácticas de similares características de la Udelar?

## 1.5. Objetivos

### Objetivo general

- Realizar un análisis crítico de la categoría *calidad educativa* de las prácticas integrales de los EFI, con el objetivo de identificar un conjunto de atributos que puedan contribuir a definir su significado en el contexto de la evaluación de estas prácticas.
- Proponer una matriz de indicadores de calidad educativa de los EFI, vinculados a los programas integrales APEX y PIM que permitan mejoras en los procesos de evaluación y monitoreo de estas prácticas y que contribuyan a una mayor visión orgánica.

### Objetivos específicos

- a) Recabar y sistematizar la percepción de actores educativos, en torno a la categoría calidad educativa de las prácticas integrales en los EFI, vinculados a los programas integrales APEX y PIM de la Udelar.
- b) Identificar los requerimientos de información que tienen los docentes y tomadores de decisiones de los EFI vinculados a los programas integrales APEX y PIM, para la identificación de oportunidades de mejora de la calidad educativa en esos espacios.
- c) Realizar un relevamiento en torno a la existencia de indicadores para el seguimiento, evaluación y monitoreo de los EFI; desde su creación en el 2010 hasta el 2020.
- d) Realizar un relevamiento de las fuentes disponibles de información, para la aplicabilidad de los indicadores.
- e) Identificar y listar los indicadores viables que valdría la pena relevar, para la evaluación y monitoreo de la calidad educativa de estas prácticas, a la luz de las ideas y conceptos que emergen sobre la categoría calidad educativa.

## Capítulo II. Marco teórico

### 2.1. Calidad educativa, un concepto multidimensional y polisémico

Hablar de calidad educativa es dar significado a un fenómeno de gran complejidad, que encierra en sí mismo reglas y categorías que delimitan la discusión.

Además el carácter no unívoco del concepto de calidad, ha sido discutido en muchas partes del mundo y como expresa Monarca:

Hablar de calidad, los discursos asociados a ella, no es cualquier forma de hablar de educación. Es una forma que en sí misma contiene reglas y categorías que delimitan el debate y que actúan como reguladoras del mundo social. (2018, p. 5)

En sentido bourdiano, pensar la calidad como un “sistema simbólico”, un “régimen de verdad”, es un campo que “delimita lo impensable, es decir, cosas que ni siquiera se discuten, [...] lo que se admite como evidente y, en particular, los sistemas de clasificación (Bourdieu, 2000, p. 83).

Este autor sienta sus bases sobre la “aceptación tácita de presupuestos indiscutidos sobre puntos totalmente fundamentales” (Bourdieu, 2014, p. 117) y pone en evidencia los principios del cual emergen categorías de orden y jerarquización de nuestro mundo social.

Pensando a la calidad como sistema simbólico, Monarca expresa:

La calidad como sistema simbólico que ofrece un orden al mundo social, tiene una peculiar epistemología que articula elementos diversos y contradictorios que amplían las posibilidades de su eficacia. Bajo una retórica basada en la racionalidad técnica instrumental que contribuye a generar una ilusión de objetividad, neutralidad y consenso, la dimensión ética-política queda oculta y reducida a aspectos de carácter procedimental. (Monarca, 2018, p. 6)

Varios investigadores e investigadoras señalan el carácter ambiguo de la calidad, ya que se identifica también con lógicas neoliberales en educación. Monarca (2018) los plantea como una encrucijada, “las connotaciones positivas de ‘calidad’, su carácter ambiguo y la racionalidad neoliberal que se ha introducido bajo su paraguas” (p. 13).

Lo que cabe preguntarse aquí es cuál es el significado que le da nuestra comunidad educativa a la calidad, qué significados tiene para nuestra comunidad educativa y si es posible una re-significación del concepto de calidad.

En este sentido, no podemos suponer que existe un consenso en la comunidad educativa universitaria; tampoco consta en el ámbito de la extensión universitaria. Será necesario entonces resignificar algunos constructos teórico-prácticos sobre la calidad educativa, en el entendido de que la calidad es una construcción social, lo que requiere de reflexión, diálogo y esfuerzos colectivos. (Monarca, 2018)

La revisión bibliográfica permitió vislumbrar al menos cuatro enfoques principales sobre el tema: el primero cubre la perspectiva conceptual de la calidad; el segundo, la discusión centrada en sistemas de evaluación; el tercero, la evaluación institucional; el cuarto, el de los indicadores. Lo que tienen en común estos enfoques es que se han instaurado muchos términos en la búsqueda de encontrar alternativas y soluciones para propender a la calidad de los sistemas educativos, los que en sí mismos reflejan enfoques, conceptualizaciones y supuestos en materia educativa.

Transmiten atributos conceptuales y supuestos que llevan a construir significados no solo explícitos, sino también implícitos, los que, fundamentalmente, provienen de sus dominios teóricos de origen. Camilloni (2009, p. 55).

Uno de esos términos es el concepto de *estándar*, que viene del campo disciplinar de la estadística y es más utilizado en la producción industrial.

La idea de estándares curriculares está centrada en la búsqueda de homogeneidad en cuanto a objetivos, planes de estudio, contenidos generales y específicos, el rendimiento o desempeño escolar y, por supuesto, la evaluación tanto del sistema educativo y sus componentes básicos como de los aprendizajes. (Mora, 2009, p. 16)

En palabras de Camilloni (2009):

El proceso de estandarización supone, entonces, que se pone en marcha una operación de producción y clasificación que tiene aptitud para generar y para reconocer, o solamente reconocer, la existencia de ciertos tipos de rasgos de aquello de que se trata y que han sido seleccionados por su relevancia de acuerdo con un propósito que se explicita. Establecido el estándar respecto de

los atributos que resultan significativos, los objetos estandarizados se convierten en objetos fungibles. (p. 57)

Por otro lado, Ferrer (1999, como se citó en Burlamaqui, 2008) argumenta que la polisemia, la incertidumbre y la ambigüedad son características del término *calidad*, por tanto tiene diferentes significados para diferentes grupos y observadores. Según este autor, uno debe reconocer expresamente la multidimensionalidad del concepto cuando se aplica al área educativa, ya que nos estamos refiriendo no solo a un aspecto, sino a varias dimensiones de estos contextos (p. 135). Por otro lado, para este autor la discusión sobre la calidad de la educación superior necesariamente impregna la cuestión de los indicadores (Ferrer, 1999, como se citó en Burlamaqui, 2008, p. 144).

La construcción de observables es la base fundamental para el monitoreo y la evaluación y para la toma de decisiones institucionales. Es por ello que es importante una adecuada elaboración de indicadores; de ello depende buena parte de la validez del conocimiento resultante.

Por su parte, Sebastián Plá, tras un amplio análisis con diversos actores, organismos internacionales y expertos en educación, llega a la conclusión de que la calidad educativa es una política de desigualdad y lo hace a partir de la construcción de tres categorías analíticas.

La primera categoría estudia las condiciones de posibilidad de emergencia, expansión y sedimentación del discurso de la calidad educativa, la segunda refleja las geopolíticas del conocimiento y el intento de imponer una epistemología particular, como universal, y la tercera establece conceptualmente el principio de desigualdad que subyace en la concepción de calidad educativa como derecho humano y, por tanto, como constitutiva de la justicia social. (Plá, 2019, p. 21)

El principio de desigualdad que este autor plantea como subyacente en la concepción de calidad educativa tiene que ver con la idea de que su finalidad no es la igualdad entre sus miembros, sino definir quién está más cerca y quién no de las normas de calidad. (Plá, 2019)

En palabras de Sebastián Plá:

La calidad educativa, gracias al conocimiento técnico que permite definir los componentes de una supra cognición con la cual se contrasta todo resultado educativo, produce una sociedad más inclusiva y más desigual, pues su

finalidad no es la igualdad entre sus miembros, sino definir quién está más cerca y quién no de las normas de calidad. (2019, p. 29)

Por otra parte, este autor reivindica el carácter político e histórico de la calidad, configurando la calidad educativa como problemática social:

Configurar la calidad educativa como problemática social y la implementación de políticas públicas para su solución se dio a través de un largo proceso histórico en el que se distinguen dos dimensiones interrelacionadas, aunque en la práctica son deliberadamente trabajadas de manera independiente por los productores del discurso de calidad. Por un lado, lo que denominó el problema técnico; por otro, el problema teórico. (Plá, 2019, p. 17)

Así mismo, Méndez Fregozo nos ofrece su perspectiva del vínculo entre los espacios educativos y su contexto, acentuando en primer lugar la vigilancia para la “imprevisibilidad” y en segundo lugar la “pertinencia” de sus acciones.

Desde esta perspectiva, la idea del vínculo entre los espacios educativos y su medio ambiente siempre ha estado presente, unas veces de manera implícita, otras de forma explícita. En el inicio del siglo XXI, el contexto de los sistemas educativos exige a los miembros que los integran dos condiciones esenciales: primero, vigilancia para la imprevisibilidad, dada la enorme inestabilidad del mundo globalizado; y segundo una marcada pertinencia de los resultados de sus acciones. (Méndez Fregozo, 2005, p. 5)

La reflexión sobre la pertinencia de la universidad tiene que ver con el rol que debe tener la universidad de hoy en el desarrollo de la sociedad, en aspectos relacionados con la formación de profesionales, los servicios, transferencias y asesorías que ofrece, la producción de conocimiento que desarrolla y los aportes con mirada crítica que realice alrededor de los grandes problemas que enfrenta la sociedad (Malagón Plata, 2005).

La categoría *pertinencia* es un concepto social, como tal, su contenido está enmarcado y condicionado por el pensamiento social.

En este punto se pone de manifiesto la importancia de la socialización del conocimiento vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural.

A este respecto, Monarca declara:

Todos hablan de la calidad, aunque puede que con sentidos diversos y siempre desde posiciones de poder diferenciadas. Bajo su apariencia de acuerdo y consenso ahistórico, bajo su sistema de categorización y diferenciación que operativiza y simplifica la complejidad educativa, subyacen los intereses y las disputas por el sentido del mundo social y la educación. En cualquier caso, aunque no sea un sistema simbólico totalmente cerrado, aunque existan las disputas y las posiciones diferenciadas, la pregunta a formular se relaciona con los límites que impone la calidad como relato regulador de otros relatos para pensar, discutir y generar alternativas en educación. (Monarca, 2018, p. 7)

En conclusión, podemos ver el carácter polisémico de la calidad y siempre desde perspectivas y posiciones de poder diferenciadas. La calidad como sistema simbólico tiene una peculiar epistemología que integra elementos diversos y contradictorios que potencian su eficacia (Bourdieu, 2014), delimita lo impensable estableciendo reglas y categorías que regulan el discurso y la sociedad.

Este sistema simbólico se basa, predominantemente, en una racionalidad técnica instrumental que puede ocultar dimensiones éticas y políticas subyacentes. Sin embargo, dentro de la comunidad educativa no existe un consenso sobre el significado de la calidad, lo que sugiere la necesidad de una re-significación del concepto en su contexto de uso.

La revisión bibliográfica muestra que existen diferentes enfoques y términos relacionados con la calidad educativa, cada uno con sus propias conceptualizaciones, lógicas y supuestos. La calidad en la educación se asocia a menudo con lógicas neoliberales, dado la incorporación de elementos económicos y empresariales en el ámbito educativo que ha generado debates y desafíos.

Por otro lado, algunas instituciones educativas adhieren al paradigma sociocrítico o crítico social y abogan por una perspectiva de calidad basada en la pertinencia social y en los derechos humanos. Especialmente en América Latina se reivindica el carácter político e histórico de la calidad, lo que difiere radicalmente de los enfoques neoliberales predominantes. En esta línea, la calidad se considera una construcción social que requiere reflexión, diálogo y esfuerzos colectivos para comprender y abordar adecuadamente.

En última instancia, el concepto de calidad educativa se ha vuelto una cuestión social y política, con repercusiones en la justicia social y en la forma en que se estructuran y evalúan los sistemas educativos.

En resumen, el concepto de calidad educativa es amplio, multifacético y sujeto a múltiples interpretaciones. Su estudio y comprensión en el marco de los EFI requieren una consideración cuidadosa de las diversas perspectivas, enfoques y supuestos que lo rodean, así como un análisis crítico de sus implicaciones sociales y políticas en ese contexto, el de las prácticas integrales. En nuestro caso, supone analizar también qué es aquello que distingue a los EFI como organización, para poder evaluar su calidad.

Hasta aquí se han presentado diversas perspectivas y concepciones bien disímiles sobre la calidad educativa y se ha enfatizado la dimensión política e histórica de la calidad, especialmente en América Latina, lo cual contrasta significativamente con las perspectivas neoliberales predominantes. Para seguir avanzando en la comprensión del tema deberíamos preguntarnos: ¿Cuál es el debate conceptual sobre evaluación de la calidad educativa?

## 2.2. Evaluación y calidad educativa

La evaluación siempre supone un proceso, un juicio de valor, así como supone una retroalimentación y revisión de los sistemas.

Frecuentemente la evaluación está ligada a una idea de función reguladora o de control, también unida a ella. Se reconoce además “que en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. (Camilloni et al., 1998, p. 62)

La dificultad radica, no en la evaluación educativa en sí misma o en sus metodologías, si no en el sentido que se le otorgue a esta. En definitiva, la evaluación no deja de ser un proceso interpretativo seguido de uno valorativo. Por este motivo, y retomando el concepto de *interpretación* de Ricoeur, “no puede ser entendido como una simple actividad técnica, es una búsqueda constante de sentido”. (Ricoeur, 1995, como se citó en Agís Villaverde, 2003, p. 88).

Mientras tanto, Camilloni et al. (1998) plantean:

La evaluación de los aprendizajes como campo y problema siempre estuvo relacionada con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o la transferencia de algunos temas o problemas. (p. 62)

Los modelos de evaluación predominantes en la literatura consisten en la presentación de indicadores cuantitativos. Mayoritariamente se observa la dificultad que tienen las instituciones para producir información cualitativa, para profundizar en sus subjetividades y procesos, lo que implica un uso de información más cuantitativa.

Por otro lado, Sobrinho (2000, como se citó en Burlamaqui, 2008) argumenta que las medidas cuantitativas y cualitativas se utilizan de manera integrada en evaluación porque cada tipo de información se refiere a aspectos y dimensiones diferenciados sobre la realidad evaluada.

Por su parte Martins (2005, como se citó en Burlamaqui, 2008) plantea:

La evaluación es un proceso continuo de autoconciencia, toma de posición, revisión, reanudación o reorientación de las direcciones institucionales y de programas y actividades. Este proceso, por supuesto, es una base indispensable para la garantía y mejora de la calidad. Y sus resultados, obviamente, enriquecen e incluso dan sentido a los procedimientos reglamentarios. Tanto la autorregulación, por instituciones que realizan educación superior, como la regulación que compete al Poder Público para ejercer. (p. 140)

Mientras tanto, Murillo y Román (2010), poniendo en relación la evaluación y la calidad, señalan que prevalece un significado bastante acotado de estos dos conceptos:

Mientras el concepto de calidad educativa concita una adhesión mayoritaria y creciente por asumirlo y comprenderlo en tanto referente que ha de atender los aspectos cognitivos, expresivos, ciudadanos y valóricos necesarios para el desarrollo integral de los seres humanos, los sistemas nacionales de evaluación permanecen atrapados en una conceptualización de la calidad que se reduce y limita a dar cuenta del desempeño de los estudiantes en áreas curriculares claves, tales como lengua, matemáticas, ciencias y ciencias sociales. (p. 99)

Andrés Bernasconi (2009, como se citó en Cervera et al., 2014) relaciona la evaluación y la calidad y expresa:

Lo que cuenta para efectos de establecer criterios de calidad, evaluar su cumplimiento, y programar el mejoramiento continuo, es aquello que distingue a cada universidad como organización y no lo que la define como

institución. Podríamos proclamar, como lo hacen tantas universidades, que los objetivos —o la misión, como se dice habitualmente— de esta Universidad es la creación de nuevo conocimiento, la educación de personas en el acervo de saber de nuestra era, y la capacitación para desempeñar profesiones de bien social. Con ello solo estaríamos haciendo un homenaje a la universidad como institución, pero no habríamos avanzado nada en definir de qué se trata esta universidad en particular. (p. 7)

Por otra parte, la literatura también plasma el valor de los productos y a veces de los procesos, con respecto a la evaluación de la educación superior. Cuando se habla de “productos” se refieren a lo que llega al final de ciertos procesos, que puede consistir en productos o servicios, por tanto “proceso” se refiere a los medios para la consecución de cierto producto.

Algunos autores critican la visión de evaluación que valora solamente productos educativos, sobre todo desde la aplicación de esa evaluación (Sobrinho 2000, como se citó en Burlamaqui, 2008, p. 138).

En la misma línea, Morosini (1997, como se citó en Burlamaqui, 2008) plantea que la evaluación por producto-rendimiento no debe ser la única, se debe considerar también el proceso, es decir las condiciones que provocaron el producto que se obtuvo. (p. 138).

Por lo tanto, en el debate conceptual sobre evaluación de la calidad educativa existen las nociones de complejidad y multidimensionalidad, además de las siguientes dicotomías: la calidad de enfoques cualitativos/cuantitativos y proceso/producto.

Por último, se observa la discusión de una línea que se ocupa de la eficacia y la eficiencia. La tendencia en centrar la evaluación en la eficacia y la eficiencia en la discusión conceptual sobre calidad supone pensar en términos del grado de alcance de ciertos objetivos logrados. En esta línea, Cohen y Franco (1992, como se citaron en Burlamaqui, 2008) expresan que al abordar proyectos sociales, la eficacia es medida como el grado en que ciertos objetivos y metas se alcanzan (p. 138).

En línea con esta definición, Ferrer (1999, como se citó en Burlamaqui, 2008) conceptualiza la evaluación como el grado de cumplimiento efectivo de los objetivos educativos propuestos. Según este autor los objetivos se miden en términos de los resultados de los estudiantes. Para Ferrer este diseño presenta algunos problemas, relacionados con dejar de lado ciertos aspectos de los procesos de las instituciones y de las experiencias educativas, que en definitiva van a impactar en el producto final (p. 139).

Según González (2008, como se citó en Cervera et al., 2014), es posible observar transformaciones en el concepto relacionadas con cambios históricos culturales. Este autor identifica al menos tres movimientos más recientes sobre la evaluación de la calidad. Primero, una fase centrada en el “control de calidad” donde destaca el empleo de técnicas aplicadas en la producción en la gestión empresarial. La segunda fase está orientada al “aseguramiento de la calidad”, donde se pone el énfasis en la mejora continua del producto. Por último aparece el concepto de “calidad total”, que pone el énfasis en la satisfacción del cliente. Este autor analiza que, por un lado, se observa la sofisticación de los instrumentos y, por otro lado, estas herramientas remiten a organismos de certificación y acreditación a escala nacional e internacional que se crean para minimizar las desviaciones estándares de calidad. (pp. 12-13.) Finalmente, Camilloni condensa las ideas en torno a las especificaciones para los programas de evaluación:

Si nos preocupamos hoy por determinar cuáles son los ejes en torno de los cuales gira esta cuestión, tendríamos que comprender, en primer lugar, que el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente cuanto para el alumno. La evaluación, en segundo lugar, debe ser consistente con las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje. En tercer lugar, la resolución técnica que se le dé debe permitir evaluar todos los aspectos que están comprometidos con los procesos de aprendizaje, lo cual supone desarrollar programas complejos de evaluación en los que se empleen una cantidad de instrumentos diversos y donde cada técnica sea adecuada para evaluar diferentes aspectos. Los programas de evaluación deben ser diseñados por los docentes, como parte de la programación didáctica de sus cursos. (Camilloni et al., 1998, p. 6)

En síntesis, la evaluación en el ámbito educativo es un proceso complejo que implica juicios de valor, retroalimentación y revisión de sistemas. A menudo se asocia con la regulación y el control, lo que puede influir en la orientación de la enseñanza hacia la búsqueda de aprobación en lugar de aprendizaje real. La evaluación educativa se ha centrado tradicionalmente en indicadores cuantitativos, lo que a veces limita la comprensión de los procesos subyacentes y en consecuencia a la calidad de la educación. La noción de calidad en la educación se ha ampliado, incluyendo aspectos cognitivos, expresivos, ciudadanos, políticos y valóricos. Sin embargo, algunos sistemas de evaluación aún se enfocan en aspectos limitados,

como el desempeño de los estudiantes en áreas curriculares clave, además de la eficacia y la eficiencia con énfasis en el logro de objetivos y metas.

El concepto de calidad ha ido evolucionando; en última instancia la evaluación educativa debe ser coherente con las concepciones de enseñanza y aprendizaje, y utilizar una variedad de instrumentos y técnicas apropiados para evaluar diferentes aspectos del proceso de aprendizaje. Paralelamente, el diseño de programas de evaluación debe ser una parte integral de la planificación didáctica de los docentes. En definitiva, la evaluación de la calidad educativa debe ser un proceso reflexivo, interpretativo y completo que vaya más allá de la simple medición de resultados para comprender y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por último, resta abordar el tema de los indicadores, para lo que es necesario presentar algunas definiciones y enfoques. A continuación se presenta el tema de los indicadores educativos desde la perspectiva de la calidad.

### 2.3. Indicadores educativos desde la perspectiva de la calidad

Para comenzar a abordar el tema indicadores educativos, es necesario puntualizar algunas definiciones y usos.

Según Morduchowicz (2006), “no hay definiciones sobre indicadores educativos que satisfagan completamente a los analistas. En general son pragmáticas y los definen por la utilidad o uso que brindan” ( p. 4). Este autor entiende que para que una medida estadística pueda constituirse en un indicador educativo debe ser comparable a través del tiempo o con otros sistemas educativos. En este sentido se dice que no cumple una función meramente informativa, también cumple un rol evaluativo en la medida que se emiten juicios de valor.

En la definición de *indicador*, podemos afirmar que todo indicador es una variable, pero no toda variable es un indicador. Por lo tanto, para ser un indicador un número necesita un contexto, un punto en el cual se pueda comparar a fin de determinar y tener bases suficientes para emitir una opinión o un juicio acerca del desempeño (Coneval, 2013, p. 14).

Según el Coneval (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social), los indicadores atienden a dos grandes tipos de necesidades: por una parte, conocer el estado de situación de un fenómeno observable, por ejemplo, su estructura, sus relaciones de contexto y su medida. Por la otra, medir la evolución de dichos fenómenos sociales, habitualmente en relación con un parámetro empírico o teórico que obra como referencia. En ambos casos requiere de un marco legitimador e interpretativo, un dato por sí solo no es un indicador.

### En palabras de Morduchowicz,

el desarrollo de un sistema de indicadores comprende bastantes más actividades que el mero listado de un conjunto de datos. En primer lugar, debe especificarse su objetivo. De esta tarea se desprenderá la estructura y las relaciones del sistema en cuestión. (Morduchowicz, 2006, p. 9)

En cuanto a su alcance educativo, Lozano (2001, como se citó en Morduchowicz, 2006) señala que son los datos que los sistemas escolares emplean para definirse, describirse, analizarse, legitimarse y monitorearse. Otros señalan que una medida estadística solo es un indicador si puede utilizarse con relación a las políticas públicas (diseño, formulación, etcétera.). No obstante, hay consenso en señalar que un indicador es una medida estadística que da cuenta de algún tema —en nuestro caso, educativo— y registra su variación a través del tiempo. (Morduchowicz, 2006, p. 4).

Plá (2019), en una visión crítica sobre los indicadores de calidad educativa, nos advierte sobre la lógica de racionalidad instrumental que subyace en la construcción de indicadores, de la mano de expertos que poseen el conocimiento técnico especializado para delimitar la problemática social.

Los indicadores, a pesar de reunirse en significantes más amplios como eficiencia, eficacia, pertinencia, relevancia y equidad, entre otros, representan mínimas e infinitas operaciones conductuales y demostrables que son susceptibles de ser evaluadas. Esta lógica, que no es otra que la racionalidad instrumental a la que se opuso la Escuela de Frankfurt, ejerce su poder sobre la escuela de la mano de expertos que poseen el conocimiento técnico especializado para delimitar la problemática social. (Plá, 2019, pp. 17-18)

Este autor subraya además:

La causa central de la desigualdad es que el resultado del nivel de logro que se obtiene se achaca siempre a la escuela y no a las formas de definir la problemática social; es decir, la falta de calidad se encuentra en el déficit que tiene la escuela en relación con el baremo establecido por los indicadores. (Plá, 2019, p. 18)

Lo que Plá plantea es que la principal razón detrás de la desigualdad en el logro educativo se debe a que la sociedad tiende a atribuir el resultado al rendimiento escolar en lugar de analizar

las causas subyacentes relacionadas con problemas sociales más amplios. En otras palabras, se señala que la falta de calidad educativa se percibe como un déficit en el cumplimiento de estándares establecidos por indicadores, y esto se coloca principalmente en la responsabilidad de “la escuela” en lugar de considerar factores sociales que influyen en el rendimiento de los estudiantes.

A la hora de diseñar indicadores educativos, en general existen dos enfoques: uno orientado a monitorear el grado en que se alcanzan las metas políticas, en cuyo caso bastará con un número relativamente pequeño de indicadores. El otro enfoque es aquel que pretende cubrir los aspectos relevantes del sistema educativo para valorar su calidad en sentido amplio; en este caso se procura que los indicadores constituyan un sistema integrado.

No todos los indicadores son numéricos y se conceptualizan como indicadores cuantitativos; también existen aquellos que son no numéricos, como los atributos.

No se puede hacer evaluación educativa sin incorporar indicadores cualitativos. El concepto de calidad normalmente asociado a los procesos de evaluación de la educación supone la incorporación de observables cualitativos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ogawa y Collom (2005, como se citaron en Morduchowicz, 2006) sintetiza las diferentes posiciones respecto de los indicadores señalando que hay cinco componentes esenciales al momento de definir indicadores educativos: a) descripción, b) evaluación, c) monitoreo, d) juicios de valor y e) relevancia política. Ninguno de esos aspectos es mutuamente excluyente y, en rigor, uno lleva al otro (p. 4).

En este sentido, la información en el plano educativo debe dar cuenta de manera sistemática y periódica no solo de su situación, características y funcionamiento, sino de sus resultados. La comprensión de los impactos sociales y económicos sobre el entorno de los dispositivos educativos es el complemento indispensable para terminar de definir los objetivos que se deben perseguir cuando se diseña este tipo de dispositivos. Por lo tanto, la información debe transformarse en indicadores y estos deben concebirse a partir de parámetros y objetivos de comunicación claros y específicos (Errandonea, 2017, p. 24).

En este punto, Errandonea (2017) enfatiza la importancia de la información en el ámbito educativo, argumentando que esta información no debe limitarse a describir la situación, características y funcionamiento de las instituciones educativas, sino que también debe incluir la evaluación de sus resultados. Además, se sugiere que es esencial comprender los efectos sociales y económicos que los dispositivos educativos tienen en su entorno. Este conocimiento es necesario para establecer con precisión los objetivos al diseñar dichos dispositivos. Por lo

tanto, se propone que la información recopilada se convierta en indicadores, y estos indicadores deben basarse en parámetros y objetivos de comunicación claros y específicos para proporcionar una imagen completa y útil del desempeño de las instituciones educativas.

En síntesis, el concepto de *indicadores educativos* es fundamental para comprender y evaluar el sistema educativo. Estos indicadores son medidas estadísticas que no solo describen la situación y el funcionamiento de las instituciones educativas, sino que también evalúan sus resultados. Los indicadores educativos son esenciales para evaluar la calidad de la educación y monitorear el progreso hacia metas educativas y políticas. Sin embargo, su definición y uso pueden variar según el enfoque y el propósito, y es importante considerar tanto indicadores cuantitativos como cualitativos.

También se destaca la importancia de comprender que los indicadores educativos no deben utilizarse de manera aislada, sino que deben considerarse en un contexto más amplio que incluya factores sociales y económicos que influyen en el desempeño educativo. Se subraya la crítica de algunos expertos que argumentan que la atribución de la desigualdad en el logro educativo a las instituciones escolares es simplista y que es necesario considerar las causas subyacentes relacionadas con problemas sociales más amplios.

En última instancia, se destaca la necesidad de que la información recopilada en el ámbito educativo se convierta en indicadores claros y específicos que ayuden a definir objetivos y comunicar de manera efectiva el desempeño de las instituciones educativas. Estos indicadores son esenciales para evaluar y mejorar la calidad de la educación y deben utilizarse de manera reflexiva y contextualizada para lograr una comprensión completa de los sistemas educativos. Sobre todo, cuando la idea de extensión y prácticas integrales de nuestras universidades públicas latinoamericanas se nutren —aparentemente— de paradigmas bastante disímiles a los predominantes (impulsados por los organismos internacionales) para pensar las ideas de calidad educativa.

Finalmente, la tesis intenta poner en diálogo dos discusiones teóricas sustantivas en la educación pública superior. Por un lado, la discusión de evaluación y la calidad educativa y, por otro lado, la que refiere a los modelos de extensión y universidad que se reflejan en la propuesta de prácticas integrales. Cada una de estas encuentra una amplia bibliografía que pone en diálogo distintas perspectivas, dimensiones y abordajes. Considerando que habitualmente la calidad y la evaluación de la calidad están en relación con parámetros empíricos o teóricos de referencia, entonces requiere de un marco teórico interpretativo que nos legitime.

Presentadas entonces las ideas y lógicas subyacentes a la calidad y a la evaluación de la calidad, resta sin más deshilvanar los conceptos subyacentes a las prácticas integrales. Se invita al lector entonces a profundizar en las características académicas, epistemológicas de estas prácticas, en la dimensión interdisciplinaria y la dimensión de integración de saberes, como sellos distintivos de estas prácticas.

#### **2.4. Características didáctico-pedagógicas y epistemológicas de los EFI y sus implicaciones**

En el fascículo n.º 10, *Hacia la Reforma Universitaria*, del año 2010, se recoge la síntesis de discusiones y experiencias de la Udelar, donde se caracteriza lo que es una práctica integral y específica, que implica el desarrollo de estas actividades:

- a) la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimientos a experiencias de extensión;
- b) la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de intervención (construcción y abordaje de los problemas y conformación de los equipos);
- c) la intencionalidad transformadora de las intervenciones concibiendo los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía);
- d) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas);
- e) enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones. (UR, Rectorado, 2010, p. 26)

Ello implica partir del desarrollo de prácticas que tengan algunas de las siguientes características:

- Las actividades de la práctica tienen su origen en una demanda o son respuesta a necesidades sociales, como punto de partida.

- Implica también que las prácticas integrales sustentan sus pilares con base en tres ejes: a) la integración de funciones (enseñanza, investigación y extensión), b) interdisciplina y c) diálogo de saberes (científicos y populares).
- Estos espacios también implican procesos de construcción de conocimiento que tienen una intención transformadora y tienen como fin último la emancipación y la liberación de formas de colonialismo que todavía operan en el mundo.
- Si hacemos foco en el proceso enseñanza/aprendizaje, vemos que prima el aprendizaje colaborativo, cuyo fin es la construcción de conocimiento y habilidades complejas como la adquisición de estrategias adaptativas y cooperativas para la solución de problemas, la gestión participativa y el trabajo en red (Tommasino et al., 2010, p. 26).

En vista de ello, estamos en condiciones de afirmar que las prácticas integrales presentan dos rasgos distintivos. En primer lugar, involucran un proceso de construcción de significados y atribución de sentido que conlleva procesos que pueden considerarse complejos, según la perspectiva de la concepción de la complejidad propuesta por Morin en 1999.

Asimismo, se pueden ver aspectos del aprendizaje significativo y del aprendizaje colaborativo; el primero ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el estudiante cualquier significado al que sus referentes aludan (Ausubel et al., 1983, p. 46). Del aprendizaje colaborativo podemos decir que en la educación universitaria se configura como una alternativa metodológica en contraposición a los enfoques individualistas, que suelen carecer de creatividad y reflexión, típicos de las metodologías tradicionales (Monedero y Durán, 2002).

Sin embargo, para lograr la aplicación efectiva de estas técnicas en la educación superior, se requieren ciertas competencias clave en el proceso de colaboración. Entre estas se destacan: la habilidad para aprender a trabajar con otros (incluyendo un sentido de pertenencia al grupo, la práctica de la escucha activa y el respeto por las opiniones del equipo); la capacidad de razonar y argumentar ideas a través del pensamiento crítico y de la reflexión; la aptitud para proponer soluciones creativas y variadas a un mismo problema; la habilidad para autogestionar el propio proceso de aprendizaje y el de los demás mediante la toma de decisiones personales y de equipo, y la capacidad de autoevaluación y coevaluación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, se orientan al establecimiento de relaciones que se establecen entre sus conocimientos y experiencias previas y los contenidos de aprendizaje, cuyo sello distintivo es

su carácter dialógico, social, ético y político, potenciando las capacidades individuales con las grupales, para la resolución conjunta de los problemas o demandas de las comunidades. La preocupación por la educación popular, las prácticas educativas y la inserción comunitaria son una constante, resignificando la educación popular liberadora, en palabras de Rebellato (2000), de “pedagogía del poder”.

La pedagogía del poder se alinea con la perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire, ya que comparten su enfoque dialógico, social, ético, político, de reflexión crítica y de búsqueda constante que ambos autores asignan a la educación.

Estamos en condiciones de afirmar que todas estas características de las prácticas integrales tienen sus raíces en la “pedagogía crítica”(Freire, 2002); Giroux, 1992) y de la “pedagogía del poder” (Rebellato, 2000), al comprender que la promoción de estos procesos en “terreno” habilitan procesos de descubrimientos y de transformación mutua.

En palabras de Rebellato (2000):

Las experiencias educativas en terreno posibilitan procesos que, a la vez interpelan los conocimientos adquiridos en las aulas y posibilitan su mejor internalización, al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven, promueven procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica favorecedoras de la asunción de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios. (p. 27)

Rebellato (2000) resalta la importancia de las experiencias educativas con enfoque territorial, donde los estudiantes se involucran con problemáticas sociales contemporáneas y trabajan junto a las comunidades. Este autor enfatiza que las experiencias educativas en terreno son poderosas herramientas para el aprendizaje, ya que no solo brindan un contexto práctico para la aplicación de conocimientos, sino que además los conocimientos se nutren de las propias experiencias, en diálogo con la comunidad local.

Las experiencias en terreno permiten que los estudiantes interpielen los conocimientos adquiridos en las aulas y posibilitan su mejor internalización, al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven, promoviendo procesos de transformación subjetiva.

Las prácticas integrales también promueven la reflexión ética y crítica en los estudiantes, fomentando su participación activa y su compromiso con la sociedad.

Por último estas experiencias pretenden ser favorecedoras de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios, fomentando la responsabilidad individual y colectiva en la búsqueda de soluciones.

Por otro lado, si hacemos foco en las relaciones de poder que se dan en estos espacios, podemos observar que en estas prácticas no hay roles estereotipados educador/educando, conforme a la perspectiva de la “pedagogía fronteriza” de Giroux (1992), que concibe al estudiante como el que cruza fronteras, como gente que entra y sale de los límites construidos en torno a coordenadas de diferencia y poder. También se pone el énfasis en la reflexión crítica, se crea un puente entre el aprendizaje y la vida cotidiana, entre poder y aprendizaje (Giroux, 1992).

La validez de una teoría en estos marcos pedagógicos se realiza al contrastarla con la realidad que deriva de su aplicación en contextos específicos y del reconocimiento de la potencialidad para la transformación del acto educativo y del propio contexto en que se aplica. El acento se hace en lo político y en lo ético. En lo político para el logro de los objetivos, al examinar cómo las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se sitúan en el poder de manera distinta. En lo ético para comprender que la sociedad desarrolla juicios que conforman diferentes modos de ser, de estar en el mundo y de responder al “otro”.

Es en la experiencia en terreno, “partiendo de los problemas que la sociedad tiene”, donde surgen varios caminos para acortar la brecha entre el conocimiento teórico y su campo de aplicación, donde continuamente nos desafía, en la medida en que en la interacción con “otros”; se plantean interrogantes que permiten reconocernos mutuamente, en nuestras fortalezas y en nuestras limitaciones.

A lo largo de mis 14 años de experiencia como docente en APEX, he observado que estos rasgos están presentes en los EFI en diversas medidas. Esto se hace patente al analizar los casos de los programas integrales APEX y PIM, en los cuales coexisten EFI procedentes de diversos servicios de la Udelar y con distintos grados de avances en la carrera. Como se ha presentado al inicio del capítulo, estos atributos también se hacen evidentes en los documentos iniciales de establecimiento de los EFI en el año 2010, donde la extensión es entendida como un proceso dialógico, cuando se parte de los problemas que la sociedad tiene, trabajando con ella para encontrar alternativas.

En este sentido, se configura la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional que redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a

la investigación. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, cuidando al mismo tiempo de mantener los mejores niveles académicos en las actividades desarrolladas, su enriquecimiento puede ser grande. Cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía. (Tommasino et al., 2010, p. 15)

Desde estas perspectivas emerge además lo que el sociólogo Fals Borda llama una nueva dimensión de la “objetividad científica: aquella derivada del estudio de las situaciones reales de conflicto y desajustes presentes en la sociedad y de su participación activa en tales situaciones para buscar la liberación de esa misma sociedad” (Herrera et al 2014, p. 151). Esto necesariamente nos enfrenta a otros marcos epistemológicos, a la confrontación con otros conocimientos, y exige un nivel más elevado de responsabilidad social.

Esta conjunción de conocimientos que Sousa Santos (2010a) denomina como “ecología de saberes”, conjunto de prácticas que promueve el diálogo de saberes con el supuesto de que todos ellos se enriquecen mutuamente. Queda aquí planteada la relación entre cultura y poder, idea que se profundiza más adelante. Se puede adelantar que toman en buena medida la concepción de poder de Foucault (1979).

Surgen muchas interrogantes en torno a este concepto, expresado en términos del filósofo Jürgen Habermas (1982). En estos espacios emergen explícitamente la existencia de un “interés emancipatorio” de las ciencias sociales, la idea expuesta por este representante de la Escuela de Frankfurt es que el propósito de la ciencia no es solo conocer, sino también develar. Esta matriz hermenéutica también recibió mucho impulso a partir de la aportación del filósofo Paul Ricoeur (idea que se retoma más adelante).

Estas aportaciones arrojan luz sobre los fundamentos teóricos y epistemológicos subyacentes en estos espacios, lo que resulta fundamental para comprender el contexto y los enfoques pedagógicos y epistemológicos que dan forma a la noción de calidad educativa en este ámbito.

Más precisamente, las experiencias educativas tienen que ver y dan cuenta de esa dimensión política del saber social, de tareas de emancipación, de democratización, de denuncia política.

Humberto Tommasino, prorector de Extensión de la Udelar de 2006 a 2014, analiza estos espacios y los posiciona como “espacios privilegiados de saber”, que implican la articulación

entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. En este sentido, se reconoce que la extensión universitaria y las prácticas integrales desempeñan un papel fundamental como espacios privilegiados de saber. Estas prácticas integrales implican un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. La extensión entendida como un proceso dialógico y crítico, redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación (Tommasino et al., 2010).

Aquí también se pone en cuestión el modelo de producción de conocimiento universitario y ha comenzado a desarrollarse lo que Sousa Santos (2010b) llama el conocimiento “pluriuniversitario” (p. 44). El modelo pluriuniversitario parte de la iniciativa de la formulación de problemas y la determinación de los criterios de relevancia; son el resultado del diálogo entre universitarios y actores de la sociedad, lo que obliga al diálogo con otros tipos de conocimientos.

En este modelo de universidad que plantea Sousa Santos (2010b), la sociedad deja de ser objeto de conocimiento, para ser ella misma sujeto de conocimiento.

La pregunta clave es: ¿Cómo podemos progresar en la creación de herramientas para generar conocimiento democrático y participativo? En este contexto se presenta la cuestión planteada por el sociólogo Fals Borda (2009) acerca del problema de investigar la realidad para transformarla.

Desde la coincidencia con estas perspectivas, estos espacios proponen otras metodologías de producción de conocimiento como, por ejemplo, la Investigación Acción (IA), aunque no la única, emprendida como

forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar. (Kemmis y Mc Taggart, 2012, como se citaron en Sirvent, 2012, p. 8)

No es la intención de este estudio hacer un análisis epistemológico profundo, sin embargo, se pueden develar todos estos rasgos y conceptos, lo que nos va a proporcionar un marco analítico a partir del cual posicionarnos respecto al tema de la evaluación de la calidad educativa en este contexto, los EFI.

## 2.5. Integración de saberes y construcción colectiva de conocimiento

Cuando se habla de calidad educativa, en sí mismo refleja enfoques, supuestos, conceptualizaciones y formas de hacer y de producir conocimiento en materia educativa, que proviene de los dominios teóricos de origen.(Camilloni, 2009). Por ello resulta fundamental establecer desde qué perspectivas, enfoques y marcos teóricos se orientan estas prácticas integrales.

Por otra parte, se han dado también procesos de teorización desde la academia que se sitúan a un campo educativo y un paradigma pedagógico emergente y se convierten en un intento por acercar la universidad pública con las realidades sociales, buscando combatir su crisis de legitimidad (Sousa Santos, 2010b).

Esto cuestiona al *ethos* universitario históricamente establecido, también en lo que respecta a la producción de conocimiento. Un tipo de conocimiento científico predominantemente disciplinar, sustentado en lógicas dominantes que avanza en algunos países más fuertemente que en otros.

En palabras del sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010b),

a nivel global [...] el conocimiento científico producido en las universidades [...] fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. (p. 43)

Este tipo de conocimiento científico invalida otros tipos de saberes que se producen en contextos sociales locales (movimientos cooperativos, organizaciones sociales, sindicatos, entre otros).

Sousa Santos plantea a este respecto que

según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. Es un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas. (2010b, p. 43)

Las nuevas formas de conocimiento “sustituyen la unilateralidad por la interactividad, una interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación” (Sousa Santos, 2010b, p. 45).

En el fondo lo que aquí se cuestiona, además de la relación entre universidad y sociedad, es el paradigma educativo al que se pretende seguir.

Este modelo pluriuniversitario de producción de conocimiento encuentra su campo de aplicación más frecuente entre la universidad y el mundo del trabajo, entre la universidad y la industria.

También se ha dado en ámbitos tales como el movimiento cooperativo y a través del trabajo y el diálogo entre investigadores y sindicatos, organizaciones sociales, movimientos sociales, instituciones educativas y sanitarias, grupos sociales en situación de vulnerabilidad y referentes organizados, integrantes de la comunidad local.

Esto necesariamente nos enfrenta a otros marcos epistemológicos, a la confrontación con otros conocimientos, y exige un nivel más elevado de responsabilidad social.

Esta conjunción de conocimientos es la que, como se adelantó anteriormente, Sousa Santos (2010a) denomina como “ecología de saberes”:

Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes laicos, populares, tradicionales [...], la ecología de saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluyendo el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. (pp. 49-50)

Lejos de querer agotar el tema, estos marcos epistemológicos toman en buena medida la concepción de poder de Foucault (1979). Como señala este autor, se necesita recordar que el poder es una fuerza que así como posibilita también restringe.

La Escuela Crítica de Frankfurt, sobre todo desde la perspectiva habermasiana, también ofrece categorías que explican ciertas concepciones asociadas a los EFI, relacionadas con el papel que desempeña la “escuela”[educación] como agente de reproducción cultural y social. Esta perspectiva ofrece las bases para la comprensión de la relación entre cultura y poder. Al mismo tiempo que reconoce este concepto, también presenta un importante análisis crítico sobre los intereses de las ciencias o lo que Habermas (1982) llama el “interés emancipatorio” o tercer interés de las ciencias sociales.

En esta línea, Habermas se posiciona desde la hermenéutica para el estudio de las ciencias sociales y la reinterpreta para darle un giro crítico menos positivista, más humanista.

La sociología de Jürgen Habermas (1982) se relaciona con la noción de teoría crítica y la teoría de la acción comunicativa. Para Habermas, la comunicación no es simplemente un medio para transmitir información, sino un proceso de develación a través del cual las personas negocian significado y comparten comprensión. Ello implica una “acción comunicativa”, Habermas se centra en cómo las personas se comunican entre sí y cómo esta comunicación puede llevar a la comprensión mutua y al logro de objetivos compartidos. La develación se convierte en un proceso mediante el cual los individuos expresan sus ideas, necesidades y deseos de una manera que sea clara y comprensible para los demás. En un contexto democrático, la develación implica que las personas deben ser transparentes y honestas en su comunicación. Deben sacar a la luz los supuestos, normas, motivos, intenciones y creencias que subyacen en su interacción, y argumentos, de manera que otros puedan entenderlos y evaluarlos. Esto contribuye a la comprensión mutua y, en última instancia, a la toma de decisiones informada y justa.

Habermas también utiliza el concepto de develación en el contexto de la crítica de la distorsión. Argumenta que en las sociedades modernas la comunicación puede verse afectada por el poder y la influencia, lo que dificulta la develación genuina. La develación se convierte en un imperativo ético para promover la comprensión y la cooperación en la sociedad (Habermas, 1982).

Desde esta matriz, la hermenéutica también recibió mucho impulso a partir de la aportación de Ricoeur. La hermenéutica, tal como la entiende Ricoeur, deviene de la tradición reflexiva en su conjunto y tiene su variante en la fenomenología.

Para Ricoeur el concepto de *interpretación*, objeto principal de la hermenéutica, no puede ser entendido como una simple actividad técnica; supone un encuentro con el ser y con la necesidad de develar el sentido del ser. Es una búsqueda constante de sentido (Agís Villaverde, 2003).

Estos conceptos resultan relevantes para entender desde qué perspectivas y qué implica en terreno el “diálogo de saberes” que nos plantea Sousa Santos (2010b) en el contexto de un modelo pluriuniversitario.

Otro de los supuestos epistemológicos que va por la misma línea del modelo pluriuniversitario es la sociología crítica orientada por Fals Borda y su interpretación de la

metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), con su idea de *praxis* emancipatoria, con el objetivo de intentar trascender la experiencia más allá de ella.

Del mismo modo se implica con la perspectiva de José Luis Rebellato (1989) estrechamente vinculado a “la extensión universitaria” y a una *praxis* social transformadora.

La ética necesita de las ciencias sociales, no solo en cuanto al análisis de la *praxis* transformadora, sino también para develar su historicidad constitutiva. [...] Las ciencias sociales, orientadas a una práctica transformadora, generan una ruptura epistemológica y analítica que encuentra su sentido con relación a una ruptura emancipadora. (pp. 81, 87)

Rebellato hace su crítica al neoliberalismo, apunta al desarrollo de la búsqueda de una democracia centrada en los derechos humanos y a la búsqueda de la autonomía de los sujetos, de organizaciones populares y del poder local, donde la preocupación por la educación popular, las prácticas educativas y la inserción comunitaria es una constante, resignificando la educación popular liberadora en términos de “pedagogía del poder”.

Para Rebellato, la educación popular liberadora

supone la constitución del sujeto popular en sujeto de saber y de poder. [...] requiere de una transformación profunda de los intelectuales, técnicos y educadores, en el sentido de una apuesta y una confianza en las potencialidades de los actores sociales populares. (2000, p. 30)

La “pedagogía del poder” se contraponen a una cultura autoritaria, en manos de los expertos, técnicos y políticos que soslayan la figura del ciudadano, en la medida en que son los expertos quienes toman las decisiones. Este tipo de cultura autoritaria promueve relaciones de dominación/dependencia en todos los niveles de la sociedad, en la vida cotidiana, en los espacios territoriales y en las relaciones de poder que se dan en estos espacios.

Según la lógica de esta cultura, son los investigadores quienes determinan la relevancia de los problemas científicos que deben resolverse, con lo cual una democracia centrada en los derechos humanos con fuerte base territorial local se vuelve escenario privilegiado para las ciencias y para la enseñanza de las ciencias y su transformación (Sousa Santos, 2010b). En este punto emerge otro componente conceptual: las posturas de la pedagogía crítica de Paulo Freire y el constructivismo con una fuerte orientación de la corriente vigotskyana.

Estos paradigmas pedagógicos introducen la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento, partiendo de que la acción y reflexión con la sociedad solo puede ser entendida en relación con la sociedad para la que funciona.

En cuanto a los EFI, la guía didáctica surge de la relación en diálogo —en términos de Habermas, de “acción comunicativa”— con los docentes, con los actores de la comunidad y entre pares de estudiantes. La clave está dada en las relaciones vinculares que se establecen entre los actores que intervienen en los procesos, es decir, en la interacción y la participación social. Es entonces donde la interacción social se convierte en el motor del desarrollo; la corriente vigotskyana considera al aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo, donde la interacción social es la clave (Vigotsky, 2009).

Otro elemento distintivo de estas prácticas integrales tiene que ver con las relaciones de poder que se dan en el aula entre docentes, estudiantes y comunidad. Se dice que en estas prácticas el “poder circula”, no hay roles estereotipados.

Adhiriendo a estas concepciones teóricas y epistemológicas, en los últimos diez años la Udelar ha promovido asociaciones y diálogos activos con actores de la comunidad en el campo científico, y a través del desarrollo de prácticas de extensión y de prácticas integrales. Ejemplo de ello lo son la economía solidaria, las empresas recuperadas por trabajadores, las cooperativas de vivienda por ayuda mutua, prácticas de atención primaria de salud, prácticas de comunicación, cultura y educación popular, prácticas de soberanía alimentaria, prácticas de desarrollo de acciones a escala local y territorial, buscando resolver problemas con sectores excluidos. Sin embargo, es difícil romper con la concepción de mirar desde dentro hacia afuera los procesos de producción de saberes, como signo de la supremacía de poder en la posesión del conocimiento científico.

La práctica y el saber sobre la práctica implican acciones y reflexiones en y sobre la realidad social y estas se originan y son ocasionadas por situaciones concretas, en las que no solo se pone en juego la capacidad o la incapacidad para resolver un problema, sino que, ante todo, la habilitación o inhabilitación social, política y cultural para definir en qué consiste y sobre qué aspectos actuar. (Ghiso, 2015, p. 3)

Tal vez esto sea un punto neurálgico; en qué rol se ubican los individuos involucrados en la práctica y cómo, en relación con las condiciones, se constituyen en sujetos del hacer o del saber. A través de nuestro trabajo docente en estas prácticas, hemos observado cuestiones de la

vida cotidiana y prejuicios subyacentes que operan como obstáculos para que los sectores populares se construyan como sujetos de saber.

En estas prácticas es frecuente que las personas involucradas en estos procesos no se reconozcan como sujetos de saber, porque están sometidas a condiciones objetivas y subjetivas de subordinación. En tal sentido Zemelman (2005, como se citó en Ghiso, 2015) nos advierte que aquel sujeto que

no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo. (p. 72)

En resumen y retomando las principales ideas, se abordan aquí una serie de perspectivas epistemológicas y paradigmas pedagógicos que orientan las prácticas educativas y de investigación e influyen en la calidad de la educación y en la producción de conocimiento en el ámbito educativo, en un sentido bourdiano. Se destaca la perspectiva de la integración de saberes, que ha sido asumida por la universidad a través de prácticas educativas como la extensión, la educación popular y la educación permanente. Estas experiencias buscan acercar la universidad a las realidades sociales.

Estas prácticas cuestionan un paradigma de producción de conocimiento predominantemente disciplinario y se promueve un modelo pluriuniversitario que involucra a la sociedad en la definición de problemas y criterios de relevancia.

La noción de “ecología de saberes” destaca la importancia de promover el diálogo entre el saber científico y otros saberes populares y tradicionales, reconociendo que el conocimiento científico no es el único válido y que todos los saberes pueden enriquecerse a través del diálogo. Se destaca aquí la importancia de la democratización del conocimiento y la participación activa de la sociedad en la definición de problemas y criterios de relevancia en la investigación. Surge aquí la relación entre cultura, poder y educación. Se critica una cultura autoritaria en la que los expertos toman decisiones sin considerar la participación de la sociedad. Por otro lado, se promueve una democracia centrada en los derechos humanos y la “emancipación” de los sujetos.

En cuanto a las prácticas integrales, se entrelazan paradigmas pedagógicos como la pedagogía crítica de Paulo Freire y el constructivismo de Vigotsky, que enfatizan la

autorreflexión crítica. Además, se destaca la importancia de la interacción social y la participación de múltiples actores en el acto educativo, incluyendo a docentes, a estudiantes y a la comunidad. Se dice que estas prácticas rompen con roles estereotipados educador/educando y permiten que el “poder circule” en el aula. Se destaca la importancia de la participación de los individuos involucrados en las prácticas para que se conviertan ellos mismos en sujetos de saber.

En última instancia, en este capítulo se plantea la necesidad de superar prejuicios y condiciones de subordinación que puedan obstaculizar la construcción del conocimiento y la participación activa de los sectores populares en la producción de conocimiento, enfatizando la importancia de cuestionar las identidades establecidas y de fomentar la construcción de conocimiento crítico, participativo y reflexivo.

Finalmente, es aquí donde nos preguntamos: ¿Cuáles son las metodologías de investigación que propicien la producción de conocimiento en estas prácticas, integrando todos estos puntos de encuentro?

## 2.6. Metodologías participativas desde la perspectiva de la integralidad

Retomando a Freire (2002) si toda práctica educativa es política, siempre involucra valores, proyectos, ideas que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad.

Enmarcados desde la perspectiva sociocrítica, el interés que mueve los procesos de conocimiento sobre la experiencia es comprender para transformar con interés emancipatorio y producir conocimiento desde la práctica con los actores involucrados.

En este sentido, las metodologías participativas tienen potencial transformativo, ya que toda forma de acción organizada que persigue objetivos de interés común debe verse como el punto de encuentro de los intereses colectivos.

Sirvent (2018) explica este concepto en su trabajo *De la educación popular a la investigación acción participativa*. La autora plantea al respecto:

Paul Legrand, en un lúcido trabajo de 1994 nos hablaba de dos paradigmas enfrentados en la educación permanente actual: la búsqueda de la persona de la respuesta “versus” la búsqueda de la persona de la pregunta. La persona de la respuesta busca las certezas, que los conocimientos “cierren”. [...] La persona de la pregunta busca el conocimiento para identificar el problema; la problematización y la pregunta constante a la realidad. Es la artista y

científica de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. La persona de la pregunta es la persona de la dialéctica. Es decir la del acercamiento científico y poético a la realidad. [...] Es por eso que, a la luz de nuestra mirada del contexto actual y de nuestros pilares pedagógicos de la IAP, consideramos que la pregunta no es privativa de la ciencia o del científico. Es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de problematizar la realidad y de generar nuevos conocimientos sobre la misma. Es el derecho a ser el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. (p. 15)

Esto es un desafío, llegar a construir un conocimiento que permita reconocer posibilidades de construcción y que no se limite simplemente a describir lo que ya se ha producido o se circunscriba nada más a dar cuenta de lo que ya da cuenta el discurso dominante (Zemelman, 2005, como se citó en Ghiso, 2015, p. 87).

Estas metodologías participativas propician puntos de encuentro donde se conjuguen estos intereses colectivos, se difunda conocimiento en torno a la apropiación de estas metodologías y se conjuguen subjetividades entre los sujetos de investigación.

Según Torres Carrillo y Cendales (2017), la categoría *subjetividad* nos remite a un conjunto de procesos de producción de significado, a través de los cuales los individuos y colectivos sociales construyen la realidad y actúan sobre ella, en un proceso vincular.

Según estos autores, la subjetividad

involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y establecen vínculos interpersonales y sociales. (p. 46)

En esta línea de pensamiento, cuando se propician espacios de construcción de conocimiento en diálogo con otros saberes, su intención es recuperar los saberes y significados de la experiencia para potenciarla, producir nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica, basados en la voz y la mirada de sus protagonistas.

Esta construcción de sentidos enriquece la interpretación del colectivo sobre su propia experiencia y sobre sí mismo, reconstruye memoria en la narrativa y reflexiona sobre las vivencias, la interpreta en sentido hermenéutico y las vuelve a presentar.

Es decir, que tiene la capacidad de dar cuenta de los fenómenos, resultado de comprenderlos ubicados en contextos históricos muy complejos de relaciones múltiples.

El filósofo francés Paul Ricoeur afirma que las ciencias humanas son hermenéuticas porque: “1) su objeto revela algunos rasgos constitutivos como texto, y 2) [...] su metodología desarrolla la misma clase de procedimientos que los de la *Auslegung* o interpretación de textos” (Ricoeur, 1985, p. 47).

Frente a la ciencia social clásica, en la cual se asume que la posición del investigador es la de observador externo a su objeto, que lo analiza objetivamente, en las metodologías participativas como la sistematización de experiencias o la IAP (aunque no las únicas) el objeto de conocimiento se constituye en sujeto de investigación. Se problematiza la realidad a través del diálogo con otros actores de la experiencia.

Se parte del caso particular para ponerlo en contexto y luego volver a lo particular. Es decir que las conclusiones no son de carácter general o deductivo. Tampoco se parte de la teoría general para estudiar lo particular en un proceso inductivo: el proceso interpretativo sirve para comprender la realidad específica que se quiere estudiar.

En esta perspectiva, los investigadores/actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su trabajo, desplazando el principio de objetividad por el de reflexividad, según los cuales se dialoga sobre los alcances y límites de su rol, de sus propias observaciones y de los objetos de conocimiento.

Muchas veces allí, la labor de los académicos o acompañantes es compartir este acumulado metodológico con el fin de que las comunidades se apropien de esas metodologías y las puedan incorporar a sus experiencias, lo que implica una participación real de las comunidades.

La participación real no es una mera ilusión producto de mentes idealistas; es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifiquen modelos de relación humana internalizados durante años de autoritarismo y explotación. Presenta avances y retrocesos; demanda etapas graduales de crecimiento y cambio institucional, grupal e individual que vayan modificando las representaciones inhibitorias que constituyen obstáculos de cualquier intento de producción colectiva. [...] La IAP es un estilo o enfoque de la investigación social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el triple objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad, de fortalecer la organización social y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares. (Sirvent, 2018, p. 16)

En suma, se puede afirmar que tanto la sistematización como investigación cualitativa crítica y la IAP comparten rasgos comunes con otras modalidades investigativas como la etnografía crítica y la recuperación de memoria colectiva (Sirvent, 2018). Su identidad no radica solo en sus peculiaridades metodológicas, sino también en algunos de sus sustentos epistemológicos y filosóficos, que han configurado un campo emergente en el ámbito de la educación popular y de la educación universitaria, y es propio de la sociología crítica.

Si bien estas metodologías no son las únicas factibles de aplicarse en el campo de la construcción colectiva del conocimiento, cumplirán su objetivo siempre y cuando las comunidades se apropien de las metodologías a aplicarse y sirvan a los objetivos planteados. Esto no invalida los métodos de la investigación social tradicional como las mencionadas en líneas anteriores, sino que las cuestiona, abre las puertas a otras miradas, a otras perspectivas desde donde posicionarnos.

Creemos que las metodologías tradicionales de producción de conocimientos son necesarias en ciertos contextos de producción de conocimiento. Ninguna metodología y sus herramientas en tanto herramientas, sirve para investigar todos los casos posibles. Las metodologías de investigación participativas tienen que ver con la coproducción de conocimiento y con la idea del saber como elemento de poder (Foucault, 1979; Giroux, 1992). El valor de la integración del conocimiento científico y académico con saberes populares y su reconocimiento son elementos necesarios para progresar en una democracia participativa.

En palabras de Fals Borda, estos métodos de investigación participativos son

una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno. A partir de aquel Simposio, había que ver a la IP no solo como una metodología de Investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes. (Fals Borda, 2008, p. 3)

Aquí el autor se centra en la idea de que la IP (investigación participativa) es más que una simple metodología de investigación; es una filosofía de vida que influye en las actitudes, en los valores y en la forma en que las personas actúan en la práctica. Esto sugiere que la experiencia de la IP es esencial para avanzar en el contexto de la democracia. Implica que la IP puede ser una herramienta valiosa para empoderar a las personas en una sociedad democrática.

Esto se refiere a un conjunto de creencias, mentalidades y valores que los practicantes de la IP adoptan y aplican en su trabajo y en la vida diaria. La IP no es solo una técnica, sino una forma de pensar y de actuar.

Fals Borda además sugiere que la IP es una metodología que orienta y da significado a la práctica en el campo. Ayuda a guiar la acción y la toma de decisiones en situaciones reales.

La IP se presenta no solo como una técnica, sino como una filosofía de vida: va más allá de la investigación.

Para terminar con la reflexión sobre la idea de Fals Borda, haremos foco en el término “personas sentipensantes”. Este término acuñado por Fals Borda proviene de las comunidades indígenas colombianas es una combinación de los términos “sentir” y “pensar”. Sugiere que las personas integran tanto la emoción como el pensamiento en su enfoque. Esto rompe radicalmente con la idea de ciencia tradicional con lógicas positivistas, donde el sentir se deja completamente de lado en la comprensión del mundo.

Estas metodologías participativas no son las únicas posibles en las prácticas integrales, ni tampoco inhabilitan otras metodologías de producción de conocimiento. Por otro lado, en la integración de saberes, desde la perspectiva de la integralidad, permea la idea de la superación del saber disciplinar para comprender los problemas que se presentan en la realidad. Esto nos lleva a la reflexión de otras de las dimensiones que presentan las prácticas integrales, que es la dimensión interdisciplinar.

## 2.7. Dimensión interdisciplinaria de las prácticas integrales

Los programas integrales han sido promotores y facilitadores de la interdisciplina, no como un fin en sí mismo, sino como consecuencia del trabajo en equipos de salud, en equipos de investigación, de acción educativa y social.

La interdisciplina surge de saber que el campo disciplinar es insuficiente para comprender los problemas que se presentan en la realidad. Para reflexionar sobre estas perspectivas, entendemos que los problemas son lo suficientemente complejos como para requerir múltiples perspectivas y saberes para la comprensión de las situaciones que se presentan.

Tales situaciones se caracterizan por la confluencia de múltiples procesos cuyas interrelaciones constituyen la estructura de un sistema que funciona como una totalidad organizada, a la cual denominamos “sistema complejo” (García, 2011, p. 66).

Generalmente la realidad es mucho más caótica que los propios sistemas, por lo que resulta pertinente reflexionar críticamente sobre, al menos, dos campos de actuación educativa: el

primero sobre nuestra labor y el segundo sobre lo que se estudia y se aprende en las instituciones educativas.

Esto podría traducirse en preguntarnos razonablemente y reflexionar acerca de cómo las comunidades educativas pueden aprender a ser más críticas y llevar esa criticidad a un terreno público donde se pueda discutir acerca de estas perspectivas y de las maneras de dar sentido a lo educativo. Pensar razonablemente y reflexionar es buscar explicaciones, por ejemplo, acerca de cómo podemos identificar en nuestras prácticas la manera en que el conocimiento se produce y se usa en el mundo; acerca de cuáles son las concepciones que circulan y caracterizan nuestra acción cotidiana, qué experticia demandamos de los estudiantes y qué es lo que consideramos al evaluar. Asimismo, también reflexionar, por ejemplo, acerca de qué otras concepciones circulan a nuestro alrededor y cómo nos relacionamos o respondemos ante ellas, de qué manera se negocian y se transforman esas perspectivas.

En extensión se entiende que estas formas de reflexión son una manera de pensar críticamente. Una manera de pensar críticamente es reflexionar acerca de las fuentes de legitimidad, que tienen que ver con cómo se socializa, cómo se hace público, cómo se negocian, cómo se transforman las concepciones y perspectivas que aparecen en nuestras prácticas. Es pensar acerca de qué posibilidades tienen los estudiantes y los actores comunitarios de dialogar públicamente, para participar en estas transformaciones. Pensar reflexiva y críticamente es también pensar de qué manera permitimos, reprimimos o propiciamos que estudiantes y actores comunitarios cuestionen crítica y sistémicamente los contenidos que se estudian y las formas de hacer. Incluso, pensar y reflexionar acerca de cómo ampliamos nuestro vocabulario, de modo de que podamos pensar críticamente acerca de esas concepciones que circulan.

Ahora bien, los procesos a estudiar están circunscriptos en lo que Morin (1999) llama la “perspectiva de la complejidad”. Según este autor, la complejidad transita entre la simplicidad y la complejidad; son procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros que implican la comunicación, la articulación de aquello que está separado. Ello obliga a la necesidad de buscar una “meta-nivel” para superar esta contradicción, lo que Rolando García ha dado en llamar la complejidad de un sistema.

Siguiendo a Rolando García (2011):

La complejidad de un sistema no está solamente determinada por la heterogeneidad de los elementos (o subsistemas) que lo componen. [...] Además de la heterogeneidad la característica determinante de un sistema

complejo es la interdefinibilidad y mutua dependencia de las funciones que cumplen dichos elementos dentro del sistema total. (p. 66-67)

Este enfoque choca, de alguna manera, con la tradición científica anclada en la perspectiva “analítica” y la “especialización”. Lo que generalmente ocurre en los planes de estudios es una excesiva especialización, que muestra un fraccionamiento del saber en disciplinas aisladas, desarticuladas con la práctica y que tienden a aislar el desarrollo del conocimiento de su contexto sociohistórico. De esta manera, solo se logra reproducir conocimientos pero, ¿podemos afirmar que se generan conocimientos nuevos?

El punto de partida de la propuesta interdisciplinaria es la demanda social o los abordajes de los problemas. En este sentido, la colaboración interdisciplinaria se hace casi imprescindible. Sin embargo, es necesario aclarar que la simple yuxtaposición de disciplinas, en la que cada una se dedica a su especialidad sin que haya una relación entre ellas, ni se explicita modificaciones en las disciplinas involucradas, no representa a la interdisciplina. Esto nos enfrenta a la necesidad de abordajes integrales y a desarrollar estrategias cognitivas para resolver los problemas que se presentan, lo que necesariamente invoca a la interdisciplina y a la transdisciplina. Se expresa en experiencias educativas en diálogo con la sociedad, para el estudio, la prevención y la resolución de problemas.

Como expresan Etchebehere et al. (2007), todo ello supone necesariamente

un proceso de construcción permanente, con avances y retrocesos, pasando por distintos momentos, algunos caracterizados principalmente por el intercambio mutuo y acumulativo de información, así como otros momentos de reciprocidad en donde se generan intercambios que permiten comprender los fenómenos y abordarlos[...]. No buscando una homogeneidad para que todos miren desde el mismo lugar, sino que desde la heterogeneidad se puedan construir estrategias colectivas. (p. 189)

Para pensar la interdisciplina, Stolkiner (1999) diferencia dos campos de estudio: el campo de la investigación y el campo de la asistencia.

La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario, supone un marco de representaciones comunes entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción. (p. 3)

La autora nos propone que para que esto suceda deben darse determinadas condiciones básicas, tales como la inclusión programada dentro de las actividades, de los dispositivos necesarios y el tiempo necesario para actividades en común —ateneos, discusiones de casos, entre otros—, que debe ser reconocido como parte del tiempo de trabajo. Cuestión que tiene que contar al menos con el apoyo de los niveles de dirección. También nos invita a reflexionar acerca de lo individual y de lo grupal; un equipo interdisciplinario debe ser pensado contemplando lo subjetivo y lo intersubjetivo.



### Capítulo III. Metodología

Este estudio exploratorio de corte transversal siguió una estrategia metodológica de tipo cualitativo, con el fin de construir algunas categorías de análisis que puedan contribuir a comprender, profundizar y realizar posibles aportes a la temática abordada.

Consistió en una aproximación cualitativa a la percepción de informantes calificados mediante entrevistas semiestructuradas y la revisión de algunos documentos clave sobre las prácticas integrales en los EFI, en un tiempo determinado entre agosto de 2019 y abril de 2021. El proceso integró tres etapas: en la primera se pretende identificar las principales fuentes de información, herramientas e indicadores existentes, para la evaluación y el monitoreo de los procesos educativos desarrollados en los EFI. Con esto se buscó encontrar evidencias sobre la existencia de indicadores de calidad educativa asociados a los EFI y las características de los indicadores para la evaluación de los EFI en ese momento.

En la segunda etapa se realizó un sondeo, a través de entrevistas semiestructuradas para recabar: a) la percepción de los entrevistados sobre el concepto calidad educativa y los factores que inciden en esta; b) la opinión de informantes calificados en torno a la categoría *calidad educativa* de las prácticas integrales en los EFI, vinculados a los programas integrales APEX y PIM, y c) las necesidades de información que tienen los actores involucrados para la mejora de la calidad educativa en esos espacios.

Esta segunda etapa permitió identificar las variables asociadas y definir las categorías de clasificación, en relación con el concepto de calidad educativa en estos espacios para posteriormente hacer un análisis conceptual en torno a la categoría *calidad educativa* de las prácticas integrales de los EFI.

La tercera etapa fue el diseño de una matriz de indicadores de medición de calidad educativa para los EFI de los programas integrales APEX y PIM de la Udelar, a partir de las variables identificadas y las categorías de clasificación, en relación con el concepto de calidad percibido por los entrevistados, y a la luz de las observaciones y de los documentos analizados.

#### 3.1. Estudio de casos

El trabajo se realizó a través de un estudio de casos cuyas unidades de análisis son los EFI vinculados a los programas integrales APEX y PIM de la Udelar, en el periodo mencionado.

Para Murillo et al. (2010), el estudio de casos es muy utilizado en el ámbito educativo y es así definido:

Método de aprendizaje acerca de una situación compleja (como un aula en un centro escolar); se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación (aula), el cual se obtiene de la descripción y análisis de la situación, situación tomada como un conjunto y dentro de su contexto. [...] implica un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva de la situación y el análisis de la situación en su conjunto, y dentro de su contexto. Constituya una investigación procesual, sistemática y profunda, un caso en concreto. (pp. 3-4)

A partir de allí se entiende que esta metodología permite abordar los objetivos planteados sobre la base del entendimiento comprensivo y el análisis de la situación en su contexto.

A continuación se describen las técnicas de recolección de datos y el procedimiento que se hizo para realizar las entrevistas y el análisis de la información obtenida, así como el procedimiento para el análisis de los requisitos del sistema de indicadores.

### 3.2. Herramientas de recolección de información y dimensiones de análisis

Las técnicas utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas y la revisión documental.

#### 3.2.1. La entrevista

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a partir de ciertas pautas que permitieron recabar información necesaria, así como habilitar un espacio donde la persona entrevistada pueda configurar su propio discurso y construir significados sobre el tema en cuestión.

Las entrevistas fueron dirigidas a los prorectores de Enseñanza, Investigación y Extensión, directores y docentes de los programas integrales APEX y PIM y a una docente del Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio del SCEAM - Udelar, que ha estado involucrada en los procesos de evaluación y monitoreo de estos espacios de formación integral como integrante del SCEAM y de la Red de Extensión. Cabe destacar que tanto docentes, directores y prorectores tienen un papel fundamental en la toma de decisiones y en la implementación de políticas educativas, por lo que sus opiniones y experiencias pueden ser críticas en el ámbito educativo. Al centrarnos en sus experiencias y opiniones, podemos obtener información valiosa sobre los desafíos que enfrentan en su trabajo diario. Esta perspectiva no solo contribuye a la comprensión de los factores que influyen en la calidad educativa, sino que también puede ayudar a identificar áreas de mejora en la formación docente y en la toma de decisiones. La omisión de entrevistas a estudiantes en esta investigación por razones de factibilidad, y en cuanto a la representatividad en la selección de la muestra, no significa que

no se deban abordar en investigaciones futuras. Esta investigación forma parte de un contexto más amplio, y las perspectivas de los y las estudiantes, así como de la comunidad local que participa en los EFI podrían ser objeto de futuras investigaciones, lo cual enriquecería mucho el bagaje cultural. A juicio personal, son necesarias para la comprensión holística y completa del tema.

En términos generales se abordaron los siguientes temas:

- Concepción de calidad educativa: definición de calidad educativa, dimensiones e ideas acerca del término calidad educativa en los Espacios de Formación Integral.
- Requerimientos de información en relación con la calidad educativa de estos espacios.

Se realizaron 17 entrevistas a tres prorectores (de Enseñanza, Investigación y Extensión), a dos directores de los programas integrales, a doce docentes de ambos programas —quienes representan el 33 % del total de docentes de ambos programas, en su mayoría del Programa APEX— y a una docente del Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio - SCEAM en ese momento.

Como principal fortaleza establecen el conocimiento sobre el proyecto. Se evidencia la dificultad en su instalación aún en nuestros días, del tipo de evaluación participativa que incluye a los sujetos a los que van destinadas las políticas evaluadas.

Para la selección de los casos se consideró como unidad muestral básica el tipo de EFI. Esta decisión supone que la concepción de calidad educativa de los actores educativos indagados se puede relacionar de alguna manera con el tipo de contexto, cultura y organización educativa en la que están insertos.

Para la selección de los espacios de formación se consideran cinco criterios, a) estar vinculados al menos a uno de los programas integrales de la Udelar (APEX o PIM), por ser ambos programas integrales, interdisciplinarios, de proyección comunitaria continua y enfoque territorial, que procuran la concurrencia conjunta, integrada y coordinada de los servicios universitarios de las tres áreas de conocimiento al espacio comunitario, integrando la enseñanza, la investigación y la extensión; b) Tener características de trabajo interdisciplinar; c) relacionarse con otros servicios; d) relacionarse con la comunidad local, y e) integrar al menos dos de las funciones universitarias (enseñanza, investigación, extensión). Esto les otorga a estos espacios atributos especiales y singulares que los hacen pertinentes para esta investigación.

Asimismo, se incorporó una variable de segmentación asociada a la valoración que tienen los tomadores de decisiones. De esta manera se definieron los siguientes grupos: a) Docentes y

b) Directores de los programas integrales APEX y PIM y c) Prorectores (de Enseñanza, Investigación y Extensión).

En cuanto a los prorectores, se entiende pertinente porque indirectamente definen lineamientos y programas de potencialidad favorecedora para el desarrollo de los EFI, cada uno desde su área, en sus acciones individuales o colectivas. Las entrevistas se realizaron personalmente en la mayoría de los casos y a través del correo electrónico para los entrevistados que no podían entrevistarse personalmente.

Se recurre a la técnica de bola de nieve para conocer la opinión de otros informantes calificados, que surgen de las entrevistas y que no se incluyeron en un principio.

A partir de esta segmentación se confeccionó una muestra de 11 EFI:

**Tabla 1. Identificación de EFI de la muestra**

EFI	ID
1	Intervenir para aprender. Aportes universitarios al proceso socioeducativo en el Centro de Rehabilitación Punta de Rieles (CRPR)
2	Coconstruyendo alimentación en la primera infancia. EFI Derecho de acceso a la información
3	Repositorio Documental FOICA-APEX
4	La Gotera
5	Prácticas Lúdicas y Artísticas en Punta de Rieles
6	Deporte y Sociedad
7	Pedagogía, política y Territorio
8	Adolescencias y seguridad pública
9	TAACA
10	Problemas ambientales y territorio
11	Análisis del discurso, medios y territorio

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas y en revisión documental

### 3.2.2. El análisis documental

Por otro lado, se realizó una revisión documental, por la potencialidad que nos ofrece el análisis documental, como un instrumento que habilita a descubrir y comprender el fenómeno observado, en cuanto va a dar cuenta de los procesos de cambio y las formas de representarse un fenómeno. Campo expresan Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989),

a los documentos se los puede “entrevistar” mediante preguntas implícitas y se les puede “observar” con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera o una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas. (p. 69)

Este instrumento permite establecer un acercamiento heurístico del problema en cuestión. Los documentos analizados se segmentan por tipo de documento: herramientas de evaluación, informes, investigaciones y publicaciones existentes hasta la fecha final del periodo que comprende esta investigación.

#### 3.2.2.1 Herramientas de evaluación

- CSEAM/Red de Extensión Monitoreo EFI. Matriz de Indicadores de Integralidad.
- CSEAM/Red de Extensión. Formulario n.º 186 RED Plan de trabajo-Espacios de Formación Integral.
- CSEAM/Red de Extensión. Formulario n.º 508. RED Evaluación-Espacios de Formación Integral.
- CSEAM/Red de Extensión Formulario D.2 - Caracterización de cada propuesta de EFI.

#### 3.2.2.2 Informes

- Informe del CDC de la Universidad de la República, en sesión ordinaria de fecha 27 de octubre de 2009, Resolución sobre Renovación de la Enseñanza y Curricularización de la Extensión.
- Mapeo de prácticas integrales, actividades en el medio y de extensión de la Universidad de la República (2011). Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (Ver anexo 2).
- Informe Proyecto SIEU – Avances a Diciembre 2013.

- Informe (2015) Espacios de Formación Integral. Cuadros comparativos. Udelar - SCEAM - Red De Extensión - UPyDE (Ver anexo 3).
- Sistema de Indicadores para la Evaluación Universitaria. Indicadores de Enseñanza de Grado Diciembre 2016.
- Informe de Evaluación. Planes de Trabajo de la Red de Extensión 2018. Unidades de Extensión y Espacios de Formación Integral. SCEAM (abril de 2019) (Ver anexo 4).

### 3.2.2.3 Investigaciones y publicaciones

- CSEAM (2011) Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República.
- Romano et al. (2014). *Evaluación de las políticas de extensión: La experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI)*.
- González et al. (2017). Medir lo intangible: aportes para la evaluación de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República. En Santos et al. (2017), *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*.
- CSE SIECSE Udelar (2020). Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación (Errandonea et al., 2021)

### 3.3. Diseño de investigación

**Tabla 2. Cronograma de la investigación**

Detalle	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5	Etapa 6	Etapa 7	Etapa 8
Conformación de marco teórico metodológico	■							
Revisión documental	■	■						
Elaboración de pautas para el registro		■						
Selección de los casos			■					
Primeras coordinaciones de entrevistas			■					
Entrevistas				■	■			
Procesamiento de datos				■	■	■		
Redacción de informe final					■	■	■	
Difusión de resultados								■

- Etapa 1, agosto de 2019 - marzo de 2020: Conformación definitiva del marco teórico metodológico. Revisión documental.
- Etapa 2, abril - mayo 2020: Elaboración de pautas de entrevistas, elaboración de consentimiento informado, revisión documental.
- Etapa 3, junio - julio 2020: Selección de los casos, primeras coordinaciones de entrevistas. Ajustes de pautas de entrevistas.
- Etapa 4, noviembre - diciembre 2020: Realización de entrevistas y primeros procesamientos de datos.
- Etapa 5, diciembre 2020 - marzo 2021: Realización de entrevistas, procesamiento de datos y primeras líneas de redacción de informe.
- Etapa 6, febrero - abril 2021: Procesamiento de datos y redacción de informe.
- Etapa 7, abril - mayo 2023: Redacción de informe final.
- Etapa 8, junio - octubre 2023: Difusión de resultados.

### 3.4. Trabajo de campo

El primer acercamiento se hizo a través del encuentro personal de algunos docentes involucrados en los EFI mencionados del Programa APEX, con los que se tuvo los primeros intercambios sobre el tema de la calidad educativa en estos espacios y se acordó la realización de las primeras entrevistas. Luego se convino vía telefónica y vía correo electrónico un encuentro con los demás docentes de los programas integrales APEX y PIM y con los prorectores, en el cual se presentaría la propuesta para que posteriormente ellos evaluarán la posibilidad de realización de una entrevista.

Se elaboraron dos guiones de entrevistas (ver anexo 6), uno para los docentes y otro para los tomadores de decisiones. Como ya se mencionó, las entrevistas se realizaron personalmente en la mayoría de los casos y a través del correo electrónico para los que no podían entrevistarse personalmente.

Como estrategia de registro se grabaron las entrevistas. Esto permitió tener un registro fidedigno de lo expresado. Las entrevistas fueron grabadas con la autorización de los entrevistados, luego de que fueran informados de los fines de las grabaciones. Las entrevistas se desgrabaron en un procesador de texto para su análisis. Antes de cada entrevista se entregó personalmente y vía correo electrónico un consentimiento informado que daba cuenta de los fines y el alcance de este estudio, asumiendo el compromiso de guardar y proteger la confidencialidad de los datos (Ver anexo 5).

## Capítulo IV. Análisis de datos

El procedimiento de análisis de las entrevistas se realizó sobre la base de transcripciones textuales a través de un procedimiento de codificaciones sucesivas de carácter inductivo, de manera de ir avanzando a un nivel de mayor abstracción.

Según este sistema, la codificación avanza de acuerdo con etapas, desde la codificación abierta de conceptos, adherido a los datos, hasta la codificación categórica y axial, que supone una interpretación de los conceptos y las categorías generadas para establecer, relaciones y jerarquizaciones. De esta forma se busca: a) conocer la opinión de los entrevistados en torno a la categoría *calidad educativa* de las prácticas integrales en los EFI, vinculados a los programas integrales APEX y PIM; y los factores que inciden en esta; b) recolectar información acerca de los requerimientos de información en torno a la calidad educativa, que ayudan a entender el tema de manera sistemática. Paralelamente, la revisión documental permite establecer un acercamiento heurístico del problema en cuestión prestando especial atención a los antecedentes en materia de indicadores de calidad educativa y constructos teóricos acerca de la calidad educativa de estos EFI, así como en el relevamiento de las fuentes de información para la evaluación y monitoreo de estos espacios.

### 4.1. Análisis de las entrevistas

Se entendió relevante entrevistar a los docentes de los programas integrales APEX y PIM, quienes pudieron aportar desde su especificidad al problema estudiado, con el objetivo de entender las perspectivas que tienen en torno al tema en cuestión.

#### 4.1.1. Concepto de calidad educativa según la concepción de los actores de estos espacios

A continuación se analizan los datos respecto a explicar el concepto de calidad educativa que represente la concepción de los actores de estos espacios.

Las entrevistas semiestructuradas que se realizaron permitieron recabar información necesaria, así como habilitar un espacio donde las personas entrevistadas configuraron su propio discurso y construyeron significados. En cuanto al grupo de tomadores de decisiones, (prorectores y directores), la totalidad percibe que están involucrados con el proceso de alguna manera desde su rol. Si bien la percepción de cada uno es diferente, podría decirse que es desde diferentes grados de acercamiento o de involucramiento en estos espacios.

Los docentes y directores de los programas integrales entrevistados han participado en diferentes EFI, propios del programa o de otros servicios universitarios, desde la docencia directa o indirecta.

Los EFI en los que han participado, a partir de los cuales configuran sus discursos, pertenecen a las tres áreas de estudio de la Udelar: Salud, Social y Artística, así como en el área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat.

Para el análisis se dividió la muestra en dos grupos: a) tomadores de decisiones (integrado por prorectores y directores) y b) docentes.

A partir de la sistematización y análisis de los contenidos de los discursos de los dos grupos, surgen al menos tres enfoques principales en torno a la calidad: 1) el primero cubre la perspectiva conceptual de la calidad; a.2) el segundo, la discusión centrada en la evaluación, 3) el tercero, el de la medición y los indicadores.

#### **a). La perspectiva de tomadores de decisiones (directores y prorectores)**

Como primer análisis, la mayoría de los entrevistados coincidieron en el carácter polisémico del término calidad educativa.

Calidad educativa es toda una discusión en sí misma. En lo que llamamos “calidad educativa” se esconden un conjunto de concepciones, definiciones, me imagino que es polisémica la definición de la propia “calidad” y muchos términos. [E5]

Ferrer (1999, como se citó en Burlamaqui, 2008 ) argumenta que la polisemia, la incertidumbre y la ambigüedad son características del término “calidad”, por tanto tiene diferentes significados para diferentes grupos y observadores. Según este autor, uno debe reconocer expresamente la multidimensionalidad del concepto cuando se apoca al área educativa, ya que nos estamos refiriendo no solo a un aspecto s no a varias dimensiones de estos contextos.

##### a.1). Enfoque en torno a la perspectiva conceptual de la calidad

Las ideas y conceptos de los tomadores de decisiones que rondaron en torno a la calidad son en su mayoría aquellos rasgos distintivos y constitutivos de los propios EFI, podríamos categorizar también en un plano epistemológico. En palabras de los entrevistados,

“integralidad”; “con la mayor integración posible de las funciones”; “una universidad conectada con el país, conecta con el mundo”. [E. 1, 2, 3, 4, 5]

Porque uno quiere que en la universidad se haga, tanto enseñanza, como investigación, como extensión, de la mejor calidad en toda la institución, en todas las áreas del conocimiento, con la mayor integración posible de las funciones y de las disciplinas eso sería un objetivo de la institución, con una universidad conectada con el país, conectada con el mundo. [E. 2]

[La calidad tiene que ver con]<sup>8</sup> la posibilidad de integrar disciplinas diferentes en un mismo plan de estudio, es decir la interdisciplina. [E. 4]

Entonces ahí me remito a la idea de integralidad, como la concibió la universidad en el 2009 tiene que ver con un proceso que promueve la integración de funciones, la interdisciplina, el diálogo de saberes o ecología de saberes entre saber académico y popular; la calidad educativa debería estar dada, en función de “qué pasa” con ese proceso que involucra a estudiantes a docentes y a comunidad o actores sociales. [E. 5]

Analizando las citas precedentes, vemos algunos puntos a destacar de este enfoque. Estos elementos se pueden categorizar en el plano epistemológico, en el entendido de que los conceptos reflejan conocimientos que constituyen o nutren a la integralidad. Aquí se definen saberes, conceptos relacionados, tipos de conocimientos y la relación entre el investigador y su objeto de estudio. Surge la idea de Souza Santos (2010a) sobre “la ecología de saberes”.

Se introduce la perspectiva interdisciplinaria, la integración de los procesos de enseñanza y producción de conocimientos ligada a experiencias de extensión, el diálogo de saberes, la intencionalidad transformadora de las intervenciones y el aprendizaje por problemas. Estas últimas cuestiones fueron recurrentes a lo largo de las entrevistas. Se pueden identificar elementos de la pedagogía crítica, como la intención transformadora, el aprendizaje por problemas (influenciado por autores como Rebellato, 1989, Freire, 2002 y Giroux, 1992).

Retomando la perspectiva interdisciplinaria, es singular la perspectiva que relaciona la interdisciplina con las formas de organización de un curso, sugiere una discusión sobre las relaciones educativas en los espacios de formación.

<sup>8</sup> Las palabras entre corchetes es un agregado de la autora.

Un factor que me parece clave, que se supone que tiene la integralidad es la “interdisciplina”. Me parece que ahí hay un factor clave para analizar, si efectivamente hay un encuentro o termina en una sumatoria de cursos que a veces los EFI tienen, dos por lo menos, dos o más formatos. Entonces ahí habría que evaluar si juntos [los estudiantes]<sup>9</sup>comparten “el campo” solamente, comparten la planificación del trabajo de campo o un nivel mayor es que comparten el curso. Este último es uno de los más difíciles, por lo general cada uno tiene su programa del curso, comparten el “campo” y en el mejor de los casos comparten la planificación. Hay otro escenario más ideal donde comparten el curso, quiere decir que comparten el aula y los contenidos o programa. Este último es el que he visto menos, cuando el EFI se basa en un curso que preexiste. Hay EFI que están basados en un solo curso y es otra cosa. [E. 3]

En este punto podemos establecer varios niveles de análisis en cuanto a cómo se organiza un curso y cómo esta organización impacta directamente en la dimensión interdisciplinaria en cuanto a los siguientes aspectos:

- Evaluación del aprendizaje colaborativo (Monedero y Durán, 2002): La declaración plantea la necesidad de evaluar la naturaleza y el alcance de la “colaboración” entre los estudiantes. Se sugiere que es importante determinar si los estudiantes comparten solo el campo, si también comparten la planificación de las actividades de campo o si llegan a compartir el programa completo del curso.
- Niveles de aprendizaje colaborativo: Se destaca que el entrevistado remarcó niveles diferenciados en cuanto al nivel de colaboración entre estudiantes asociados a la organización del EFI. El nivel más alto de colaboración entre estudiantes, en el que comparten el curso completo, “comparten el aula y los contenidos o programa” es uno de los más difíciles de lograr. En la mayoría de los casos, los estudiantes pueden compartir el campo y, en el mejor de los casos, comparten la planificación de las actividades, pero cada uno tiene su propio programa de curso con su respectiva evaluación.

Estos aspectos representan un desafío para la interdisciplina. La declaración sugiere que la colaboración entre estudiantes asociados a las formas de organización del EFI puede ser un

<sup>9</sup> Las palabras entre corchetes es un agregado de la autora.

factor clave para evaluar en la interdisciplina y que compartir un programa de curso completo es un desafío, posiblemente debido a diferencias en intereses, objetivos, enfoques académicos o estilos de enseñanza/aprendizaje. Además, da a entender la importancia que tienen los procesos educativos y los sujetos de la educación, sobre lo establecido formalmente en el currículo. El objetivo no es promover la uniformidad, donde todos observen desde una perspectiva idéntica, sino fomentar la creación de estrategias colectivas a partir de la heterogeneidad (Etchebehere et al., 2007).

También se puso de manifiesto la idea de la calidad asociada al desarrollo de ciertas capacidades, habilidades o competencias, las cuales podrían categorizarse como productos o resultados esperados en relación con una educación de calidad, por ejemplo:

- Capacidad del estudiante de resolver problema;
- Capacidad analítica;
- Tener elementos para resolver problemas;
- Capacidad de dialogar con puntos de vista distintos;
- Aprender a aprender, dada la obsolescencia de los conocimientos disciplinares. [E. 1, 5, 3]

En este punto se puede visualizar que resurgió una tendencia de las ciencias de la educación de la década de los noventa, llamada “formación por competencias”, la que originalmente surgió en un principio desde el continente europeo, con el fin de adecuar la educación a las necesidades de la industria. Sin embargo, la “formación por competencias” resurgió en los últimos años reconfigurada, más desligada de su racionalidad técnica y se reorientó al desarrollo de competencias transversales o habilidades blandas, enmarcadas en el paradigma socioconstructivista de la educación (Coll, 2012). Plantea que para que los significados finalmente construidos sean compatibles con los significados culturales a los que remiten estos contenidos, los educandos requieren algún tipo de ayuda y de guía externa (Coll, 2012).

Otro de los aspectos presentados por los tomadores de decisiones en relación con la calidad educativa tiene que ver con el eje del proceso enseñanza/aprendizaje y se enfatiza la relevancia de que el estudiante ocupe el papel central en el sistema educativo, lo que constituye otro elemento característico de la pedagogía crítica (Vigotsky, 2009; Freire, 2002; Rebellato, 1989; Giroux, 1992) y de la integralidad (Tommasino et al., 2010), y en donde también conviven, modelos centrados en la formación (Castro, 2014, p. 29), en contraste con las corrientes pedagógicas positivistas o tradicionales, que Freire describe cómo “bancarias” y que sitúan el contenido o al docente como el núcleo central del proceso educativo.

Tiene mucho que ver el tomar la calidad de las asignaturas como un todo, evidentemente, tomando como base la nueva ordenanza de estudios de grado, para mi uno de los temas centrales es que el estudiante es el centro de nuestro sistema, de nuestra actividad educativa. [E3]

Paralelamente, se pone en relieve la idea del desarrollo de ciertos sentidos: “sentido de realidad”, “sentido crítico”, “sentido de realidad, del acercamiento”, lo que se puede amalgamar a una visión del conocimiento que introduce la razón subjetiva (Torres Carrillo y Cendales, 2017), elementos bastantes descuidados al menos desde la visión de la razón instrumental que considera a la razón subjetiva parcial y limitada en contraposición con el paradigma sociocrítico (Habermas, 1982, 1987; Horkheimer, 2002).

En este contexto de preocupación y planteo de la cuestión de la interdisciplina, otro de los aspectos recurrentes que ha surgido en las entrevistas es la cuestión de la discusión conceptual y de la discusión en torno a los contenidos.

Una buena selección y discusión conceptual de las grandes categorías teóricas de pensamiento, sea cual sea la temática. [E3]

Aquí, el entrevistado destaca la importancia de una sólida selección y discusión de las categorías teóricas, independientemente del tema que se esté abordando. Esto sugiere un enfoque pedagógico que valora la comprensión profunda y el análisis crítico de conceptos teóricos en la educación.

Articulación de la teoría con la resolución de problemas concretos. [...] Reconocimiento del saber popular. [...] Tiene que ver con la extensión crítica, la extensión dialógica, no academicismo. [E5]

En esta cita se resalta la importancia de vincular la teoría con la resolución de problemas concretos, y esta a su vez se nutre y se reconfigura con la experiencia (Tommasino et al., 2010). Además, este fragmento destaca la importancia de reconocer y valorar el saber popular que proviene de la experiencia y la cultura popular. Esto puede implicar una perspectiva de la pedagogía y la extensión crítica (Freire, 2002; Rebellato, 1989; Giroux, 1992) y una mirada que reconoce la diversidad de conocimientos presentes en la sociedad (Sousa Santos, 2010a).

El entrevistado enfatiza la importancia de una extensión crítica y dialógica, en contraposición a un enfoque tradicional academicista. Esto sugiere un enfoque educativo que fomente el pensamiento crítico y el diálogo como elementos esenciales para la calidad.

En conjunto, estos fragmentos reflejan una variedad de perspectivas sobre la calidad educativa, incluyendo la selección y presentación de contenidos, la base teórica, la retroalimentación con la aplicación práctica. Resalta la importancia de una pedagogía crítica que integre la teoría y la práctica, que valore el saber popular, la interdisciplina, que promueva el diálogo de saberes y la reflexión crítica en el proceso educativo. Estas perspectivas destacan la complejidad y diversidad de conceptos relacionados con la calidad educativa.

Otro elemento que se destaca es la vinculación de la calidad a la pertinencia social y académica, que se ve reflejada, por ejemplo, en las siguientes citas:

- Producir conocimiento socialmente relevante.
  - Realizar abordajes por problemas planteados por actores sociales.
  - Aportar a los grandes problemas nacionales.
  - Actividades orientadas a problemas que nos permitan contestar preguntas en diversas áreas como energía y ciencias sociales.
  - Necesidad de desarrollar una universidad conectada con el país, conectada con el mundo.
- [E. 1, 2, 3]

Los entrevistados resaltan la importancia de que la educación no solo transmita información, sino que también contribuya a la creación y aplicación de conocimiento que tenga relevancia para la sociedad. La calidad educativa se evalúa en parte por su capacidad para fomentar la generación de conocimiento que aborde problemas y necesidades reales en la sociedad, donde los problemas son planteados por actores sociales. La calidad educativa en este aspecto se vincula con la capacidad de la educación para abordar desafíos reales, con los aportes con mirada crítica que realice y la producción de conocimiento asociada a la resolución de los principales problemas que enfrenta la sociedad, según lo planteado por (Malagón Plata, 2005).

Así mismo, Méndez Fregozo (2005) nos proporciona su punto de vista sobre la conexión entre los entornos educativos y su contexto, haciendo hincapié, en primer lugar, en la atención a la “imprevisibilidad” y, en segundo lugar, en la “pertinencia” de las acciones.

Siguiendo con el análisis de las entrevistas, otro de los temas que emerge es lo que tiene que ver con la concepción de las relaciones de poder que se dan en el acto educativo y cómo estas se tienen que ver reflejada en el concepto de calidad. Por ejemplo, en lo que tiene que ver

con las relaciones de poder entre educador-educando, presentes en todo acto educativo, aquí se suma un tercer actor que es la comunidad y que también reconfigura ese acto y esas relaciones en el aula.

Entonces me parece que lo que hace es generarse un círculo “ahí”, donde las partes que intervenimos dejamos de ser el “educador y educando”, en el sentido clásico y es el educador, el educando y la comunidad, en una cuestión que es más dinámica y más circular y no lo que estamos acostumbrados en el proceso de educación más bancaria digamos en el sentido de Freire. [E. 5]

Aquí se puede ver un elemento de la calidad educativa que se menciona, tiene que ver con la horizontalidad de las relaciones de poder, con la “circularidad” de los roles. En este sentido, el liderazgo puede cambiar en la medida en que se evalúe un cambio en el contexto o la etapa del proyecto en la que se encuentre, independientemente de su condición (estudiante, docente, actor comunitario).

Como elementos constitutivos de estos espacios se visualiza un “proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (UR, Rectorado, 2010, pp. 15-16).

En paralelo se piensa el concepto de calidad educativa en los EFI, en términos de objetivos propuestos, en términos de logros y resultados obtenidos. En palabras de las personas entrevistadas:

Me parece que lo que deberíamos hacer con el concepto de calidad educativa para pensar en los EFI, es pensarlo en término de lo que se proponen los EFI. [E. 5]

“Que genere impacto académico”, “sentido crítico”, “capacidad analítica”, “capacidad del estudiante de resolver problemas”, “producto de la integración de funciones”, “saldo de aprendizajes” “impacto en la comunidad”, “impacto de los estudiantes”, “resolución de demandas”, “producto de la interdisciplina”. [E. 2, 3, 4, 5]

No quedaron afuera las ideas asociadas al componente ético-político presente en estas prácticas. La totalidad del grupo ha valorizado este componente como inherente a las prácticas de calidad en los EFI, si bien algunos límites entre lo ético, lo político, lo valórico y lo pedagógico no son tan claros, ya que hay yuxtaposiciones ineludibles. Como decía Freire, todo

acto educativo es un acto político. Estos conceptos se hacen presentes en palabras de las personas entrevistada en los siguientes elementos:

- Responder a necesidades y demandas.
- Intencionalidad o intención de transformar la realidad.
- Potenciación de la autonomía.
- Ética universitaria.

También se hicieron explícitos varios componentes valóricos en las ideas y conceptualizaciones de los interlocutores, a decir:

- Responsabilidad institucional
- Compromiso de que se desarrollen buenas prácticas.

Además se mencionan los aspectos vinculados al liderazgo compartido en procesos colectivos:

- Construcción y coproducción de conocimiento.
- Construcción horizontal de saberes
- Construcción de la demanda
- Participación comunitaria, tanto en procesos de gestión como en la ejecución de proyectos (entre otros).

Por último, se entiende que la formación docente específica en EFI es un elemento fundamental de la calidad educativa.

Estas prácticas tienen sus particularidades y el hecho de tener que articular todos estos procesos para los que el docente tiene que formarse pedagógicamente en sus especificidades. [E. 2]

#### a.2). Enfoque en torno a la discusión centrada en sistemas de evaluación

Algunas ideas y conceptualizaciones en torno a las cuales rondan los tomadores de decisiones vinculan el aseguramiento de la calidad con la evaluación. Uno de los aspectos que se expresa es el rol certificador de la evaluación. Aquí se aprecia el concepto de aseguramiento de la calidad, entendida como el cumplimiento de ciertos estándares mínimos que garantizan

que el egresado tiene las competencias para desempeñarse adecuadamente en sus funciones en el mundo laboral.

El sistema educativo emite certificados, diplomas, títulos, etcétera, que validan el cumplimiento de ciertos estándares. En esta línea, Camilloni (2009) plantea que el proceso de estandarización supone un proceso que tiene aptitud para reconocer la existencia de ciertos tipos de rasgos de aquello de que se trata, los cuales han sido seleccionados de acuerdo a un propósito.

Por otro lado, también otros entrevistados ponen en cuestión la estandarización de la evaluación.

Entonces para mí el concepto *calidad educativa* tiene que ver con una valoración y tiene que ver con definir determinados parámetros, que no necesariamente tienen que ser los estándares que se suelen utilizar, y en el caso de los EFI, habría que ver qué de “eso”, que de la práctica integral, podría ser asumido en términos de mayor o menor calidad. [E. 5]

En línea con esta idea, Plá (2019) argumenta que la falta de calidad educativa en general se percibe como un déficit en el cumplimiento de estándares determinados por indicadores, y esto se atribuye principalmente a la responsabilidad de "la escuela", sin considerar adecuadamente los factores sociales que influyen en el rendimiento de los estudiantes. Lo que el autor plantea como la principal causa de la desigualdad en el rendimiento educativo.

Aquí se pone de manifiesto que los parámetros para medir no necesariamente tienen que ser los estándares que se suelen utilizar. Será necesario entonces resignificar algunos constructos teórico-prácticos sobre la calidad educativa y definir determinados parámetros propios.

Paralelamente, otras de las ideas que se recogen tienen que ver con poder evaluar los conceptos que se brindan y estén de acuerdo al programa que se pretende aplicar. Es decir, se toma una dimensión pedagógica de la evaluación.

Algunos entrevistados valoran algunas dimensiones que consideran factibles de ser evaluadas en la calidad educativa de los EFI; una es la dimensión pedagógica y también del orden de lo didáctico, ya que se pone en relieve que estos espacios son espacios que proponen “algo nuevo”, donde se aprende a partir del “quehacer”.

Ver la perspectiva pedagógica, el “dispositivo” en términos pedagógicos, que era lo que sucedía de nuevo. Porque los EFI, proponen algo nuevo, proponen aprender a partir del

“quehacer” en la comunidad y hay que evaluar eso, que configura un acto educativo distinto al de “aula”, o no solo el de aula, complementario al de “aula”. [E. 5]

En ese punto también se preguntan por el punto de partida, donde se originan los proyectos educativos, las demandas. ¿De qué manera se construyen, quiénes participan y en quiénes impacta?

Otra de las dimensiones que se considera relevante de poder evaluar es la dimensión pedagógica y didáctica, ya que se considera que estas también tienen que ver con las formas de innovación o de incorporar metodologías, para que sean participativas y que trabajen con “el otro” desde el diálogo y el encuentro.

Después hay que ver la calidad educativa que es con lo metodológico, si efectivamente se producen procesos y “dispositivos” metodológicos que trabajen con “el otro” desde un lugar de diálogo de encuentro, en el sentido de lo que es más las metodologías participativas. O sea que, para mí, la calidad educativa también tiene que ver con las formas de innovación o de incorporar metodologías. [E. 5]

Las metodologías participativas representan un estilo o enfoque de investigación social que busca la participación activa de la población involucrada en el proceso de comprender la realidad que se está estudiando (Sirvent, 2018). La práctica y el conocimiento derivado de ella involucran acciones y reflexiones que se desarrollan en la realidad social. Estas acciones y reflexiones surgen de situaciones concretas en las que se pone a prueba no solo la capacidad para resolver un problema, sino la habilidad o falta de ella en términos sociales, políticos y culturales para definir qué implica la situación y en qué aspectos debemos actuar (Alfredo Ghiso, 2015).

En términos de Sirvent (2018): “Es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de problematizar la realidad y de generar nuevos conocimientos sobre la misma. Es el derecho a ser el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana” (p. 15).

Por otra parte, entre los directores se considera que otro aspecto relevante para alcanzar la calidad educativa en estos espacios es habilitar la posibilidad de que el estudiante y la comunidad, evalúen a los docentes y a la experiencia.

Y los estudiantes también tendrán que tener la chance de evaluarnos a “nosotros” en función de eso, a los docentes y a la comunidad. [E. 5]

Siguiendo a Camilloni (1998): “Si nos preocupamos hoy por determinar cuáles son los ejes en torno de los cuales gira esta cuestión [la evaluación],<sup>10</sup> tendríamos que comprender, en primer lugar, que el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente cuanto para el alumno” (p. 6).

Consecuentemente la participación activa del estudiante en el proceso educativo se valora como aspecto central. Además, se incorpora el concepto de saber observar el proceso de la experiencia educativa, que involucra a estudiantes, a docentes y a la comunidad o a los actores sociales. Se orienta hacia los procesos educativos. Estas reflexiones se orientan a no dejar a un lado complejos procesos que ocurren en las instituciones y experiencias educativas que pueden influir también en los resultados (Ferrer, 1999, como se citó en Burlamaqui, 2008).

En el orden de las ideas anteriores, se considera relevante también la evaluación continua de estos procesos, con la incorporación de diferentes actores. En sus propias palabras:

Evaluar nuestras prácticas, [...] que implique un proceso de evaluación continua incorporando diferentes actores. [E. 5]

También se considera relevante evaluar el impacto de la integralidad en los actores no universitarios, por ejemplo, en lo que tiene que ver con la autonomía en contraposición con la tecnoddependencia, además de la relevancia de evaluar el impacto de estas prácticas en los estudiantes.

### a.3). Enfoque en torno a la medición de la calidad o indicadores

El último enfoque que se observó en las entrevistas, y que coincide con lo visto en la revisión bibliográfica, tiene que ver con la medición de la calidad, o los indicadores.

Aquí se vio el peso relativo que se le da a los indicadores, ya que estos siempre miden una parcela de la realidad, una porción recortada de esta.

Más allá de que bueno a los indicadores siempre hay que tomarlos con pinzas, porque uno los puede manejar para un lado o para otro como quiera, pero tratar de tener una manera de evaluar, o de por lo menos ver [...] cómo estamos.[E. 3]

<sup>10</sup> Las palabras entre corchetes es un agregado de la autora.

Otra de las ideas instauradas en los discursos es aquella que visualiza que el concepto de calidad parece estar vinculado a una valoración; sin embargo, no es cualquier valoración, ya que se pone en cuestión su mensurabilidad. Aquí se cuestiona que todos los rasgos de la educación, en tanto acto político, se puedan medir. En palabras de un entrevistado:

Entonces habría que ver si algo inconmensurable como la educación o un acto político como es la educación, se puede pensar en términos de mejor o peor o ¿cómo poder evaluar eso? Sin duda es interesante, habría que ver qué es calidad educativa para uno y para otro. [E. 5]

Es decir, cómo medir aquellas dimensiones intangibles en la educación, por ejemplo, cómo medir aquellos aspectos políticos que se ponen en juego en toda experiencia educativa. Al igual que se ponen en juego otras dimensiones que también operan al unísono, como la concepción misma de lo que es educación para cada uno.

## **b). La perspectiva de los y las docentes**

Al igual que los tomadores de decisiones, los docentes entrevistados coincidieron con la percepción del carácter polisémico del término *calidad educativa* (Ferrer, 1999, como se citó en Burlamaqui, 2008; Monarca, 2018; Plá, 2019).

A partir de la sistematización y análisis de los contenidos de los discursos de los docentes, se puede afirmar que la mayoría de los docentes expresan ideas, nociones, percepciones o conceptos en relación con el término calidad educativa de estos espacios de formación.

También surgen, al igual que en el grupo anterior, al menos tres enfoques principales, en torno a la calidad. b.1). El primero cubre la perspectiva conceptual de la calidad; b.2). El segundo, la discusión centrada en la evaluación; b.3). El tercero, el de la medición y los indicadores.

### **b.1). Enfoque en torno a la perspectiva conceptual de la calidad**

Las ideas y conceptos de los docentes relacionadas a la calidad educativa también rondaron en torno a aquellos rasgos distintivos y constitutivos de los propios EFI. En palabras de los y las docentes entrevistadas:

“Procesos colectivos”, “interdisciplina y transdisciplina en el trabajo en grupo y en campo”, “dialogo de saberes”, “construcción y coproducción de conocimiento”, “intercambio y

desarrollo de nuevos conocimientos”, “integralidad de funciones de docencia, investigación y extensión”, “interdisciplinaridad”, “ética universitaria”, “construcción horizontal de saberes”, “diálogo”, “responder a necesidades y demandas”, “que implique intención de transformar la realidad”, “que se desarrolle en contextos reales”, “que trascienda lo universitario”, “construcción de demanda”. [E. 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17]

Del mismo modo que los tomadores de decisiones, en este punto, los y las docentes se enfocaron en su mayoría en las mismas dimensiones ya analizadas precedentemente para el grupo anterior. En torno a este enfoque se puede constatar en el contenido de sus discursos: la perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria, interdisciplina y transdisciplina en el trabajo en grupo y en campo —elemento ya analizado precedentemente como elemento del orden epistemológico de estas prácticas—. También se enfatiza la necesidad de desarrollar una universidad conectada con la realidad del país, que implique:

Intención de transformar la realidad y que se desarrolle en contextos reales. Que trascienda lo universitario. [E. 9].

En relación con esta idea, los aspectos de la calidad han estado vinculados a la idea de la pertinencia de los resultados de sus acciones. (Méndez Fregozo, 2005, p. 5). Esto se ve reflejado, por ejemplo, en los siguientes componentes expresados:

- Conocimientos socialmente relevantes.
- Responder a necesidades y demandas.
- Que genere impacto en estudiantes.

En este sentido, la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad implica “la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas” (CRES, 2008).

Por otra parte, se mencionan temas relacionados a cuestiones de las órbitas pedagogía y didácticas a la hora de pensar la calidad en estos EFI, a saber:

- Se valora relevante el aprendizaje de los contenidos y temas del programa, así como tener los objetivos claros y el manejo conceptual.
- Se hace hincapié en analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Identificar fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, entre otros procesos de sistematización y análisis.

Según se ha visto en las entrevistas, se valora como esencial “el aprender haciendo”, el producir conocimiento a partir de las experiencias, “el intercambio de conocimiento”.

También se valoró la dimensión tiempos curriculares. Algunos entrevistados valoran que los tiempos deben ser “mayores”, acordes a los procesos de enseñanza/aprendizaje de la integralidad:

Mayor tiempo para equipos y dispositivos pedagógicos. [E. 7]

A su vez, se expresa la importancia de que el estudiante sea el centro del sistema educativo, otro rasgo distintivo de la integralidad y de las propuestas educativas emergentes que se comparte con el grupo tomadores de decisiones, el de las pedagogías constructivistas.

Igualmente varios docentes expresan la necesidad de Itinerarios de Formación Integral (IFI) en todos los años de la carrera, como forma de alcanzar la calidad educativa.

Itinerarios IFI para trayectorias de todos los años de las carreras. [E. 7]

Adicionalmente, se le dio a lugar las formas de innovación y de incorporación de metodologías participativas. Se destacó la necesidad de innovar en metodologías participativas en estos espacios. Este es un rasgo distintivo respecto al primer grupo de entrevistados.

Es recurrente la idea de que estas metodologías participativas (como lo es la sistematización de experiencias, la Investigación Acción Participativa, entre otras) propician encuentros donde se conjuguen estos intereses colectivos, se difunda conocimiento en torno a la apropiación de estas metodologías y se conjuguen subjetividades entre los sujetos de investigación. Respecto a las metodología participativa como la sistematización de experiencias, Torres Carrillo y Cendales (2017) se refieren a un conjunto de reglas, valores, convicciones, idiomas y maneras de comprender el mundo, que abarcan varios aspectos (cognitivos, emocionales, entre otros). Estos elementos son la base desde la cual las personas dan forma a su experiencia de vida y construyen relaciones con los demás en la sociedad. Por sobre todo se hace referencia a posibilidad de articular adecuadamente la formación disciplinar e interdisciplinar con actividades en campo, con organizaciones sociales, con políticas sociales y que permitan problematizar los constructos teóricos.

Otros de los aspectos que coinciden con los entrevistados del primer grupo tiene que ver con la concepción de las relaciones de poder que se dan en el acto educativo y como esta se tiene que ver reflejada en el concepto de calidad. El punto anterior se vio, por ejemplo, en la

idea de “construcción horizontal de saberes”. Se dice que el “poder circula” y que no hay roles estereotipados. Este último es otro carácter constitutivo de estas prácticas.

Podemos observar que algunos de estos aspectos también están vinculados al liderazgo compartido en procesos colectivos, tal como se vio en el grupo precedente:

- Abordaje por problemas planteados por actores sociales
- Participación de estudiantes en el diseño curricular
- Proceso de evaluación continua incorporando diferentes actores [este último aspecto lo retomaremos también cuando se mencione el componente *evaluación*].<sup>11</sup>

Aquí se puede ver un elemento de la calidad educativa que se menciona, tienen que ver con la horizontalidad de las relaciones de poder, con la “circularidad” de los roles. En este sentido, el liderazgo puede rotar en persona o equipos, en la medida en que se evalúe un cambio en el contexto, la etapa del proyecto en la que se encuentre o el tema que se esté tratando. Lo último es independiente de su condición (estudiantes, docentes, comunidad). Entre los docentes se ha planteado la consideración de los vínculos entre las personas involucradas de la comunidad, indican que se lleva a cabo la labor tanto en entornos hiperinstitucionalizados como con comunidades que no integran colectivos o que son colectivos débiles.

Otro elemento coincidente con el grupo de tomadores de decisiones es la mención al concepto de calidad educativa pensada en términos de objetivos propuestos: “objetivos claros”, elemento bastante frecuente a la hora de pensar la calidad educativa.

Al igual que los discursos del grupo de tomadores de decisiones, los docentes asocian al concepto de calidad educativa en términos de logros y resultados obtenidos. Los entrevistados, se preguntan:

- ¿Qué produce la interdisciplina? Producto de la interdisciplina.
- ¿Qué produce esa articulación? Producto de la integración de funciones.
- ¿Qué cantidad de práctica se genera?
- ¿Qué impacto produce en los estudiantes?

<sup>11</sup> Las palabras entre corchetes es un agregado de la autora.

Por otro lado, se incorporan también las ideas asociadas al componente ético-político presente en estas prácticas. El grupo de entrevistados han valorado este componente como inherente a las prácticas de calidad en los EFI:

- Correlación con políticas sociales.
- Que trascienda lo universitario, que las prácticas impacten más allá del ámbito académico.
- Intención de transformar la realidad.
- Correlación con políticas institucionales y asignación presupuestal.
- Participación de los actores intervinientes.
- Abordaje de los problemas desde la visión de “complejidad”.
- Ética universitaria.

Como era de esperarse, se destacó la relación de la calidad de estos espacios con la calidad del vínculo:

Articular la formación disciplinar e interdisciplinar, actividades en campo, con organizaciones sociales, con políticas sociales y que permitan como problematizar la calidad del vínculo, el aprendizaje articulado en esos dos campos y el vínculo con los docentes. [E. 17]

Con referencia a lo anterior se destaca la importancia de las relaciones vinculares que se establecen entre los actores que intervienen en los procesos, es decir, en la interacción social. Es entonces donde la interacción social se convierte en el motor del desarrollo.

En la misma línea que el anterior grupo, se entiende que la formación docente específica y la orientación pedagógica de los docentes son elementos fundamentales de la calidad educativa, ya que estas prácticas tienen sus particularidades. Los docentes entrevistados expresan que el proceso se complejiza por la participación de otros actores y la necesaria articulación de disciplinas y funciones universitarias, para lo cual el docente tiene que estar formado específicamente para ejercer su rol en esos espacios.

### b.2). Enfoque en torno a la discusión centrada en sistemas de evaluación

Algunas ideas y conceptualizaciones en torno a las cuales rondaron los docentes también vinculan el aseguramiento de la calidad con la evaluación y con estándares de calidad. En ese

sentido, los docentes ponen en cuestión la estandarización de la evaluación, ya que la vinculan con una visión mercantilista de esta. En palabras de un docente:

La teoría del capital humano y de la nueva gestión pública pasan a ser hegemónicas para pensar lo educativo, el sistema educativo se empieza a privatizar y a conformarse como cuasi mercados o sistemas de competencias, lo importante [en ese sentido], es que haya indicadores de calidad para que haya esa competencia. [E. 7]

En esta línea, varios entrevistados ponen de manifiesto que los parámetros para medir la calidad educativa no necesariamente tienen que ser los estándares que se suelen utilizar. Será fundamental, en consecuencia, dar nuevos significados a ciertos conceptos teórico-prácticos relacionados con la calidad educativa y establecer nuevos criterios.

Paralelamente los docentes hacen énfasis en que la evaluación de la calidad de estos espacios, en palabras del entrevistado, “tiene que estar en vinculación con el sistema de evaluación de educación superior” [E. 11]. Hay interlocutores que valoran algunos tipos y formas de evaluación, las que consideran relevantes en la calidad educativa de los EFI; por ejemplo que el “proceso de evaluación continua incorporando diferentes actores” [E. 7].

En ese punto se deja en evidencia no solo el tipo de evaluación que se necesita en estos espacios para alcanzar calidad educativa, sino que también se menciona que el proceso tiene que incorporar diferentes actores. Esto le imprime un sello distintivo respecto a la evaluación tradicional, donde el docente es el único que evalúa los procesos educativos, ya que habilita la posibilidad de que el estudiante y los actores de la comunidad intervinientes evalúen tanto el proceso educativo como a los actores participantes. Otra de las dimensiones que se considera relevante evaluar es la dimensión metodológica/didáctica, ya que se considera que estas también tienen que ver con las metodologías; se agrega valor a aquellas metodologías que sean participativas y que trabajen con “el otro” desde “el diálogo horizontal de saberes”. Cuestiones que ya fueron analizadas para el grupo anterior.

Además, se incorpora el concepto de saber observar el proceso de la experiencia educativa, que involucra a estudiantes, a docentes y a la comunidad o a los actores sociales. Se orienta hacia evaluar también los procesos educativos, para no dejar a un lado complejos procesos que ocurren en las instituciones y experiencias educativas que pueden influir también en los resultados (Ferrer, 1999, como se citó en Burlamaqui, 2008).

También se considera relevante evaluar el impacto de la integralidad en los actores no universitarios y en los estudiantes, y el logro de objetivos propuestos.

### b.3). Enfoque en torno a la medición de la calidad o indicadores

El último enfoque que se observó en las entrevistas —y que coincide con lo visto en la revisión bibliográfica y en el grupo de tomadores de decisiones— tiene que ver con la medición de la calidad o los indicadores. Algunos plantearon el peso relativo que hay que darles a los indicadores, ya que estos siempre miden una porción recortada de la realidad. Por lo tanto, hay que evaluarlos en su contexto institucional, social y político.

Ahora bien, planteados todos estos enfoques, la pregunta que surge aquí es: ¿Cómo se relacionan las opiniones individuales con las concepciones comunes en términos de diferencias y similitudes sobre la calidad educativa y su método de evaluación en ambos grupos de actores (tomadores de decisiones y docentes)?

#### Enfoque comparativo sobre la calidad educativa y su método de evaluación en ambos grupos

Tanto prorectores, directores como docentes analizan la noción de *calidad* en el ámbito educativo, pero desde perspectivas ligeramente diferentes. A continuación, se presentan las similitudes y diferencias clave entre los tres grupos (para el análisis se desagrega el grupo de tomadores de decisiones en prorectores y directores), categorizadas en varias dimensiones: pedagógica, formativa/didáctica, evaluación, ético política y formación docente:

En cuanto a las similitudes:

**Dimensión epistemológica:** Tanto prorectores como directores y docentes enfatizan la importancia de la interdisciplina y del diálogo de saberes, ya sea entre teorías y prácticas, o entre conocimientos académicos y populares. También existe una preocupación común por la integralidad de funciones. Esto implica la integración de funciones (enseñanza, investigación y extensión) y la conexión con la realidad del país o la sociedad en general. Los tres grupos consideran que la calidad educativa debe abordar múltiples dimensiones y no limitarse a aspectos académicos aislados. Se destaca la perspectiva interdisciplinaria como un elemento clave de la calidad educativa. Esto implica la integración de diferentes disciplinas en un mismo plan de estudio y la promoción de la interacción entre estudiantes de diferentes campos académicos.

**Dimensión pedagógica:** Los tres grupos ponen énfasis en la necesidad de abordar problemas, en la pertinencia del modelo de enseñanza/aprendizaje y en la promoción de la enseñanza activa y el trabajo de los estudiantes en la resolución de problemas reales. En cualquiera de los casos, sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo. Consideran que

el estudiante debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y que la educación debe desarrollar en él habilidades y competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo.

**Dimensión ético política:** Los tres grupos subrayan la ética universitaria, destacan la intención transformadora de la realidad y la respuesta a las necesidades y demandas, ya sea en términos de problemas científicos y sociales, destacando la responsabilidad institucional y el compromiso con buenas prácticas, ambos elementos esenciales para la calidad educativa.

**Dimensión evaluación:** Los tres grupos comparten una serie de enfoques comunes en la dimensión de evaluación: 1) *Enfoque en las características de los docentes de los EFI:* Tanto los prorectores como los directores y los docentes consideran de vital importancia la evaluación de las características de los docentes que participan en los EFI. Únicamente los prorectores mencionaron de manera explícita su interés en evaluar al equipo docente, desglosando aspectos como la edad, el grado de experiencia, la permanencia, la formación y la estructura docente. 2) *Impacto en los estudiantes:* Los tres grupos comparten una inquietud común por evaluar el impacto de los EFI en los estudiantes. Los directores expresan la necesidad de comprender y anticipar los futuros campos laborales a los que se enfrentarán los estudiantes como parte de esta evaluación. 3) *Evaluación de prácticas y procesos de enseñanza/aprendizaje:* Tanto los prorectores como los docentes comparten un enfoque en la evaluación de las prácticas y procesos de enseñanza/aprendizaje. Ambos grupos reconocen la importancia de la retroalimentación como elemento fundamental en la mejora continua de la implementación de los EFI. 4) *Impacto en actores no universitarios:* Los tres grupos comparten un interés común en evaluar el impacto de la integralidad en actores comunitarios, a quienes también se refieren como “no universitarios”.

**Dimensión formación/didáctica:** Los tres grupos consideran la calidad educativa en términos de logros y resultados como la capacidad del estudiante para resolver problemas, el impacto en la comunidad y la producción de conocimiento socialmente relevante.

**Dimensión formación docente:** Existe consenso en la necesidad de la formación docente. Estas similitudes indican un enfoque compartido en la calidad educativa, la interdisciplina, la integralidad de funciones y de saberes, la ética y la preocupación por el impacto de los EFI en los estudiantes y en la sociedad en general, así como la necesidad de evaluar y mejorar continuamente los EFI. Estas similitudes reflejan un enfoque integral y centrado en el estudiante para la calidad educativa en el contexto universitario.

En resumen, prorectores, directores y docentes comparten una visión común de la importancia de la interdisciplina, la integralidad de funciones y de saberes, la relevancia de la enseñanza activa centrada en el estudiante, un compromiso ético y político con la transformación de la realidad, una evaluación integral de los EFI que incluye a los docentes, a los estudiantes y a la comunidad en general y la preocupación por el impacto de los EFI en los estudiantes y en la sociedad en general. También reconocen la necesidad de formación docente. Estas similitudes reflejan un enfoque integral y centrado en el estudiante y en la integralidad en los EFI para la calidad educativa en el contexto universitario.

En cuanto a las diferencias:

**Dimensión epistemológica:** Los prorectores se centran en la selección y discusión conceptual de las grandes categorías teóricas de pensamiento, mientras que los directores y docentes enfatizan más el diálogo de saberes y la producción participativa de conocimientos.

**Dimensión pedagógica:** Los directores y docentes hacen hincapié en aspectos prácticos como la planificación conjunta, los tiempos curriculares y la vinculación de contenidos entre prácticas en el aula y en extensión, mientras que los prorectores destacan más promover la investigación estudiantil. Además, tanto docentes como directores reconocen la necesidad de considerar el punto de partida de los estudiantes que ingresan a los EFI, lo que implica adaptar las prácticas educativas en términos constructivistas. En términos de planificación, los docentes resaltan la importancia de establecer itinerarios IFI a lo largo de toda la carrera, lo que sugiere una visión a largo plazo de la formación integral. Tanto docentes como directores expresan la necesidad de tiempos curriculares mayores acordes a los procesos de enseñanza/aprendizaje de la integralidad, en tanto los prorectores no mencionan el factor tiempo. Los docentes son los únicos que mencionan la necesidad del acompañamiento docente en campo. Paralelamente, tanto prorectores como directores ponen en relieve la idea del desarrollo de ciertos sentidos: “sentido de realidad”, “sentido crítico”, “sentido del acercamiento”. Esto se puede amalgamar a una visión del conocimiento que introduce la razón subjetiva y enfatiza la importancia de formar estudiantes con una comprensión profunda y crítica de la realidad.

**Dimensión evaluación:** La diferencias fundamentales en este punto es que los prorectores se centran en la evaluación de las características de los docentes de los EFI, mientras que los directores y docentes hablan de evaluar procesos de enseñanza/aprendizaje, impacto en actores universitarios y no universitarios y logro de objetivos propuestos. *Evaluación de prácticas y procesos de enseñanza/aprendizaje:* La evaluación de las prácticas y los procesos de enseñanza/aprendizaje es un tema de preocupación compartida. Tanto los docentes como los

prorectores reconocen explícitamente la importancia de la retroalimentación en la implementación de los EFI.

Docentes y prorectores se centran en analizar los procesos de enseñanza/aprendizaje, mientras que los directores se enfocan en comprender el "formato de organización" con quien trabajamos (ONG, cooperativas, sindicatos, etcétera) y en valorar y establecer parámetros para la integralidad. Los docentes enfatizan el logro de los objetivos propuestos, mientras que los prorectores expresan esta idea de manera más amplia al mencionar la importancia de "evaluar nuestras prácticas".

Los docentes subrayan que la evaluación debe ser un proceso continuo que involucre a diversos actores y destacan la necesidad de cuidar aspectos relacionados con la integralidad y la participación. Por otro lado, los directores mencionan la evaluación de los docentes por parte de los estudiantes, lo que cuestiona el rol exclusivo del docente como evaluador y destaca la importancia de la retroalimentación de los estudiantes. Los docentes también enfatizan la necesidad de no disociar la experiencia de los EFI de los dispositivos de acreditación de los aprendizajes y buscan vincular la evaluación con el sistema de evaluación de la educación superior. También consideran importante sintetizar y ajustar los temas de evaluación según los enfoques específicos de los equipos de trabajo y sus áreas de interés.

**Dimensión formación/didáctica:** Los docentes se centran en aspectos como la organización del equipo de trabajo y la orientación pedagógica de los docentes. Ambos grupos, docentes y directores, mencionan explícitamente la importancia de incorporar metodologías participativas de enseñanza/aprendizaje. Los prorectores, por su parte, destacan la importancia de que los estudiantes aprendan a aprender, especialmente dada la obsolescencia de los conocimientos disciplinares. Esto refleja su preocupación por el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo. Paralelamente, tanto los docentes como los directores ponen más énfasis en la idea de que los estudiantes deben aprender haciendo y que la educación debe desarrollarse en contextos reales.

**Dimensión indicadores:** En cuanto a la pregunta ¿qué información considera que el sistema de indicadores debe ofrecer para evaluar la calidad educativa de los EFI?, los prorectores mencionaron el peso relativo de estos, ya que consideran que miden una parcela acotada de la realidad y tienden a considerar la importancia de los indicadores en función del contexto sociohistórico. Los prorectores se centran en cómo los indicadores deben verse en contexto de los cambios históricos, sociales y políticos en la educación. Esto incluye la

adaptación de los indicadores a las necesidades y desafíos específicos del entorno educativo en un momento dado.

Los directores hicieron énfasis en el establecimiento de líneas de base de la calidad educativa. Están interesados en definir y medir la calidad educativa, estableciendo indicadores que ayuden a evaluar el progreso de la institución en relación con esas líneas de base. Además, sostienen que debe existir una Matriz de Indicadores de la Integralidad que abarque diferentes dimensiones de la educación y aspectos sobre la integralidad en la educación. Resaltan también que sería interesante conocer el tipo de actividad que se lleva a cabo en la institución educativa, ya sea en el aula, actividades extracurriculares, transferencia tecnológica o colaboración con otras instituciones.

Los docentes se enfocan en la cantidad y en la calidad de las prácticas educativas que implementan en el aula. Consideran importante evaluar cómo sus métodos y enfoques impactan en el aprendizaje de los estudiantes. Nos alertan sobre la vigilancia que hay que hacer para no caer en una visión mercantilista, ya que a veces los indicadores de calidad están vinculados a una visión hegemónica o mercantilista de la educación.

**Dimensión formación docente:** Si bien existe consenso en la necesidad de la formación docente, los docentes destacan la necesidad de formación docente específica para estos espacios y orientación pedagógica de los docentes.

En resumen, en el contexto de los EFI, cada grupo tiene sus propias prioridades y enfoques en estas dimensiones. Algunas diferencias reflejan distintas perspectivas y prioridades en la implementación y gestión de los EFI. Los prorectores tienden a enfocarse más en aspectos conceptuales y de investigación, mientras que los directores y docentes se centran en aspectos prácticos de la pedagogía y de la evaluación, en procesos de producción de conocimiento compartido y en los resultados. Los docentes también destacan la necesidad de una formación docente específica para los EFI. Los directores ponen un mayor énfasis en la innovación y la extensión crítica y dialógica. Respecto a los indicadores, los prorectores tienden a enfocarse en el peso relativo y en la contextualización de los indicadores; los directores, en la gestión y la integralidad de la educación, y los docentes, en la práctica pedagógica y en el impacto que generan estas prácticas. Estos últimos nos alertan sobre no caer en una visión mercantilista de la educación.

#### 4.1.2. Resultado del relevamiento de necesidades de información

Las entrevistas también permitieron recolectar información acerca de los requerimientos de información de los actores educativos, que ayudan a entender el tema de manera sistemática. Una de las claves de un diseño adecuado de sistemas de información es que los requerimientos deben partir de los futuros usuarios del sistema los cuales deben ver reflejados sus intereses en información que realmente les ayude en procesos de toma de decisiones. Aquí se divide la muestra en dos grupos: a) tomadores de decisiones y b) docentes. A continuación se presenta un listado de requerimientos levantado de las entrevistas, en un análisis preliminar:

**Tabla 3. Requerimiento de información de los tomadores de decisiones. Categoría: Demanda social/Problemas sociales**

**Categoría: Demanda social/Problemas. Visión de los tomadores de decisiones.**

---

Origen de la demanda, quién(es) demanda(n)  
 Niveles y estrategias de comunicación  
 Conocer proceso de construcción de demanda  
 Pertinencia académica de los temas  
 Pertinencia social de los temas  
 Interpelación/problematización del conocimiento  
 Formas de vinculación  
 Conocer temas vinculados a demandas  
 Cambios que se están dando en el mercado laboral  
 Impacto en actores sociales/sociedad  
 Impacto en estudiantes  
 Aporte en el ambiente en que se desarrolla  
 Evidencia de diálogo de saberes  
 Participación de actores de la comunidad en demanda  
 Participación de actores de la comunidad en resolución del problema

---

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

**Tabla 4. Requerimientos de información de los tomadores de decisión sobre los y las estudiantes que participan en EFI**

**Requerimientos de información sobre los y las estudiantes**

Distribución de los EFI según disciplina  
 Valoración que hacen de la experiencia  
 Intereses y aspiraciones  
 Servicio y carrera a la que pertenecen  
 Experiencia previa en extensión e integralidad  
 Motivación de selección de la propuesta  
 Grado de avance de la carrera  
 Saldos de aprendizaje  
 Qué le implica a nivel de convivencia con la comunidad  
 Si son primera generación o no de estudiantes universitarios  
 Tiempo total de finalización de la carrera  
 Impacto de la extensión en el desempeño profesional  
 Características de acompañamiento estudiantil de un EFI

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

**Tabla 5. Requerimientos de información de los tomadores de decisiones sobre los y las docentes de EFI**

**Requerimientos de información sobre los y las docentes**

Formación  
 Dedicación  
 Experiencia docente  
 En qué momento de su trayectoria educativa se encuentran  
 ¿Es una actividad extra?  
 Lugar de reconocimiento en su evaluación como docente, en los concursos  
 Grado docente  
 Edad  
 Experiencia en prácticas de extensión o EFI  
 Motivación de selección de la propuesta  
 Estructura docente de los EFI  
 Área de conocimiento  
 Cómo se está incorporando la investigación

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

**Tabla 6. Requerimientos de información de los tomadores de decisiones sobre los actores sociales implicados en estos espacios****Requerimientos de información sobre los actores sociales implicados en estos espacios**

Fines y objetivos  
 Procedencia (grupo comunitario, institución, etc.)  
 Tipo de organización (sindicato, cooperativa, ONG, etc.)  
 Grupos con los cuales se vinculan  
 Temas de interés  
 Datos sociodemográficos  
 Tipo de participación en EFI  
 Rol en la estructura de la cual procede  
 Características de la organización  
 Área geográfica de procedencia  
 Nivel de organización  
 Tiempo de existencia como organización  
 Características de la organización  
 Cómo se está incorporando la investigación  
 Cómo se valora el espacio integral

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

**Tabla 7. Categoría: Demanda social/Problemas. Visión de los docentes****Categoría: Demanda social/Problemas. Visión de los docentes**

Origen de la demanda, quién(es) demanda(n)  
 Mapeo general de demandas vinculadas a territorio  
 Tipos de demanda(asistencial, técnico-profesional, actividades concretas, proyectos)  
 Qué disciplinas demanda la sociedad  
 Áreas de trabajo que involucra  
 Conocer proceso de construcción de demanda  
 Problemas ambientales emergentes en territorio  
 Problemas estructurales emergentes en territorio  
 EFI que se insertan en territorio del PIM  
 Mapeo de problemas en territorio  
 Cantidad de EFI en relación con demandas reales  
 Resolución de la demanda/no resolución  
 Rol de actores sociales en la construcción de la demanda  
 Tipo de vínculo entre universidad y comunidad  
 Conocer temas vinculados a demandas  
 Mapeo de actores  
 Impacto en actores sociales/sociedad  
 Mapeo de estudiantes  
 Expectativas cumplidas

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

**Tabla 8. Requerimientos de información de los docentes sobre los y las estudiantes que participan en EFI****Requerimientos de información sobre los y las estudiantes**


---

Grado de avance en la carrera  
 En qué barrio de Montevideo viven  
 Expectativa del EFI  
 Participación en otros EFI  
 Servicio y carrera a la que pertenecen  
 Intereses sobre las situaciones en el territorio local y nacional  
 Saldos de aprendizaje  
 Composición interdisciplinaria o no  
 La visión de los estudiantes de la extensión y la investigación  
 La concepción de la Universidad en contextos de programas integrales  
 Base educativa general  
 Si realiza trabajos asociados al tema central del EFI  
 Capacidad de trabajo en grupo y dedicación  
 Capacidad de aporte  
 Formas de producir conocimiento  
 Edad  
 Ciudad de origen Montevideo/interior  
 Número de estudiantes por EFI  
 Formación para los temas que abordan  
 Habilidades para la tarea  
 Capacidad de trabajo en grupo  
 Motivación de selección de la propuesta  
 Experiencias que se constituyeron en aprendizajes significativos  
 Valoración que hacen de la experiencia  
 Distribución de los EFI según disciplina

---

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

**Tabla 9. Requerimientos de información de los docentes sobre los y las docentes que participan en un EFI**

**Requerimientos de información sobre los y las docentes que participan en un EFI**

Servicio de procedencia  
Formación  
Motivación de selección de la propuesta  
Cargo en servicios  
Grado docente  
Disciplina de origen  
Experiencia y formación en extensión e integralidad  
Su visión sobre lo que es la extensión y la investigación  
Su concepción de la Universidad en estos contextos (APEX, PIM)  
Interés por el EFI  
Experiencia en otros EFI  
Líneas de investigación con las que trabaja  
Formas de producir conocimiento  
Edad  
En qué momento de su trayectoria educativa se encuentran  
Ciudad de procedencia, interior o de la capital  
En qué barrio de Montevideo viven  
Son vecinos de la zona  
Continuidad del vínculo con actores de la comunidad  
Reconocimiento de la tarea en el EFI en su actuación y carrera docente  
Áreas de actuación  
Trayectorias educativas  
Campos y temas de abordaje  
Número de disciplinas integrante de un EFI  
Habilidades para la tarea  
Capacidad de trabajo en equipo  
Concepciones y experiencias en torno a modelos pedagógicos  
Si integran un equipo o trabajan solos  
Si trabajan interdisciplinariamente  
Cómo conciben los EFI  
Horas dedicadas a trabajo en campo  
Cómo se vinculan con el tema o demanda que se aborda y con los actores sociales con los que se trabaja  
Intereses sobre las situaciones del territorio local y nacional  
Experiencia en trabajo en territorio  
Conocimiento específico del territorio  
Área de conocimiento  
Tiempo de permanencia en un EFI

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

**Tabla 10. Requerimientos de información de los docentes sobre los actores sociales implicados en estos espacios****Características de los integrantes de la sociedad (organizaciones, empresas, instituciones, vecinos) que participan de los EFI que le interesaría conocer**


---

Expectativas previas al EFI  
Temas de interés  
Datos sociodemográficos  
Tipología de demandas  
Tipo de participación en EFI  
Procedencia (grupo comunitario, institución, etc.)  
Tipo de organización (sindicato, cooperativa, ONG, etc.)  
Rol en la estructura de la cual procede  
Experiencia vivida durante el EFI  
En qué área geográfica se encuentran  
Historia del barrio /organización/institución  
Grupos con los cuales se vinculan  
Como se vinculan con el EFI  
Participación en la evaluación del EFI  
Número de participantes  
Formación  
Capacidad de trabajo en equipo  
Actitudes y habilidades  
Tiempo de existencia como organización  
Fines y objetivos  
Recibe devolución de los resultados  
Características de la organización  
Nivel de organización

---

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

Una de las claves de un diseño adecuado de sistemas de información es que los requerimientos deben partir de los futuros usuarios del sistema, en los cuales deben verse reflejados sus intereses en información que realmente les ayude en procesos de toma de decisiones.

Las respuestas se agruparon en función de 4 categorías, que fueron preguntadas en las entrevistas 1) Conocer sobre “la demanda social” o problemas abordados 2) Requerimientos de información sobre los y las estudiantes 3) Requerimientos de información sobre los y las docentes, y por último 4) Requerimientos de información sobre los actores sociales implicados en estos espacios.

El análisis está basado en el estudio de las similitudes y diferencias de los requerimientos distintivos, intentando ver qué es relevante para los entrevistados y cuáles fueron los elementos mencionados más frecuentemente.

Esta información permite obtener un conjunto de elementos o datos que podrían ser tratados de forma dinámica, y así tener antecedentes sobre las necesidades de información de los actores educativos entrevistados. Estos datos y la percepción de los actores involucrados sobre el concepto de *calidad* dan una pista para proponer algunos indicadores de evaluación de calidad educativa en estos espacios, que potencialmente podrán pasar por un proceso de validación y prueba.

Más allá de los datos que se presentaron en las tablas 3-10, se puede observar que los elementos de los requerimientos se pueden agrupar en distintos niveles, es decir, hay requerimientos en torno a lo institucional y a cuestiones de la experiencia educativa concreta. Por otra parte, los requerimientos de información se pueden clasificar en las siguientes categorías:

- a) Insumos: son aquellos relacionados con los medios a los recursos empleados para alcanzar los objetivos. Por ejemplo, docentes, equipamiento, instalaciones, entre otros.
- b) De acceso: este tipo de requerimiento señalan la necesidad de conocer características de usuarios o de usuarios potenciales para determinar la accesibilidad de la oferta educativa. Por ejemplo, georreferenciación de EFI, georreferenciación de estudiantes, mapeo de problemas en territorio, mapeo de actores y demandas, estudiantes Montevideo/interior, etcétera.
- c) De proceso: Son los requerimientos sobre lo que sucede durante el proceso educativo. Por ejemplo, cómo se construye una demanda, formas de producir conocimiento, horas dedicadas al trabajo de campo, etcétera.
- d) De producto y resultado: En general están vinculados a objetivos. Son ejemplos: impacto de los EFI en la comunidad o en los estudiantes, saldo educativo, cantidad de EFI, resolución o no de la demanda, etcétera. Son requerimientos de información de corto y de largo plazo.

## 4.2. Análisis documental

A partir del análisis documental se obtiene la información que se presenta a continuación.

### 4.2.1. Análisis de las herramientas de evaluación

Análisis de la Matriz de Indicadores de Integralidad, CSEAM- Red de Extensión.

La matriz es una herramienta específicamente construida para procesos educativos integrales. Se construyó como una alternativa y una herramienta de evaluación de procesos, acompañando los primeros pasos de los EFI. En cuanto a su aplicación, no existe un momento definido, si bien es deseable que se aplique al menos en dos momentos de la experiencia educativa. Está pensada para que la utilicen los actores involucrados y sea como un elemento más producto de las reflexiones, discusiones y consensos generados en la práctica.

Esta matriz se aplica tanto en EFI de sensibilización como de profundización, y tiene en cuenta 4 dimensiones:

- a) Dimensión: epistemológica
- b) Dimensión: participación
- c) Dimensión: articulación de las funciones universitarias
- d) Dimensión: pedagógica

A su vez, estos se desagregan en subdimensiones.<sup>12</sup>

Los formularios que se listan a continuación constituyen las fuentes de información y herramientas de evaluación y monitoreo de los EFI. Son formularios semidirigidos, que evalúan tanto los planes de trabajo como la evaluación y la caracterización de los EFI:

- Formulario n.º 186 RED Plan de trabajo-Espacios de Formación Integral, CSEAM/Red de Extensión Universidad de la República.
- Formulario n.º 508. RED Evaluación-Espacios de Formación Integral. CSEAM/Red de Extensión Universidad de la República.

<sup>12</sup> Los detalles de indicadores están disponibles de CSEAM/Red de Extensión Monitoreo EFI. Matriz de Indicadores de Integralidad. <https://1library.co/document/q0grmxz-monitoreo-efi-s-matriz-de-indicadores-de-integralidad.html>

- Formulario D.2 - Caracterización de cada propuesta de EFI. CSEAM/Red de Extensión Universidad de la República.

#### 4.2.2. Análisis de los informes

La revisión documental sobre los informes permite constatar, en primer lugar, los elementos constitutivos de los EFI.

Con base en los documentos se pueden ver lineamientos políticos, pedagógicos y académicos para la planificación y ejecución de este tipo de Espacio de Formación.

En el Fascículo n.º 10, *Hacia la Reforma Universitaria*, se recoge la síntesis de discusiones y experiencias de la Udelar, donde se caracteriza lo que es una práctica integral y específica lo que implica el desarrollo de estas actividades, a partir del siguiente documento:

- Consejo Directivo Central (2009). Resolución sobre Renovación de la Enseñanza y Curricularización de la Extensión, 27 de octubre de 2009, Universidad de la República.

A partir de este documento podemos asociar los EFI a sus rasgos constitutivos:

a) la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimientos a experiencias de extensión, b) la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de intervención (construcción y abordaje de los problemas y conformación de los equipos), c) la intencionalidad transformadora de las intervenciones concibiendo los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía), d) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas), e) enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones. (UR, Rectorado, 2010, p. 26)

Estos aspectos también se pueden ver en los siguientes documentos revisados:<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Los siguientes son análisis son informes, georreferenciaciones y cuadros comparativos.

- Mapeo de prácticas integrales, actividades en el medio y de extensión de la Universidad de la República (2011). Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Los indicadores son georreferenciales.
- Informe Proyecto SIEU - Avances a diciembre 2013.

En esa etapa se eligieron los indicadores que se incluirían en la propuesta para cada una de las funciones, de forma desagregada. Esta selección surgió del trabajo conjunto y el intercambio de ideas en jornadas organizadas por el grupo a cargo del proyecto. En esta etapa no se incluyeron indicadores relacionados con la integralidad, tampoco se incluyeron indicadores de calidad.

- Informe (2015), Espacios de Formación Integral. Cuadros comparativos de la Universidad de la República Servicio Central De Extensión y Actividades en el Medio- Red De Extensión UPyDE. Es un cuadro comparativo de los EFI, de la fecha referida. No aporta información respecto a indicadores de calidad educativa.
- Sistema de Indicadores para la Evaluación Universitaria. Indicadores de Enseñanza de Grado Diciembre 2016. En el marco del Plan de Metas 2012-2014 se presenta el Sistema de Indicadores para la Evaluación Universitaria (SIEU), que involucra a las diferentes comisiones sectoriales y espacios universitarios. Existe un repositorio que incluye indicadores de grado y posgrado, entre los que se incluyen los mencionados en este estudio.
- Informe Evaluación, Planes de Trabajo de la Red de Extensión 2018 Unidades de Extensión y Espacios de Formación Integral, SCEAM (abril de 2019). Los datos que aquí se presentaron se construyeron con base en la información proporcionada por el sistema informático (SGAE) emitido a la fecha del informe (2018) en el que se registra información completada de 138 EFI. Los indicadores que se pudieron relevar en esta evaluación fueron descritos en los antecedentes de esta tesis; evalúa aspectos cuantitativos como, por ejemplo:
  - Evolución en cantidad total, de profundización, de sensibilización, cantidad de estudiantes y docentes participantes por año. Desagregados por
  - Cantidad total de EFI por Servicio
  - Participaciones de docentes en EFI por Servicio Universitario
  - Participaciones estudiantiles en EFI por Servicio Universitario

Este último documento cuantifica la cantidad total planificados de EFI en el período 2010- 2019, desagregado por servicio.

### 4.2.3. Publicaciones

- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. (2011). Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República. . Se definen lineamientos políticos, y pedagógicos, en los que respecta a la valorización los procesos de extensión, a la necesidad de que estos procesos se integren a la enseñanza y a la investigación y a su curricularización e integración a los programas académicos de cada carrera. Por otro lado, también se definen cuestiones relacionadas a incorporar aspectos que tienen que ver con la pertinencia social y académica de estos espacios. Esta idea tiene que ver con la incorporación de actores sociales a los espacios de formación (actores de la comunidad, instituciones y organizaciones, etcétera), sumado al hecho de que se incorpora la intención transformadora de aquellos aspectos que la propia comunidad considere relevante para su entorno. Esto último también es un aspecto constitutivo de estos espacios.

Además de definiciones como: a) la integración de diferentes disciplinas a un mismo proyecto, b) la integración de al menos dos de las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión) y la integración de saberes (académicos/populares/otros).

Se suma a esto un aspecto central que tiene que ver con la participación comunitaria (actores sociales, organizaciones sociales, instituciones que operan en el mismo territorio, etcétera), cuestiones estas que ya hemos abordado en páginas anteriores.

- La investigación que coordina Antonio Romano (2014) analiza varios aspectos del impacto de estos espacios, y destaca que la información recogida permite dar cuenta de una gran diversidad de formas de apropiación de los EFI. Este estudio permitió presentar algunos temas que se han listado en los antecedentes de esta tesis. Combinan aspectos cuantitativos y cualitativos para la evaluación de los EFI.
- El estudio de González et al. (2017) analiza el sistema de monitoreo-seguimiento y evaluación de las prácticas integrales y la extensión, que se ha desarrollado desde el SCEAM. Este se realiza en tres niveles que responden a diferentes grados de alcance/profundidad del abordaje e información susceptible de ser producida (González et al., 2017, p. 117). En un primer nivel se utilizan herramientas de carácter cerrado y en un segundo nivel se desarrollan estrategias de mayor profundidad y menor alcance y que están acotadas a áreas específicas de las actividades. Por último, la estrategia prevé un tercer

nivel, de mayor profundidad que los primeros, en el que se trabaja con la Matriz de Monitoreo de los Espacios de Formación Integral (2011), ya mencionada.

- Finalmente, en abril del año 2020, el Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, a través de su Comisión Sectorial de Enseñanza, publica en línea las *Orientaciones Básicas para el Desarrollo de la Enseñanza y la Evaluación*. En el año 2020 se presenta el Sistema de Indicadores de la Enseñanza de la CSE SIECSE Udelar 2020 (año base 2017) (Errandonea et al., 2021), que proporciona una línea de base que permitirá la incorporación de valores posteriores al 2017 y la necesaria continuidad de las series elaboradas. Ambos documentos fueron analizados en los antecedentes.

## Capítulo V. Presentación de resultados

Se realizaron un total de 17 entrevistas, de las cuales 12 fueron dirigidas a docentes, 2 a los directores de los programas APEX y PIM y 3 entrevistas a los prorectores de Enseñanza, Investigación y Extensión, de ese momento. Para el análisis se los entrevistados se agruparon en dos subgrupos: a) docentes y b) tomadores de decisiones, los que a su vez se desagregan en directores y prorectores.<sup>14</sup>

De los 12 docentes entrevistados, 4 pertenecen al plantel docente de PIM y 10 al de APEX, los que representan en ese momento un 30 % y un 42 % del total del cuerpo docente, respectivamente.

Para la mayoría de los docentes y tomadores de decisiones, el término *calidad educativa* tiene asociada a una connotación positiva, a la vez que presentan una visión crítica de este. Excepcionalmente una entrevistada manifiesta no haber discutido sobre él en su colectivo docente y tampoco tiene una opinión acabada al respecto del término. Igualmente expresó las dimensiones que entiende componen este concepto.

### 5.1. El carácter polisémico del término *calidad educativa*

El estudio permite distinguir un concepto amplio, complejo y a veces dicotómico del término *calidad educativa*. Docentes y tomadores de decisiones expresan una variedad de enfoques, dimensiones y elementos, priorizando distintos aspectos según la visión personal y el ámbito de desempeño profesional.

Estos enfoques, dimensiones o elementos son de índole y niveles variados. Algunos se relacionan con la integración de funciones y disciplinas, otros con los logros académicos y otros con distintos componentes de la gestión del espacio de formación (aprendizaje por problemas, construcción de la demanda, capacitación docente, evaluación y planificación conjunta) entre otros.

Se distinguen también componentes del orden de lo ético y político, así como elementos de orden cognitivo, valórico y práctico del acto educativo. Asimismo se posicionan como

<sup>14</sup> Se denomina ‘tomadores de decisiones’ a aquel grupo conformado por directores de los programas integrales APEX y PIM y por los prorectores de la Udelar (Enseñanza, Investigación, Extensión), para identificarlo del grupo docente que tiene características particulares, definidas en el texto.

elementos destacados la pertinencia social y académica de la universidad y aspectos relacionados con el fin de la universidad y la intención transformadora de las prácticas educativas e impacto de estas prácticas.

El estudio identifica en primer lugar una mirada crítica de varios entrevistados de ambos grupos sobre el concepto. Expresan que, en todo caso, las categorías que se establezcan deben reflejar los objetivos, lineamientos políticos y procesos pedagógicos de estos espacios. En este punto se presenta la cuestión donde algunos docentes y directores evalúan necesaria la vigilancia epistemológica, para no caer en discursos de tipo neoliberal sobre la educación.

## 5.2. Componentes de la educación de calidad

En este contexto el estudio permite identificar y sistematizar un conjunto amplio de conceptos factores o dimensiones de trabajo de distinto orden y nivel, algunos relativamente excluyentes entre sí, que se expresan en el discurso de docentes y tomadores de decisiones asociados con la idea de calidad educativa. Es lo que se ha denominado ‘componentes de calidad educativa’. Pese a que carecen de jerarquización o articulación aparente entre sí, ofrecen una aproximación preliminar, relativamente exhaustiva al fenómeno de estudio.

En las siguientes tabla se resumen los componentes de calidad educativa, en lo que sería un análisis preliminar de los datos.

**Tabla 11. Elementos asociados a calidad educativa de prorectores**

<b>Dimensión</b>	<b>Elementos asociados a calidad educativa de prorectores</b>
Epistemológica	Integralidad de funciones
	Interdisciplina
	Selección y discusión conceptual de las grandes categorías teóricas de pensamiento
	Articulación de la teoría con la resolución de problemas concretos
Pedagógica	Articulación de la teoría para razonar realidades y problemas concretos
	El estudiante como centro del sistema, de la actividad educativa
	Estudiante activo, propositivo
	Investigación estudiantil
Formación/didáctica	Manejo conceptual
	Aprender a aprender, dada la obsolescencia de los conocimientos disciplinares
	Capacidad analítica
	Capacidad de dialogar con puntos de vista distintos
	Capacidad del estudiante de resolver problemas
	Sentido crítico
	Tener elementos para resolver problemas
Evaluación	Características de los docentes de los EFI
	Características del equipo docente (edad, grado, permanencia, formación, estructura docente)
	Evaluar nuestras prácticas
	Impacto en la sociedad
	Impacto en los estudiantes
Ético política	Ética universitaria
	Relación con la realidad del Uruguay orientados a problemas reales (científicos y sociales)
	Responsabilidad institucional
Indicadores	Peso relativo de los indicadores, tiene que estar vinculados al contexto sociohistórico.
Formación docente	Formación docente específica

Fuente: Elaboración propia con base en datos de entrevistas

**Tabla 12. Elementos asociados a calidad educativa de directores**

<b>Dimensión</b>	<b>Elementos asociados a calidad educativa de directores</b>
Epistemológica	Diálogo de saberes
	Diálogo entre teoría y práctica
	Integralidad de funciones
	Formar para investigar con base en la realidad
	Interdisciplina
	Extensión crítica, extensión dialógica

<b>Dimensión</b>	<b>Elementos asociados a calidad educativa de directores</b>
Pedagógica	<p>Metodologías de enseñanza acordes con modelo pedagógico y contexto</p> <p>Buenas prácticas educativas con elementos pedagógicos y políticos</p> <p>Abordaje por problemas</p> <p>Pertinencia del Modelo de enseñanza/aprendizaje</p> <p>Promover estudiantes investigadores</p> <p>Promover la enseñanza activa</p> <p>Contenidos revisados a la luz de los problemas</p> <p>Considerar punto de partida de los estudiantes que llegan a los EFI</p> <p>Motivación vs. obligatoriedad curricular de la extensión</p> <p>Énfasis en los procesos de enseñanza/aprendizaje</p> <p>Tiempos curriculares (mayores) acordes a los procesos de enseñanza aprendizaje de la integralidad</p> <p>Vinculación de contenidos entre prácticas educativas en aula y en extensión</p>
Indicadores	<p>Establecimiento de líneas de base de la calidad educativa</p> <p>Matriz de indicadores de la integralidad</p> <p>Tipo de actividad (en el medio/asistencial/transferencia tecnológica)</p> <p>Aprender haciendo / Que la educación se desarrolle en contextos reales</p> <p>Formación holística</p>
Formación/didáctica	<p>Innovación al incorporar metodologías de enseñanza/aprendizaje</p> <p>Incorporación de metodologías participativas de enseñanza/aprendizaje</p> <p>Habilidades básicas como vincularse con un barrio/con un “otro”,</p> <p>Habilidad de dialogar con “otros”</p> <p>Características de los docentes de los EFI.</p> <p>Conocer “el formato de organización” de con quienes trabajamos (ONG, cooperativas, sindicatos, etc.)</p>
Evaluación	<p>Conocer futuros campos laborales</p> <p>Evaluación de los docentes por parte de los estudiantes</p> <p>Impacto de la integralidad en los actores universitarios</p> <p>Valoración y establecimiento de parámetros para la integralidad</p> <p>Calidad del vínculo estudiante/docente/comunidad</p> <p>Calidad del vínculo, personal e interinstitucional</p> <p>Dimensión ético política de la práctica</p> <p>Evitar la invasión cultural</p>
Ético política	<p>Intención de transformar la realidad</p> <p>Tener en cuenta actores y su punto de partida (disparidad y fragmentación de los sujetos con los que trabajamos)</p> <p>Reconocimiento del saber popular/extensión crítica/extensión dialógica vs. academicismo</p> <p>Responder a necesidades y demandas (punto de partida)</p>
Formación docente	Formación docente

Fuente: Elaboración propia con base en datos de entrevistas

**Tabla 13. Elementos asociados a calidad educativa de docentes**

<b>Dimensión</b>	<b>Elementos asociados a calidad educativa de docentes</b>
Epistemología	Diálogo de saberes
	Anclaje en territorio
	Integración de funciones
	Construcción y coproducción de conocimientos
	Transdisciplina
	Integración de saberes académicos y populares
	Integralidad
	Interdisciplina
	Organización del equipo de trabajo
	Abordaje por problemas
Pedagógica	Aprendizaje de los contenidos
	Participación de estudiantes en el diseño curricular
	Aprendizaje de los objetivos/objetivos claros
	Itinerarios EFI en todos los años de la carrera
	Planificación conjunta
	Tiempos curriculares (mayores) acordes a los procesos de enseñanza aprendizaje de la integralidad
	Fundamentos teóricos conceptuales claros en torno a los EFI
	Acompañamiento docente en campo
	Vinculación de servicios con actores sociales en campo
	Cantidad y tipo de práctica generada
Indicadores	Indicadores de calidad a veces vinculado a una visión hegemónica de mercantilista de la educación
Formación/ didáctica	Aprender haciendo / Que la educación se desarrolle en contextos reales
	Analizar los procesos de enseñanza aprendizaje
	Evaluación y retroalimentación
	Impacto de la integralidad en los actores no universitarios
	Impacto en estudiantes
Evaluación	Logro de objetivos propuestos
	Proceso de evaluación continua incorporando diferentes actores
	Dimensiones organizativas, cómo se evalúa, quién evalúa, qué trabajo se hace.
	Identificar fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades
	Cuidar aspectos relacionados a la integralidad y participación mínimamente
	Sistematización de experiencias
	No puede haber disociación de la experiencia y los dispositivos de acreditación de los aprendizajes
Vinculación con el sistema de evaluación de educación superior	

	Sintetizar y recortar los temas de evaluación, dependiendo de los equipos de trabajos y sus focos de interés
<b>Dimensión</b>	<b>Elementos asociados a calidad educativa de docentes</b>
	Calidad del vínculo entre actores
	Calidad del vínculo estudiante /docente
	Calidad del vínculo, personal e interinstitucional
	Conocimiento socialmente relevante
	Correlación con políticas institucionales y asignación presupuestal
	Correlación con políticas sociales
	Ética universitaria
Ético política	Intención de transformar la realidad
	Participación de actores involucrados
	Potenciación de la autonomía
	Prácticas que permitan problematizar la realidad
	Preocupación por que las cosas se hagan de buena forma
	Responder a necesidades y demandas (punto de partida)
	Construcción de la demanda
	Trascendencia de lo universitario
Formación docente	Formación docente específica
	Orientación pedagógica de los docentes

Fuente: Elaboración propia con base en datos de entrevistas

### 5.3. Enfoques asociados a la calidad educativa de los EFI

La jerarquización y categorización de los componentes de la calidad ha sido dificultosa por la variedad de términos y niveles en los que se encuentran.

El estudio permite identificar al menos tres discursos o enfoques de carácter transversal que agrupan la visión de docentes, directores y prorectores acerca de la calidad educativa.

Se podría decir que estos enfoques o discursos se refieren a *a)* la perspectiva conceptual de la calidad; *b)* la discusión centrada en la evaluación, y *c)* la medición y los indicadores.

A su vez, el enfoque de la perspectiva conceptual de la calidad se categorizó en varias dimensiones: pedagógica, formativa/didáctica, ético política y formación docente.

#### a) Respecto a la perspectiva conceptual de la calidad

Se puede observar que todos mencionan aspectos constitutivos de estos espacios como componentes de calidad educativa, interdisciplina, integralidad, diálogo de saberes, intencionalidad transformadora.

También hay otros elementos que forman parte de lo que los actores educativos construyen sobre lo que podría denominarse como *calidad educativa*. Algunos de estos son elementos de

dimensiones diferentes: ético-políticas, valóricas, pedagógicas, liderazgo compartido, gestión pedagógica y evaluación, vínculo universidad sociedad, logros y resultados académicos, y la dimensión formación docente.

Enfatizan en la idea de que la educación de calidad no se restringe a los aspectos académicos, sino que incluye otros aspectos que trascienden la universidad, por ejemplo, la intención transformadora que se podrían considerar dentro de la dimensión ético política. Se enfatiza la necesidad de desarrollar una universidad conectada con el país y con el mundo. En este sentido, la reflexión sobre la pertinencia de la universidad se ve asociada al rol de la universidad en el desarrollo de la sociedad, no solo en aspectos relacionados con la formación de profesionales, los servicios o productos que ofrece, sino también con el rol de esta en la producción de conocimiento y la mirada crítica que realice alrededor de los problemas de la sociedad.

Otro aspecto que se menciona al concebir la calidad es la relevancia y pertinencia de los contenidos de estos espacios, es decir, la necesidad de una buena selección de contenidos. En otras palabras, aquí se puede ver la perspectiva en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos), que es visto como valor de calidad.

Por otro lado, la producción de conocimiento es percibida entre docentes y directores con una mirada diferente a la concepción tradicional de producción de conocimiento, ya que incorpora a la ecuación a los actores de la comunidad que integran estas prácticas, como sujetos de conocimiento. En consecuencia, le otorga valor de calidad a la incorporación de estos actores en los procesos colectivos de producción de conocimiento. Mientras que prorectores ponen más el énfasis en el rol del estudiante en la investigación y su participación activa en procesos de investigación, ambos grupos coinciden que la producción de conocimiento debe aportar a superar los grandes problemas de la sociedad; que los estudiantes se inicien en la investigación y que esa investigación sea pertinente y en contacto con la realidad.

Al mismo tiempo, se consigna un discurso que se orienta hacia aspectos pedagógicos relacionados, por ejemplo, con la idea de integrar la interdisciplina en un mismo plan de estudio, lo que deja vislumbrar una concepción educativa que no se limita al campo disciplinar. Algunos docentes agregan además la idea de *transdisciplina* como componente de calidad; idea que da a entender la importancia que tiene el proceso educativo y los sujetos de la educación sobre lo establecido formalmente en el currículo. Los EFI son vistos como herramienta de renovación de la enseñanza. Estos aspectos pedagógicos pueden adquirir la forma de un discurso con énfasis frecuente en la pertinencia y relevancia del currículo, como una constante en todas las

entrevistas, así como las ideas relacionadas a la participación activa de los estudiantes en los procesos educativos y de investigación. Se posiciona al estudiante como centro del sistema y de la actividad educativa.

También se mencionan en ambos grupos aspectos formativos, incluyendo la formación referida al desarrollo de habilidades, de sentidos, de competencias y la formación valórica.

Además se otorga más fuerza a la dimensión de las relaciones y los vínculos que se establecen en el acto educativo. En esta línea, directores y docentes se refieren también a aspectos relacionados con los vínculos y las relaciones, y los tipos de relaciones de poder que se dan en esos espacios a nivel local. Las que conciben como relaciones horizontales, donde el liderazgo es compartido y circulan los roles educador/educando según vaya cambiando el contexto o los requerimientos curriculares. Algunos docentes plantearon la mirada sobre los vínculos de calidad entre los actores intervinientes. Expresan que se trabaja tanto en ámbitos hiperinstitucionalizados como con comunidades que no integran colectivos o son colectivos débiles. La universidad y mayormente los EFI trabajan con “sectores postergados” o “en situación de vulnerabilidad”.

Del punto anterior se entrelaza la idea del saber como elemento de poder. En este orden de ideas, docentes y directores ponderan el valor de la integración del conocimiento científico y académico con otros saberes no académicos y su reconocimiento, como elementos que conforman la calidad de estas prácticas. Les preocupa el ser cuidadosos en evitar la “invasión cultural”. Ambos grupos, docentes y tomadores de decisiones, coinciden en que la producción de conocimiento tiene que ser socialmente pertinente, orientada a resolver los problemas de la sociedad con la sociedad. Se pondera como valor de calidad a la producción de conocimiento a partir de las experiencias y al intercambio de conocimiento en sus diferentes formas.

Además, docentes y directores señalan también el aspecto de los tiempos curriculares y valoran que la calidad también está ligada a mayores tiempos curriculares, acordes a los procesos de enseñanza/aprendizaje de la integralidad. Ponderan la flexibilidad teniendo en cuenta la existencia de al menos dos “tiempos”, los tiempos curriculares y los tiempos comunitarios, que consideran prioritario articular. Adicionalmente, se destacó la necesidad de innovar en metodologías participativas en estos espacios, rasgo distintivo respecto al primer grupo de entrevistados.

Estas metodologías participativas son percibidas por este grupo como propiciadoras de encuentros, donde se conjuguen distintos intereses, se difunda conocimiento en torno a su apropiación y a través de ellas se propicie la producción colectiva de conocimiento.

En paralelo, se piensa el concepto de calidad educativa en términos de objetivos propuestos asociando al concepto de calidad educativa en términos de logros y resultados obtenidos. Aquí se distinguen elementos que tiene más que ver con la pertenencia social y académica de estas prácticas.

Sumado a eso entienden que la formación docente específica al igual que la formación pedagógica, son aspectos constitutivos de la calidad educativa sin lo que no se alcanzan niveles de excelencia, según ambos grupos.

Es interesante destacar que prácticamente todos los actores entrevistados incorporan al componente ético político presente en estas prácticas, lo que han valorado como inherente a las prácticas de calidad en los EFI. Se hace presente la idea de correlación de estos EFI con políticas sociales, en la intención de transformar la realidad, en la correlación con políticas institucionales y asignación presupuestal, en la participación de los actores locales intervinientes, en el abordaje de los problemas visto desde la complejidad y en el énfasis en la ética universitaria.

#### b). La discusión centrada en la evaluación

Respecto a los discursos centrados en la evaluación, aquí es donde se evidencian enfoques o discursos más críticos respecto a evaluar la calidad de estos espacios. Las entrevistas evidencian enfoques orientados a la evaluación institucional y enfoques o discursos que miran y analizan la evaluación de la experiencia o el proceso de evaluación del estudiante. En este sentido, todos asocian la evaluación de la calidad a la fijación de ciertos estándares.

Sin embargo, en este punto existen opiniones diferentes en tanto los docentes y directores hacen énfasis advirtiendo en la vigilancia epistemológica y política que hay que hacer para no caer en visiones mercantilistas de la educación. Si bien no se oponen a esta idea, la ponen en cuestión, ya que entienden que el proceso de estandarización supone a su vez un proceso de clasificación que tiene aptitud para reconocer ciertos rasgos de aquello que se evalúa, dejando de lado otros aspectos relevantes para la evaluación de los espacios de formación. En consecuencia, docentes y directores plantean que en la fijación de estándares habría que establecer algunos parámetros propios, para que se evalúe aquello que esté alineado con los fines para los que se crearon estos espacios, y que además reflejen sus aspectos constitutivos y su pertinencia social y académica.

Además, todas las personas entrevistadas coinciden en la necesidad de evaluar los resultados y en el impacto que tienen estos EFI tanto en estudiantes como en la comunidad.

También se refieren a aspectos pedagógicos de la evaluación educativa. Al respecto, en el discurso de directores y docentes están presentes la autoevaluación y la evaluación continua como tipos de evaluación más frecuentes; también expresan que utilizan distintas herramientas de evaluación como la sistematización de experiencias, la entrega de otro tipo de trabajo, cuadernos de campo, bitácoras, informes o portafolios. Sin embargo, valoran que muchas veces un EFI tiene una enorme riqueza de trabajo interdisciplinario y después se evalúa de forma fragmentaria.

Los prorectores hicieron más hincapié en la evaluación de las prácticas docentes como insumo para la mejora y en la formación docente. Además, mencionaron el impacto de estas prácticas como elemento que podría incidir en el mejoramiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje de los EFI.

Ambos grupos piensan que los estudiantes tienen que incluirse en el proceso de evaluación de estas prácticas. Tanto docentes y directores además incluyen a los actores comunitarios en el proceso de evaluación.

Otra de las dimensiones que se considera relevantes es poder evaluar es la dimensión metodológica/didáctica ya que se considera que estas también tienen el potencial de incorporar calidad a estas prácticas, sobre todo si incorporan metodologías participativas e innovadoras.

Se incorpora el concepto de saber observar el proceso de la experiencia educativa, que involucra a estudiantes, docentes y actores sociales, para no dejar a un lado complejos procesos que ocurren en las instituciones y experiencias educativas que pueden influir también en los resultados. Esta idea no está contrapuesta a la evaluación de los resultados, sino que se complementan.

### c) La medición y los indicadores

Desde los tomadores de decisiones se planteó el peso relativo que hay que darles a los indicadores, ya que estos siempre miden una porción recortada de la realidad, si bien se visualizan como necesarios para evaluar.

Otra de las ideas instauradas en los discursos es aquella que visualiza que el concepto de calidad parece estar vinculado a una valoración.

Un rasgo distintivo que se planteó en el grupo de directores fue que se cuestionó sobre la mensurabilidad de algunos rasgos de la calidad educativa. Es decir, el planteo viene a cuenta de cómo medir aquellas dimensiones intangibles en la educación, por ejemplo, cómo medir aquellos aspectos políticos que se ponen en juego en toda experiencia educativa. Asimismo, se

ponen en juego otras dimensiones que también operan al unísono y que están intrínsecamente relacionadas, como pueden ser los procesos mentales y subjetivos que operan en la experiencia educativa, aquellos elementos vinculados, por ejemplo, al compromiso, a los valores y a los sentimientos de la persona humana.

#### 5.4. Resultados de la revisión documental

Aquí se prestó especial atención a los antecedentes en materia de indicadores de calidad educativa y a los constructos teóricos acerca de la calidad educativa de estos EFI, así como en el relevamiento de las fuentes de información para la Evaluación y Monitoreo de estos espacios, ya presentadas en el capítulo del análisis de documentos. Los documentos fueron desagregados en herramientas de evaluación, informes, investigaciones y publicaciones.

La revisión de estos documentos permite constatar que no existe ningún estudio o investigación formal que haya abordado el tema de la percepción de los actores involucrados en torno a calidad educativa de los EFI ni en cuanto a la existencia de indicadores de calidad educativa de los EFI. Sin embargo, se encontraron varios indicadores en torno a los EFI en la Matriz de Monitoreo, analizada en el capítulo del análisis de documentos.

Tanto el estudio de Romano et al. (2014) —mencionado en el análisis de documentos— como la Matriz de Monitoreo de los EFI analizados precedentemente evalúan aspectos cuantitativos y cualitativos (en su mayoría, cuantitativos).

En ningún caso se encontraron indicadores de calidad propiamente dichos, aunque muchos de ellos se pueden utilizar para construir indicadores compuestos, ya que contienen elementos que coinciden con elementos mencionados por los entrevistados como constitutivos de calidad educativa.

También se analizaron los documentos constitutivos de los EFI:

- Informe (2009) de Resolución sobre Renovación de la Enseñanza y Curricularización de la Extensión, 27 de octubre de 2009, Universidad de la República.
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (2011). Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República

En estos últimos documentos se han encontrado los marcos normativos y educativos de los EFI, que permiten confirmar los marcos educativos, políticos y pedagógicos que los constituyen. Los rasgos distintivos que los caracterizan son la curricularización de la extensión,

integralidad de funciones, interdisciplina, integración de saberes e intención transformadora, aspectos estos que se han detallado en el marco teórico.

### 5.5. Propuesta de indicadores para la evaluación de la calidad educativa de los EFI

Este listado de indicadores surge como una propuesta preliminar sobre el estudio de los significados y constructos teóricos que emergen de las entrevistas y de la revisión documental. Su revisión e instrumentación estará sujeta a la consideración de la Comisión Sectorial de Enseñanza en el marco del SIEU (Sistema de Indicadores para la Evaluación Universitaria).

#### Listado de indicadores:<sup>15</sup>

1. Dimensión Participación Social. Indicador 1.0: Tasa de participación de actores comunitarios en un Espacios de Formación Integral en los últimos 12 meses, por sexo.
2. Dimensión Formación Docente: Indicador 2.0: Proporción de docentes en EFI, que han recibido formación específica (es decir en extensión, practicas integrales o pedagógica) o de posgrado relacionada con el área de actuación, previo al ingreso a la carrera docente y en servicio, requerida para la enseñanza en el nivel correspondiente en un EFI determinado, por sexo.
3. Dimensión Integración de funciones. Indicador 3.0: Proporción de EFI, que han desarrollado investigación unidas a experiencias de enseñanza o de extensión.
4. Dimensión Organización del equipo. Indicador 4.0: Tasa de actividades de trabajo en grupo o de aprendizaje colaborativo en un EFI, en un periodo determinado.
5. Dimensión Integración de saberes Indicador 5.0: Grado en que los saberes populares, se incorporan en a) las Espacios de Formación Integral, b) los planes de estudio de los EFI, c) la formación de los docentes y d) las evaluaciones de estudiantes de los EFI.

<sup>15</sup> Ver en anexos 7 a 11.

## Capítulo VI. Conclusiones

Retomando las preguntas planteadas, el estudio permite distinguir **1)** conceptos y significados amplios complejos y heterogéneos sobre la calidad educativa de estos espacios; **2)** y cómo y con qué criterios se podría medir la calidad educativa de estos espacios; **3)** información acerca de los requerimientos de información en torno a los EFI, y **4)** las principales herramientas de recolección de información que existen para el seguimiento, evaluación y monitoreo de los EFI. Lo expuesto permitió tener una mayor comprensión de algunos aspectos, que se espera ayuden a entender el tema de manera sistemática para luego **5)** proponer algunos indicadores de evaluación de la calidad educativa en estos espacios, a modo exploratorio.

El criterio básico para la jerarquización y agrupamiento de los elementos analizados sobre el significado de calidad educativa se relaciona con el nivel de profundidad y relevancia asignadas por los actores educativos a los distintos componentes que para ellos forman parte de este concepto.

En este sentido, aunque los actores entrevistados no organizan su discurso explícitamente en un sistema de prioridades, se puede apreciar a través del análisis que no todos los componentes tienen para ellos la misma jerarquía y nivel de prioridad o profundidad.

El estudio permite identificar al menos tres discursos o enfoques de carácter transversal que agrupan la visión y el significado que dan docentes, directores y prorectores a la calidad educativa de estos EFI.

Se podría decir que estos enfoques o discursos se refieren a **1)** las perspectivas y enfoques sobre la calidad educativa en este contexto, los EFI de los programas APEX y PIM; **2)** la discusión centrada en la evaluación y **3)** la medición y los indicadores.

A su vez el enfoque de la perspectiva conceptual de la calidad se categorizó en varias dimensiones: epistemológica, pedagógica, formativa/didáctica, ético política y formación docente. Se debe decir que algunas fronteras se desdibujan bastante a la hora de clasificar y categorizar entre una dimensión y la otra, por lo que no se abordan de forma desagregada en las conclusiones sino integradas, dada la indisolubilidad de algunos conceptos. En primer lugar se podría destacar el carácter polisémico que tiene el concepto de calidad educativa entre los entrevistados. Ha sido dificultoso categorizar los componentes de la calidad por la variedad de términos y niveles en los que se encuentran. La dificultad también radica en la variedad de elementos y dimensiones a la que puede referirse la noción de calidad. Además, pensar este concepto también es posicionarse en tono a determinados lineamientos políticos y pedagógicos

que delimitan el tema; entonces, esa dificultad tal vez radica en el hecho de que el significado que pueda dársele al término *calidad educativa* dependerá de las concepciones sobre la misma enseñanza. Dependerá entonces de quién la defina, en relación con qué parámetros, en relación con qué objeto de estudio y con qué intención, en un sentido bourdiano.

### 1. Enfoques, conceptualizaciones y perspectivas sobre la calidad

En esta línea se desprende de los discursos el carácter polisémico y multidimensional de la calidad educativa (Ferrer 1999, como se citó en Burlamaqui, 2008; Monarca, 2018; Plá, 2019). Se entiende que sería esencial una conjunción de factores, indisolubles entre sí. Por ejemplo, algo que los tomadores de decisiones y docentes entrevistados asocian frecuentemente a la calidad educativa es la idea de integralidad de funciones, la integración de saberes y la interdisciplina, los que en sí mismos reflejan enfoques, conceptualizaciones y supuestos, en materia educativa, que llevan a construir significados no solo explícitos, sino también implícitos, los que, fundamentalmente, provienen de sus dominios teóricos de origen (Camilloni, 2009, p. 55).

Otro de esos aspectos es la mirada puesta en el contexto, en el impacto de estas prácticas en estudiantes y en la comunidad local, lo que reclamará una mirada de la calidad educativa que no se reduzca al ámbito académico.

Monarca (2018) sostiene que existe una dualidad de significados en torno a *calidad*; su íntima conexión con la lógica neoliberal, las connotaciones positivas que se le atribuyen y la influencia de la racionalidad neoliberal que la permea presentan un dilema. Por su parte, Sebastián Plá (2019) plantea que existe un principio de desigualdad subyacente en la concepción de calidad educativa.

Lo que cabe preguntarse aquí es cuál es el significado que le da nuestra comunidad educativa a la calidad, resignificar algunos constructos teórico-prácticos sobre la calidad educativa, en el entendido de que la calidad es una construcción social, lo que requiere de reflexión, diálogo y esfuerzos colectivos (Monarca, 2018). En términos operativos, los discursos de los entrevistados sobre la calidad están muy ligados al establecimiento de un currículo adecuado con una buena selección de contenidos, adecuado a las necesidades de los estudiantes (pertinencia académica) y de las necesidades de la sociedad (pertinencia social).

Cabe destacar que, si bien la selección de contenidos se considera importante, los entrevistados no sitúan al contenido como eje central del proceso de enseñanza/aprendizaje,

sino que lo sitúan en el estudiante, propio de las pedagogías críticas y del constructivismo (Coll, 2012).

Por otro lado, la idea de pertenencia social tiene que ver con el rol que los entrevistados perciben que debe tener la universidad en el desarrollo de la sociedad, por ejemplo, en los aspectos de la producción de conocimiento. Según Malagón Plata (2005), la reflexión sobre la pertinencia de la universidad tiene que ver con el rol que debe tener la universidad de hoy en el desarrollo de la sociedad, en aspectos relacionados con la formación de profesionales, los servicios, transferencias y asesorías que ofrece, la producción de conocimiento que desarrolla y los aportes con mirada crítica que realice alrededor de los grandes problemas que enfrenta la sociedad. Por otro lado, algunos entrevistados plantean que la calidad estaría asociada a comprender y anticipar los futuros campos laborales a los que se enfrentarán los estudiantes, paralelamente a que la universidad haga aportes con mirada crítica alrededor de los grandes problemas de la sociedad. Aquí, para los actores educativos la calidad significa la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia social y académica.

Otra de las dimensiones que aparece claramente en los discursos es la dimensión ético política de la práctica. En este punto, hay un reconocimiento de la cuestión social, una idea de universidad que propone el diálogo con la comunidad a partir de abordar problemáticas de la realidad; implica una ética que fue expresada por un entrevistado como una ética de la autonomía, una pedagogía de la liberación (Rebellato, 2000; Freire, 2002). En este sentido, también está implicada la idea de asumir que el conocimiento está intrínsecamente vinculado al poder. Entonces se preguntan por la democratización del conocimiento y por cómo construir conocimiento con el “otro”.

Siguiendo esta línea, en la práctica integral operan constructos que establecen la idea de aprender de los actores no universitarios con los que se trabaja, lo que se conoce como “ecología de saberes”, que implica en terreno el “diálogo de saberes” que nos plantea Sousa Santos (2010a) en el contexto de un modelo pluriuniversitario. La producción de conocimiento con la comunidad implicada, orientada a problemas reales, tiene que ver con el impacto de los EFI en los estudiantes y en la comunidad implicada. Enmarcados desde la perspectiva sociocrítica, el interés que mueve los procesos de conocimiento sobre la experiencia es, por un lado, comprender para transformar con interés emancipatorio; retomando a Freire (2002), toda práctica educativa es política. Por otro lado, tiene el potencial de producir conocimiento desde la práctica, con los actores involucrados. En términos de Sirvent (2018) es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de problematizar la realidad y de generar nuevos

conocimientos sobre esta. Por ejemplo, se expresa en las entrevistas como “conocimiento socialmente relevante” e “intención de transformar la realidad”. En este sentido, las metodologías participativas son vistas por directores y docentes con potencial transformativo, propiciando puntos de encuentro, donde se conjugan estos intereses colectivos y que no se limite simplemente a describir lo que ya se ha producido (Ghiso, 2015).

Otro elemento que se enfatiza es la necesidad de desarrollar una universidad conectada con el país y con el mundo, lo que deja entrever la intencionalidad política, transformadora de las intervenciones, de cara a la sociedad. Esta perspectiva establece los fundamentos para comprender la interacción entre cultura y poder. Mientras reconoce este concepto, también proporciona un análisis crítico sustancial en lo que se refiere a los intereses de las ciencias sociales, lo que Habermas (1982) se refiere como el “interés emancipatorio” o el tercer interés en las ciencias sociales. Además, hay una visión de la realidad que se mira desde la complejidad (Morin, 1999; García, 2011).

La conjunción de todos estos aspectos señala el espíritu de lo que se pretende enseñar, de cuáles son las capacidades que se espera del futuro profesional y de cuál es el rol de la universidad. Por consiguiente, se proponen implícita o explícitamente desafíos planteados en varios aspectos y niveles, también en lo que respecta a la formación docente para el desarrollo de esas prácticas. En este mismo camino se ligó la idea de calidad educativa a la formación específica y pedagógica de los docentes de los EFI, dada la complejidad y características de estas prácticas.

A la vez, los discursos proponen analizar la calidad en términos de la integralidad más allá de los EFI, es decir, en términos del proceso, evaluar el saldo formativo y social más allá de lo académico. Esto deja entrever la mirada sobre el proceso y la intención política de que en este proceso también participen otros actores, además de los docentes y estudiantes. De este modo, se plantea entre los directores y docentes que cualquiera que sea el tipo de práctica educativa —ya sea una práctica de extensión, una práctica en el medio o bien un proceso de asistencia o de transferencia tecnológica— para que alcance niveles de excelencia debe hacerse en el sentido de la integralidad como extensión crítica, como extensión dialógica. “En este sentido, se configura la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional que redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación” (Tommasino et al., 2010, p. 15). Este constructo parte de reconocer que hay en estas prácticas un saber popular, un saber experimentado, que entra en diálogo con el saber académico, y que eso es parte de las posibilidades de lo que aporta la solución al abordaje de esos problemas, expresan. Entre los

directores y los docentes hay quienes piensan que este hecho es una posibilidad de aprendizaje para los estudiantes y eso disloca las formas epistemológicas más tradicionales del academicismo, del pensamiento racional cartesiano, del positivismo y pone al “otro” en el lugar también de enunciación, en el lugar de poder. Del mismo modo, se implica con la perspectiva de Rebellato (1989), estrechamente vinculada a “la extensión universitaria” y a una praxis social transformadora. Estos rasgos o cualidades expresan, deben ser parte integrante de la definición de una práctica de calidad educativa con estas especificidades.

Cuando se habla de la integración de funciones en la integralidad universitaria, se parte de la idea de que la extensión redefine la enseñanza y produce nueva agenda de la investigación. Este rasgo es visto efectivamente como generador de “extensión crítica” y advierten debe ser evaluado como un proceso en términos de calidad de los EFI. Es decir, procesos donde se da un tiempo para la construcción del vínculo, para la construcción de demanda, para el abordaje de los problemas y para la familiarización. En contraste con un enfoque convencional de naturaleza academicista, esto implica una orientación educativa que promueva el pensamiento crítico y el diálogo como componentes fundamentales de la calidad.

Entonces, la cuestión de la extensión en términos del proceso y del trabajo es una cuestión a considerar, ya que de ese proceso se desprende la posibilidad cierta de conjugar con alguna etapa de investigación, porque suponen que la “extensión” bien concebida debería desencadenar investigaciones o debería, al menos, propiciar oportunidades de construir problemas con otros, lo que generaría un cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje. (Tommasino et al., 2010).

Profundizando un poco más en la idea de *interdisciplina* se consigna un discurso que se orienta hacia aspectos pedagógicos, relacionados, por ejemplo, con la idea de integrar la interdisciplina en un mismo plan de estudio, lo que deja vislumbrar una concepción educativa que no se limita al campo disciplinar. Además, algunos docentes agregan la idea de *transdisciplina* como componente de calidad. El enfoque interdisciplinario de abordar un problema implica la existencia de un marco de representaciones comunes entre diferentes disciplinas, así como una precisa delimitación de los diversos niveles de análisis del problema y cómo interactúan entre sí (Stolkiner, 1999). Estos son procesos complejos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está separado. Ello obliga a la necesidad de buscar una “meta-nivel” para superar esta contradicción, lo que García (2011) ha dado en llamar ‘la complejidad de un sistema’. En cierta medida, este enfoque entra en conflicto con la tradición científica arraigada en la perspectiva “analítica” y la “especialización”.

En otro orden de cosas, yendo a las evaluaciones que se hicieron en el estudio coordinado por Romano (2014) y en trabajos de investigación de alguno de los docentes entrevistados, hay algunos indicios desde los que se observa que los EFI quedan muchas veces estructurados como práctica preprofesional, y se visualiza al trabajo de campo y a la comunidad como un espacio de entrenamiento, de aplicación de contenidos que se ven en el aula y que van al campo a aplicarse. En este sentido, algunos docentes expresan que no debe primar la lógica de la transmisión y la aplicación práctica de contenidos generadas en el aula, para evitar generar una práctica más pobre o menos interesante y menos valorada por los estudiantes. A este tipo de prácticas también las ven con menos potencialidad de retornar a transformar los propios contenidos curriculares con respecto a otras dinámicas. Por ejemplo, otras dinámicas donde los contenidos curriculares se ponen en juego desde una perspectiva interdisciplinaria y de “aprendizaje colaborativo” (Monedero y Durán, 2002) y están orientadas por preguntas de investigación; al decir de Sutz (2010), la integralidad es vista como espacio de preguntas recíprocas. Entonces, estos elementos se visualizan como factores a tener en cuenta para pensar la evaluación de la calidad de estas prácticas también en el orden didáctico.

Otro punto relevante es que se posiciona al estudiante como centro del sistema y de la actividad educativa y se propone diseñar prácticas partiendo de sus conocimientos previos. Muchos de los participantes proponen pensar en el punto de partida con que los estudiantes llegan a los EFI y la dificultad que a veces les trae aparejado tomar contacto con el universo de lo que implica el vínculo universidad-sociedad.

Incluso, los resultados se expresan en cuanto a las habilidades y competencias que trae el estudiante, en un sentido socioconstructivista (Coll, 2012), ya que opinan que les repercute en transitar una mejor o peor práctica en términos formativos. Entre los directores se expresa que a veces tiene que ver con tener o no “habilidades básicas sociales”, como ir a vincularse con un barrio, con un “otro” no universitario, con un “otro” que no implica su universo, su imaginario de dónde van a trabajar o cuáles van a ser sus espacios laborales. La clave está dada en las relaciones vinculares que se establecen entre los actores que intervienen en los procesos, es decir, en la interacción y la participación social. Todos los entrevistados coinciden que es fundamental tener en cuenta a los estudiantes para poder pensar los “procesos de enseñanza aprendizaje”, que el estudiante ocupe el papel central en el sistema educativo, lo que constituye otro elemento característico de la pedagogía crítica (Vigotsky, 2009; Freire, 2002; Rebellato, 1989; Giroux, 1992) y de la integralidad (Tommasino et al., 2010) y en donde también conviven modelos centrados en la formación (Castro, 2014), en contraste con las corrientes pedagógicas

positivistas o tradicionales, que Freire describe cómo “bancarias” y que sitúan el contenido o al docente como el núcleo central del proceso educativo.

Por tanto, si reconocemos la importancia de que los estudiantes aprendan e investiguen de forma interdisciplinaria a través del aprendizaje colaborativo (Monedero y Durán, 2002), que desarrollen su autonomía y pensamiento crítico (Freire, 2002; Giroux, 1992), ciertas habilidades y competencias y capacidad de aprender a aprender a través del proceso de aprendizaje, es fundamental que llevemos a cabo una evaluación interdisciplinar, es decir, no segmentada por carreras. De lo contrario, no estaríamos promoviendo ni la interdisciplina ni fomentando adecuadamente el desarrollo de estas competencias en los estudiantes.

La otra idea, pensando en términos del proceso de enseñanza/aprendizaje, es el elemento “tiempo”. Docentes y directores entrelazan la idea de contar con mayores tiempos curriculares como requisito de una práctica educativa de calidad. Esta ampliación de los tiempos curriculares es indispensable para que suceda un proceso, para discutirlo, para interpelar(se), buscando la forma de abordar un problema y pensar cuáles son los próximos pasos. Pensando entonces en la idea de calidad educativa, los entrevistados ponderan la flexibilidad temporal teniendo en cuenta la existencia de al menos dos tiempos: los tiempos curriculares y los tiempos comunitarios, que consideran prioritario articular y flexibilizar.

Finalmente, para condensar las ideas en torno a los enfoques, conceptualizaciones y supuestos en materia educativa, que llevan a construir significados sobre la calidad educativa, estamos en condiciones de afirmar, en primer lugar, el carácter polisémico que tiene la calidad educativa para los entrevistados. En un sentido bourdiano, la calidad para los entrevistados tiene una epistemología particular que integra elementos diversos y contradictorios (Bourdieu, 2014). Los elementos y categorías que aquí se delimitan tienen que ver con categorías de índole, epistemológico, ético político, didáctico/formativo, pedagógico y de formación docente, que se entiende deben incluir una práctica integral de calidad. Podemos inferir, además, que todas estos atributos e ideas asociadas a las prácticas integrales encuentran su origen en la pedagogía crítica (Freire, 2002), en la pedagogía fronteriza (Giroux, 1992), en la pedagogía del poder (Rebellato, 2000) y en las pedagogías socioconstructivistas (Coll, 2012). Se puede inferir que el concepto de calidad en los espacios de formación está asociado a aquellas prácticas de extensión crítica y de extensión dialógica que partan de una pregunta de investigación, que propicien en los estudiantes aprendizajes significativos y colaborativos interdisciplinarios. Una práctica de calidad es aquella que promueva procesos en el terreno, donde se habilitan oportunidades que facilitan el vínculo de calidad para la generación de descubrimientos y de

transformación mutua. Se habla de “ecología de saberes” y se vincula a la producción de conocimiento con la comunidad implicada, orientada a problemas reales; el significado tiene que ver con el impacto de los EFI en los estudiantes y en la comunidad.

Es por eso que reivindican a las metodologías participativas como elemento que constituye la calidad de estos espacios. En este sentido, las metodologías participativas son vistas por directores y docentes con especial interés por su potencial transformativo; propician puntos de encuentro donde se conjugan estos intereses colectivos, lo que no inhabilita otras metodologías.

Se considera que una práctica de calidad tendría que estar alineada con políticas sociales y necesariamente debe tener una asignación presupuestal.

Otros de los atributos que problematiza es la cuestión del poder en el aula con relación al saber —no hay roles educador /educando (Tommasino, 2010)— y en la relación del saber poder (Foucault, 1979).

En otro orden de cosas, los modelos pedagógicos centrados en la formación se valorizan sobre los centrados en la enseñanza, según la clasificación de Gatti (2000). Una práctica de calidad implica ubicar al estudiante en el centro del proceso; se considera importante una formación docente específica.

La otra idea, pensando en términos del proceso de enseñanza/aprendizaje, es el elemento “tiempo”. Docentes y directores entrelazan la idea de contar con mayores tiempos curriculares como requisito de una práctica educativa de calidad.

Como hemos visto la comparación de los enfoques sobre la categoría de calidad educativa entre prorectores, directores y docentes muestra cómo los diferentes actores en el sistema educativo, si bien hacen énfasis en distintos aspectos según el rol, tienen perspectivas similares sobre cómo evaluar y mejorar la educación. En contrario a la posición hegemónica y mercantilista de la educación, tienden a una visión integral y sociohistórica del tema.

Aunque existen algunas diferencias en los énfasis y enfoques específicos, estos grupos comparten una visión común en muchos aspectos clave de los EFI: la educación integral, la interdisciplina, la ética, la producción de conocimiento socialmente relevante.

Las diferencias entre estos grupos reflejan sus roles y perspectivas en la implementación de los EFI. Es importante encontrar un equilibrio y una comunicación efectiva entre estas perspectivas para lograr una evaluación completa y efectiva de la calidad educativa.

### 1.a) La discusión centrada en la evaluación

Algunas ideas y conceptualizaciones en torno a las cuales rondaron los discursos en este punto vinculan el aseguramiento de la calidad con la evaluación aceptando la prerrogativa de que la mejora y la calidad se derivan del proceso de evaluar.

En este aspecto también se puede concluir que todas las personas entrevistadas coinciden en la necesidad de evaluar los resultados y en el impacto que tienen estos EFI, tanto en estudiantes como en la comunidad. En este aspecto, todos entienden que la medición de los resultados en cuanto al rendimiento estudiantil o el funcionamiento del sistema educativo es condición necesaria pero no suficiente en términos de calidad educativa.

Las entrevistas evidencian enfoques orientados a la evaluación institucional y enfoques o discursos que miran a la evaluación de la experiencia o al proceso de evaluación del estudiante. En este sentido, todos asocian la evaluación de la calidad a la fijación de ciertos estándares. Sin embargo, en este punto existen opiniones matizadas en tanto los docentes y directores hacen énfasis advirtiendo en la vigilancia epistemológica y política que hay que hacer para no caer en racionalidades neoliberales de la educación, con el fin de evitar que la política quede reducida a aspectos de naturaleza procedimental (Monarca, 2018). La idea de estándares curriculares está centrada mayoritariamente en la búsqueda de homogeneidad, de ciertos aspectos incluida la evaluación (Mora, 2009). Por otro lado, la falta de calidad es percibida como un déficit en el cumplimiento de estándares, y esto se coloca en la responsabilidad de la “escuela” en lugar de considerar factores sociales, principal razón detrás de la desigual (Plá, 2019). A este respecto, docentes y directores plantean que para la fijación de estándares habría que establecer algunos parámetros propios, para que se evalúe aquello que esté alineado con los fines para los que se crearon estos espacios, y que además reflejen sus aspectos constitutivos y su pertinencia social y académica.

Para las personas entrevistadas, los puntos más relevantes son expresados en términos de “conocimiento socialmente relevante”, “prácticas en correlación con políticas institucionales y asignación presupuestal”, “en correlación con políticas sociales”, enfatizando la ética universitaria. Se expresan en términos de intencionalidad política, “con intención de transformar la realidad”, que promueva además la “participación de actores involucrados”, “la potenciación de la autonomía”, que se generen “prácticas que permitan problematizar la realidad” “respondiendo a necesidades y demandas” [E. 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17].

Como expresan Camilloni et al. (1998), la evaluación debe ser consistente con las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje.

También se refieren a aspectos pedagógicos de la evaluación educativa, en lo que tiene que ver con los tipos de evaluación más adecuados y quienes son los que deben evaluar estos procesos, en términos deseables. Al respecto, la autoevaluación y la evaluación continua están presentes en el discurso de directores y docentes, como tipos de evaluación más frecuentes. También expresan que utilizan distintas herramientas de evaluación. Sin embargo, valoran que muchas veces sucede que si bien el EFI tiene una enorme riqueza de trabajo interdisciplinario, después se evalúa de forma fragmentaria. Los docentes expresan que muchas veces existe una disociación entre la experiencia y los dispositivos de acreditación de los aprendizajes. Esto es coincidente con el estudio de Castro (2014), que resalta la existencia de diferencias significativas en los programas de las distintas materias dentro de un mismo EFI y la ausencia de un enfoque común en los programas. La evaluación se centra en las materias individuales en lugar de considerar la experiencia integral en el EFI. Según Castro (2014), estos hallazgos pueden tener implicaciones para la mejora de los EFI y la evaluación de los estudiantes en este contexto. Conforme a lo planteado por Camilloni et al. (1998), los programas de evaluación deben ser diseñados por los docentes como parte de la programación de sus cursos. En consecuencia, podemos afirmar que, en contraposición, la evaluación integrada sería más coherente para el trabajo interdisciplinario de estas prácticas, una evaluación más alineada con el enfoque o modelo político pedagógico de estas prácticas.

Mientras, los prorectores hicieron hincapié en la evaluación de las prácticas docentes como insumo para la mejora, y en la formación docente. Aquí se puede apreciar la visión de calidad vista como un proceso de mejora continua, que retroalimenta los propios procesos. Ambos grupos piensan que los estudiantes tienen que incluirse en el proceso de evaluación; tanto docentes y directores además incluyen a los actores comunitarios en el proceso de evaluación. En los discursos se expresaron algunos matices en cuanto a quiénes tienen que evaluar estas prácticas.

Según lo expuesto se puede afirmar que se piensa a la experiencia como un espacio de interrogación en sí mismo. En este sentido, se cuestionan sobre cómo se evalúan los propios procesos de los estudiantes, quién evalúa y qué trabajo se hace. A la hora de evaluar lo que es calidad educativa, los entrevistados también orientan su discurso a elementos que piensan se deberían tener en cuenta cuando se defina la calidad educativa de estos espacios. Por ejemplo, elementos que hagan pensar la integralidad, la interdisciplina, la extensión en términos de

proceso, la extensión crítica y la posibilidad o no de generar procesos de diálogo entre “saberes distintos” (Sousa Santos, 2010a); la integralidad vista desde la enseñanza, la investigación y la extensión crítica, a través del esfuerzo colectivo de todas las áreas, no únicamente anclada en la extensión.

Se puede concluir a este respecto que el concepto *calidad educativa* tiene una adhesión mayoritaria por comprender que ha de tenerse en cuenta no solo los aspectos cognitivos, el desempeño en áreas curriculares o el manejo conceptual, aspectos, valóricos, didácticos y formativos, sino también otros aspectos: el ético, el político, la existencia de una intención transformadora —tanto de lo educativo como de la comunidad local— y el relacionamiento de participación y de concepciones propias de la enseñanza. Sumado a esto, también se valoran aspectos constitutivos de esos espacios desde el punto de vista epistemológico: “integración de funciones”, “interdisciplina”, “integración de saberes”, percibidos como elementos necesarios, para la calidad educativa y el desarrollo integral de los futuros profesionales y de la sociedad en su conjunto.

### 1.b) Los planteos sobre la medición y los indicadores

A la hora de conceptualizar la calidad educativa, también se expresan discursos en torno al tema de la medición y de los indicadores. Desde los tomadores de decisiones se planteó el peso relativo que hay que darles a los indicadores, ya que estos siempre miden una porción recortada de la realidad, si bien se visualizan como necesarios para evaluar. Refiriendo a autores en una visión crítica sobre los indicadores de calidad educativa, Plá (2019) nos advierte sobre la lógica de racionalidad instrumental que subyace en la construcción de indicadores.

Otra de las ideas instauradas en los discursos es aquella donde el concepto de calidad parece estar vinculado a una valoración. Aquí aparece un aspecto interesante en el grupo de directores y tiene que ver con la mensurabilidad de algunos rasgos de la calidad educativa. El planteo viene a cuenta de que perciben que existen algunas dimensiones o elementos de la calidad educativa que son difíciles sino imposibles de medir. En este sentido, se preguntan cómo medir aquellas dimensiones intangibles en la educación, por ejemplo, aquellos aspectos políticos que se ponen en juego en toda experiencia educativa, así como el compromiso, los valores y los sentimientos de la persona humana. Aquí, además de los aspectos políticos, se presentan aspectos que tienen que ver con la subjetividad. Según Torres Carrillo y Cendales (2017), la categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de procesos de producción de significado a través de los cuales los individuos y colectivos sociales construyen la realidad y actúan sobre

ella en un proceso vincular. Por ello, no es menor tener presentes estos aspectos subjetivos para la comprensión y valoración de estas prácticas.

Según Morduchowicz (2006): “No hay definiciones sobre indicadores educativos que satisfagan completamente a los analistas. En general son pragmáticas y los definen por la utilidad o uso que brindan” (p. 4).

Partiendo de la base que en general los indicadores atienden a dos grandes tipos de necesidades; por un lado, conocer el estado de situación de un fenómeno observable, por el otro, medir la evolución de dichos fenómeno (Morduchowicz, 2006), y considerando que habitualmente estos últimos están en relación de parámetros empíricos o teóricos de referencia, entonces se requiere de un marco teórico interpretativo que nos legitime. Estos últimos están relacionados con todos esos aspectos que se analizaron en las entrevistas, así como en los conceptos que dan sustento a la propia integralidad y a la concepción de los EFI como espacios socioeducativos. Además, el concepto de calidad supone la incorporación de observables cualitativos sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

Como se menciona precedentemente, la información debe dar cuenta no solo de los procesos, sino también de los resultados y de la comprensión de los impactos socioeconómicos y de contexto histórico en torno a los dispositivos educativos.

A partir de este tipo de estudio se entiende más las percepciones y significados que le asignan los actores educativos en torno a la calidad educativa de los EFI vinculados a los programas integrales APEX y PIM. Dada la centralidad de este concepto, se hace necesaria la sistematización e interpretación de las ideas que expliquen de la mejor manera posible la forma en que lo entienden tomadores de decisiones y docentes. De allí se podrán tomar marcos de referencia y conceptos que orienten a la construcción de indicadores para la calidad educativa de los EFI.

Se puede concluir, entonces, que la calidad educativa de los EFI para los entrevistados es aquella que reúna un conjunto de cualidades que definen dimensiones abstractas de la noción de calidad, las cuales han sido explicitadas en este estudio, a la luz de la percepción de los actores educativos (impacto, pertenencia, relevancia, participación, integración de saberes, integralidad, interdisciplina, formación docente, aplicación de metodologías participativas, entre otras).

## 2. Medición de la calidad educativa

En los apartados precedentes, ya se fueron esbozando algunas ideas tendientes a responder cómo y con qué criterios se podría medir la calidad educativa de estos espacios.

La complejidad del objeto de estudio hace que ningún indicador particular pueda dar un panorama suficientemente amplio de la totalidad. Por eso, para la construcción de indicadores u otras herramientas que puedan servir para la medición de calidad debe tenerse en cuenta que un sistema no es una simple acumulación de indicadores, sino que conforman un conjunto articulado. Según la bibliografía referida, es deseable que un sistema de indicadores mida diversos componentes del sistema educativo, y también ofrezca información sobre cómo se articulan los elementos dentro del conjunto. Sea que se trate de estadísticas simples o compuestas, un indicador singular difícilmente podrá proporcionar información útil sobre fenómenos tan complejos como los educativos; cuestión esta que también expresan entre los entrevistados.

Un aspecto relevante a tener en cuenta al momento de construir indicadores es que se explicita el modelo educativo. En nuestro caso, ya se expusieron las características, objetivos y marcos epistemológicos de estas prácticas, así como los paradigmas y modelos educativos que las enmarcan.

El uso de un sistema de indicadores como herramienta de evaluación suele referirse a un sistema. Precisar las dimensiones de calidad tiene consecuencias importantes y es absolutamente imprescindible para la construcción de indicadores. Al pensar en un buen sistema de información y evaluación de la calidad de un sistema educativo, se deberá incluir además de indicadores otros estudios sobre aspectos particulares, como los procesos que tienen lugar en su interna, entre otros.

Con base en el relevamiento realizado por el Proyecto Sistema de Información Integrada de la Universidad —que propone avanzar en varios aspectos de los sistemas de información— se enfatiza que sobre los requerimientos metodológicos será necesario tener en cuenta:

- la periodicidad de la información en relación con el formato de registro de datos;
- los formatos y opciones adecuadas para la desagregación de la información;
- los instrumentos deben ser accesibles;
- la transparencia sobre la manera que se construyen los datos.

Consecuentemente, se propone un sistema de indicadores de calidad educativa para los EFI que tenga en cuenta sus modelos educativos y los significados sobre calidad educativa para los actores involucrados. Sumado a eso, también se toma en cuenta los requerimientos de información recogidos en este estudio, que si bien no son específicos para calidad únicamente, orientan el diseño. Esta información es clave de un diseño adecuado de sistemas de información, ya que los requerimientos deben partir de los futuros usuarios del sistema, quienes deben ver reflejados sus intereses para que realmente los ayude en procesos pedagógicos y de toma de decisiones.

### 3. Información acerca de los requerimientos de información en torno a los EFI

También se pudo relevar información acerca de los requerimientos de información en torno a los EFI. Retomando el punto anterior los requerimientos de información estuvieron orientados a aspectos genéricos. Las respuestas se agruparon en función de cuatro categorías, que fueron preguntadas en las entrevistas 1) una relacionada a conocer sobre “la demanda social” o los problemas abordados; 2) requerimientos de información sobre los y las estudiantes; 3) requerimientos de información sobre los y las docentes, y por último 4) requerimientos de información sobre los actores sociales implicados en estos espacios.

Las tablas 3 a 10 muestran los requerimientos de información, tal cual los expresaron los entrevistados.

Se puede afirmar que los elementos de los requerimientos se pueden agrupar en distintos niveles, es decir, hay requerimientos de información en torno a lo institucional y al proceso de la experiencia educativa concreta. Por otra parte, los requerimientos mayormente se pueden clasificar en las siguientes categorías; a) de insumo, b) de acceso, c) de proceso y d) de producto/resultado, tomando como referencia las etapas del proceso.

Otra cosa que se puede concluir es que los requerimientos de información están alineados con aquellos aspectos en los que hacen énfasis o son más relevantes para los entrevistados, en cuanto a su visión de lo que es una práctica de calidad.

### 4. Principales herramientas de recolección de información que existen para el seguimiento, evaluación y monitoreo de los EFI

En otro orden de cosas, las principales herramientas que existen para el seguimiento, evaluación y monitoreo de los EFI, son las siguientes:

- CSEAM/Red de Extensión. Monitoreo EFI. Matriz De Indicadores De Integralidad,
- CSEAM/Red de Extensión. Formulario n.º 186 RED Plan de trabajo-Espacios de Formación Integral, CSEAM/Red de Extensión Universidad de la República.
- CSEAM/Red de Extensión, Formulario n.º 508. RED Evaluación-Espacios de Formación Integral. CSEAM/Red de Extensión Universidad de la República.
- CSEAM/Red de Extensión, Formulario D.2 Caracterización de cada propuesta de EFI. CSEAM/Red de Extensión Universidad de la República.

En el capítulo destinado a los antecedentes de este estudio se listaron los indicadores que existen en la Udelar asociados a los EFI, en la Matriz de Indicadores de Integralidad (2011) - CSEAM- Red de Extensión.

Respecto a la investigación que coordina Antonio Romano (2014), el estudio prevé aspectos subjetivos como la percepción de los actores involucrados en los EFI, la participación, el nivel de satisfacción respecto al cumplimiento de expectativas sobre el EFI, motivaciones para integrarse a la experiencia, percepción de la misma, entre otras.

Actualmente, el sistema de monitoreo-seguimiento y evaluación de las prácticas integrales y la extensión que se ha desarrollado desde SCEAM se realiza en tres niveles que responden a diferentes grados de alcance/profundidad, ya descritos precedentemente.

Esta matriz fue concebida como una herramienta adaptativa al desarrollo de las Prácticas integrales de los EFI. Sus áreas de abordaje son: la articulación de las funciones universitarias y dimensiones pedagógicas, epistemológicas, metodológicas, y la participación estudiantil y de los colectivos no universitarios. Es un mapeo de áreas claves a considerar entre los actores involucrados. No existe un momento definido para su aplicación, si bien se considera deseable que se aplique al menos en dos momentos de la experiencia en cuestión.

Además del relevamiento de indicadores para la evaluación y monitoreo de los EFI existentes hasta la fecha, también se relevaron las herramientas para la evaluación estudiantil de estos espacios, con el objetivo de revisar las fuentes de información para la construcción de indicadores de calidad educativa.

Consecuentemente con las líneas y dimensiones planteadas en este estudio se propone un conjunto de indicadores de calidad educativa de los EFI, para su consideración:

Estos indicadores se han construido teniendo en cuenta: a) aspectos que comprenden elementos y dimensiones explicitadas en cuanto a la construcción de indicadores de calidad

educativa, b) la percepción de los actores educativos sobre conceptos significados y dimensiones de calidad educativas de los EFI, c) los requerimientos de información de los entrevistados y d) antecedentes de indicadores y fuentes de información en torno a los EFI.

Si bien no se pretende abarcar todos los aspectos y dimensiones sobre la calidad educativa en estos espacios, se espera que sirvan de insumo para estudios de este tipo de mayor alcance y que contribuya a los esfuerzos que están haciendo la Red de Extensión y la Udelar para el fortalecimiento de los sistemas de información educativa.

Se han enumerado cinco indicadores de calidad educativa para EFI, que podrían confirmar un sistema. Este sistema de indicadores está pensado para ser aplicado por los involucrados directamente, más allá de que puedan considerarse usos de agentes externos. Tiene la fortaleza de que se incorporaron las ideas de distintos tipos de actores, docentes y directores de dos programas integrales, y prorectores de Enseñanza, Investigación y Extensión. La lógica implica un conjunto de áreas clave que deben ser consideradas, discutidas y presentadas ante los actores involucrados. Forma parte de un proceso, sirve como una herramienta de construcción y debe ser leído en un contexto mayor que contemple los marcos institucionales, las comparaciones en el tiempo, y de este modo permita evaluar la calidad de la integralidad, siguiendo su propia lógica. Expone una postura, al mismo tiempo que extiende una invitación a integrar estos elementos al análisis. En este sentido, no hay un momento específico definido para su aplicación, aunque se considera recomendable utilizarlo al final del proceso educativo.

### Referencias bibliográficas

- Agís Villaverde, M. (2003). *La hermenéutica de Paul Ricoeur en el marco de la filosofía contemporánea*. Ediciones Universidad de Salamanca. [https://www.unilibre.edu.co/pdf/2021/La\\_hermeneutica\\_de\\_Paul\\_Ricoeur\\_en\\_el\\_ma.pdf](https://www.unilibre.edu.co/pdf/2021/La_hermeneutica_de_Paul_Ricoeur_en_el_ma.pdf)
- Arocena, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? Cuadernos de Extensión n.º 1: *Integralidad: tensiones y perspectivas*, Universidad de la República-CSEAM. <http://www.extension.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Trillas.
- Bernstein, B. (1970). *Education cannot compensate for society*. New society
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Ediciones Istmo.
- Bourdieu, P. (2014). *Intelectuales, política y poder*. [1º ed. 1999]. EUDEBA
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Burlamaqui, M. (2008). Avaliação e Qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. [Evaluación y calidad en la educación superior: tendencias en la literatura y algunas implicaciones para el sistema de evaluación brasileño.] *Estudos em Avaliação Educacional*. 19. 10.18222/ae193920082473. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1422/1422.pdf>
- Camilloni, A. R. W. de (2004). Sobre la Evaluación Formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, Año XIV n.º 68, 6-12. Mimeo.
- Camilloni, A. R. W. de (2009). Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4.ª época), 3(3). [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4082/p.r.4082.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/p.r.4082.pdf)
- Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E. y Palou, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Castro Vilaboa, D. (2014). Aportes de la extensión a las transformaciones educativas universitarias: Análisis de los modelos pedagógicos en los espacios de formación integral de la Universidad de la República [Tesis de Maestría en Psicología y Educación]. <https://www.colibri.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4888/1/Castro%2c%20Diego.pdf>
- Cervera Delgado, C., Martí Reyes, M. y Ríos Muñoz, D. (2014). Evaluación y acreditación de la educación superior: tendencias, prácticas y pendientes en torno a la calidad educativa. *Atenas*, 3(27), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047203001>

- Coll, C. (2012). *La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares*. <https://cmappublic.ihmc.us/rid=1J7DN29YF-26VQ694-1944/La%20concepci%C3%83%C2%B3n%20constructivista.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval]. (2013). *Manual para el diseño y construcción de indicadores. Instrumentos principales para el monitoreo de programas sociales de México*. [https://www.coneval.org.mx/informes/coordinacion/publicaciones%20oficiales/manual\\_para\\_el\\_diseno\\_y\\_contruccion\\_de\\_indicadores.pdf](https://www.coneval.org.mx/informes/coordinacion/publicaciones%20oficiales/manual_para_el_diseno_y_contruccion_de_indicadores.pdf)
- Errandonea Lennon, G. (2017). Los sistemas de información en la Universidad de la República. Un camino sin retorno. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 4(1), 20-29. <https://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/110>
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D. Fraga, S., Silva, P. y Zeballos, Y. (2007). *La Educación Inicial: Perspectivas, desafíos y acciones*. Tradinco.
- Fals Borda, O. (2008). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación- Acción Participativa)*. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fals Borda, O. (2009). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *Tercer Mundo*, 1979, pp. 11-57 (2.<sup>a</sup> edición, 1983; 3.<sup>a</sup> edición, 1986). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. (Varela-Álvarez, Trad.). La Piqueta.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (1.<sup>a</sup> ed. 1970). Siglo XXI.
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* 1(1). [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4828.pr.4828.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4828.pr.4828.pdf)
- Ghiso, A. (2015). Prácticas generadoras de saber. *Revista Educación y Ciudad*, (11), 71-88. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/275>
- Giroux, H. (1992[2004]). *Teoría y Resistencia*. Siglo XXI.
- González, M. N., Grabino, V. y Santos, C. (2017). Medir lo intangible: aportes para la evaluación de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República. En C. Santos, F. Stevenazzi, F. Romero, F. Moratti, H. Tommasino, J. Almada, K. Tomatis, L. Bermúdez, M. Carignano, M. Bonicatto, M. Gómez, M. González, V. Grabino, y V. Calvo. (2017). *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*(pp. 111-128). Universidad Nacional de Córdoba. <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086.1/1181/fronterasdelmercotur.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* [1981]. Taurus.

- Herrera, N. y López, L. (Comps.). (2014). *Ciencia Compromiso y Cambio Social. Textos de Orlando Fals-Borda*. El colectivo-Lanzas y Letras. Extensión Libros.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- IESALC-Unesco. (2021). *Pensando más allá de los límites: Perspectivas sobre el futuro de la educación superior para 2050*. [https://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2021/05/Pensar-ma%CC%81s-alla%CC%81-de-los-li%CC%81mites\\_ES\\_Format\\_FINAL.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2021/05/Pensar-ma%CC%81s-alla%CC%81-de-los-li%CC%81mites_ES_Format_FINAL.pdf)
- Malagón Plata, L. (2005). *Universidad y Sociedad: Pertinencia y educación superior*. Magisterio.
- Méndez Fregozo, E. (2005). La pertinencia como requisito para la calidad en educación superior. La planeación institucional y el compromiso como condición esencial para el desarrollo del posgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(3), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3632817>
- Monarca, H. (Coord.). (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson, S.L. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684152/calidad\\_monarca\\_2018.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684152/calidad_monarca_2018.pdf?sequence=1)
- Monedero, C. y Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Édebe.
- Mora, D. (2009). Estándares e indicadores de calidad de la educación para los países ALBA. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 15-66. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432009000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300002&lng=es&tlng=es)
- Morduchowicz, A. (2006). Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran. IIEP-Unesco. [http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/libros/pdf/indicadores\\_educativos.pdf](http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/libros/pdf/indicadores_educativos.pdf)
- Morin, E.(1999). *Los 7 saberes necesarios en la educación del futuro* [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa)
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2018). *Guía abreviada de indicadores de educación para el ODS4*. Instituto de Estadística de la Unesco. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190205spa.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2006). *Calidad, pertinencia y equidad: un enfoque integrado de la formación profesional*. OIT-CINTERFOR. [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/caper\\_eq.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/caper_eq.pdf)

- Plá, S.(2019). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. ISSUE. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/calidad-educativa-historia-de-una-politica-para-la-desigualdad>
- Rebellato, J. (1989). *Ética y práctica social*. EPPAL.
- Rebellato, J. (2000). Globalización neoliberal, ética de la liberación y construcción de la esperanza. En A. Rico y Y. Acosta(comp. ), *Filosofía latinoamericana, globalización y democracia*. Nordan, Montevideo.
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Docencia.
- Romano, A., D'Ambrosio, L., Silvera, A. y Méndez, V. (2014). *Evaluación de las políticas de extensión: la experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI)* (Informe final). [http://psico.edu.uy/sites/default/files/informe\\_final\\_evaluacion\\_de\\_las\\_politicas\\_de\\_extension.pdf](http://psico.edu.uy/sites/default/files/informe_final_evaluacion_de_las_politicas_de_extension.pdf)
- Ruiz Olabuénaga, J.I. e Ispizua, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: métodos de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Santos, C. Stevenazzi, F. Romero, F. Moratti, F. Tommasino, H. Almada, J. Tomatis, K. Bermúdez, L. Carignano, M. Bonicatto, M. Gómez, M. González, M. Grabino, V. y Calvo, V. (2017). *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086.1/1181/fronterasdelmercosur.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Serna, M., Machado, A., Nalbarte, L., Espinola, F., Abadi, P. (2005). *Rendimiento escolar en la Universidad de la República: Una propuesta de indicadores de desempeño de estudiantes*. Universidad de la República, IESTA. <http://www.iesta.edu.uy/wp-content/uploads/2010/03/0501.pdf>
- Sirvent, M. (2008). *Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. (2.ª edición ampliada). Ed. Miño y Dávila.
- Sirvent, M. (2012). *Investigación acción participativa: un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/187628/CONICET\\_Digital\\_Nro.d98cda5c5-14fb-4ec7-bf7f-b4d6f6b2a5e9\\_C.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/187628/CONICET_Digital_Nro.d98cda5c5-14fb-4ec7-bf7f-b4d6f6b2a5e9_C.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Sirvent, M. (2018). De la educación popular a la IAP. Perspectiva pedagógica y validación. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 5(1), 12-29. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/144>
- De Sousa Santos, B. de (2009). Una epistemología del Sur, la reivindicación del conocimiento y la emancipación social. México: Ed José Guadalupe Gandarilla Salgado, Siglo XXI, CLACSO.
- De Sousa Santos, B. de (2010b). La universidad en el siglo XXI Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Trilce.

- De Sousa Santos, B. de (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Stolkiner, A. (1999). La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *Revista Campo Psi*, 3(10).
- Sutz, J. (2010). *La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas*. Cuadernos de Extensión n.º 1: Integralidad: tensiones y perspectivas, Universidad de la República-CSEAM. <http://www.extension.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>
- Tommasino, H et al. (2010). *De la extensión a las prácticas integrales. Hacia la Reforma Universitaria*. Cuadernos de Extensión n.º 1: Integralidad: tensiones y perspectivas, Universidad de la República-CSEAM. [https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos\\_extension\\_1.pdf](https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_1.pdf)
- Torres Carrillo, A., y Cendales González, L. (2017). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, (26), 41-50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>
- Universidad de la República [Udelar]. (2010). *La extensión en la renovación de la enseñanza. Los Espacios de Formación Integral*. Cuadernos Hacia la Reforma Universitaria n.º 10. Rectorado. [http://www.extension.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08\\_Hacia-la-reforma-universitaria\\_la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf](http://www.extension.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf)
- Vigotsky, L. S. (2009). *Pensamiento y lenguaje*. (6.ª ed.). Quinto Sol.

## Otras fuentes

- CSE Informe Proyecto SIEU – Avances a Diciembre 2013. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/proyectos/sistema-de-indicadores-para-la-evaluacion-universitaria-sieu/>
- CSE SIECSE Udelar (2020). Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación. <https://udelar.edu.uy/portal/2020/04/udelar-en-linea-orientaciones-basicas-para-el-desarrollo-de-la-ensenanza-y-la-evaluacion/>
- CSE Sistema de Indicadores para la Evaluación Universitaria Indicadores de Enseñanza de Grado Diciembre 2016. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/proyectos/sistema-de-indicadores-para-la-evaluacion-universitaria-sieu/>
- CSEAM/Red de Extensión (2011) Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República. [https://www.fhce.edu.uy/images/Unidad\\_de\\_extension/documentos\\_de\\_trabajo/documeto%20lineamientos%20generales-cseam-11-2011.pdf](https://www.fhce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/documentos_de_trabajo/documeto%20lineamientos%20generales-cseam-11-2011.pdf)

- CSEAM/Red de Extensión (2019). Informe de Evaluación; Planes de Trabajo de la Red de Extensión 2018. Unidades de Extensión y Espacios de Formación Integral.
- CSEAM/Red de Extensión Formulario D.2 - Caracterización de cada propuesta de EFI. Universidad de la República. <https://formularios.extension.edu.uy/red.php>
- CSEAM/Red de Extensión Formulario n.º 186 RED Plan de trabajo-Espacios de Formación Integral, Universidad de la República. <https://formularios.extension.edu.uy/red.php>
- CSEAM/Red de Extensión. (2015). Informe Espacios de Formación Integral. Cuadros comparativos. de la Universidad de la República - UPyDE.
- CSEAM/Red de Extensión. Formulario n.º 508. RED Evaluación-Espacios de Formación Integral. Universidad de la República. <https://formularios.extension.edu.uy/red.php>
- CSEAM/Red de Extensión. Monitoreo EFI. Matriz de indicadores de integralidad. <https://1library.co/document/q0grxmzx-monitoreo-efi-s-matriz-de-indicadores-de-integralidad.html>
- IESALC-Unesco. (2008). CRES 2008. Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/M/19>
- Ley 12549, Ley Orgánica de la Universidad de la República (1958) <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958/60>
- Ley 18437, Ley General de Educación (2008) <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- SCEAM (2013a). Curricularización de la Extensión, espacios de formación integral y convocatorias concursables 2009-2013.
- SCEAM (2013b). Evaluación sobre las políticas de extensión relacionadas con los procesos de integralidad en la Universidad de la República. El caso de los Espacios de Formación Integral. Informe preliminar de resultados de la fase de encuesta a estudiantes. [https://psico.edu.uy/sites/default/files/informe\\_final\\_evaluacion\\_de\\_las\\_politicas\\_de\\_extension.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/files/informe_final_evaluacion_de_las_politicas_de_extension.pdf)
- Universidad de la República [Udelar] - Comisión Directiva Central [CDC]. (2015). Resolución del 6 de junio de 2015. <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/ordenes/D9F747824DC787FF83257E57006E827B?opendocument>
- Universidad de la República [Udelar] - Comisión Sectorial de Enseñanza [CSE]. Unidad Académica. (2014). Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria: normativa y pautas institucionales relacionadas. Montevideo: CSE. (Temas de enseñanza, n.º 1). Capítulo 2. Sección II Art. 6 [https://www.cse.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento\\_ordenanza\\_de\\_grado\\_corregida\\_paginas\\_simples.pdf](https://www.cse.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento_ordenanza_de_grado_corregida_paginas_simples.pdf)

- Universidad de la República [Udelar] - Consejo Directivo Central [CDC]. (2009). Resolución sobre Renovación de la Enseñanza y Curricularización de la Extensión, 27 de octubre de 2009  
<https://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>
- Universidad de la República [Udelar] - Consejo Directivo Central [CDC]. (2018). Resolución No Distribuido n.º 5/2018 Sesión: 13.4.2018.
- Universidad de la República [Udelar] (2009). Informe Curricularización de la Extensión, Espacios de Formación Integral y Convocatorias Concursables.
- Universidad de la República [Udelar] (2010). Hacia la reforma universitaria la extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Montevideo: Fascículo de Rectorado n.º 10. Montevideo.
- Universidad de la República [Udelar]. (2005)0 Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República 2015-2019. Universidad de la República, Montevideo.  
<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/pledur/>
- Universidad de la República [Udelar]. (2011). Mapeo de prácticas Integrales en el medio y de extensión de la Universidad de la República.
- Universidad de la República [Udelar]. (2018). Informe de avance sobre el Proyecto del Sistema de Información Integrado de la  
<https://www.fing.edu.uy/sites/default/files/Distribuido%20N%C2%BA%205-2018%20%28a%29%20-%20Sist.%20de%20Infor.%20integrado.pdf>
- Universidad de la República [Udelar]0 (2010). Información sobre la Reforma Universitaria.  
<http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/499>
- Universidad de la República [Udelar] - Consejo Directivo Central [CDC]. (2016). Resolución n.º 4 de fecha 20/12/2016  
<http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/ordenes/B249DB5580C2C19A03258087006DA3AA?opendocument>
- Universidad de la República0 [Udelar] (2008). Espacio Interdisciplinario.  
<https://www.ei.edu.uy>

## Anexos



**Anexo 1. EVALUACIÓN**  
**Planes de Trabajo de la Red de Extensión 2018**  
**Unidades de Extensión y Espacios de Formación Integral**  
**4 de Abril de 2019 - SCEAM-Udelar**

**Ficha Técnica:**

*Unidades de Extensión*

Los datos que conforman este Informe fueron aportados por las Unidades de Extensión de los servicios universitarios a través del formulario de evaluación de los Planes de Trabajo 2018, completado en diciembre de 2018.

Adicionalmente hubo un plazo extendido hasta el 29 de marzo de 2019 para el envío de avales requeridos.

*EFIS*

Los datos relativos a Espacios de Formación Integral fueron aportados por las Unidades de Extensión y equipos docentes de los servicios universitarios que completaron formularios de Evaluación de EFIs 2018.

Los datos presentados están basados en un reporte del sistema informático emitido a la fecha del presente informe en el que se registra información completada y entregada de 138 EFI.

**1.- UNIDADES, ÁREAS Y ESPACIOS DE EXTENSIÓN EN SERVICIOS UNIVERSITARIOS****1.1 Evaluación de Planes de trabajo de Unidades de Extensión 2018**

A continuación se presenta un informe de la Evaluación de los Planes de Trabajo 2018 realizados por los servicios universitarios en el marco de la Red de Extensión.

**Cuadro 1**  
**Estado de Entrega- Evaluación y avales**

Servicio o Centro Regional	Entrega Evaluación	Presenta Aval del servicio	Presenta Aval contable
<b>Servicios sin entregas pendientes</b>			
Agronomía	si	si	si
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	si	si	si
Escuela Universitaria Centro de Diseño	si	si	si
Ciencias	si	si	si
Ciencias Económicas	si	si	si
Enfermería	si	si	si
Humanidades y Ciencias de la Educación	si	si	si
FIC-Comunicación	si	si	si
FIC-Información	si	si	si
Ingeniería	si	si	si
Medicina	si	si	si
Tecnología Médica	si	si	si
Parteras	si	si	si
Odontología	si	si	si
Psicología	si	si	si
Música	si	si	si
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes	si	si	si (Informa ambas partidas juntas)
Instituto Superior de Educación Física	si	si	si
CURE (Maldonado, Rocha y Treinta y Tres)	si	si	si
Cenur Litoral Norte - Paysandú	si	si	si
APEX Cerro	si	si	si
<b>Servicios con entregas pendientes</b>			
Ciencias Sociales	si	si	no
Derecho	si	si	Informa partida descentralización
Química	no	no	no
Veterinaria	si	no	si
Nutrición	si	si	no
Cenur Litoral Norte - Salto	si	no	si
Región Noreste (Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo)	si	En trámite	si

## 1.2 Estructura docente de la Unidad de Extensión

Los datos aquí presentados se construyeron con base en información proporcionada por las 28 Unidades, Áreas de Extensión e Integrales<sup>1</sup> que conforman la Red de Extensión en el informe correspondiente a la evaluación de los planes de trabajo de 2018.

La información presentada muestra un estado de situación a diciembre de 2018.

**Cuadro 2- Resumen general comparado 2015-2018**

	2015	2017	2018
<b>Cantidad de docentes en Unidades de Extensión (UE)</b>	81	94	<b>93</b>
<b>Horas docentes totales en UE</b>	1608	1925	<b>2109</b>
<b>Horas promedio por docente en UE</b>	19,9	20,9	<b>22,7</b>
<b>Horas financiadas por CSEAM- Red de Extensión</b>	665	984	<b>1046</b>
	41,4%	51,1%	<b>49,6%</b>
<b>Horas financiadas por los Servicios</b>	943	941	<b>1063</b>
	58,6%	48,9%	<b>50,4%</b>

Se presentan a continuación una serie de gráficos que ilustran algunos de los principales elementos que permiten caracterizar la estructura docente de la Red de Extensión, presentada por área y sedes regionales<sup>2</sup>.

El gráfico a continuación (N°1) muestra la cantidad de docentes en Unidades de Extensión de acuerdo a área de conocimiento y las sedes regionales.

1 En adelante se llamará Unidades de Extensión a todas las unidades, áreas o reparticiones que tienen el cometido específico de desarrollar, promover y/o gestionar la Extensión en los distintos servicios-

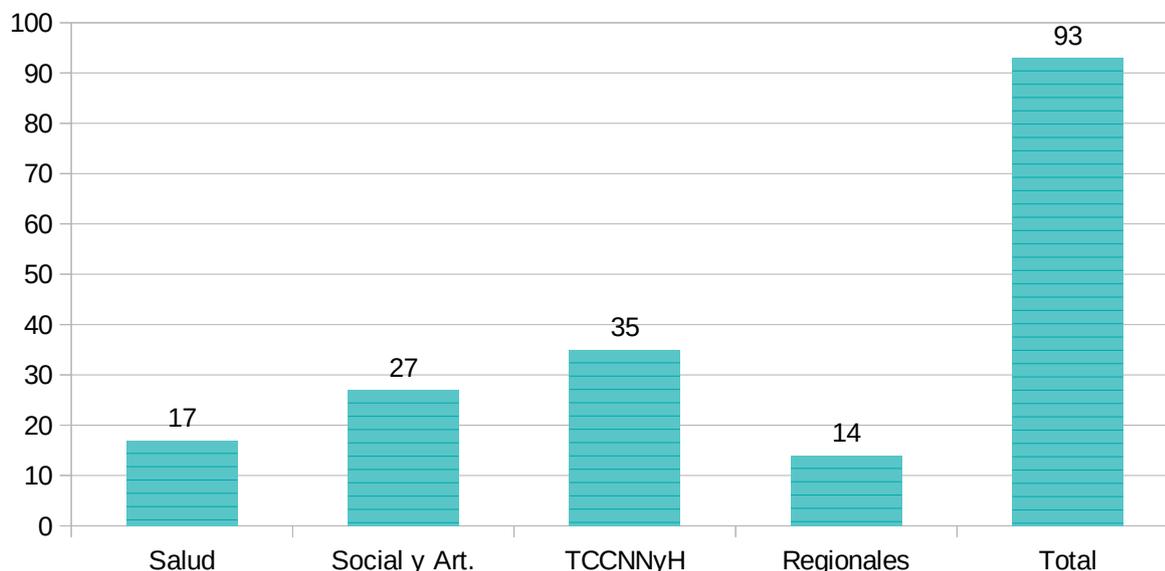
2 Por razones propias de la conformación institucional y metodológicas no pueden agruparse dentro de las áreas del conocimiento y al mismo tiempo resulta deseable analizarlas específicamente

Evaluación de la calidad educativa en los Espacios de Formación Integral.  
Un análisis de los programas integrales APEX y PIM de la Universidad de la República

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**

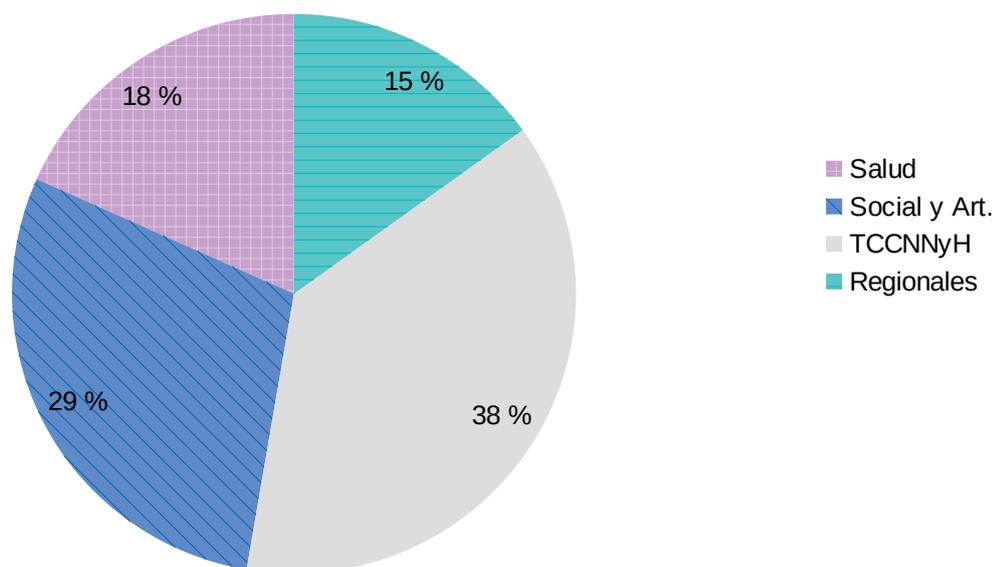
SERVICIO CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO  
Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio

**GRÁFICO 1**  
**Cantidad de docentes en Unidades de Extensión**  
**según área y sedes regionales 2018**

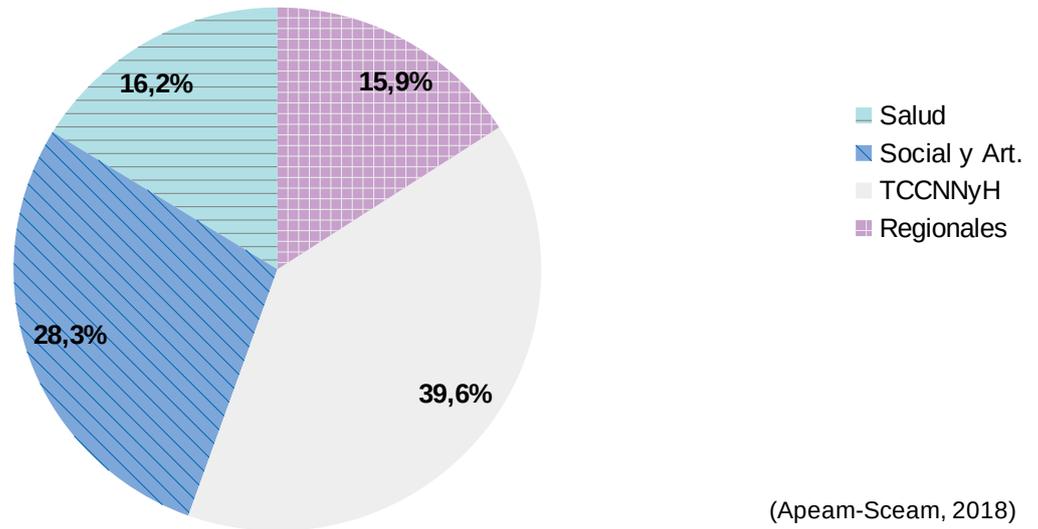


Los gráficos 2 y 3 presentan la distribución porcentual de la cantidad de docentes y del total de horas docentes (2109) por áreas y regionales.

**GRÁFICO 2**  
**Distribución porcentual de la cantidad de docentes**  
**según áreas y regionales 2018 (N=93)**

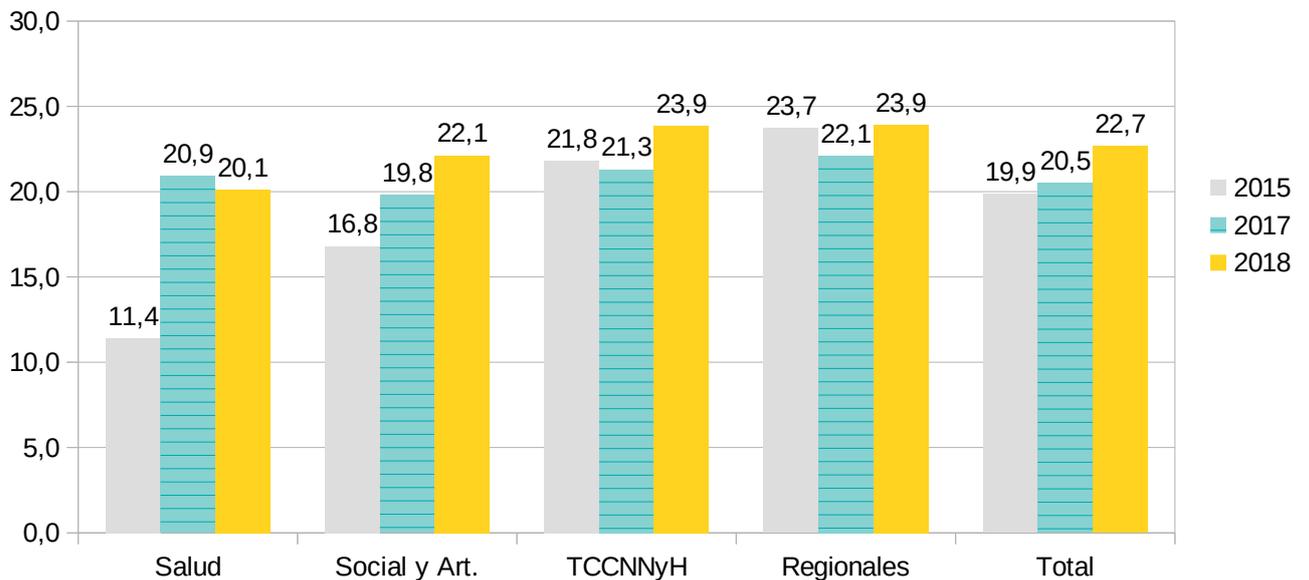


**GRÁFICO 3**  
**Distribución de horas docentes totales de la Red de Extensión según área y sedes regionales 2018 (% , N=2109)**



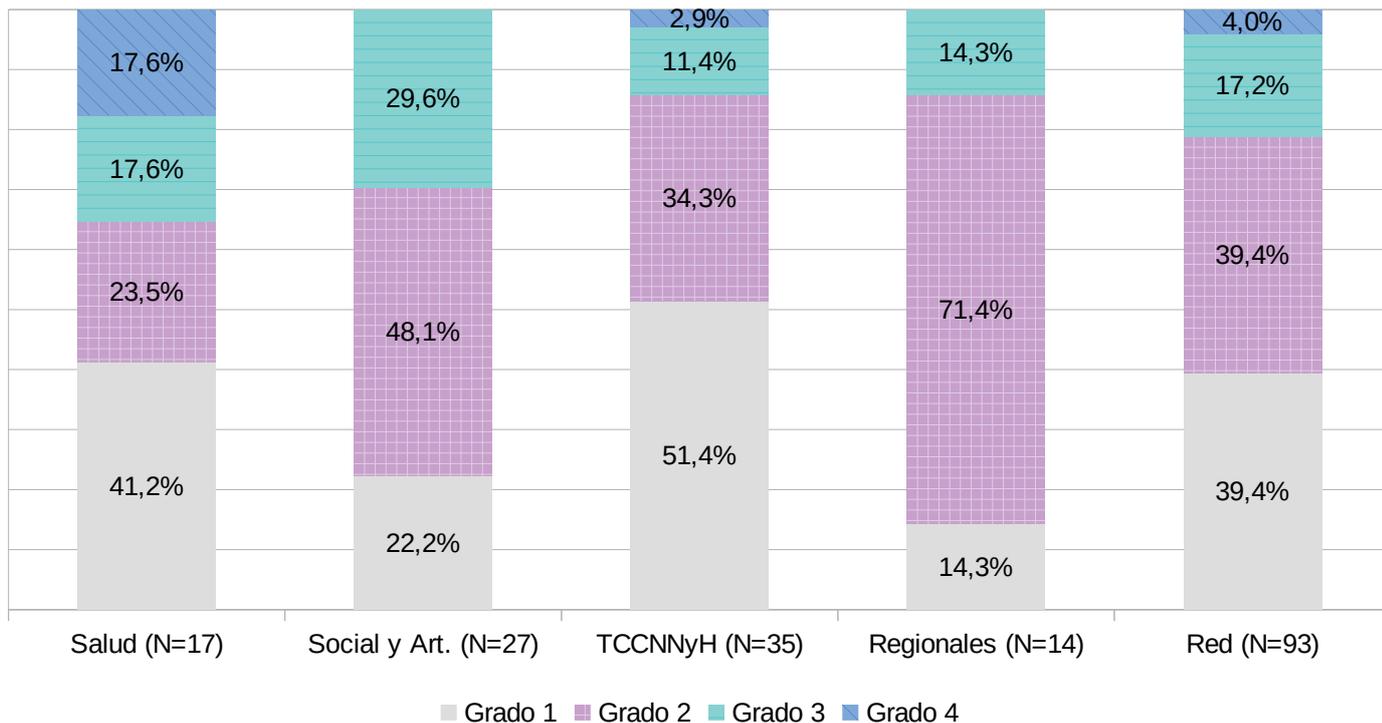
Los cambios en la dedicación horaria promedio entre 2015, 2017 y 2018 pueden verse a continuación (Gráfico N°4).

**GRÁFICO 4**  
**Dedicación horaria docente promedio en Unidades de Extensión comparada 2015, 2017 y 2018 según área, regionales y total (Valores absolutos en horas)**



La estructura académica se presenta en el gráfico N.º 5 con la distribución docente de acuerdo a la escala de grados.

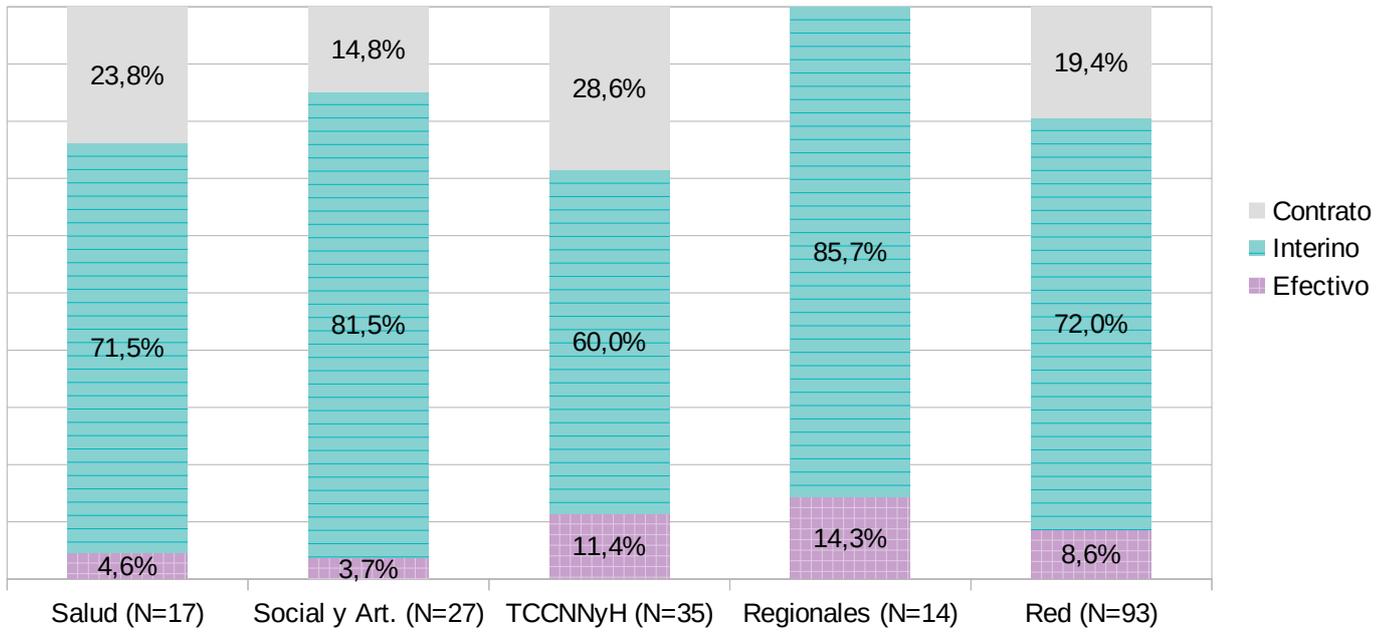
**GRÁFICO 5**  
**Estructura docente de Unidades de Extensión por grado según área y regionales 2018 (Porcentaje)**



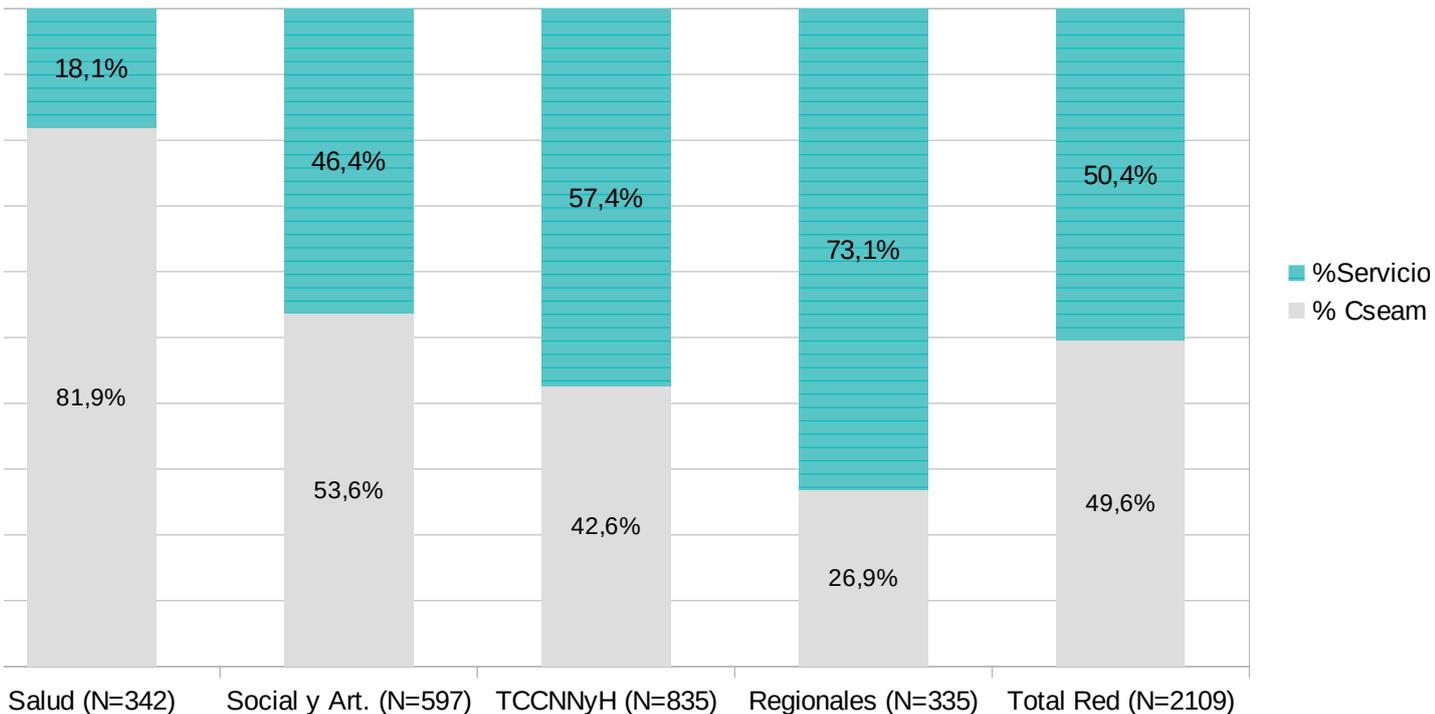
Finalmente los gráficos 6 y 7 brindan una aproximación al análisis de los niveles de consolidación institucional de las Unidades en sus servicios en términos de las formas de vínculo contractual de los/as docentes de las UE y las fuentes de financiamiento de estos cargos docentes.

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
SERVICIO CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO  
Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio

**GRÁFICO 6**  
**Estructura docente de la Red de Extensión por área y sedes regionales 2018**  
**(Porcentaje)**



**GRÁFICO 7**  
**Distribución porcentual de las horas docentes de Unidades de Extensión según fuente de financiamiento por área y regionales, 2018**



Evaluación de la calidad educativa en los Espacios de Formación Integral.  
Un análisis de los programas integrales APEX y PIM de la Universidad de la República

### 1.3 Informe Contable

Servicio o Sede	Gastos	Inversiones	Sueldos	Sin ejecutar informado	TOTAL	Sin informar
Centro Universitario de Paysandú	130.744	19.966	388.263	0	538.973	19.244
Centro Universitario de Salto	85.040	0	471.071	0	556.111	2.106
Centro Universitario Regional Este	87.146	0	435.471	0	522.617	35.600
Centro Universitario Regional Noreste	84.397	0	126.043	309.563	520.003	38.214
Escuela Centro de Diseño	18.357	0	432.444	0	450.801	107.416
Escuela de Nutrición	84.106	0	435.741	3.044	522.891	35.326
Escuela de Parteras	62.100	25.047	471.070	0	558.217	0
Escuela de Universitaria de Música	57.343	23.870	435.184	0	516.397	41.820
Escuela Universitaria de Tecnología Médica	36.650	59.475	462.092	0	558.217	0
Facultad de Agronomía	22.257	63.071	432.965	0	518.293	39.924
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	87.181	0	431.112	0	518.293	39.924
Facultad de Ciencias	77.994	9.152	471.071	0	558.217	0
Facultad de Ciencias Económicas y Administración	92.553	3.939	456.687	0	553.179	5.038
Facultad de Ciencias Sociales	256.895	0	247.630	22.802	527.327	30.890
Facultad de Derecho	sd	sd	sd	sd	0	558.217
Facultad de Enfermería	81.879	0	430.867	0	512.746	45.471
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	75.313	6.000	435.741	5.833	522.887	35.330
Facultad de Información y Comunicación - Comunicación	86.673	0	471.071	473	558.217	0
Facultad de Información y Comunicación - Información	84.207	0	471.071	2.939	558.217	0
Facultad de Ingeniería	11.974	0	543.332	0	555.306	2.911
Facultad de Medicina	60.286	27.653	470.278	0	558.217	0
Facultad de Odontología	86.828	0	471.074	0	557.902	315
Facultad de Psicología	0	0	371.912	0	371.912	186.305
Facultad de Química	sd	sd	sd	sd	0	558.217
Facultad de Veterinaria	87.146	0	435.741	0	522.887	35.330
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes	445.531	0	0	0	445.531	112.686
Instituto Superior de Educación Física	105.360	23.600	422.751	0	551.711	6.506
Programa Apex - Cerro	84.968	0	437.312	0	522.280	35.937
<b>TOTAL</b>	<b>2.392.928</b>	<b>261.772</b>	<b>10.657.994</b>	<b>344.654</b>	<b>13.657.347</b>	<b>1.972.729</b>

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
SERVICIO CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO  
Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio

## 2.- ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL

En los Cuadros 2.1 y 2.2 se observa la evolución de la cantidad de Espacios de Formación Integral en la Universidad de la República y cómo se ha sostenido un número importante de propuestas desde el primer año (2010) con una tendencia a la consolidación y aumento. Se presenta a continuación los cuadros evolutivos, incorporando la información relativa a 2018.

**Cuadro 2.1**  
**ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL 2010 a 2018**  
**Evolución en cantidad Total, de profundización, de sensibilización, cantidad de estudiantes y docentes participantes por año**

<b>Año</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
Total de EFI	92	90	124	156	134	159	154	144	<b>138</b>
Cantidad de EFI Tipo de Sensibilización	34	15	34	52	37	sd	36	36	<b>44</b>
Cantidad de EFI Tipo de Profundización	58	75	90	95	69	sd	60	64	<b>46</b>
Cantidad de EFI Sensibilización y Profundización	-	-	-	9	28	sd	46	44	<b>47</b>
Cantidad de estudiantes involucrados	6.408	6.398	5.111	7.048	6.511	7.968	8.760	8.460	<b>9.267</b>
Cantidad de docentes involucrados	455	460	667	737	707	622	736	761	<b>769</b>

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
SERVICIO CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO  
Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio

**Cuadro 2.2**  
**ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL 2010 a 2018**  
**Cantidad Total por Servicio**

Servicio o Centro Regional	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Agronomía	2	3	3	8	11	15	10	11	7
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	2	3	3	6	2	20	11	12	14
Escuela Centro de Diseño	-	-	12	5	4	5	5	5	2
Ciencias	5	5	3	4	6	2	3	4	3
Ciencias Económicas	3	8	4	5	9	6	9	8	6
Ciencias Sociales	8	7	9	10	10	13	14	9	10
Derecho	-	-	1	1	1	1	1	1	-
Enfermería	4	4	4	12	6	2	3	3	0
Humanidades y Ciencias de la Educación	10	9	9	11	10	16	16	16	13
Facultad de Información y Comunicación – Comunicación	6	5	7	7	5	7	8	12	10
Facultad de Información y Comunicación - Información	5	8	7	6	5	3	4	6	6
Ingeniería	7	6	9	4	5	7	7	7	8
Medicina	3	-	1	1	1	1	1	5	4
Escuela Universitaria de Tecnología Médica	-	2	1	4	3	4	4	5	5
Escuela de Parteras	8	3	3	3	3	5	5	4	4
Odontología	1	1	2	2	1	1	2	3	1
Psicología	1	4	15	19	11	19	7	5	10
Química	5	3	3	4	6	8	8	2	1
Veterinaria	7	5	6	8	9	2	7	6	8
Escuela de Nutrición	3	3	4	6	5	5	4	3	2
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes	3	1	1	3	0	1	1	1	1
Escuela Universitaria de Música	2	2	0	5	0	-	-	0	0
Instituto Superior de Educación Física	5	3	9	12	3	6	8	3	8
Cenur Este	1	1	3	6	7	5	7	6	7
Cenur Litoral Norte - Paysandú	1	1	1	2	6	2	4	3	4
Cenur Litoral Norte - Salto	-	2	1	1	2	3	3	3	3
Región Noreste	-	1	3	1	1	-	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>92</b>	<b>90</b>	<b>124</b>	<b>156</b>	<b>135</b>	<b>159</b>	<b>154</b>	<b>144</b>	<b>138</b>

Evaluación de la calidad educativa en los Espacios de Formación Integral.  
Un análisis de los programas integrales APEX y PIM de la Universidad de la República

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

SERVICIO CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO  
Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio

**Cuadro 2.3**  
**ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL 2010 a 2018**  
**Participaciones de docentes en EFI por servicio universitario**

Servicio o Centro Regional	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Agronomía	5	24	9	51	50	75	65	73	<b>46</b>
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	15	17	16	38	6	100	73	66	<b>92</b>
Escuela Centro de Diseño	-	-	146	70	45	59	48	43	<b>24</b>
Ciencias	27	18	19	20	27	4	14	38	<b>51</b>
Ciencias Económicas y de Administración	3	17	4	10	16	16	16	13	<b>16</b>
Ciencias Sociales	25	37	40	34	40	40	28	30	<b>25</b>
Derecho	-	-	3	10	8	5	4	3	<b>sd</b>
Enfermería	82	55	37	21	16	6	15	sd	<b>sd</b>
Humanidades y Ciencias de la Educación	33	21	22	29	36	50	52	53	<b>35</b>
FIC - Comunicación	25	22	33	15	9	25	33	46	<b>39</b>
FIC- Información	11	18	19	15	18	14	14	18	<b>25</b>
Ingeniería	25	15	30	26	18	33	37	35	<b>39</b>
Medicina	10	-	5	60	160	50	112	123	<b>122</b>
Escuela Universitaria de Tecnología Médica	-	4	-	15	14	11	10	12	<b>13</b>
Escuela de Parteras	17	20	24	36	14	4	19	15	<b>15</b>
Odontología	8	16	21	23	7	4	13	9	<b>2</b>
Psicología	7	9	31	36	21	18	14	11	<b>22</b>
Química	34	8	27	40	37	-	sd	14	<b>9</b>
Veterinaria	50	35	32	22	41	34	40	40	<b>57</b>
Escuela de Nutrición	22	4	9	16	12	13	9	7	<b>4</b>
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes	29	20	60	51	-	-	25	25	<b>25</b>
Escuela Universitaria de Música	-	25	-	7	-	-	-	0	<b>sd</b>
Instituto Superior de Educación Física	19	12	15	26	6	16	22	11	<b>34</b>
Cenur Este (Maldonado, Rocha y Treinta y Tres)	-	6	43	50	49	23	39	38	<b>38</b>
Cenur Litoral Norte - Paysandú	8	2	6	2	17	5	24	16	<b>18</b>
Cenur Litoral Norte - Salto	-	30	6	6	11	17	10	12	<b>9</b>
Región Noreste (Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo)	-	25	10	8	21	-	-	10	<b>9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>455</b>	<b>460</b>	<b>667</b>	<b>737</b>	<b>707</b>	<b>622</b>	<b>736</b>	<b>761</b>	<b>769</b>

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
SERVICIO CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO  
Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio

**Cuadro 2.4**  
**ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL 2010 a 2018**  
**Participaciones estudiantiles en EFI por servicio universitario**

Servicio o Centro Regional	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Agronomía	21	75	68	517	417	644	774	221	<b>191</b>
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	118	162	111	133	2	1.035	632	320	<b>972</b>
Escuela Centro de Diseño	-	-	882	351	302	372	171	697	<b>580</b>
Ciencias	166	603	34	55	40	10	23	36	<b>42</b>
Ciencias Económicas y de Administración	57	64	71	103	154	199	203	263	<b>238</b>
Ciencias Sociales	650	344	336	451	515	857	237	324	<b>230</b>
Derecho	-	-	39	52	34	29	40	40	<b>sd</b>
Enfermería	1.490	1.065	303	137	203	15	115	sd	<b>sd</b>
Humanidades y Ciencias de la Educación	334	1.205	259	223	151	206	175	215	<b>169</b>
FIC -Comunicación	580	120	378	109	69	290	620	444	<b>829</b>
FIC-Información	85	140	79	168	202	152	189	211	<b>204</b>
Ingeniería	139	140	164	148	203	114	147	73	<b>113</b>
Medicina	47	-	11	1.200	1.700	1.800	2.230	2.270	<b>2.265</b>
Escuela Universitaria de Tecnología Médica	-	-	-	56	50	45	84	89	<b>74</b>
Escuela de Parteras	489	170	290	414	642	430	510	570	<b>570</b>
Odontología	400	360	329	324	38	15	113	467	<b>450</b>
Psicología	90	48	196	418	195	237	164	81	<b>187</b>
Química	218	221	160	231	135	-	sd	10	<b>-</b>
Veterinaria	612	634	561	611	695	617	690	759	<b>870</b>
Escuela de Nutrición	35	17	72	31	45	100	49	28	<b>15</b>
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes	610	400	300	570	-	-	300	250	<b>250</b>
Escuela Universitaria de Música	-	130	-	8	-	-	-	0	<b>sd</b>
Instituto Superior de Educación Física	126	193	185	155	22	95	280	88	<b>144</b>
APEX Cerro	-	-	-	-	107	-	sd	0	<b>sd</b>
Cenur Este (Maldonado, Rocha, Treinta y Tres)	-	15	157	217	195	59	282	198	<b>307</b>
Cenur Litoral Norte - Paysandú	141	12	57	24	71	48	274	290	<b>307</b>
Cenur Litoral Norte - Salto	-	80	24	305	133	599	458	266	<b>239</b>
Región Noreste (Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo)	-	200	45	37	191	-	-	250	<b>21</b>
<b>TOTAL</b>	<b>6.408</b>	<b>6.398</b>	<b>5.111</b>	<b>7.048</b>	<b>6.511</b>	<b>7.968</b>	<b>8.760</b>	<b>8.460</b>	<b>9.267</b>

## **Anexo 2. Mapeo de prácticas integrales, actividades en el medio y de extensión de la Universidad de la República (2011)**

### **Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio**

#### **PRESENTACIÓN**

El presente documento contiene los resultados obtenidos durante 2012 a partir de un Grupo de Trabajo de la Red de Extensión, que tuvo por objetivo generar un proceso de georeferenciamiento de las Prácticas Integrales, Actividades en el Medio y de Extensión realizadas durante el período 2011 en la Universidad de la República.

Este Grupo de Trabajo involucró a diferentes servicios universitarios<sup>1</sup>, que a lo largo de 2012 llevó adelante los pasos tendientes para desarrollar un Sistema de Información Geográfica a nivel de la Universidad de la República sobre las acciones de Extensión, Actividades en el Medio y Prácticas Integrales.

Por las características de la información disponible, se optó por trabajar con datos de 2011 sobre cuatro diferentes niveles: los Espacios de Formación Integral (EFI) desarrollados en la Universidad de la República, las Actividades en el Medio y los Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria (específicamente los financiados por la CSEAM) y las acciones desplegadas por el Programa Flor de Ceibo.

#### **RESULTADOS**

En el procesamiento de información correspondiente a 2011 (ver cuadro 1), se relevaron un total de 82 Espacios de Formación Integral, 95 Actividades en el Medio, 56 Proyectos Estudiantiles y 19 actividades de Flor de Ceibo.

En los EFI participaron 6.398 estudiantes, 460 docentes e involucraron más de 199 intervenciones a lo largo de todo el territorio nacional. De los 82 EFI, 6 fueron impulsadas entre varios servicios universitarios; 11 fueron EFI de Sensibilización (involucraron a 3145 y 76 docentes) y 71 propuestas de EFI fueron de Profundización (involucraron a 3253 estudiantes y 398 docentes).

1 Facultad de Arquitectura (Servicio de Investigación y Extensión) Facultad de Ciencias (Unidad de Extensión y Departamento de Geografía), Servicio Central de Extensión y Actividad en el Medio.



Con respecto a las Actividades en el Medio financiados por la CSEAM, se desarrollaron en 2011, 95 actividades que involucraron a 251 estudiantes, 211 docentes y 22 egresados, de estos 95 actividades 13 se desarrollaron entre varios servicios universitarios.

De los 56 Proyectos Estudiantiles aprobados y financiados por CSEAM durante el 2011, participaron 251 estudiantes, 30 de docentes y 21 egresados.

Del mismo modo, fueron relevadas las intervenciones realizadas por Flor de Ceibo, en las que participaron 274 estudiantes y 22 docentes, todos estos se desarrollaron por estudiantes de distintos servicios universitarios.

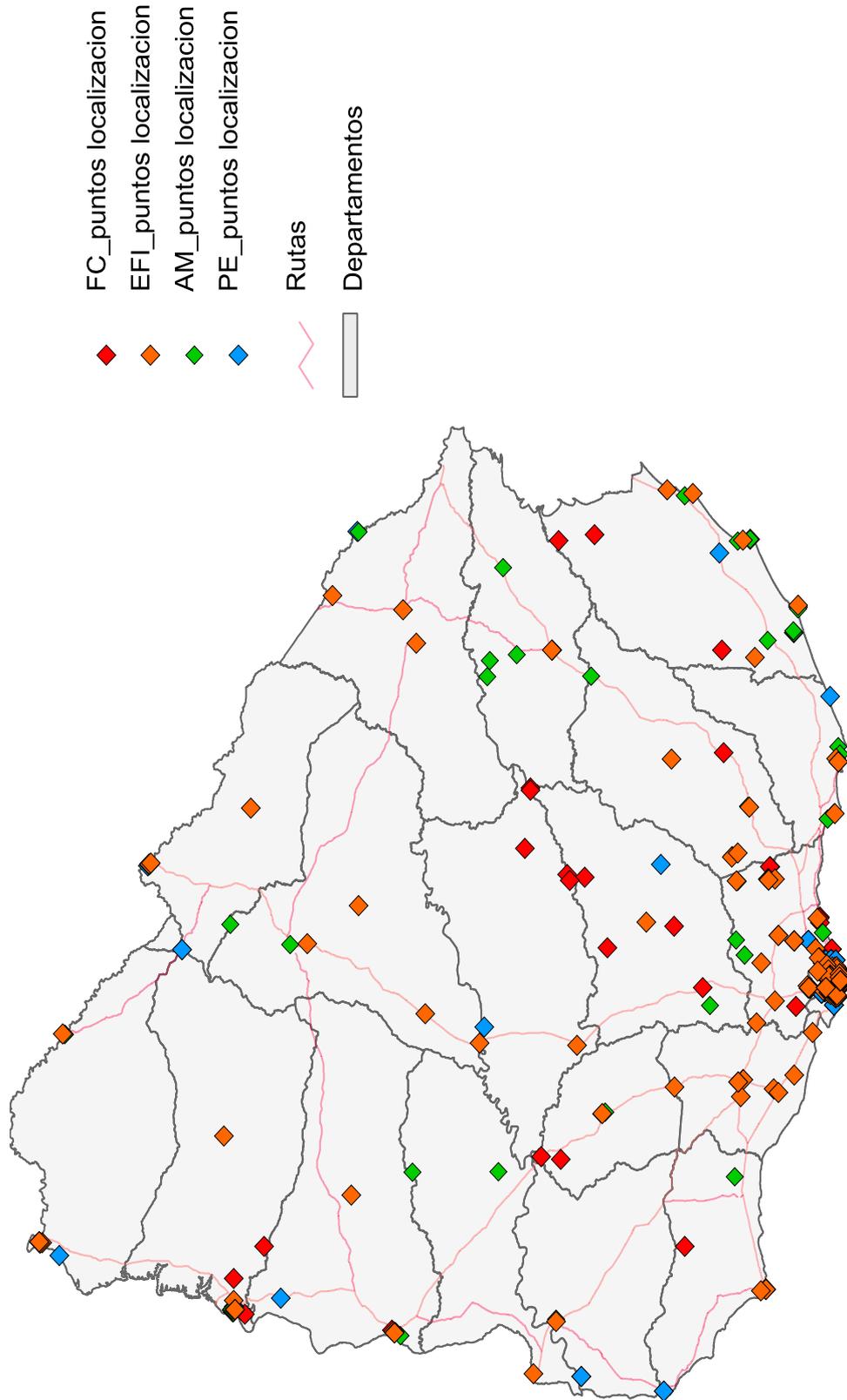
<b>Cuadro 1 - Síntesis del procesamiento global</b>							
EFIs, Actividades en el Medio, Proyectos Estudiantiles y Actividades de Flor de Ceibo, 2011							
Modalidad	Cantidad	EFI Sens.	EFI Prof.	Estudiantes	Docentes	Egresados	Interservicio
EFI	82	11	71	6.398	480	-	6
AM	95			251	211	22	13
PE	56			251	30	21	-
AFC	19			274	22	-	19

Una aclaración importante sobre la información que se presenta es que en los casos que no se especificaba precisamente el lugar de intervención se le asignaron las coordenadas correspondientes al servicio que lo presentó, por lo que seguramente exista un sobredimensionamiento de las propias sedes de los servicios universitarios en relación a la información referida al lugar de las actividades.

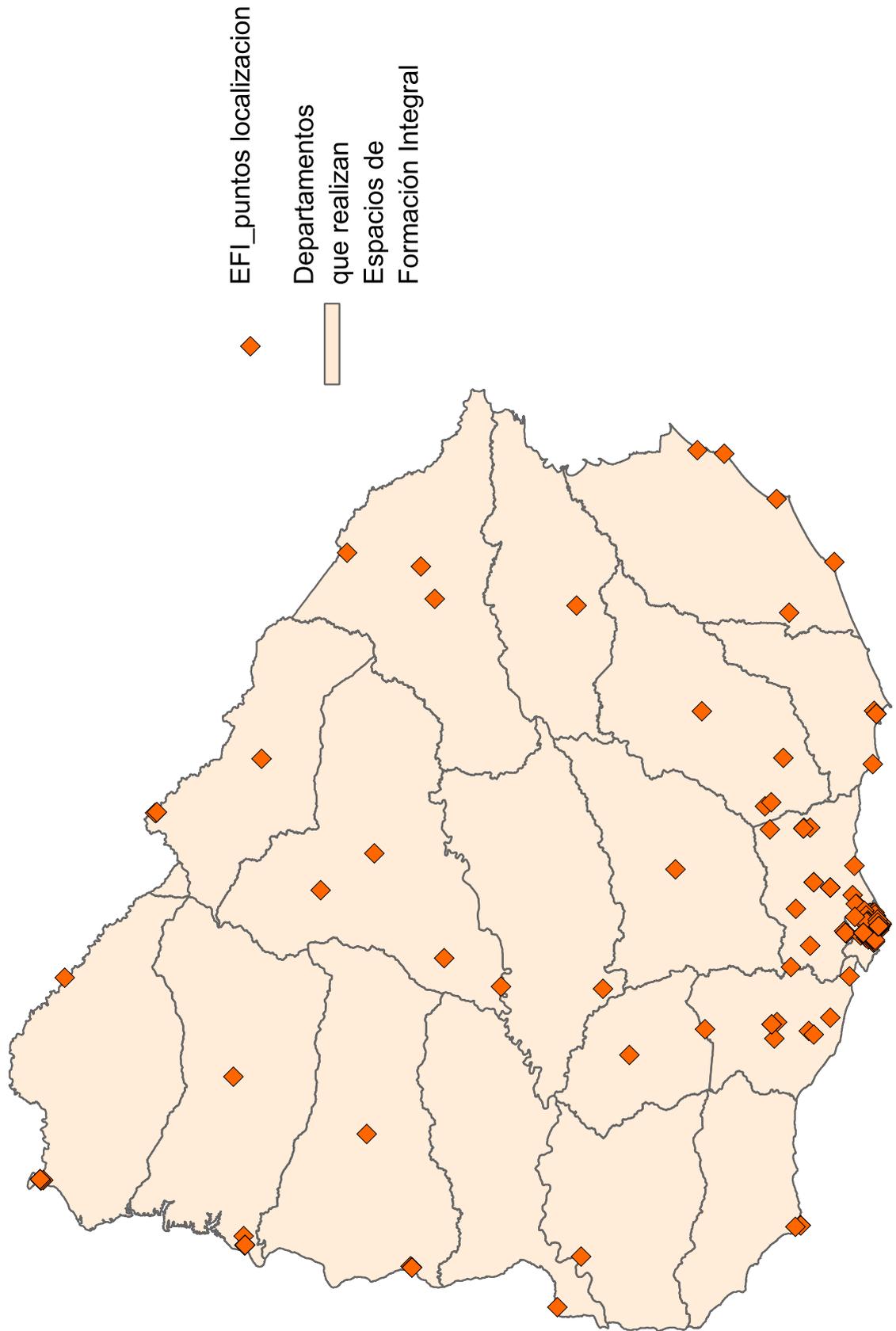
Los mapas que se presentan a continuación expresan la distribución geográfica de las actividades mencionadas, desarrolladas por la Universidad de la República durante 2011 en diferentes regiones del territorio nacional.

Es importante considerar que el programa, en base a la información incorporada permite realizar consultas y elaborar diversos mapas, por ejemplo por servicios o intervenciones particulares. Para el desarrollo del presente informe, nos centramos en la elaboración de algunos mapas que permitan visualizar la globalidad de las acciones consideradas.

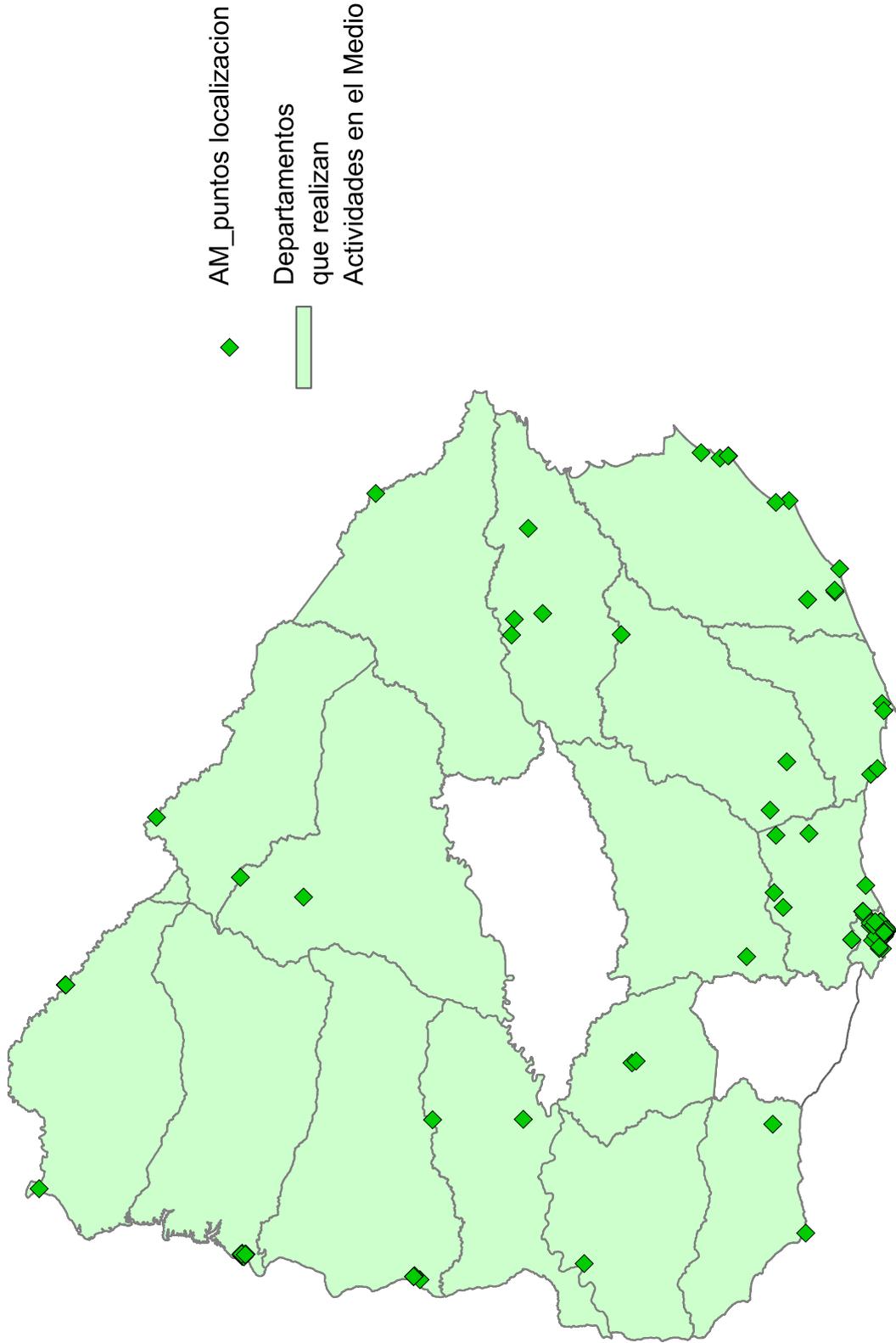
**Mapa 1 - Proyectos 2011 en Uruguay Tipo: EFI, AM, PE y FC**



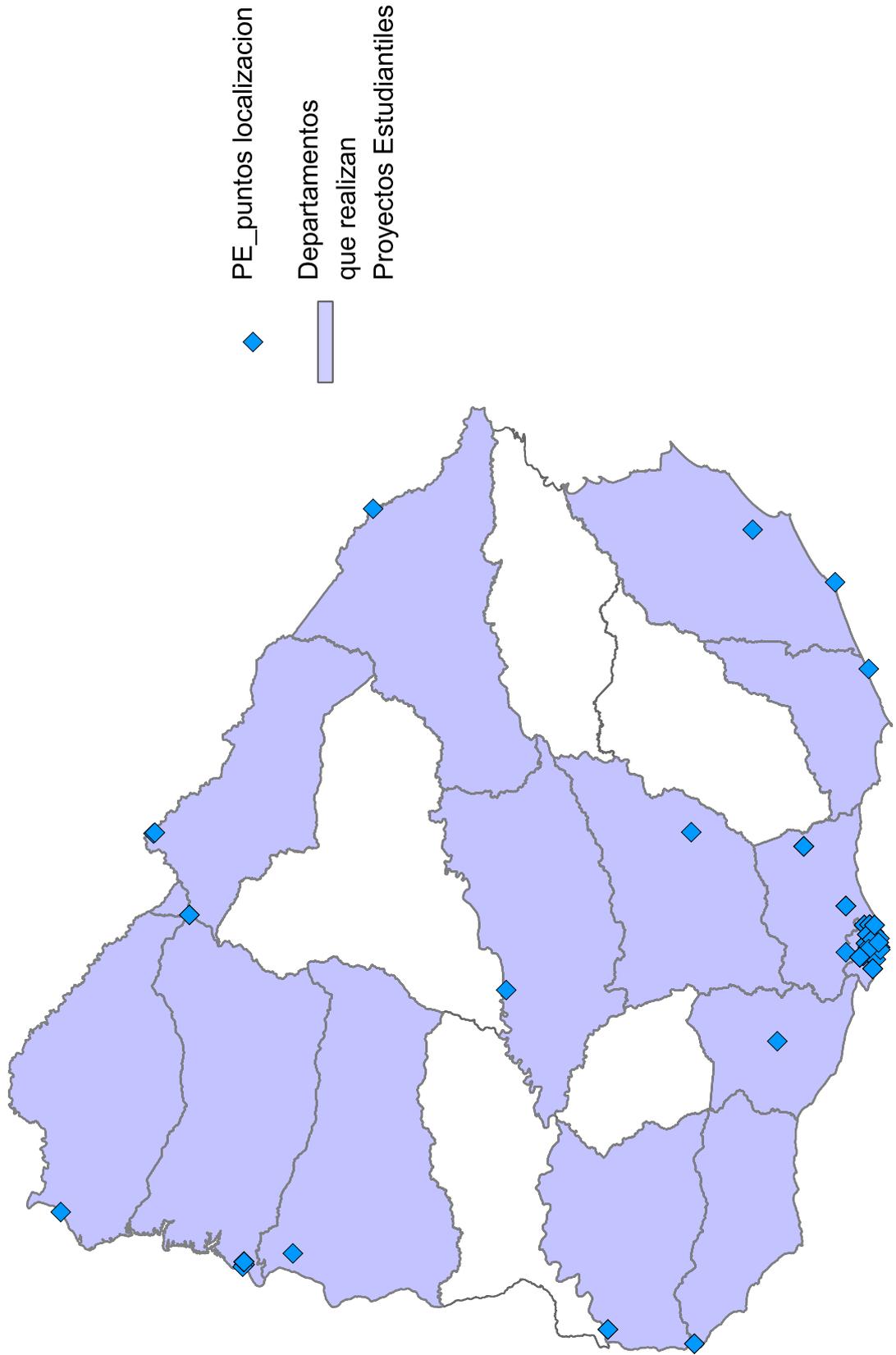
## Mapa 2 - Espacios de Formación Integral 2011 en Uruguay



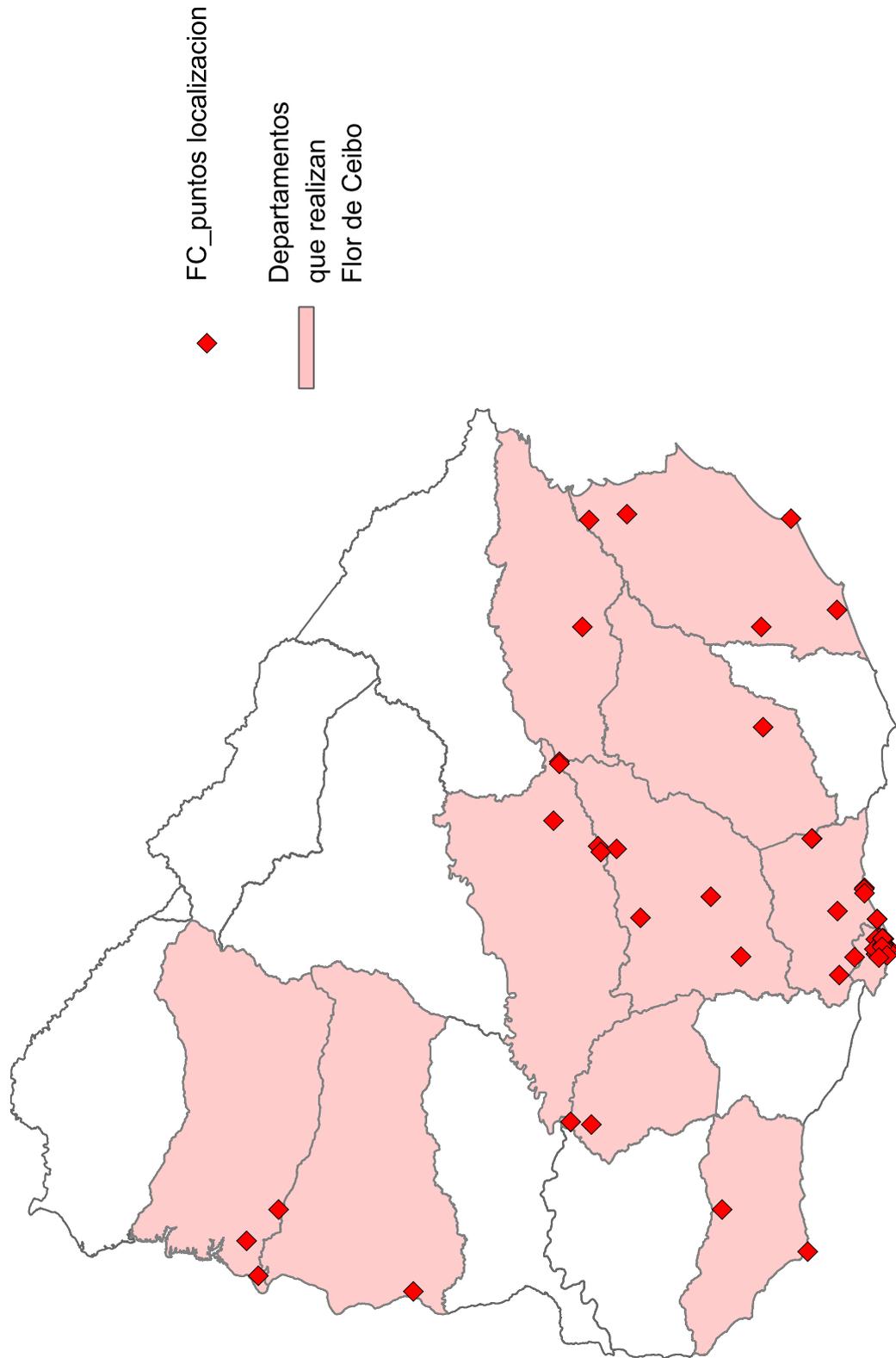
**Mapa 3 - Actividades en el Medio 2011 en Uruguay**



**Mapa 4 - Proyectos Estudiantiles 2011 en Uruguay**



**Mapa 5 - Flor de Ceibo 2011 en Uruguay**



**Mapa 1.**

En este mapa se visualiza el total de actividades desarrolladas a escala nacional, que permiten visualizar la de equipos universitarios desarrollando prácticas integrales, de extensión y actividades en el medio en todo el país. También se puede apreciar una mayor concentración de estas actividades en Montevideo y el área metropolitana.

**Mapa 2.**

En relación a los Espacios de Formación Integral se puede apreciar que tienen una distribución en todo el territorio nacional, abarcando a todos los departamentos del país.

**Mapa 3.**

La distribución de las Actividades en el Medio financiadas por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio durante 2011 se desarrollaron en departamentos de todo el país, con la excepción de Durazno y San José. Hay una mayor concentración de actividades en el sur y oeste del país, con gran cantidad de ellos en el departamento de Montevideo.

**Mapa 4.**

Los Proyectos Estudiantiles financiados por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio durante 2011 se desarrollaron en todo el territorio nacional, con la excepción de los departamentos de Tacuarembó, Río Negro, Flores, Treinta y Tres y Lavalleja. La mayoría de los proyectos tuvieron como centro de sus actividades el departamento de Montevideo.

**Mapa 5.**

Con respecto a las acciones desarrolladas durante el año 2011 por el Programa Flor de Ceibo, se aprecia una mayor presencia en el sur y centro del país -particularmente en Montevideo- mientras que no se registran actividades en los departamentos de Maldonado, San José, Artigas, Rivera, Tacuarembó, Cerro Largo, Río Negro y Soriano.

## ANTECEDENTES y METODOLOGÍA DE TRABAJO.

En la reunión de la Red de Extensión que se llevó a cabo el 9 y 10 de marzo del 2012 en Paysandú se acordó la necesidad de georeferenciar las diferentes intervenciones que desarrolla la Universidad de la República. En tal sentido, se decidió sentar las bases para desarrollar un Sistema de Información Geográfica, que permita georeferenciar las acciones que se realizan y permita articular y generar un análisis global.

La Red de Extensión, con la convicción de impulsar esta tarea, estableció como prioridad comenzar con los Espacios de Formación Integral, los Proyectos y Actividades de Extensión financiadas por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) correspondientes al período 2011 y las acciones del Programa Flor de Ceibo.

Para dicho fin, se estableció un Grupo de Trabajo sobre Mapeo, que se constituyó con el aporte de permanente de los siguientes docentes: Claudia Varin (Servicio de Investigación y Extensión Facultad de Arquitectura), Andrés Ligrone (Unidad de Extensión de Facultad de Ciencias) y Pablo Yglesias (Servicio Central de Extensión y Actividad en el Medio (SCEAM), Néstor López y Virginia Fernández (Departamento de Geografía de Facultad de Ciencias).

### 1. Objetivos

#### • Objetivo general

El objetivo general del Grupo de Trabajo sobre Mapeo fue *Georeferenciar las propuestas de Espacios de Formación Integrales, Actividades en el Medio y Proyectos de Extensión de la Universidad de la República desarrolladas durante 2011.*

#### • Objetivo Específicos

- Identificar y agrupar las distintas intervenciones que equipos universitarios desarrollaron en 2011.
- Diseñar la estrategias y herramientas básicas para alimentar de información un Sistema de Información Geográfica sobre las Prácticas Integrales, las Actividades en el Medio y de Extensión en la Universidad de la República.

### 2. Estrategia para la georeferenciación

Con el objetivo de establecer un criterio común para sistematizar y recolectar los datos de las intervenciones desarrolladas hasta el momento, el Grupo de Mapeo diseñó una planilla con categorías y variables definidas. De este modo generó un sistema único de recolección de datos



con la información requerida -como la ubicación específica donde se realiza la propuesta de intervención-, para el georeferenciamiento.

#### • Gv SIG como herramienta

La herramienta que se utilizó para el mapeo es el software GvSIG, una herramienta de software libre para gestión de información geográfica que permite el manejo de información geográfica con precisión cartográfica y posibilita observar y analizar la información de forma espacial.

#### • Construcción de las categorías

Se generó un conjunto de categorías a partir de las características de las intervenciones y de las dimensiones que se consideraron importantes relevar para su posterior análisis. Éstas fueron presentadas a través de un planilla de cálculo de muy sencillo llenado. Las categorías acordadas fueron:

Nº de Propuesta	Servicio que lo presenta	Nombre de la propuesta	Modalidad-Tipo	Servicios participantes			
Programa Plataforma	Según su servicio		¿Es curricular en su servicio? Si/no	Mes y año de inicio de la Actividad		Mes y año de terminar la Actividad	
	Nº Estudiantes	Nº Docentes		Mes	Año	Mes	Año
Barrios	CCZ	Municipios	Departamento/os	Lugar (Escuela Nº, arroyo x, cruce de calle x)			
Organizaciones participantes		Instituciones participantes		Fuente de Financiación de la actividad	Mail de un referente o link en caso de encontrarse on line la propuesta		Defina hasta en 3 palabras la propuesta (Por área de conocimiento y por tema)
Tipo	Nombre	Tipo	Nombre				

A continuación, se presentarán algunas variables que se conformaron para ciertas categorías según algunas definiciones o características que permiten diferenciarlas, en tal sentido se cerró el llenado de la planilla para las siguientes categorías:

Tabla con diferenciación de variables según categorías <b>Modalidad</b>	
Categorías Modalidad	Variables según tipo.
EFI	EFI de Sensibilización o de Profundización
Proyecto	Proyecto General o Proyectos Estudiantiles
Prácticas de Asistencia o de Asesoría Técnica	Práctica de Asistencia o Práctica de Asesoría Técnica.
Actividad en el Medio	

Tabla de variables según <b>servicios universitarios*</b>	
Servicios Universitarios	Centro Universitario de la Región Este (CURE), Centro Universitario de Paysandú (CUP), Escuela de Administración (EDA), Escuela de Parteras (EP), Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA), Escuela Universitaria de Música (EUM), Escuela Universitaria de Nutrición y Dietética (EUND), Escuela Universitaria de Tecnología Médica (EUTM), Facultad de Agronomía (FAGRO), Facultad de Arquitectura (FARQ), Facultad de Ciencias (FCIEN), Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCCEE), Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Facultad de Derecho (FDER), Facultad de Enfermería (FENF), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHUCE), Facultad de Ingeniería (FING), Facultad de Medicina (FMED), Facultad de Odontología (FODON), Facultad de Psicología (FPSI), Facultad de Química (FQ), Facultad de Veterinaria (FVET), Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM), Regional Noreste, Regional Norte (RN)

(\*) Se decidió obtener la información del listado que se encuentra disponible en la página web de la Universidad de la República en la sección del Archivo General.

Tabla de variables según <b>Programas Plataformas</b>	
Programas Plataformas	Apex Cerro, CFP-Oeste Montevideo, CFP-Bella Union, Flor de Ceibo, Incubadora, PIM, Programa Frontera, Sector productivo

Tabla de variables según <b>Actores Institucionales</b>	
Actores Institucionales	CAIF, Empresas públicas, Escuelas, Cárceles, Liceos, Hospitales, INAU, Intendencias, Ministerios, Policlínicas, UTU, Otros

Tabla de variables según <b>organizaciones sociales participantes</b>	
Organizaciones sociales	Comisiones vecinales, Sindicatos, Cooperativas, Organizaciones no gubernamentales (ONG), Otros

Otro elemento a tener presente, es que se resolvió diferenciar la procedencia de los participantes -Estudiantes, Docentes, Egresados - según los criterios del servicio universitario al que pertenecen, pero se estableció la necesidad para el futuro de relevar los datos según la Carrera Universitaria para conocer con mayor profundidad la procedencia de formación en la que se enmarcan las intervenciones y evitar sesgos, error debido a la sumatoria de participantes de carreras compartidas/pertenecientes a varios Servicios Universitarios.

Del mismo modo se propone generar un sistema único de relevamiento de información y que contemple algunas las variables requeridas para darle continuidad al presente trabajo.

- **Recolección de información**

La versión final de la matriz fue presentada a la Red de Extensión el 16 de setiembre de 2012 en Facultad de Psicología. La información fue recogida por los integrantes de la Red y sistematizada por el Grupo de Mapeo. Además, en ese período el Grupo de Mapeo recabó los datos de los Proyectos Estudiantiles y las Actividades en el Medio financiado por el SCEAM.

El Grupo de Mapeo se encargó de la depuración y sistematización de los datos recabados, asignando un código particular a cada EFI y un código en común a las propuestas que involucraban varios servicios. En el caso de los Proyectos Estudiantiles y las Actividades en el Medio financiados por el CSEAM se mantuvo la codificación original asignada por la Unidad de Proyectos del SCEAM.

A continuación se asignó coordenadas (latitud y longitud) al lugar geográfico donde se realizó la intervención; en aquellos casos en los que no se identificó -por ausencia de información- el lugar específico de intervención, se asignó una coordenada de aproximación de alusión a su cercanía

Para introducir la información en el programa GvSIG, y obtener los resultados que se esperaban, se diseñaron tres planillas diferenciadas pero vinculantes, en las cuales se sub-dividió la información de la planilla principal permitiendo desarrollar diversas preguntas y análisis particulares de algunas variables. En la primer planilla, se encuentra todo lo referido a la Localización y actores específicos que desarrollaron la intervención, en la segunda, los servicios y participantes específicos del proyecto y la tercera, la totalización de las propuestas de intervención según los participantes, éstas tres se vincularon entre sí a través del programa GvSIG.



#### 4. Formación

Por otro lado - de forma complementaria- a través del Servicio de Investigación y Extensión de la Facultad de Arquitectura, se realizó la gestión para iniciar un curso de GvSIG. Como resultado se desarrollaron una serie de talleres de manejo de la herramienta GvSIG, dichos talleres se desarrollaron durante los meses de agosto y octubre, a cargo de Osvaldo Sabaño (Docente del Instituto de Teoría y Urbanismo de la Facultad de Arquitectura). Cabe mencionar que dicho docente se sumo al trabajo de depuración y análisis de datos que venía realizando el grupo.

#### 5- Propuestas de desarrollo consideradas por el Grupo de Mapeo

1. Se propone facilitar la utilización de la herramienta GvSIG para socializar la información lo mas simple posible, generando un formulario web para el llenado de datos
2. Desarrollar un mapa interactivo que permita a cada interesado, realizar las consultas que considere pertinente sobre las intervenciones que ejecuta la Universidad de la República. Se entiende que el mismo puede servir de análisis particular de cada servicio, de promoción y de difusión de las acciones que se impulsan.
3. Consideramos necesario conformar un grupo de referencia permanente para darle continuidad a la tarea. En tal sentido el grupo cumple con el objetivo propuesto yendo más allá de los acuerdos establecidos, siendo que se incorporó al análisis, además de los EFI, los Proyectos Estudiantiles, las Actividades en el Medio y las acciones de Flor de Ceibo, a través de un trabajo que implicó la generación, recopilación y sistematización de datos.

## 6. Glosario (\*)

Los **Espacios de Formación Integral (EFI)** son un dispositivo para la incorporación de las prácticas integrales -entendidas como aquellas que articulan al mismo tiempo aproximaciones interdisciplinarias y actividades de enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión y actividades en el medio - en la currícula de las distintas carreras o formaciones profesionales requiere de la consideración de diferentes instancias en donde se concretarán. La primera son los Espacios de Formación Integral (EFI), que permitirán la curricularización de este tipo de actividades a nivel de los diferentes ciclos de las carreras.

**Extensión:** Proceso dialógico y bidireccional”, {que busca} “la colaboración entre actores universitarios y actores sociales, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con prioridad a los problemas de los sectores más postergados.”

**Actividades en el Medio:** Comprenden toda otra actividad relacionada con población, en la que el enfoque tiende a ser unidireccional y pretende dar respuesta a demandas puntuales. Por ejemplo, actividades de asistencia, difusión o divulgación científica y procesos de transferencia tecnológica.

**Difusión:** Actividades de divulgación o presentación de resultados de actividades académicas con actores no universitarios.

**Asistencia - Asesoramiento Técnico:** Procesos de respuesta técnica a demandas de actores no universitarios de carácter concreto o delimitada en áreas del conocimiento específicas.

(\*) En base a:

“Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” Taller sobre renovación de enseñanza y curricularización de la extensión”, aprobado por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República el 27 de octubre de 2009.

“Situación de la inserción curricular de la extensión en la Universidad de la República 2007-2008” SCEAM, Universidad de la República

# TABLAS



Evaluación de la calidad educativa en los Espacios de Formación Integral.  
Un análisis de los programas integrales APEX y PIM de la Universidad de la República

Tabla 1- Distribución según tipo de Espacio de Formación Integral y participantes. Se resaltan los EFI que se

Tipo	Cod	Nombre de la Propuesta	Servicio	Nº Est	NºDoc	Tipo	Cod	Nombre de la Propuesta	Servicio	Nº Est	NºDoc
ES	001	Taller 1 – Ciclo introducción a la Realidad Agropecuaria	FAGRO	30	8	EP	041	Proyecto de Investigación en Antropología Social	FHUCE	20	2
EP	002	Agricultura familiar en Uruguay: una perspectiva desde el territorio	FAGRO	41	7	EP	042	Fortalecimiento de los procesos educativos/productivos en contexto de encierro	EDA	sd	6
EP	003	Sociedad Estado y Universidad: encuentros y desencuentros en torno al desarrollo	FAGRO	4	9	EP	043	Ruralidad y desarrollo: articulación con los actores locales y mesas de desarrollo rural en Salto y San José	FCS	sd	
EP	004	Curso Introductorio a la Odontología 2011	FODON	360	16	ES	044	A investigar se aprende investigando	FCCEE	sd	2
EP	005	Nexo	FING	30	2	EP	045	Sociedad y ambiente. Conflictos ambientales: el caso de la ampliación del puerto de La Paloma	FCS	sd	6
EP	006	Taller de Diseño y Representación Gráfica	FING	40	1	EP	046	Abordaje integral de situaciones de violencia	FCS	14	7
EP	007	Pyton para Todos	FING	10	3	EP	047	Discapacidad en lo social	FCS	80	6
EP	008	Teatro y Matemática	FING	15	2	EP	048	Trabajo y cuestión agraria	FCS	50	10
EP	009	INGE	FING	15	4	ES	049	Extensión Universitaria	FCS	150	4
EP	010	Butiá	FING	30	3	EP	050	Las personas con discapacidad y su familia desde el enfoque integral	EUND	8	2
EP	011	Hábitat y territorio: Espacio Público en Villa García	FHUCE	30	4	EP	051	Curso Optativo de Extensión Rural	FVET	34	7
EP	011	Hábitat y territorio: Espacio Público en Villa García	FARQ	100	7	EP	051	Prácticas Integrales en el Medio Rural	FPSI	6	2
EP	012	Visiones compartidas hacia la radicación de los trabajadores en la Colonia Raúl Sendic Antonaccio.	FARQ	32	7	EP	051	Prácticas Integrales en el Medio Rural: Promoviendo el desarrollo de las comunidades rurales	EUND	6	1
EP	013	Aporte de la Hidro-geología en el proyecto COVISOCIAL en la cuenca del Arroyo carrasco	FCIEN	7	2	EP	052	Formación integral y construcción de la ciudadanía en comunidades rurales del noroeste	EUND	3	1
EP	014	Actividad Ciencia y Comunidad	FCIEN	50	7	ES	053	EFI (I)	FENF	525	20
ES	015	Curso de Introducción a las dinámicas universitarias CIDU	FCIEN	500	4	ES	054	EFI (II)	FENF	200	5
EP	016	Seminario de Pesca	FCIEN	16	2	EP	055	EFI (III) – Participación comunitaria y trabajo en equipo	FENF	220	18
EP	017	Territorios y territorialidades en Malvín Norte: una aproximación a sus subjetividades	FCIEN	30	3	EP	056	EFI (IV) – Elaboración y ejecución de proyectos participativos	FENF	120	12
EP	017	Territorios y territorialidades en Malvín Norte: una aproximación a sus subjetividades	LICCOM	30	2	ES	057	Aproximación a la Extensión: visitas estudiantiles	FQ	160	4
EP	018	Registros integrales	EUTM	sd	2	EP	058	Comunicación científica	FQ	60	3
EP	019	Primeros Auxilios	EUTM	0	2	ES	059	EFI Primer año	EP	120	6
EP	020	Contabilidad en las escuelas	FCCEE	34	1	EP	060	EFI Segundo año	EP	25	6
EP	021	Integrándonos – tercera generación	FCCEE	6	1	EP	061	EFI Tercer año	EP	25	8
EP	022	Proyecto apoyo UEC	FCCEE	5	1	EP	062	Trabajos de Extensión	FQ	1	1
EP	023	Proyecto Cinemateca	FCCEE	3	4	EP	063	Curso de Introducción a los Estudios Veterinarios	FVET	500	9
EP	024	Proyecto FUCVAM	FCCEE	8	1	EP	064	Pasantías en Salud Pública Veterinaria sobre Prevención y Control de Zoonosis en la zona de la Policlínica Barrios Unidos	FVET	26	7
EP	025	Plan de marketing a cooperativas de la UEC	FCCEE	8	1	EP	065	Actividades curriculares de Clínica Semiológica y Clínica de pequeños animales en Policlínica Barrios Unidos	FVET	14	2
ES	026	Los servicios de información para el ciudadano	EUBCA	60	2	EP	066	Sistemas Productivos	FVET	60	10
EP	027	Desarrollo de Proyectos Comunitarios para la Organización de Bibliotecas	EUBCA	40	2	EP	067	Flor de Maroñas	ISEF	43	7
EP	028	Tratamiento de la Información de la Red Educativa Malvín Norte	EUBCA	5	3	EP	068	Prácticas Corporales y Recreación: Calidad de vida del adulto mayor	ISEF	10	1
EP	029	Seminario Taller Investigación Acción y ABP (Optativa)	EUBCA	2	1	EP	069	Aportes a la salud laboral y estudiantil en la UdelaR	ISEF	60	1
EP	030	Propuesta de Trabajo en zonal 9 Bella Italia (Optativa Gestión Cultural)	EUBCA	15	2	EP	070	EFI Planificación y Metodología	ISEF	80	3
EP	031	Desarrollo de PMB (software integrado de gestión) en una Biblioteca del Sector Público (Optativa)	EUBCA	5	2	EP	071	Aprender a ser universitario. Una experiencias entre taller, UHPS y Sociología en la Facultad de Psicología	FPSI	30	3
EP	032	Memorias Pedagógicas: Archivo de Prácticas y Testimonios de Educadores en la Historia de la Educación en Uruguay	EUBCA	9	2	EP	072	Investigación evaluativa de las políticas socioeducativas del centro educativo Espigas en la comunidad de referencia	FPSI	12	4
EP	032	Memorias Pedagógicas: Archivo de Prácticas y Testimonios de Educadores en la Historia de la Educación en Uruguay	FHUCE	11	5	EP	073	Hacia la generación de un ambiente ecológica y socialmente sostenible a través de la construcción de paisajes públicos eficientes y democráticos.	CURE	15	6
EP	032	Memorias Pedagógicas: Archivo de Prácticas y Testimonios de Educadores en la Historia de la Educación en Uruguay	LICCOM	8	1	EP	073	Hacia la generación de un ambiente ecológica y socialmente sostenible a través de la construcción de paisajes públicos eficientes y democráticos.	FARQ	30	3
EP	033	Derecho de Acceso a la Información y construcción de ciudadanía	EUBCA	4	4	EP	074	Educación, TIC y Sociedad- Institucionalización del plan Ceibal	FHUCE	10	1
EP	033	Derecho de Acceso a la Información y construcción de ciudadanía	LICCOM	20	10	EP	075	Area De Liberación: Proyecto Integral sujetos colectivos y praxis	FCS	50	4
EP	034	Publicidad	LICCOM	12	2	EP	076	Introducción a la UdelaR	EUM	50	5
EP	035	Comunicación Educativa y Comunitaria	LICCOM	50	7	EP	077	Sin Nombre	EUM	80	20
ES	036	Componente de Sensibilización Hacia un Plan Desarrollo de la Extensión	FHUCE	1000	1	ES	078	Estudio e integración de elementos estéticos-plástico en la arquitectura de diferentes locales ubicados en el PIM	IENBA	400	20
EP	037	Educación, trabajo, dignidad.: Practica docentes extremuros universitarios	FHUCE	21	1	EP	079	sd	CUP	12	2
EP	038	Relaciones étnicas	FHUCE	44	1	EP	080	EFI Regional Noreste	CUR	200	25
EP	039	Metodología de la Investigación Antropológica en Territorio (trabajo con el proyecto Desarrollo de los EFI El agua desde la cultura: un juego de vida)	FHUCE	45	2	EP	081	Villa Constitución	RN	30	30
EP	040	Mapeo barrial, económico y político	FHUCE	24	4	EP	082	Curso de Formación Popular	RN	50	sd

Evaluación de la calidad educativa en los Espacios de Formación Integral.  
Un análisis de los programas integrales APEX y PIM de la Universidad de la República

**Tabla 2: Actividades en el Medio según cantidad de estudiantes docentes y egresados y servicio involucrados.**

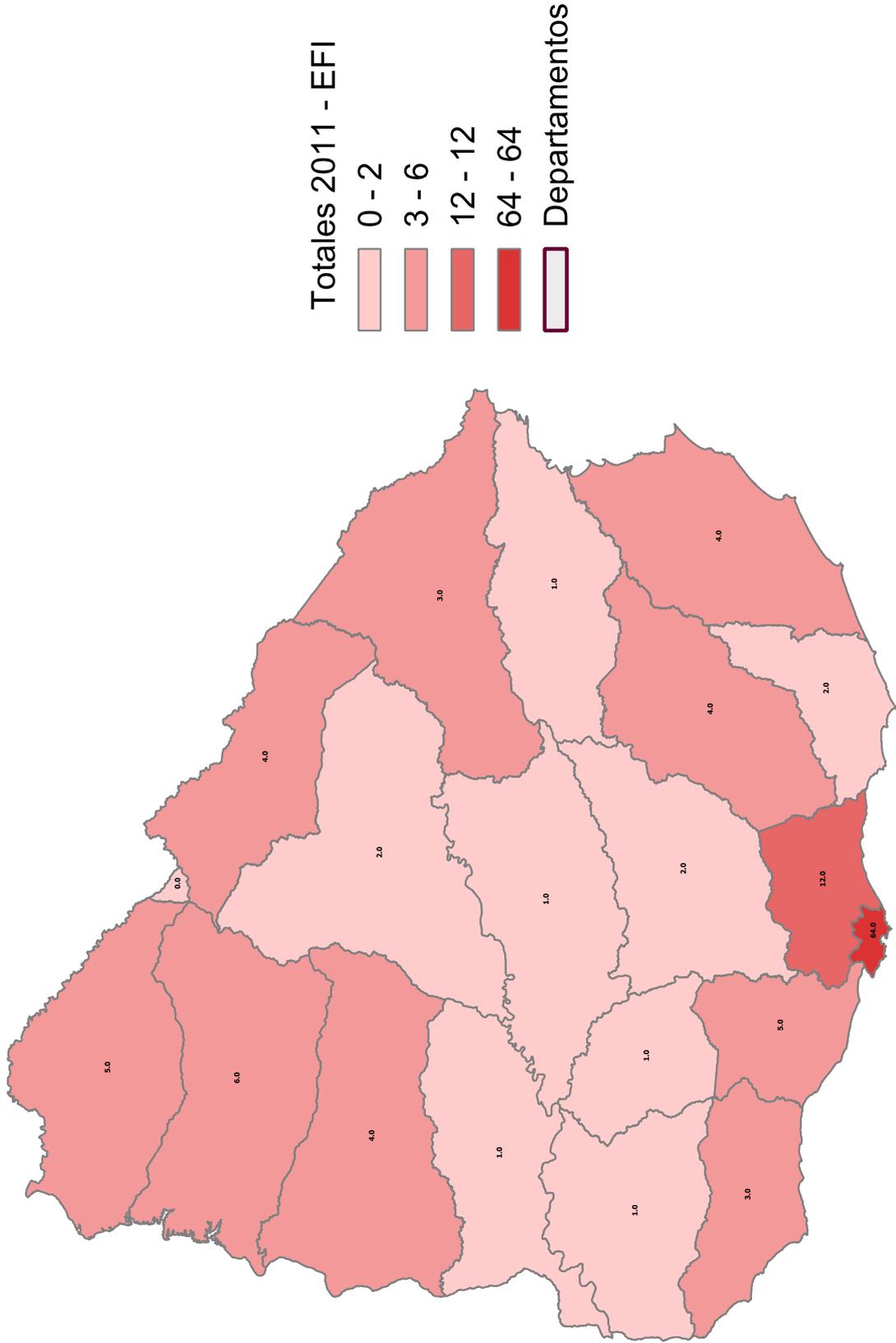
Nº	Nombre de la Actividad		Est	Doc	Egre	Nº	Nombre de la Actividad		Estu	Doc	Egre
007	Pintura Mural para el barrio Villa Centauro	IENBA	6	1	0	109	Desarrollo de material didáctico para docentes de secundaria ( Biología ) sobre Especies Invasoras Acuáticas	FCIEN	0	2	0
013	Devolución de trabajos estudiantiles a familias rurales de la zona de Rocha. Laguna de Rocha	FAGRO-CURE	0	4	0	110	Jornada de actualización técnica innovación y desarrollo de tecnologías en porcionos apropiadas para la producción familiar	FAGRO	0	4	0
016	Apoyando el proyecto "Migues se reinventa"	LICCOM	7	0	0	111	Presentación de trabajos finales y análisis de sustentabilidad a familias rurales de la Zona de Nueva Helvecia- Colonia Valdense.	FAGRO	9	1	0
018	La Ciudad y los medios gráficos: alcances usos y circulación de la imagen en Montevideo	FARQ-IENBA	5	0	0	112	Naufrajos en las costas del Polonio	FHUCE-CURE	0	3	1
023	Prácticas curriculares e integrales con sujetos colectivos rurales de gestión cooperativa	FCS	3	0	0	113	CENCibilizate	FCIEN	6	0	0
024	Filosofía con niños, un encuentro impostergable	FHUCE	4	0	0	114	Restos Territoriales. Exposición y seminario sobre la transformación del territorio Contemporáneo	IENBA-FARQ	2	6	1
025	Aves libres: Gente aprendiendo canto, color, funciones vitales del hábitat	CURE	6	0	0	115	Muestra final de proyecto Buscapie	FING-IENBA	0	2	0
026	Vídeo sobre extensión universitaria en Derecho	FDER	5	0	0	116	Derecho ciudadano equidad e identidad de género (Foto)	FPSI-FCS-FMED	2	2	2
030	Compartiendo conocimiento: interdisciplinariedad y colaboración en Laguna de Rocha	FVET-FCIEN-CURE	11	4	0	117	INGE 2011. Isaac, Nikola y Galileo van a la Escuela (también María y Ada van , claro)	FING	0	4	0
032	Hasta la Coronilla: Interactuando con la localidad acerca de la prehistoria	FHUCE	0	6	0	118	Profuncoop- Taller de Diseño	FING	0	2	0
034	Construyendo la red SIN TRIGO Salto	RN	0	3	0	119	Sembrando Butía	FING	0	3	0
036	Kuyenga Ciencias en la escuela	FING	0	4	0	120	Cruzando Frontera – Buscapie en Colombia	FING	0	1	0
037	Minoridad e imputabilidad. Una perspectiva interdisciplinaria para pensar la tarea educativa	CURE	0	3	0	121	Jornada de Arte y Tecnología en la UTU de San Ramón	FDER-FCS	2	0	0
038	El Cuco "viene de afuera"	FDER-FPSI	4	0	0	122	Play Juegos espaciales	FARQ	0	4	0
042	Apoyo a la presentación de publicación Palabras impacientes - Radio Vilardevoz	FPSI	0	2	3	123	Casi Casa	FARQ	0	4	0
044	Construcción Participativa del patrimonio local de Estación Laureles Tacuarembó	FHUCE-CURE	2	3	0	124	"Tiempo (de campamento) Libre con los Trabajadores/as de Bella Unión "	ISEF	4	1	0
049	Ambiente Saludable Todos los niños tienen derecho a entornos saludables para jugar, vivir y estudiar	FENF-RN	3	3	1	126	Campamento de integración de Animadores del Liceo Suárez Canelones	FCS-FHUCE	4	0	0
050	Experiencia de extensión entre instituciones educativas terciarias que fomentan el cuidado de la salud pública en el ámbito rural del Departamento de Salto 2do año	RN	0	3	0	127	Nos une algo mas que un río	EUTM-FCS-FARQ	5	0	0
051	Dúo de guitarras	RN	0	2	0	128	Cultura y alfabetización digital fortalecimiento de la planificación institucional de un liceo de la educación media.	FHUCE	1	1	2
052	Seminario sobre educación popular, movimientos sociales y pensamiento crítico por Raúl Zidechi	CUP-EUBCA	7	0	0	131	Derechos de niños, niñas y adolescentes – a participar también se aprende	FPSI	1	0	1
055	Cerebros al Descubiertos	FCIEN	0	3	0	133	Promoción de salud cardiovascular en el Barrio 3 de Enero	FENF	5	2	0
058	Prácticas integrales en el medio rural	FPSI-EUND-FVET	0	4	0	134	Desencubate	IENBA	5	1	0
059	Diálogos entre Cerros	FCS-EUND-FMED	6	3	1	137	Intercomunicación fotografica con el público	IENBA	8	2	0
063	Ceramicarte	IENBA	5	2	0	139	Hablemos de animales: Compartiendo una mirada diferente	FCIEN-FVET	6	0	1
065	Construyendo aprendizaje Practicas en el Jardín	FPSI-FMED-FENF-CURE-EP	0	0	5	140	Enriquecimiento y bienestar en animales cautivos	FCIEN-FVET	5	0	0
066	Todos pueden hacer música El aprendizaje de la música al alcance de los jóvenes	EUM-CURE	2	5	0	141	Literatura y textil Las Garitas	FARQ	5	2	0
070	¿Qué me cuenta la flora nativa?	FAGRO	1	5	0	142	Segundo Foro Regional Estudios de Género	FPSI-RN	3	3	0
072	Devolución de la investigación de ITS y VIH en población afrodescendiente	FPSI	0	5	0	143	El cuidado Humano	FPSI-CUP	0	4	0
079	Educación para la valoración del patrimonio cultural prehistórico en la Enseñanza Pública	FHUCE-FHUCE-CURE	0	5	0	144	Proyecto Austral	IENBA	2	0	0
082	Calidad de aguas en la Cuenca de Paso de Severino. Florida divulgación de pautas de manejo ambiental	FCIEN	0	6	0	145	Cambio y permanencia. Prospectiva	FARQ	1	1	1
084	Ser joven trabajo - siendo	FPSI	0	0	2	147	Multipliquemos los Cicuits Limpios	FCIEN	6	0	0
085	Taller de Comunicación y pintura mural Uruven	IENBA	0	4	0	148	Suenancias: la ciencias y la radio	FCIEN-FCIEN	0	4	0
088	Magnetismo	FING	0	3	0	152	Diversidad y conservación de anfibios: Un análisis en ambiente con actividad forestal	FCIEN	0	5	0
089	Teatro y matemática en Artigas	FING	4	3	0	153	Conservas Esperanza	EUND-FPSI-FVET-FCS-FAGRO	7	5	0
090	Promoción de Salud en la comunidad del Barrio Villa Española	FMED	0	3	0	155	Promoviendo la pesca artesanal en Piriápolis con el Grupo Popa	FCIEN	5	1	1
091	Arte en la Quinta 1º Concierto ciclo 2011	EUM	6	2	0	156	Twister, metiendo el cuerpo en la Educación	FPSI	0	5	0
093	Complementos y tensiones entre el desarrollo urbano y rural	FCIEN	5	2	0	157	Pintura mural en la Escuela Nº 173 de Fior de Maroñas	IENBA-FAGRO	6	0	0
097	Teoría y praxis para un arquitectura integrada, integradora y sostenible	FARQ-CURE	1	4	0	158	Talleres sobre colonización y acceso a la tierra Escuelas Agrarias	FHUCE-FCS	2	1	0
098	A la rueda rueda de cuentos y anécdotas	IENBA	5	0	0	159	El patrimonio cultural en la integración social de la Región Este	FHUCE-CURE	3	0	0
099	Reconociendo la creatividad del Adulto Mayor	EUM-FCS	3	0	0	160	Ciclo debate científico Región Noreste	CUP	0	7	0
101	Intervenciones urbanas	IENBA	11	2	0	161	Fortalecimiento de vínculos en jóvenes con consumo problemático de sustancias psicoactivas	FENF	0	4	0
102	Intervenciones entre redes tróficas y cibernéticas	FCIEN-FING-LICCOM	2	2	0	162	Sensibilización sobre consumo problemático de drogas a estudiantes de secundaria	FENF	0	3	0
103	Lácteos en la población adulta, alimentos para toda la vida	EUND	7	4	0	164	Trabajando juntos en discapacidad	FCS-FHUCE	6	0	0
104	Encuentro Teatro y Matemática	FING	0	2	0	165	Encuentro Cultural Regional Norte	RN	6	0	0
106	Ingeniería se muestra en el medio	FING	0	3	0	166	Conociendo mi cuerpo para cuidarlo	FENF-FDER-RN	8	3	0
107	Demanda sobre conocimiento de nuestros grupos aborígenes. Docentes Enseñanza Secundaria. Tacuarembó	FHUCE	0	1	0	168	Retrazos de Mujeres: Fortalecimiento de la asociación cooperativa entre mujeres rurales	FHUCE-FCS	2	2	0
108	Calpica-Cainsa: Expandingo la extensión	FHUCE	0	4	0	169	Singularidades Rurales, Cultura y expresión de sentimientos	FPSI	3	1	0
						170	La EUTM mirando hacia adentro. Compromiso y pertenencia	EUTM	0	2	0

Tabla 3: Proyectos Estudiantiles según participación de los servicios y total de participantes					
Num	Nombre de la Propueta	Servicios	Tot_Est	To_Doc	Tot_Egr
001	Re-creando la alimentación	EUND FARQ FCS FPSI ISEF	5	0	3
003	Proyecto Langosta 2011	EUTM FCS FMED ISEF	7	0	0
004	Creando puentes un proyecto de animación y lectura	EUBCA	6	2	0
005	Firulete y Berretin	EUTM FCS FENF	7	0	0
006	COVISOCIAL: una organización a fortalecer	FCS	4	1	0
008	Centro Cultural y Biblioteca Popular Bliibliobarrio: fortalecimiento de un emprendimiento laboral con personas con padecimiento de lo psiquiátrico	EUBCA FCCEE FPSI	5	0	0
011	Mi pago es donde yo ando	FCIEN FPSI	7	2	1
015	Físicamente posible	FCIEN LICCOM	6	0	1
016	Los humedales, su fauna y nosotros	FCIEN	3	1	0
017	Efecto Multiplicador Cooperativo	FPSI	4	1	0
019	Promoviendo estrategias de fortalecimiento de personas con padecimiento (de lo) psiquiátrico desde la dimensión laboral	FCS FMED FPSI	5	1	1
020	La Unión: Comunidad y Universidad	EUND FODON	14	2	2
021	Integrando Generaciones	FQ FVET	4	1	3
022	Gestión cooperativa "Caminos" a la Calidad	EP FMED FODON FPSI	4	0	0
023	Conociendo tus derechos: actividades en el Pereira Rossell en el marco del consultorio jurídico	FCCEE FCIEN FDER	3	0	0
025	Expreso Marlvín Norte	FDER	5	0	0
026	Espacio participativo de adolescentes en el Salón Sueño Solidario	FDER FPSI	8	1	1
027	Explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes: sensibilizar, formar e intercambiar	FCIEN FCS FDER FHUCE FMED	3	1	3
028	La montaña: acercando la biblioteca Elena Quinteros a la comunidad	FCS FHUCE	7	1	0
029	Fotoprotección en Escuelas Rurales	EUBCA	13	1	0
030	Baño Seco como tecnología apropiada	EUTM	7	1	0
031	Calpica-Cainsa. Memorias e identidades en áreas de ocupación indígena misionera	FHUCE	6	0	0
032	Hacia la conservación de la zona costera: una visión adolescente	FCIEN	4	0	0
033	Talleres de experiencias lúdico narrativas	FHUCE FPSI LICCOM	3	0	0
034	Abriendo Puertas": proyecto de participación barrial	FARQ FCS ISEF	2	1	0
035	PEB: Proyecto de Extensión en Bioinformática	FQ	2	2	0
036	La Comunidad y los Lenguajes Plásticos II	IENBA	19	0	0
037	Invitando a la Conservación	FCIEN FVET	5	0	2
038	Leer Crecer y Construir: organizando una biblioteca en la Escuela Paraguay	EUBCA	7	2	0
039	Aprender comunicándonos y comunicamos aprendiendo	FCS LICCOM	5	0	0
040	Proyecto educativo integral con niños de Villa Española	FCCEE FCS FHUCE	3	0	0
041	¡¡¡Agua-ntre nosotros!!!	FCIEN FCS FHUCE	6	1	0
043	Proyecto Memoria	EUBCA	4	0	0
044	Acercando el adolescente a la Universidad. Un camino de inclusión a la vida universitaria.	FCS	7	3	0
045	Integración social de los adultos mayores: promoviendo la recreación y el ejercicio	FENF	2	1	0
046	Aproximación a la pesca artesanal en la zona de influencia de la represa Rincón del Bonete.	FCIEN	3	1	1
047	La tutoría entre pares como una nueva forma de relacionamiento y aprendizaje	EUTM FCS FENF	8	0	0
048	Chapicuy orgánico	FAGRO FCS FDER FENF	7	0	2
049	Apropiación e Intercambio del conocimiento desde la Ecología	FCIEN	2	0	0
050	Construyendo puentes: un abordaje integral hacia la conservación del arroyo Las Piedras	FARQ FCIEN FING FPSI IENBA	12	2	2
051	Territorio fragmentado y espacios públicos	FCIEN	8	0	0
052	Biodiversidad y comunidad "en la Villa"	FCIEN LICCOM	7	0	0
054	Promoción de cambios de estilo de vida a Diabéticos y familiares de Diabéticos insertos en la comunidad	FENF	5	0	0
055	Previnendo el VIH/SIDA desde el inicio de la adolescencia	FENF	4	0	0
056	Cultivando en hábitos saludables	FENF	6	3	2

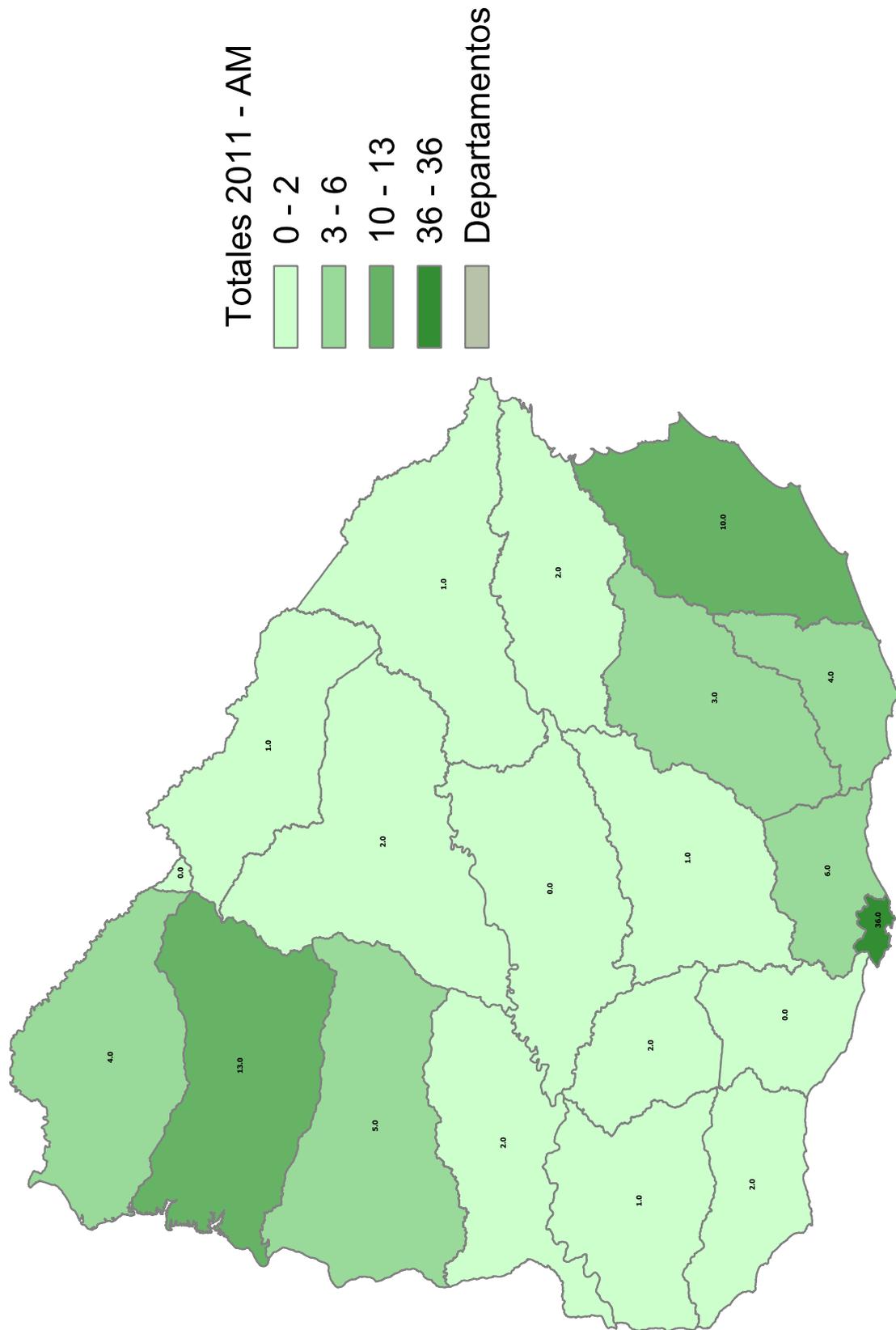
Tabla 4- Proyectos realizados por Flor de Ceibo

Nº	Nombre de la propuesta	Servicios participantes	Nº Docentes	Nº Estudiantes
001	Proyecto de investigación documental participativa sobre procesos sociales en los que las nuevas tecnologías - a través de las ceibalitas- están teniendo un rol clave.	FPSI- FHCE-LICCOM-FING-FCCEE-FCS-FD	2	16
002	Promover la apropiación tecnológica tanto en la población escolar (niños y maestros) como en la comunidad.	FARQ-FHCE-IENBA-LICCOM-EUBCA-FCCEE-FPSI-FCIEN-FMED-FCS	1	13
003	Estimular la producción, tratamiento y creación de imágenes, fotografía, dibujo, diseño de sonidos, audiovisuales.	FCS-FPSI-LICCOM-FING-FHCE	1	17
004	Accesibilidad, Inclusión y discapacidad motriz. Una experiencia de intervención en escuelas especiales.	EUCD-FCS-FPSI-FHCE-LICCOM-FD-FCIEN	1	11
005	Tecnologías en el aula, resistencias e intercambio de	FING-FARQ-FPSI-	1	11
006	Trabajo con familias en el Barrios Casavalle	FCS-FPSI-LICCOM-FHCE	2	15
007	Proceso de apropiación de las TIC en las localidades de Andresito y Grutas del Palacio a partir del Plan CEIBAL y la universalización del acceso por medio de las XO.	FING-FCIEN-FSI-FHCE-FMED-FCCEE-LICCOM	1	20
008	Experiencia en Cerro Chato	FCS-FSI-FING-FARQ-LICCOM-EUBCA	1	16
009	Los sentidos de uso de las "ceibalitas" en Malvin Norte, ur	FPSI_LICCOM-FING-FHCE-FD-EDA-FCCEE,FCS	1	14
010	Manos que hablan	FPSI-EUCD-IENBA-LICCOM-FING-FCIEN-FHCE	1	13
011	Observación, lenguaje y responsabilidad universitaria	FING-FPSI-FARQ-LICCOM-FCCEE-EUD-FCS	1	13
012	Juricidad en la intervención de flor de ceibo en la comunidad	FCS-IENBA-ISEF	1	4
013	De la academia a la comunidad. La búsqueda de soluciones a problemas concretos en la integración de saberes.	FCS-FPSI-FARQ-FMED-FODON	1	11
014	Educación Inicial en el medio rural	FINF-FCS-FPSI-EUBCA	1	5
015	Intervención desde Flor de Ceibo en contextos de violencia doméstica	FPSI-LICCOM-FING-FCCEE	1	10
016	Cárcel femenina "El Molino"	FCS-FING-FARQ-FCIEN-FCCEE	1	8
017	Construcción de la libertad: la analogía como estrategia para analizar los modos de producción tecnológica agraria y de software en el sistema Capitalista	LICCOM_FHCE-FCS-FCIEN-FD-FMED-FARQ	1	11
018	Rocha desde otra perspectiva	FCS-FARQ-FPSI-LICCOM-FHCE-FING-FCCEE-EDA-INBA-FD	1	23
019	Flor de Ceibo en Regional Norte 2013	FCS-FPSI-FQ-FENF-FD-Lic.Turismo.	2	43

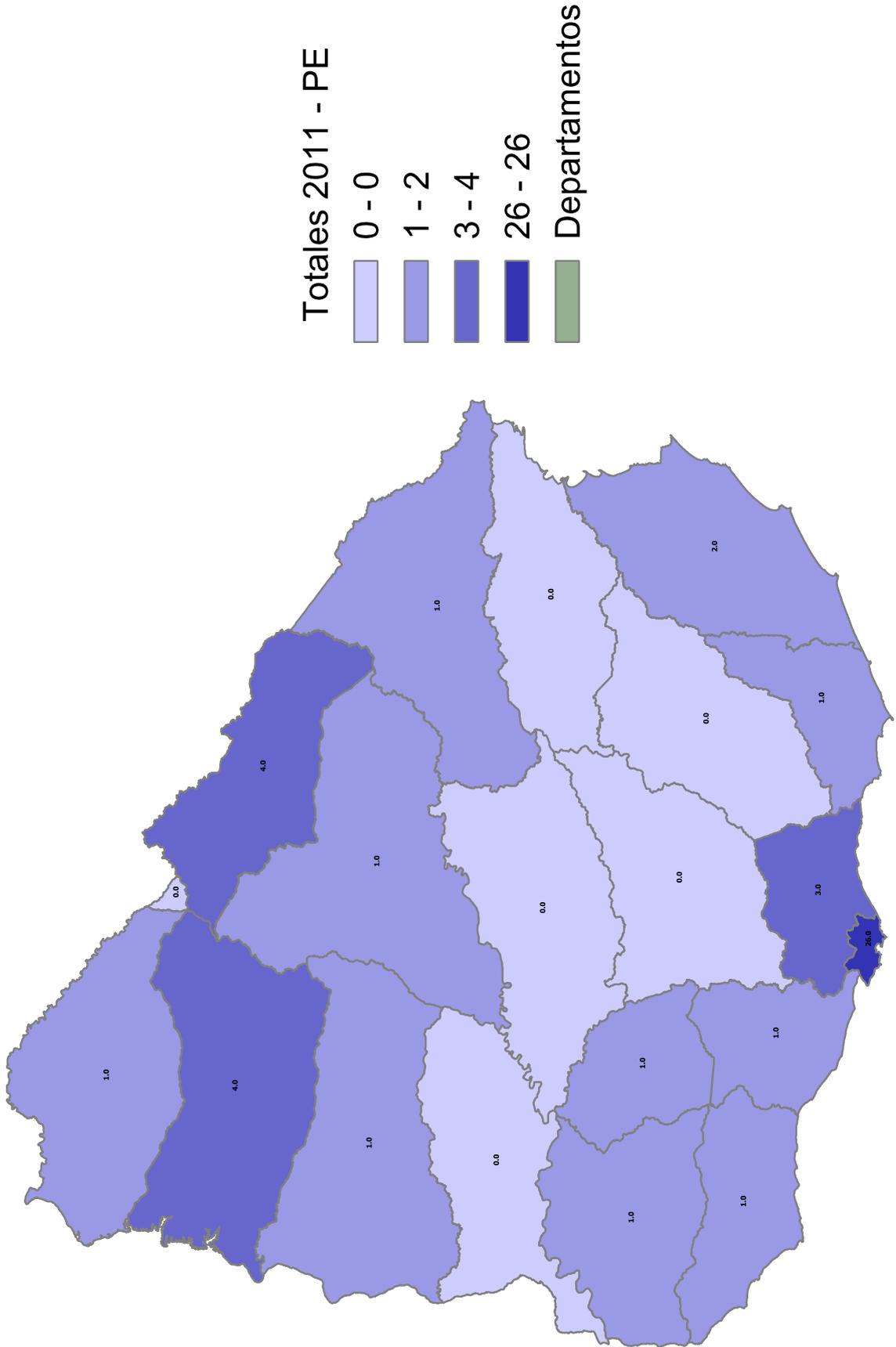
# Proyectos EFI por Departamento - 2011



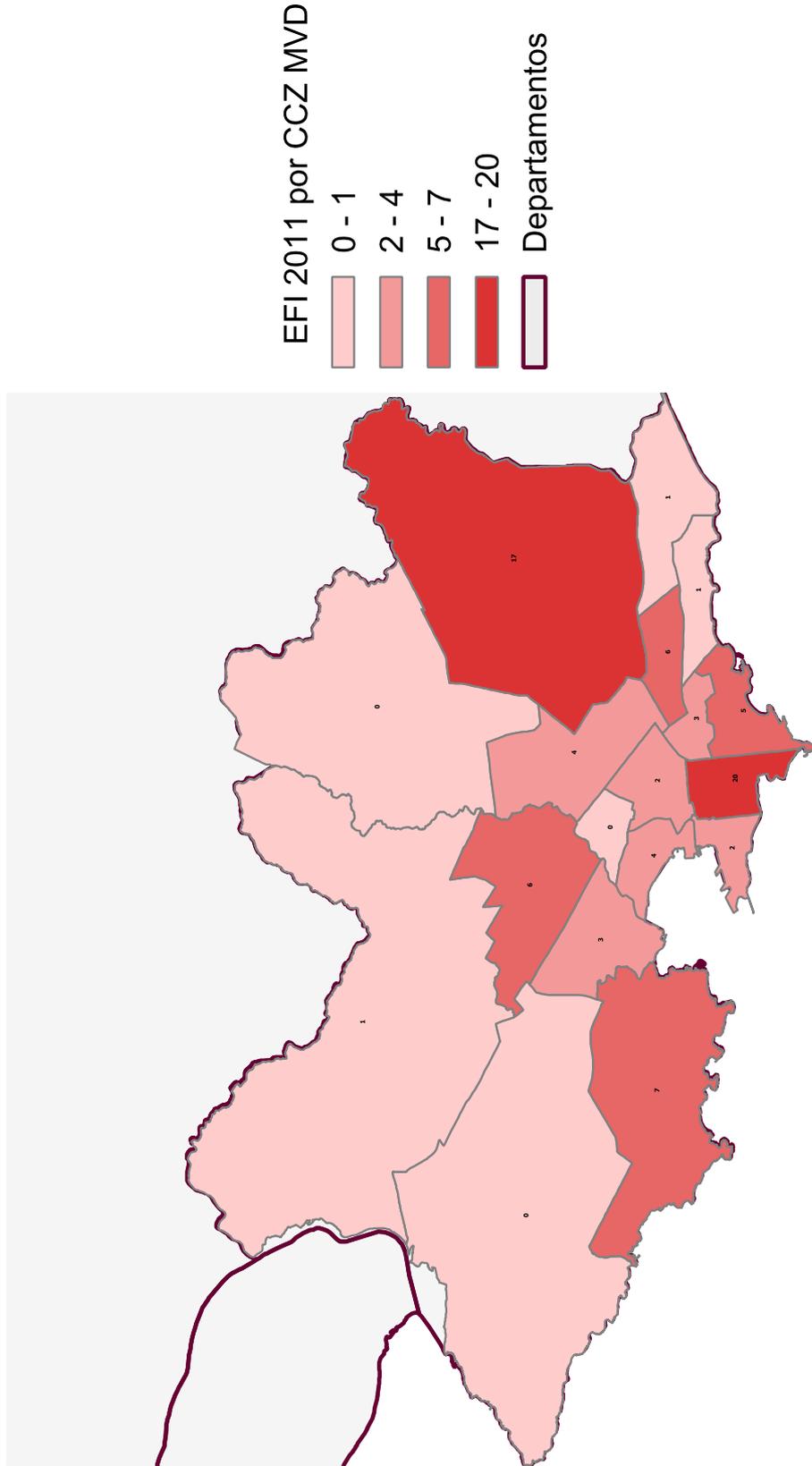
## Proyectos AM por Departamento - 2011



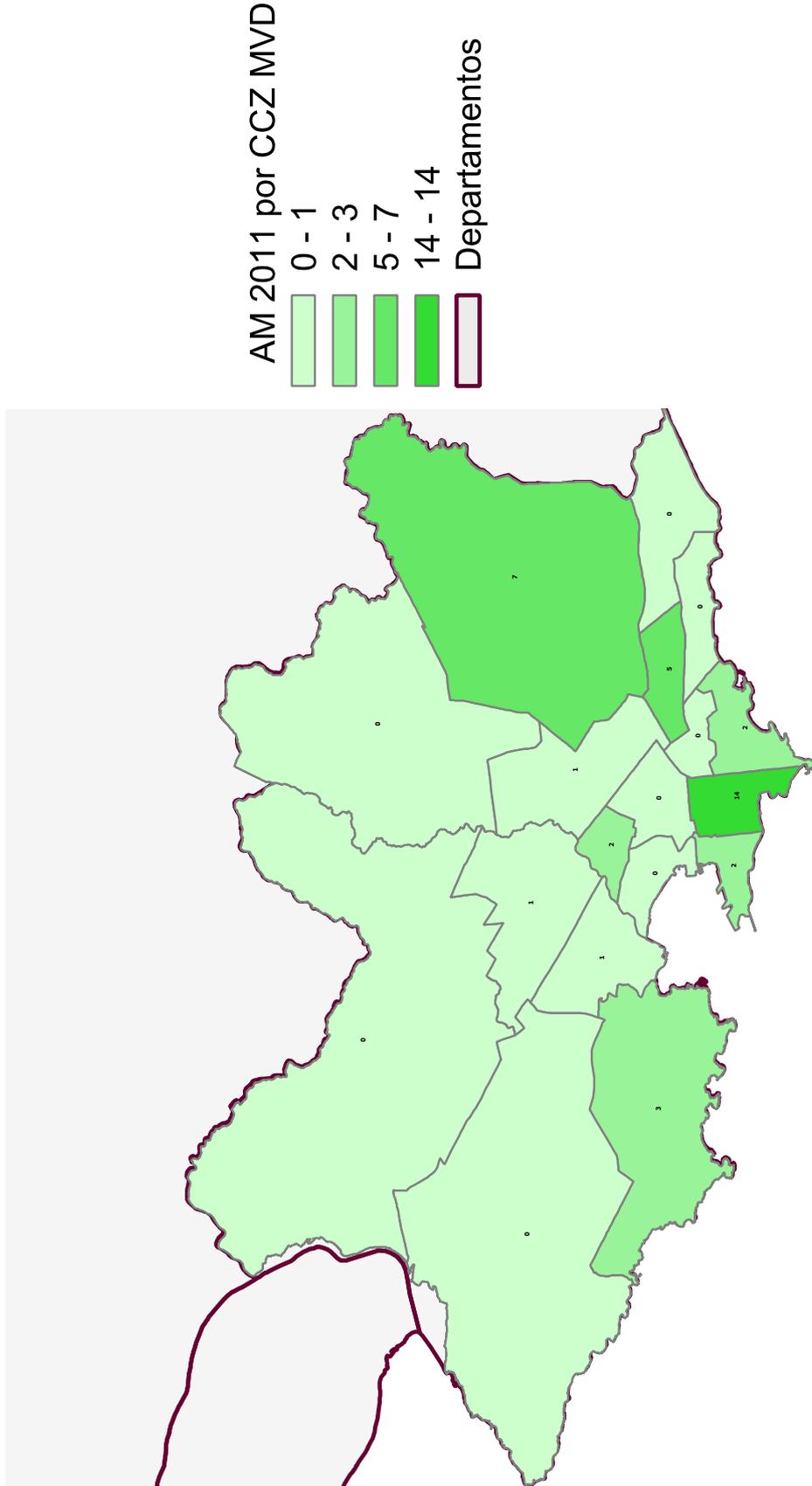
# Proyectos PE por Departamento - 2011



## Proyectos EFI por CCZ - 2011

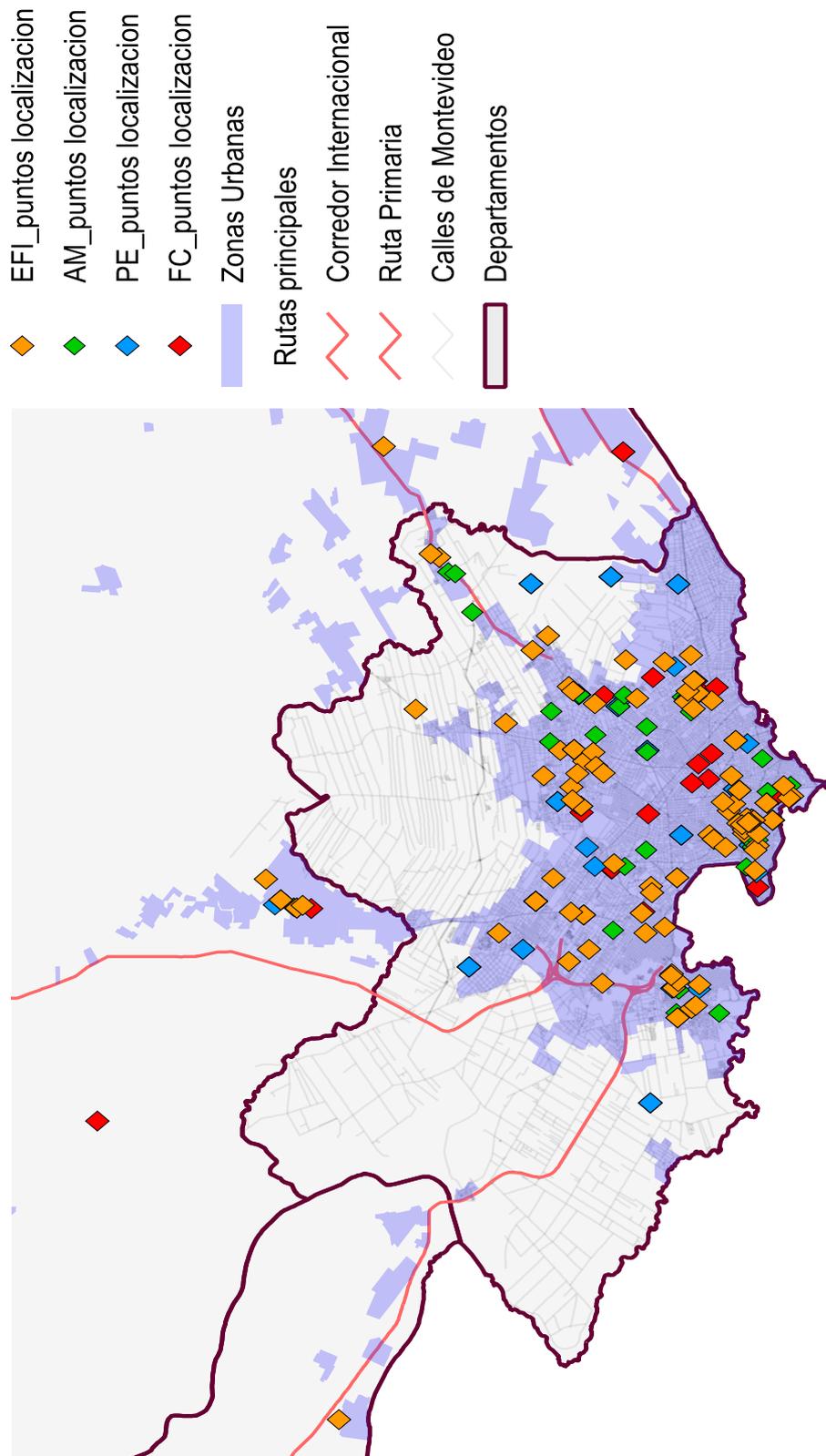


## Proyectos AM por CCZ - 2011

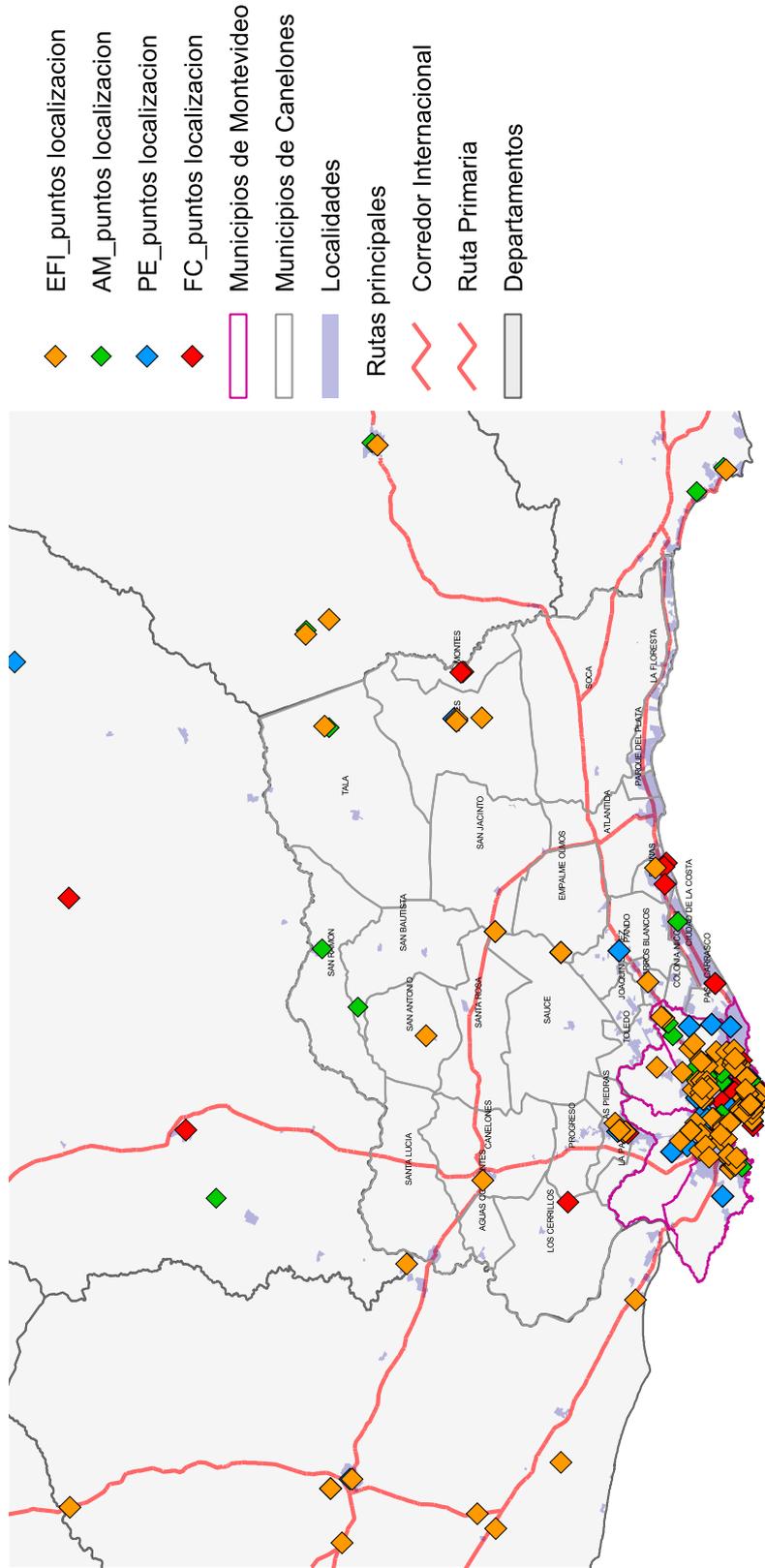




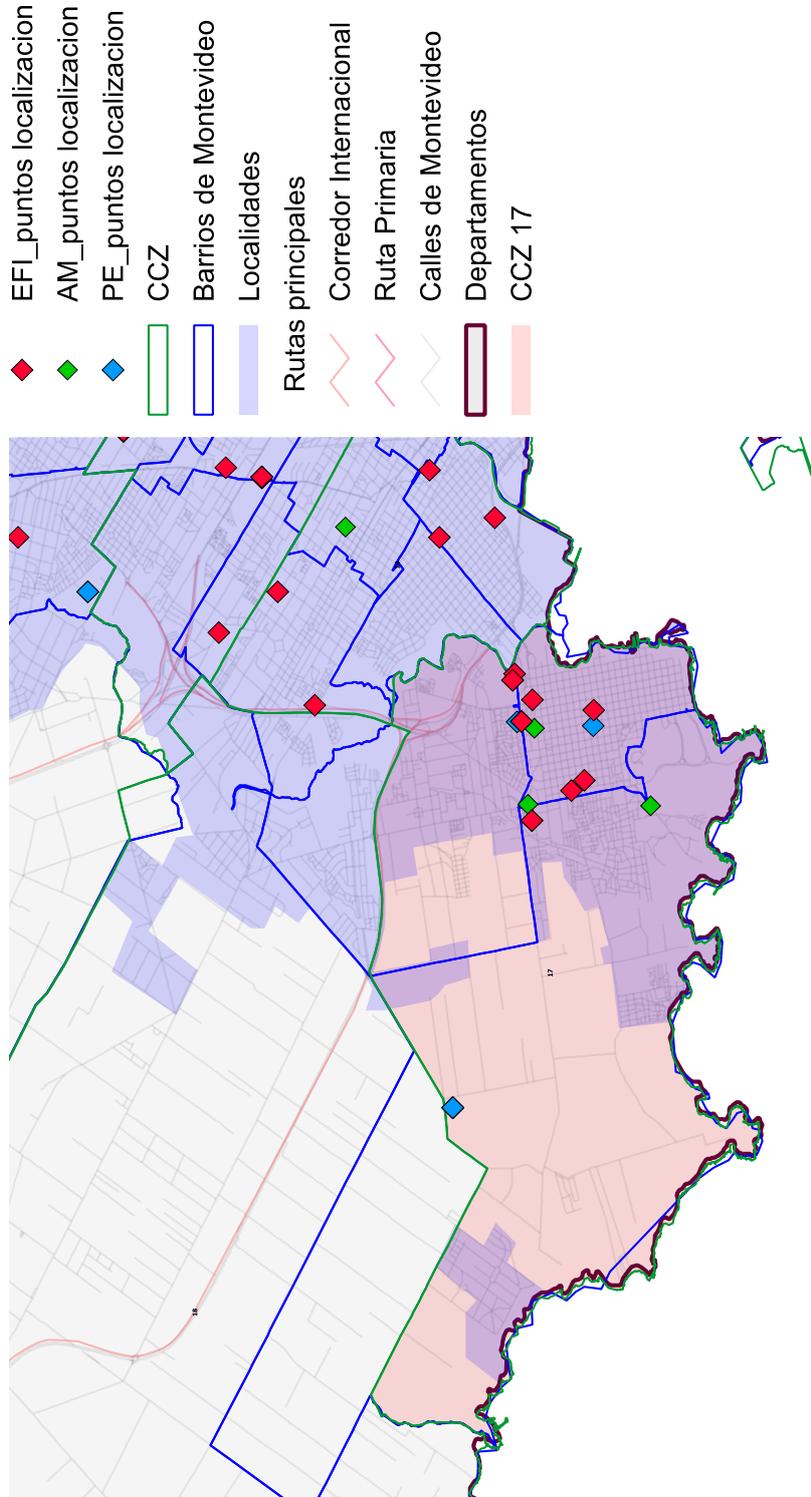
**Mapa 7 - Proyectos 2011 en Montevideo**  
**Tipos: EFI, AM, PE y FC**



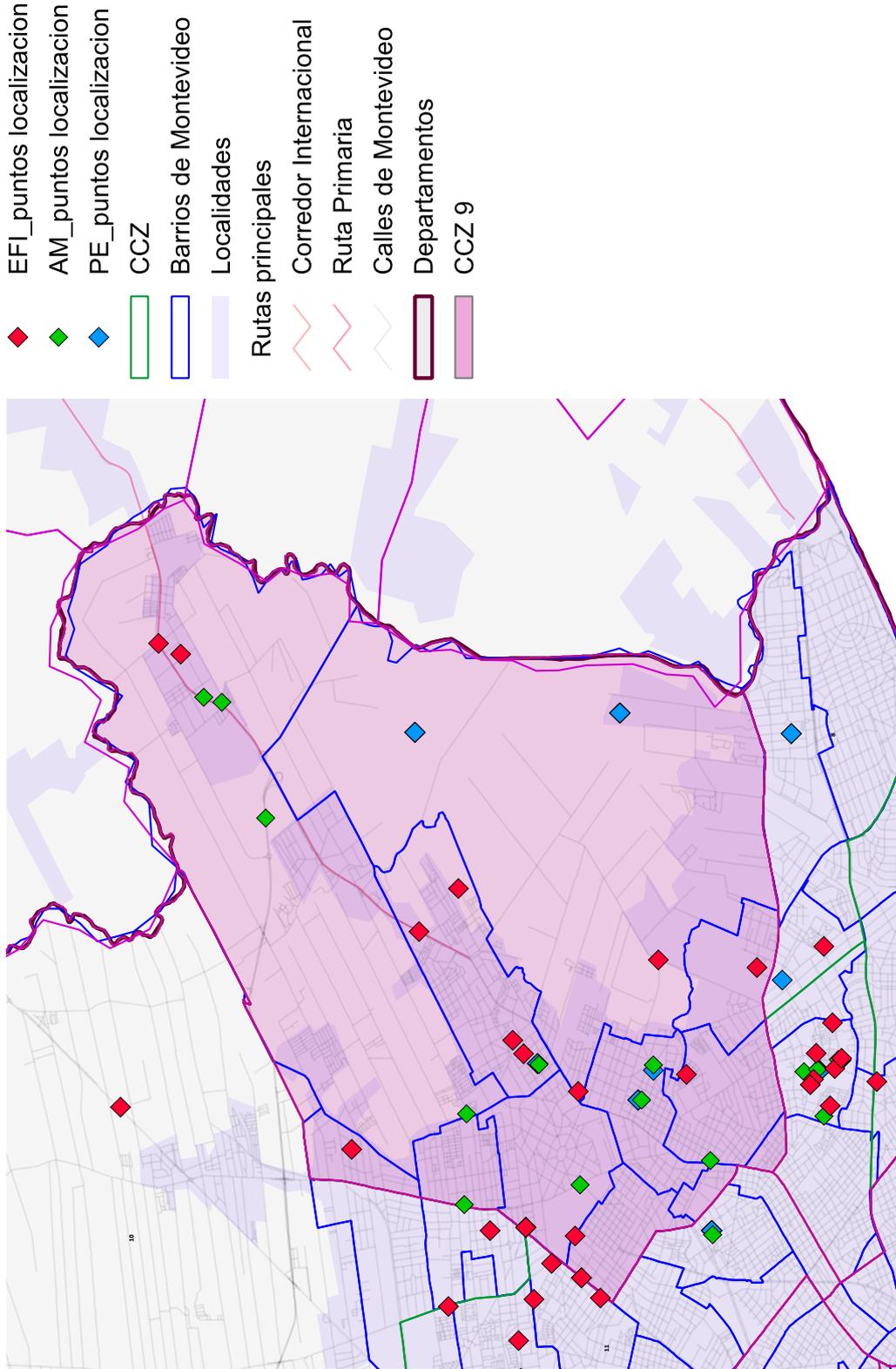
**Mapa 6 - Proyectos en AMM 2011 Tipos: EFI, AM, PE y FC**



**Proyectos en Zonal 17 - 2011**  
**Tipos: AM, EFI y PE**



**Proyectos en Zonal 9 - 2011**  
**Tipos: AM, EFI y PE**



### Mapa 6

En este mapa se observa la distribución de las actividades desarrollados en el área metropolitana de Montevideo, en donde se visualiza una concentración en el centro de Montevideo.

### Mapa 7

Podemos apreciar el conjunto de actividades desarrollados en el departamento de Montevideo, se resalta las intervenciones realizadas en las zonas urbanas según la modalidad y cantidad de la intervención.

### Mapa 8

En este mapa se resalta el zonal 17 con el lugar geográfico de sus respectivas intervenciones, diferenciando con color las distintas modalidades en las que se enmarcaron .

### Mapa 9

Del mismo modo que el mapa anterior, se resalta el zonal 9 mostrando con distinto color las intervenciones desarrolladas.

### Mapa 10

### Anexo 3. ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL

#### Cuadros comparativos Red de Extensión - UPyDE, 2015 - SCEAM-Udelar

**Cuadro 1**  
**ESPACIOS DE FORMACION INTEGRAL 2010 a 2014**  
Cantidad Total, de profundización, de sensibilización desarrollados, cantidad de estudiantes y docentes participantes por año

	2010	2011	2012	2013	2014
Total de EFI	92	90	124	156	134
EFI de Sensibilización	34	15	34	52	37
EFI de Profundización	58	75	90	95	69
EFI de Profundización y Sensibilización	-	-	-	9	28
Cantidad de Estudiantes	6408	6398	5111	7048	6511
Cantidad de Docentes	455	460	667	737	707

**Cuadro 2**  
**ESPACIOS DE FORMACION INTEGRAL 2010 a 2014.**  
**Evolución de los EFI por servicio según año**

Servicio	2010	2011	2012	2013	2014
Centro Universitario de Paysandú	1	1	1	2	6
Centro Universitario de Salto	-	2	1	1	2
Centro Universitario Región Este	1	1	3	6	7
CENUR Noreste	-	1	3	1	1
Escuela Centro de Diseño	-	-	12	5	4
Escuela de Parteras	8	3	3	3	3
Escuela Universitaria de Música	2	2	0	5	0
Escuela Universitaria de Nutrición	3	3	4	6	5
Escuela Universitaria de Tecnología Médica	-	2	1	4	3
Facultad de Agronomía	2	3	3	8	11
Facultad de Arquitectura	2	3	3	6	2
Facultad de Ciencias	5	5	3	4	6
Facultad de Ciencias Económicas	3	8	4	5	9
Facultad de Ciencias Sociales	8	7	9	10	10
Facultad de Derecho	-		1	1	1
Facultad de Enfermería	4	4	4	12	6
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	10	9	9	11	10
Facultad de Información y Comunicación – Comunicación	6	5	7	7	5
Facultad de Información y Comunicación- Información	5	8	7	6	5
Facultad de Ingeniería	7	6	9	4	5
Facultad de Medicina	3		1	1	1
Facultad de Odontología	1	1	2	2	1
Facultad de Psicología	1	4	15	19	11
Facultad de Química	5	3	3	4	6
Facultad de Veterinaria	7	5	6	8	9
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes	3	1	1	3	0
Instituto Superior de Educación Física	5	3	9	12	3
APEX Cerro					2
<b>TOTAL</b>	<b>92</b>	<b>90</b>	<b>124</b>	<b>156</b>	<b>134</b>

**Cuadro 3**  
**ESPACIOS DE FORMACION INTEGRAL 2010 a 2014.**  
**Evolución de cantidad de estudiantes participantes en EFI por servicio según año**

<b>Cantidad de Estudiantes</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Centro Universitario de Paysandú	141	12	57	24	71
Centro Universitario de Salto	0	80	24	305	133
Centro Universitario Región Este	0	15	157	217	299
CENUR Noreste	0	200	45	37	191
Escuela Centro de Diseño	0	0	882	351	300
Escuela de Parteras	489	170	290	414	636
Escuela Universitaria de Música	sd	130	0	8	0
Escuela Universitaria de Nutrición y Dietética	35	17	72	31	45
Escuela Universitaria de Tecnología Médica	0	sd	sd	56	46
Facultad de Agronomía	21	75	68	517	417
Facultad de Arquitectura	118	162	111	133	2
Facultad de Ciencias	166	603	34	55	40
Facultad de Ciencias Económicas	57	64	71	103	154
Facultad de Ciencias Sociales	650	344	336	451	515
Facultad de Derecho	0	0	39	52	34
Facultad de Enfermería	1490	1065	303	137	202
Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación	334	1205	259	223	151
Facultad de Información y Comunicación – Comunicación	580	120	378	109	69
Facultad de Información y Comunicación – Información	85	140	79	168	202
Facultad de Ingeniería	139	140	164	148	203
Facultad de Medicina	47	sd	11	1200	1700
Facultad de Odontología	400	360	329	324	38
Facultad de Psicología	90	48	196	418	201
Facultad de Química	218	221	160	231	135
Facultad de Veterinaria	612	634	561	611	695
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes	610	400	300	570	0
Instituto Superior de Educación Física	126	193	185	155	18
APEX Cerro	0	0	0		14
<b>TOTAL</b>	<b>6408</b>	<b>6398</b>	<b>5111</b>	<b>7048</b>	<b>6511</b>

**Cuadro 4**  
**ESPACIOS DE FORMACION INTEGRAL 2010 a 2014.**  
**Evolución de cantidad de participaciones docentes en EFIs por servicio según año**

Servicio	2010	2011	2012	2013	2014
Centro Universitario de Paysandú	8	2	6	2	17
Centro Universitario de Salto		30	6	6	11
Centro Universitario Región Este		6	43	50	49
CENUR Noreste		25	10	8	21
Escuela Centro de Diseño			146	70	45
Escuela de Parteras	17	20	24	36	14
Escuela Universitaria de Música		25	0	7	0
Escuela Universitaria de Nutrición y Dietética	22	4	9	16	12
Escuela Universitaria de Tecnología Médica		4		15	14
Facultad de Agronomía	5	24	9	51	50
Facultad de Arquitectura	15	17	16	38	6
Facultad de Ciencias	27	18	19	20	27
Facultad de Ciencias Económicas	3	17	4	10	16
Facultad de Ciencias Sociales	25	37	40	34	40
Facultad de Derecho			3	10	8
Facultad de Enfermería	82	55	37	21	16
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	33	21	22	29	36
Facultad de Información y Comunicación - Comunicación	25	22	33	15	9
Facultad de Información y Comunicación - Información	11	18	19	15	18
Facultad de Ingeniería	25	15	30	26	18
Facultad de Medicina	10		5	60	160
Facultad de Odontología	8	16	21	23	7
Facultad de Psicología	7	9	31	36	21
Facultad de Química	34	8	27	40	37
Facultad de Veterinaria	50	35	32	22	41
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes	29	20	60	51	0
Instituto superior de Educación Física	19	12	15	26	6
APEX Cerro					8
<b>TOTAL</b>	<b>455</b>	<b>460</b>	<b>667</b>	<b>737</b>	<b>707</b>

**Anexo 4. Planes de Trabajo de la Red de Extensión 2019****INFORME SINTÉTICO**  
**Planes de Trabajo de la Red de Extensión 2019**  
4 de Abril de 2019 - CSEAM-SCEAM - Udelar**1.- UNIDADES, ÁREAS Y ESPACIOS DE EXTENSIÓN EN SERVICIOS UNIVERSITARIOS****Cuadro 1.1****-Estado de Entrega - Planes de trabajo de Unidades de Extensión 2019**

Servicio	Síntesis UE	Avales	Observaciones Avales
<b>Formularios y avales completos</b>			
Apex	Si	Si	Firma de Directora
Centro Universitario de la Región Este	Si	Si	Firma de Director del CENUR
Escuela Universitaria Centro de Diseño	Si	Si	Firma de Decano
Escuela Universitaria de Tecnología Médica	Si	Si	Decano
Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo	Si	Si	Decano/ Comisión cogobernada
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración	Si	Si	Consejo
Facultad de Ciencias	Si	Si	Consejo
Facultad de Ciencias Sociales	Si	Si	Consejo
Facultad de Enfermería	Si	Si	Consejo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Si	Si	Decana
Facultad de Información y Comunicación / UDEA	Si	Si	Decana/ Cogobernada
Facultad de Ingeniería	Si	Si	Decana/Comisión de Extensión
Facultad de Medicina	Si	Si	Decano
Facultad de Odontología	Si	Si	Decano
Facultad de Veterinaria	Si	Si	Consejo
IENBA	Si	Si	Director
Escuela Universitaria de Música	Si	Si	Director
Escuela de Parteras	Si	Si	Decano
Facultad de Psicología	Si	Si	Decano
Facultad de Información y Comunicación / UDEA	Si	Si	Decana/ Cogobernada

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
COMISIÓN SECTORIAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO  
SERVICIO CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO  
Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio

**Cuadro 1.1 Continuación**  
**Planes de trabajo de Unidades de Extensión 2019**

Servicio	Síntesis UE	Avales	Observaciones Avaless
<b>Falta Aval de Servicio</b>			
Centros Universitarios de Rivera y Tacuarembó	Si	En trámite	Nota indicando el estado del trámite
Instituto Superior de Educación Física	Si	No	
Facultad de Agronomía	Si	No	
Centro Universitario de Salto	Si	No	Aviso indicando estado de trámite
Centro Universitario de Paysandú	Si	No	
<b>No presenta Plan de Trabajo</b>			
Facultad de Química	No	No	
Facultad de Derecho	No	No	

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
COMISIÓN SECTORIAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO  
SERVICIO CENTRAL DE EXTENSIÓN Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO  
Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio

**2. ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL 2010 a 2019 Planificados**  
**Cantidad Total por Servicio**

Servicio o Centro Regional	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019*
Agronomía	2	3	3	8	11	15	10	11	7	9
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	2	3	3	6	2	20	11	12	14	sd**
Escuela Centro de Diseño	-	-	12	5	4	5	5	5	2	2
Ciencias	5	5	3	4	6	2	3	4	3	2
Ciencias Económicas	3	8	4	5	9	6	9	8	6	7
Ciencias Sociales	8	7	9	10	10	13	14	9	10	14
Derecho	-	-	1	1	1	1	1	1	-	-
Enfermería	4	4	4	12	6	2	3	3	0	2
Humanidades y Ciencias de la Educación	10	9	9	11	10	16	16	16	13	27
Facultad de Información y Comunicación – Comunicación	6	5	7	7	5	7	8	12	10	9
Facultad de Información y Comunicación - Información	5	8	7	6	5	3	4	6	6	9
Ingeniería	7	6	9	4	5	7	7	7	8	4
Medicina	3	-	1	1	1	1	1	5	4	4
Escuela Universitaria de Tecnología Médica	-	2	1	4	3	4	4	5	5	4
Escuela de Parteras	8	3	3	3	3	5	5	4	4	1
Odontología	1	1	2	2	1	1	2	3	1	2
Psicología	1	4	15	19	11	19	7	5	10	12
Química	5	3	3	4	6	8	8	2	1	-
Veterinaria	7	5	6	8	9	2	7	6	8	9
Escuela de Nutrición	3	3	4	6	5	5	4	3	2	3
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes	3	1	1	3	0	1	1	1	1	1
Escuela Universitaria de Música	2	2	0	5	0	-	-	0	0	0
Instituto Superior de Educación Física	5	3	9	12	3	6	8	3	8	10
Cenur Este	1	1	3	6	7	5	7	6	7	6
Cenur Litoral Norte - Paysandú	1	1	1	2	6	2	4	3	4	3
Cenur Litoral Norte - Salto	-	2	1	1	2	3	3	3	3	5
Región Noreste	-	1	3	1	1	-	-	1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>92</b>	<b>90</b>	<b>124</b>	<b>156</b>	<b>135</b>	<b>159</b>	<b>154</b>	<b>144</b>	<b>138</b>	<b>148</b>

(\*) Espacios de formación planificados para 2019.

(\*\*) Se informa que se realizará llamado a EFIs y no se informa número planificado.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Anexo 5. Formulario de Consentimiento Informado

Montevideo..... de.....de 2019

En el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria, de la Comisión Sectorial de Enseñanza, de la Universidad de la República se le solicita su consentimiento para participar de una entrevista semi-estructurada, de la Tesis: Indicadores de calidad educativa para la evaluación de los Espacios de Formación Integral: los casos de los Programa APEX y PIM de la Universidad de la República Maestría en Enseñanza Universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República. La misma forma parte de la metodología de una investigación, cuyo fin es proponer un sistema de indicadores de educación universitaria, asociadas a los objetivos de calidad educativa, dirigidos a los EFI vinculados a los programas integrales APEX y PIM, que considere las necesidades de los actores involucrados, las experiencias y conceptos de estos Programas Centrales de Extensión, y de actores vinculados a los mismos.

Dicha entrevista será de forma individual, cabe destacar que la participación es voluntaria, pudiendo usted decidir abandonar esta en cualquier momento del proceso de entrevista, sin que ello le genere ninguna repercusión negativa. A su vez usted tiene derecho de formular todas las preguntas que considere necesarias para aclarar sus dudas así como de solicitar una copia de los datos relevados, con el fin de verificar su veracidad.

El colaborar con este proceso formativo e investigativo, no le dará beneficios directos para usted, pero sepa que está colaborando para mejorar nuestra formación académica. Por su participación usted no recibirá ninguna remuneración.

Es de suma relevancia aclarar que se maneja la información con reserva, por lo cual en ningún documento figura su nombre, así como ningún elemento que pueda identificarlo. Ello registrará tanto y durante el transcurso de la investigación, como en el caso de que los resultados sean publicados.



Los datos aportados por usted serán estrictamente protegidos; se mantendrá la debida confidencialidad de los mismos; sólo accederán a sus datos las responsables y los profesionales supervisores de esta investigación.

### Formulario de solicitud de Consentimiento informado

He sido informado en forma clara sobre los objetivos de mi participación en esta etapa de la investigación, de la forma de realización de la misma y de la protección de los datos obtenidos de la entrevista.

Por lo que decido participar en la misma, recibiendo una copia de este consentimiento.

Fecha.....

Nombre.....

Firma.....

Nombre (Investigadora).....

Firma.....

## Anexo 6. Pautas de entrevistas

Título: Indicadores de calidad educativa para la evaluación de los Espacios de Formación Integral: los casos de los Programa APEX y PIM de la Universidad de la República

Prof. Adj. Lic. Natalia Lafourcade

### CONSULTA A PRO-RECTORES DE EXTENSIÓN, GESTIÓN, INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA Y DIRECTORES DE LOS PROGRAMAS APEX Y PIM

1. Indique el cargo que ocupa actualmente.  
Pro-rector  
Director  
Otro. Indique:
2. ¿Ud. ha participado o participa en EFI del Centro, Servicio, Programa que ud. Integra o de algún otro Servicio de la Udelar?

Si . Indique cuales

No

### 3. En relación al concepto de calidad educativa:

3.1 Indique qué ideas, nociones y/o conceptos considera que estarían asociados al término calidad educativa en los EFI.

3.2. ¿Cuáles son los elementos o dimensiones que Ud considera podrían aportar a la calidad educativa de los EFI?

3.3 Indique aquellos factores que considere más relevantes para determinar el estado de situación de los EFI.(C)(I)

3.4.4 Indique aquellas prioridades y/o intereses que considere puedan ser relevantes en la mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en los EFI? (Pc,I)

3.5 ¿Qué elementos de la integralidad, considera que podrían incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los EFI? (Pt) (I)

### 4. En relación a la información relacionada con el contexto educativo:



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Consejo de  
Formación en  
Educación

4.1 ¿Qué aspectos vinculados a la demanda social a los EFI de la Udelar , le interesaría conocer? (C)

4.2. Indique aquellos factores que considere pueden influir sobre la calidad educativa de los EFI C)

4.3 ¿Qué características de los estudiantes que participan de los EFI, le interesaría conocer? C)

4.4 ¿Qué características de los docentes que participan de los EFI, le interesaría conocer? C)

4.5 ¿Qué características de los integrantes de la sociedad (organizaciones, empresas, instituciones, vecinos ) que participan de los EFI, le interesaría conocer?. C)

#### 5. En relación a la información relacionada con los insumos:

5.1. ¿Qué información relacionada a los insumos o recursos considera ud. necesaria para satisfacer las necesidades de oferta educativa en el EFI y alcanzar los objetivos planteados? (I)

- 1
- 2
- 3

#### 6. En relación a la información relacionada con los productos:

6.1 ¿Qué información relacionada a los productos, considera ud. necesaria en función de los objetivos del EFI? (P)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

#### 7. En relación a la información relacionada con los resultados:

7.1 ¿Qué elementos respecto de los resultados obtenidos en el EFI, considera le permitirían estimar el logro de objetivos planteados? (Pt) Indique según las siguientes dimensiones:

7.1.1 Dimensión pedagógica

- 1
- 2
- 3

7.1.2 Dimensión política

- 1
- 2
- 3

### 7.1.3 Pertinencia social

- 1
- 2
- 3

### 7.1.4 Dimensión administrativa y gestión

- 1
- 2
- 3

### 7.1.5 Dimensión ética

- 1
- 2
- 3

### 7.1.6 Otra, especifique:

- 1
- 2
- 3

## 8. En relación a la información relacionada con los procesos:

8.1 ¿Qué información sobre los procesos que se desarrollan en los EFI considera ud. necesario conocer? (Pc)

8.2 ¿Qué información sobre el impacto de los EFI en la sociedad, considera necesario conocer? (Pc, Pt)

8.3 ¿Qué información sobre el vínculo del EFI con organizaciones sociales, instituciones, empresas e integrantes de la comunidad, considera necesario conocer?(C)

8.4 Qué recomendaciones haría para mejorar el sistema de indicadores de los EFI?

## 9. En relación a la evaluación educativa

9.1 Qué información considera que el sistema de indicadores debe ofrecer, para evaluar la calidad educativa de los EFI?

9.2 ¿Cuáles son las herramientas que le permiten evaluar el alineamiento efectivo de los fines, los contenidos, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación en los EFI?

9.3 Qué información sobre inconvenientes, dificultades o problemas, sean potenciales o concretos, consideraría importante conocer y manejar de los EFI?

9.4 Indique cuales son las herramientas que le permiten evaluar inconvenientes, dificultades o problemas, de los EFI, sean potenciales o concretos?

### 10. Proceso de captura, recolección y procesamiento de la información:

10.1 En cuanto al proceso de captura, recolección y procesamiento de la información; enumere las fuentes de información y/o herramientas de recolección de información con las que cuenta habitualmente, para evaluar el estado de situación de EFI. Enumere o adjunte archivo

10.2 ¿Con qué actores de la UDELAR, se vincula en ese proceso?

10.3 ¿Con qué otros actores se vincula en ese proceso?

10.4 ¿Cuál es el tiempo promedio estipulado del proceso?

Real

10.5 ¿Con qué información, indicadores o datos cuenta Ud., para evaluar y monitorear el EFI? Enumere o adjunte archivo

Deseada

10.6 ¿Con qué información, indicadores o datos, le gustaría contar, para evaluar y monitorear el EFI? Enumere

10.7 ¿Cuenta con presupuesto específico, asignado al proceso de captura, recolección y procesamiento de la información? Especifique

### 11. En cuanto a las fuentes de información:

11.1 Indique según la escala anexa, las características que tienen las fuentes de información con las que Ud. las que cuenta para evaluar el estado de situación de EFI

(Nada: 1, Poco: 2, Suficiente: 3, Mucho: 4)

Oportunidad  
Pertinencia  
Presentación  
Claridad

Accesibilidad  
Legibilidad  
Transparencia

**11.2** En qué soporte/s se encuentra la información que circula, en relación a los EFI y a través de qué vías de comunicación.

**12 En cuanto a los usuarios de la información:**

12.1 ¿Qué Centro, Servicio, Programa o Institución demandan mayor información al respecto de los EFI? Enumere

12.2 ¿Quiénes solicitan información al respecto de los EFI? Enumere

**13. En cuanto a los usos de la información:**

13.1 ¿Cuáles son los fines que orientan, su necesidad de información?

- Gestión de personal
- Gastos y stock
- Enseñanza
- Investigación
- Extensión
- Otros. Especifique

**13.2** ¿Qué criterios básicos considera necesarios tener en cuenta, en la generación y socialización de la información, con fines a la mejora educativa de los EFI?

**14. Accesibilidad**

Como se puede obtener información de los EFI de su centro, a través de qué vías de comunicación

**ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES DE EFI DE LOS PROGRAMAS APEX y PIM**

1. ¿Qué cargo ocupa actualmente?
2. ¿Participa Ud., en su rol de docente de algún EFI? En caso afirmativo, especifique cuál/es?
3. ¿Ud. ha participado o participa, con otro rol, en EFI, del Servicio, Programa que Ud. Integra o de algún otro Servicio de la Udelar?  
Si . Indique cuales EFI



No

3. Cuáles son las principales áreas de estudio de los EFI de su Centro, Servicio, Programa o Institución? (Marque todas las que apliquen)

Salud

Social y Artística

Científica y Tecnológica.

**4. En relación al concepto de calidad educativa:**

4.1 Indique qué ideas, nociones y/o conceptos considera que estarían asociados al término calidad educativa en los EFI.

4.2. ¿Cuáles son los elementos o dimensiones que Ud considera podrían aportar a la calidad educativa de los EFI?

4.3 Indique aquellos factores que considere más relevantes para determinar el estado de situación de los EFI.(C)(I)

4.4 Indique aquellas prioridades y/o intereses que considere puedan ser relevantes en la mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en los EFI? (Pc,I)

4.5 ¿Qué elementos de la integralidad, considera que podrían incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los EFI?(Pt) (I)

**5. En relación a la información relacionada con el contexto educativo:**

5.1 ¿Qué aspectos vinculados a la demanda social a los EFI de la Udelar, le interesaría conocer? (C)

5.2. Indique aquellos factores que considere pueden influir sobre la calidad educativa de los EFI C)

5.3 ¿Qué características de los estudiantes que participan de los EFI, le interesaría conocer?. C)

5.4 ¿Qué características de los docentes que participan de los EFI, le interesaría conocer? C)

5.5 ¿Qué características de los integrantes de la sociedad (organizaciones, empresas, instituciones, vecinos ) que participan de los EFI, le interesaría conocer? C)

**6. En relación a la información relacionada con los insumos:**

6.1. ¿Qué información relacionada a los insumos o recursos considera Ud. necesaria para satisfacer las necesidades de oferta educativa en el EFI y alcanzar los objetivos planteados? (I)

**7. En relación a la información relacionada con los productos:**

7.1 ¿Qué información relacionada a los productos, considera Ud. necesaria en función de los objetivos del EFI? (P)

**8. En relación a la información relacionada con los resultados:**

8.1 ¿Qué elementos respecto de los resultados obtenidos en el EFI, considera le permitirían estimar el logro de objetivos planteados? (Pt) Indique según las siguientes dimensiones:

8.1.1 Dimensión pedagógica

- 1
- 2
- 3

8.1.2 Dimensión política

- 1
- 2
- 3

8.1.3 Pertinencia social

- 1
- 2
- 3

8.1.4 Dimensión administrativa y gestión

- 1
- 2
- 3

8.1.5 Dimensión ética

- 1
- 2
- 3

8.1.6 Otra, especifique:

- 1
- 2
- 3

## 9. En relación a la información relacionada con los procesos:

9.1 ¿Qué información sobre los procesos que se desarrollan en los EFI considera Ud. necesario conocer? (Pc)

9.2 ¿Qué información sobre el impacto de los EFI en la sociedad, considera necesario conocer? (Pc, Pt)

9.3 ¿Qué información sobre el vínculo del EFI con organizaciones sociales, instituciones, empresas e integrantes de la comunidad, considera necesario conocer?(C)

9.4 Qué recomendaciones haría para mejorar el sistema de indicadores de los EFI?

## 10. En relación a la evaluación educativa

10.1 Qué información considera que el sistema de indicadores debe ofrecer, para evaluar la calidad educativa de los EFI?

10.2 ¿Cuáles son las herramientas que le permiten evaluar el alineamiento efectivo de los fines, los contenidos, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación en los EFI?

10.3 Qué información sobre inconvenientes, dificultades o problemas, sean potenciales o concretos, consideraría importante conocer y manejar de los EFI?

10.4 Indique cuales son las herramientas que le permiten evaluar inconvenientes, dificultades o problemas, de los EFI, sean potenciales o concretos?

## 11. Proceso de captura, recolección y procesamiento de la información:

11.1 En cuanto al proceso de captura, recolección y procesamiento de la información; enumere las fuentes de información y/o herramientas de recolección de información con las que cuenta habitualmente, para evaluar el estado de situación de EFI. Enumere o adjunte archivo

11.2 ¿Con qué actores de la UDELAR, se vincula en ese proceso?

11.3 ¿Con qué otros actores se vincula en ese proceso?

#### 11.4 ¿Cuál es el tiempo promedio estipulado del proceso?

Real

11.5 ¿Con qué información, indicadores o datos cuenta Ud., para evaluar y monitorear el EFI?  
Enumere o adjunte archivo

Deseada

11.6 ¿Con qué información, indicadores o datos, le gustaría contar, para evaluar y monitorear el EFI? Enumere

11.7 ¿Cuenta con presupuesto específico, asignado al proceso de captura, recolección y procesamiento de la información? Especifique

### 12. En cuanto a las fuentes de información:

12.1 Indique según la escala anexa, las características que tienen las fuentes de información con las que Ud. las que cuenta para evaluar el estado de situación de EFI

(Nada: 1, Poco: 2, Suficiente: 3, Mucho: 4)

Oportunidad  
Pertinencia  
Presentación  
Claridad  
Accesibilidad  
Legibilidad  
Transparencia

12.2 En qué soporte/s se encuentra la información que circula, en relación a los EFI y a través de qué vías de comunicación.

### 13 En cuanto a los usuarios de la información:

13.1 ¿Qué Centro, Servicio, Programa o Institución demandan mayor información al respecto de los EFI? Enumere

13.2 ¿Quiénes solicitan información al respecto de los EFI? Enumere

### 14. En cuanto a los usos de la información:

14.1 ¿Cuáles son los fines que orientan, su necesidad de información?

- Gestión de personal
- Gastos y stock
- Enseñanza
- Investigación
- Extensión
- Otros. Especifique

**14.2** ¿Qué criterios básicos considera necesarios tener en cuenta, en la generación y socialización de la información, con fines a la mejora educativa de los EFI?

## 15. Accesibilidad

Como se puede obtener información de los EFI de su centro, a través de qué vías de comunicación

## Glosario

**Indicador** Los indicadores son marcadores de cambio o continuidad que nos permiten, por ejemplo, medir la trayectoria del desarrollo. Los indicadores describen de qué forma una unidad determinada (un alumno, una unidad curricular, una escuela, un país o una región) va progresando en relación con una meta específica.

**EFI** Son dispositivos flexibles, que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio

**PIM** Programa Integral Metropolitano. Udelar

**APEX** Programa APEX. Udelar.

**SCEAM** Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio

**CSEAM** Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio

**UDELAR** Universidad de la República.

**Anexo 7. Participación social**

<b>Participación social</b>		
<b>1</b>	Objetivos	Asegurar la participación social en los EFI.
	Indicador 1.0	Tasa de participación de actores comunitarios en un Espacios de Formación Integral en los últimos 12 meses, por sexo.
	Conceptos	El indicador alcanza diversos conceptos. Aunque el indicador no mide directamente la calidad, el concepto principal “participación social” se evalúa mediante la comparación de las tasas de participación.
	Definición	Porcentaje de actores comunitarios que participan en actividades de un EFI, en un periodo específico (por ejemplo, los últimos 12 meses). Idealmente el indicador debería desglosarse según tipos de participación tales como; participación en la elaboración de la propuesta, participación en la ejecución de la propuesta, participación en la evaluación de la propuesta, Los tipos de participación son indicadores tomados de la Matriz de Monitoreo de los Espacios de Formación Integral. <sup>1</sup>
	Método de cálculo	Número de actores comunitarios que participan en un EFI, se expresa como porcentaje de actores comunitarios.
	Interpretación	Un valor alto indica que una proporción considerable de actores comunitarios participa en EFI.
	Fuentes de datos	Formulario D.2 - Caracterización de cada propuesta de EFI
	Desafíos metodológicos	Las tasas de participación no reflejan la calidad o la intensidad de la participación ni tampoco los resultados de la misma.

<sup>1</sup> La Matriz de Monitoreo de los Espacios de Formación Integral, tuvo como objetivo constituirse en una herramienta para “el monitoreo, análisis y reflexión, sobre los Espacios de Formación Integral (EFI), en el camino hacia la consolidación de las prácticas integrales en la Universidad de la República. (Red de Extensión, 2011)

**Anexo 8. Formación docente**

<b>Formación docente</b>		
2	Objetivos	De aquí a un periodo establecido, por ejemplo 2030. Aumentar la oferta de docentes calificados, en los EFI.
	Indicador 2.0	Proporción de docentes en EFI, que han recibido formación específica (es decir en extensión, practicas integrales o pedagógica) o de posgrado relacionada con el área de actuación, previo al ingreso a la carrera docente y en servicio, requerida para la enseñanza en el nivel correspondiente en un EFI determinado, por sexo.
	Conceptos	El indicador alcanza diversos conceptos. La formación específica se relaciona con la formación en extensión universitaria, en prácticas integrales e integralidad. También se considera la formación pedagógica y estudios de posgrados referidos al área de actuación del EFI. Se evalúa mediante la comparación de los porcentajes.
	Definición	Porcentaje de docentes en un EFI que han recibido formación específica, pedagógica o de posgrado referidos al área de actuación, previo al ingreso o durante el servicio para impartir enseñanza en un EFI. Idealmente el indicador debería desglosarse según tipos de formación tales como; formación específica, pedagógica y de posgrado.
	Método de calculo	El número de docentes que ejercen en un EFI, que han recibido formación específica, pedagógica o de posgrado. Se expresa como porcentaje de docentes.
	Interpretación	Un valor elevado indica que los estudiantes reciben instrucción de docentes que han recibido buena formación para el ejercicio de su profesión.
	Fuentes de datos	Datos administrativos procedentes de los servicios y programas integrales. SGAE
	Desafíos metodológicos	El indicador no refleja aspectos cualitativos de la formación docente.

**Anexo 9. Integración de funciones**

<b>Integración de funciones</b>		
<b>3</b>	Objetivos	De aquí a un periodo establecido, por ejemplo 2030. Aumentar el número de investigaciones en los EFI.
	Indicador 3.0	Proporción de EFI, que han desarrollado investigación unidas a experiencias de enseñanza o de extensión.
	Conceptos	Aunque el indicador no mide directamente la calidad el concepto principal “integración de funciones” se evalúa mediante la comparación de los porcentajes.
	Definición	Porcentajes de EFI que han producido investigación unida a experiencias de enseñanza o de extensión universitaria. Idealmente el indicador debería desglosarse según tipos de integración;( investigación-enseñanza), (investigación-extensión), investigación-enseñanza-extensión). Los tipos de integración son indicadores tomados de la Matriz de Monitoreo de los Espacios de Formación Integral. <sup>2</sup>
	Método de calculo	El número de EFI, que han desarrollado investigación unidas a experiencias de enseñanza o de extensión. Se expresa como porcentaje de EFI.
	Interpretación	Un valor alto indica que una proporción considerable de EFI desarrolla investigación unida a experiencias de enseñanza o extensión
	Fuentes de datos	Formulario número 508 Evaluación - Espacios de Formación Integral
Nota: No se incluye aquí la integración extensión-enseñanza, no porque no se crea relevante, sino porque el indicador mide la incorporación de la investigación a las demás funciones, ya que este rasgo es visto en general como un indicador de calidad, si bien no la refleja directamente.		

<sup>2</sup> La Matriz de Monitoreo de los Espacios de Formación Integral, tuvo como objetivo constituirse en una herramienta para “el monitoreo, análisis y reflexión, sobre los Espacios de Formación Integral (EFI), en el camino hacia la consolidación de las prácticas integrales en la Universidad de la República. (Red de Extensión, 2011)

**Anexo 10. Organización del equipo**

<b>Organización del equipo</b>		
<b>4</b>	Objetivos	Asegurar el aprendizaje colaborativo en EFI
	Indicador 4.0	Tasa de actividades de trabajo en grupo o de aprendizaje colaborativo en un EFI, en un periodo determinado
	Conceptos	El aprendizaje colaborativo es el enfoque educativo que, por medio de grupos, busca mejorar el aprendizaje a través del trabajo conjunto. Grupos de dos o más personas trabajan juntas para resolver problemas, completar tareas o aprender nuevos conceptos. Aunque el indicador no mide directamente la calidad, el concepto principal “aprendizaje colaborativo” se evalúa mediante la comparación de las tasas de actividades de trabajo en grupo.
	Definición	Porcentaje de actividades de trabajo en grupo de un EFI, en un periodo específico (por ejemplo, los últimos 12 meses)
	Método de cálculo	n.º actividades de trabajo en grupo o de aprendizaje colaborativo de un EFI, se expresa como porcentaje de actividades de trabajo en grupo
	Interpretación	Un valor alto indica que existe una proporción considerable de actividades de trabajo en grupo o de aprendizaje colaborativo en un EFI
	Fuentes de datos	Formulario D.2 - Caracterización de cada propuesta de EFI
	Desafíos metodológicos	El Formulario D.2 - Caracterización de cada propuesta de EFI, hace una pregunta abierta acerca de la e) Organización del equipo. La obtención del dato dependerá del grado de profundización o detalle de la respuesta.

**Anexo 11. Integración de saberes**

<b>Integración de saberes</b>		
<b>5</b>	Objetivos	Asegurar la integración de saberes en EFI.
	Indicador 5.0	Grado en que los saberes populares, se incorporan en (a) los Espacios de Formación Integral (b) los planes de estudio de los EFI (c) la formación de los docentes y (d) las evaluaciones de estudiantes de los EFI.
	Conceptos	Este indicador proporciona información sobre el nivel de compromiso de un EFI con la consecución del Objetivo 5 (por ejemplo, si la voluntad política y los recursos se han traducido en integraciones de saberes en experiencias concretas, planes de estudio y evaluaciones). El indicador podría usarse para evaluar los aportes realizados de la Educación Popular a los EFI.
	Definición	Este indicador pretende medir la cantidad y calidad de los insumos de los EFI, y determinar si la calidad de los procesos educativos en materia de Integración de Saberes es adecuada para que estos Espacios de Formación puedan hacer realidad su potencial de transformación. El indicador va más allá del nivel de “existente” de la Integración de saberes en las experiencias concretas, planes de estudio, la formación de docentes y la evaluación de los estudiantes. La integración de saberes valoriza los saberes personales, consolida el sentido de pertenencia de la comunidad y ayuda a los estudiantes para que lleguen a ser ciudadanos activos, respetuosos y responsables. La Integración de saberes tiene por objeto empoderar a la comunidad para que asuman papeles activos que les permitan afrontar y solucionar problemas concretos de su comunidad y para que puedan realizar aportes proactivos. Otro de los fines es producir conocimiento con base en la integración de saberes populares y los académicos.
	Método de calculo	Este indicador se basa en la evaluación de informes que los EFI presentan a la CSEAM, en los que se describe cómo llevan a cabo este tipo de integración de saberes en sus sistemas educativos.
	Interpretación	El progreso podría entenderse como la prioridad y la insistencia otorgadas a la aplicación de la integración de saberes en las experiencias educativas concretas, los planes de estudio, la formación de docentes y la evaluación de los estudiantes a lo largo del tiempo, por ejemplo, si la existencia, la frecuencia, la prioridad y el alcance de su aplicación cambian entre una instancia de recolección de datos y la siguiente.

<b>Integración de saberes</b>		
	Fuentes de datos	<p>Formulario D.2 - Caracterización de cada propuesta de EFI Formulario número 508 Evaluación - Espacios de Formación Integral</p> <p>Los principios rectores acerca de las fuentes, estrategias de recolección y experiencias en este tema pueden derivarse de la labor de monitoreo y evaluación de los EFI. También otros marcos de monitoreo y evaluación de en los EFI y estudios sobre el tema pueden servir de fuentes adicionales para este indicado.</p>
	Desafíos metodológicos	<p>Este indicador no señala si las medidas aplicadas por los EFI conducen a los cambios deseados en los resultados del aprendizaje y tampoco evalúa directamente esos resultados. Tampoco indica cómo integran los actores de la comunidad, los saberes académicos.</p>



Maestría en Enseñanza Universitaria  
Comisión Sectorial de Enseñanza  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS

**Evaluación de la calidad educativa en los Espacios de Formación Integral.  
Un análisis de los programas integrales APEX y PIM de la Universidad de la República**

**Natalia Lafourcade**

Montevideo

2023



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación