



XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur

“En homenaje al Dr. Roberto Ismael Vega”

Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad

ÁREA TEMÁTICA: CARRERA DOCENTE Y EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO

**TÍTULO: GESTIÓN, EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

Nombre y Apellido de Autor: Mgter. Sandra María Gómez
Pertenencia Institucional: Universidad Siglo 21.
Correo electrónico: sgomezvinales@gmail.com

RESUMEN

La Secretaría de Gestión y Evaluación Académica de la Universidad Siglo 21 incluye entre sus funciones sostener un espacio de asesoramiento y evaluación a los docentes con el objetivo de mejorar la práctica educativa. Entre las acciones que se llevan a cabo se realiza un acompañamiento pedagógico que pretende objetivar las prácticas de la enseñanza a los fines de la reflexión, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia.

En el marco del ejercicio docente universitario se han ido generando instancias de evaluación y de asesoramiento orientados principalmente hacia la reflexión y revisión de las propuestas de enseñanza con el objeto de mejorar las prácticas, pensando que dicha transformación redundará positivamente en los procesos de aprendizaje y de formación inicial de los estudiantes. El asesoramiento pedagógico, ligado a la evaluación del ejercicio docente, se ha entendido como una práctica situada especializada de intervención, en la cual la relación entre asesor y asesorado se construye en un vínculo de respeto y reconocimiento mutuo. La figura del asesor se ha ido configurando en el marco de los condicionantes de la institución, en el cual se juegan las distintas trayectorias profesionales y personales, tanto la del asesor como las historias y posicionamientos de los asesorados. Se define como un trabajo de co-construcción que tiene que adquirir sentido para que tenga eficacia.

En esta ponencia se presentarán algunos análisis a partir de la experiencia llevada a cabo desde el año 2009 en esta institución. Se compartirán algunos resultados sobre los modos recurrentes que asumen las clases, desde un análisis cuantitativo y cualitativo; datos e interpretaciones que han alimentado favorablemente las prácticas de la enseñanza favoreciendo ajustes necesarios en el asesoramiento como ejercicio profesional. También se darán algunas referencias en torno al asesoramiento en los intercambios comunicativos en asignaturas que se dictan en entornos virtuales.

Palabras clave: asesoramiento, evaluación, docencia universitaria, prácticas de la enseñanza

I- Referencias teóricas

El asesoramiento pedagógico se ha entendido como una práctica situada especializada de intervención, en la cual la relación entre asesor y asesorado se construye en un vínculo de respeto y reconocimiento mutuo. La figura del asesor se ha ido configurando en el marco de los condicionantes de la institución, en el cual se juegan las distintas trayectorias profesionales y personales, tanto la del asesor como las historias y posicionamientos de los asesorados. Se define como un trabajo de co-construcción que tiene que adquirir sentido para que sea eficaz. De este modo, el asesoramiento se “presenta como acto de intervención que requiere explicar, comprender e interpretar situaciones, prácticas, procesos” (Nicastro, Andreozzi, 2008, pp. 13)

Tomar una posición epistemológica implica poder definir conceptos que den cuenta de los presupuestos desde los que se parte cuando se piensa al hombre, a la sociedad y a la educación. Esas premisas desde las que se mira el mundo (objetivo, subjetivo y social) van a impregnar los modos particulares de entender, en el caso que nos convoca, al objeto de investigación (las acciones educativas) y a las prácticas de intervención propias del hacer educativo.

Consideramos que la educación es un objeto de estudio de las ciencias humanas, las cuales han ideado y utilizado herramientas de investigación más adecuadas a sus objetos (distintas al modelo experimental de las ciencias naturales), las cuales han aportado al conocimiento de las acciones educativas desde una tradición que las concibe como prácticas sociales. El enfoque hermenéutico, propulsado por Dilthey y continuado luego por la filosofía humanista, ofrece marcos teóricos interpretativos que favorecen la *comprensión* de las prácticas educativas. No es su objetivo explicar sino generar interpretaciones analíticas que viabilicen la comprensión de la realidad educativa contemplando los aspectos subjetivos, sociales y culturales que se ponen en juego. La cuestión del sujeto ha sido un punto de debate filosófico donde encontramos dos posiciones. La concepción de orientación humanista, propia de países del continente europeo, entiende al sujeto como un yo situado con un horizonte intersubjetivo como trasfondo en las acciones comunicativas. Habermas plantea una racionalidad comunicativa encarnada simbólicamente y situada históricamente. (Habermas, 1999) Esta perspectiva rechaza el objetivismo científico y la pretensión de aprehender la totalidad. En cambio el modelo empirista-positivista, propio de los países anglosajones, concibe a un sujeto aislado sentado en el empirismo humeano y en el racionalismo cartesiano, dando supremacía al objetivismo científico con pretensiones de absoluta neutralidad e ignorando la problematización de la perspectiva, esto es de los puntos de vista que sustentan la interpretación, con una visión del sujeto como objeto. A la inversa, el paradigma interpretativo reconoce la implicación del sujeto en los datos de la experiencia otorgando al mismo la capacidad de conciencia crítica que se construye en la intersubjetividad, de naturaleza esencialmente lingüística y comunicativa. Plantea un análisis relacional rechazando la razón tecnocrática y científica para dar lugar a la *racionalidad comunicativa*. Desde este enfoque epistemológico es que se plantea el asesoramiento pedagógico y el trabajo “con otros”. Huelga decir entonces que las intervenciones del asesor se definen en un marco en el cual el lenguaje es medio de coordinación de las acciones en las comunicaciones, las cuales se orientan al entendimiento. (Habermas, 1999)

En el marco de las acciones de asesoramiento, entenderemos que la Pedagogía es una disciplina que se ha ido constituyendo alimentada por reflexiones filosóficas, antropológicas, políticas, psicosociales, que son el sustrato desde el cual se han ido generando sus propias construcciones teóricas. Los avances ofrecidos por otras disciplinas, que se han ocupado de la educación, han aportado nuevos conocimientos iluminando el campo educativo. La Pedagogía tiene una dimensión teórica y una dimensión práctica que no puede pensarse de manera escindida. Es que en cada abordaje teórico siempre se alude a realidades concretas, a acciones educativas. Al estar dirigida a la práctica, debemos tener presente su dimensión normativa-prescriptiva. Porta un sello de origen que la ha ligado a los mejores modos, procesos, métodos, estrategias (y aquí la presencia de la Didáctica) para enseñar y favorecer el aprendizaje.

Hablar de prácticas no es desprenderse de la teoría. Es, en una relación dialéctica, que se puede *investigar, conocer, intervenir, evaluar, asesorar*; cuando de prácticas educativas se hable. Inscribirse en una tradición de pensamiento humanista supone partir de:

- Un rechazo de las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. La tradición positivista ubicó la objetividad y la verdad como por encima de la vida social negando o ignorando la dimensión subjetiva e intersubjetiva que se pone en juego en la construcción de conocimientos.
- La afirmación de que las prácticas educativas son prácticas sociales, por lo que interesa indagar y reconocer lo que los sujetos dicen de la misma y los sentidos que le otorgan. Las categorías interpretativas permitirán analizar la práctica, reflexionar sobre la misma y re-direccionar las prácticas de la enseñanza y los procesos de aprendizaje.
- Reconocer la circularidad dialéctica entre empiria y teoría lo que no supone ir a verificar en el campo conceptos conocidos, sino, todo lo contrario, poder pensar situacionalmente, de modo de facilitar resoluciones creativas para los problemas que se den en el campo educativo. Edelstein (2011) incorpora los aportes de Kemmis quien entiende a la reflexión como “un acto político que acelera o aplaza la realización de una *sociedad más racional, más justa y satisfactoria* (...) se precisa que esté orientada a la acción, es social, política y su producto es la *praxis* en tanto acción informada y comprometida” (pp. 36)
- La objetividad no es absoluta pero hay un trabajo reflexivo que permite salir del plano dóxico (creencias prerreflexivas que naturalizan los modos de percepción, apreciación y acción). El conocimiento pedagógico habilita la posibilidad de objetivación a partir de espacios de reflexión y análisis que funcionen como meta colectiva, que se sostengan en el tiempo y que se trabajen articuladamente de modo que todos los sujetos actores en la institución puedan identificar problemas, ofrecer explicaciones y generar nuevas propuestas de intervención educativa.
- La implicación de los actores requiere pensar las problemáticas, para avizorar posibles soluciones, tematizarlas con el fin de desnaturalizarlas y traerlas al foco de la conciencia; analizando e iluminando teóricamente. Lo que sería una práctica deliberativa que permita “el deslizamiento del lugar-ilusorio- del saber, al lugar-simbólico-de la construcción de conocimiento”. (Ageno, 1989, pp. 41)

Cabe pensar, en este momento, la justa tensión y el distanciamiento necesario entre los saberes reflexivos que produce el discurso pedagógico académico y los requerimientos concretos que la realidad educativa exige en la inmediatez de las situaciones educativas. Es decir, ¿qué lugar, en acciones concretas, deben ocupar los pedagogos o científicos de la educación en relación con los actores institucionales? Se está también preguntando acerca de los efectos reales de las producciones en investigación que se han generado en el campo académico y las posibilidades efectivas de ofrecer alternativas de intervención que favorezcan los cambios deseables y necesarios.

En fin, se dirá que el objeto en las intervenciones de asesoramiento serán las prácticas educativas a las cuales redefinen como prácticas sociales históricamente situadas por lo que no se puede pensarlas e investigarlas independientemente de las condiciones donde acontecen. Para tener un marco desde donde pensarlas, se caracteriza a las prácticas educativas de la siguiente manera:

- Lo que les da su especificidad es el trabajo intencional en torno al conocimiento y su transmisión. Estas prácticas suponen ver en movimiento procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje. Las acciones educativas tienen una intencionalidad que se define y planifica según una racionalidad, que desde nuestra perspectiva debe ser comunicativa.
- Se insertan en instituciones específicas, a cargo de dicho proceso de transmisión. Estas instituciones educativas pueden concebirse como formaciones sociales, culturales y psíquicas, construidas en el juego de tres instancias: la social, la propiamente institucional y la de los sujetos (Kaes: 1989) Las instituciones se inscriben en un orden

simbólico global generándose del mismo campo simbólico social y asumiendo la función de transmitir, reproducir y recrear ese orden simbólico. Las universidades argentinas tienen una historia y el desarrollo de lo público y privado se ha inscripto en un proceso en donde se evidencian diferencias en la constitución del campo académico y las distintas posiciones que ocupan dichas instituciones. El ejercicio de la docencia está atravesado, en alguna medida; por el sistema de relaciones en el campo académico y por la cultura propia de cada una de estas instituciones que es singular pero que a la vez se define en relación a las otras.

- Suponen prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. La enseñanza remite a una necesidad de los grupos de procesos de transmisión de conocimiento legitimados socialmente puestos en acción a través de un complejo juego de mediaciones (relación docente-alumno, alumnos entre sí, institución educativa, conocimientos).

Por otra parte estas concepciones adquieren relevancia en las nuevas formas educativas que se han generado a partir del dictado de carreras en modalidad a distancia, e-learning o b-learning.

En los contextos universitarios han comenzado a darse propuestas a distancia en las que muchos de estos principios-pensados en principio para la modalidad educativa presencial- recobran vida en los planteos constructivistas de la educación virtual: una propuesta que se centre en el alumno, una experiencia significativa en los intercambios digitales, una defensa del lugar activo y autónomo en la construcción de conocimiento, el papel asignado a las actividades colaborativas. Hoy son principios que intentan instalarse en la educación superior tanto para las aulas presenciales como virtuales.

La educación universitaria se encuentra ante el desafío que le presenta la sociedad, contando para ello con las tecnologías como uno de los medios más importantes para hacer accesible el conocimiento a cada vez más personas. Suponemos que las competencias comunicativas lingüísticas básicamente son las mismas, sin embargo aquellas que se vinculan con habilidades sociales e interactivas pueden ser novedosas por los nuevos vínculos virtuales. Competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas serán imprescindibles para poder desenvolverse en las plataformas virtuales y en los encuentros presenciales.

Las comunicaciones en el espacio virtual suponen despojarse de la materialidad de la comunicación para lo cual deben apelar a otros recursos comunicativos que son puramente gráficos y lingüísticos, perdiendo la lectura de lo gestual y de la entonación que siempre es contexto de la interacción (Halaban, 2010).

En la Plataforma en la cual se dictan estos cursos, la única comunicación que se sostiene con el tutor virtual (quien es el experto en el contenido) se da a través de la e-campus, comunicación exclusivamente asincrónica. No hay otra vía, como podría ser skype u otros medios tecnológicos. De allí la importancia de analizar estos intercambios escritos entre docentes y alumnos.

Charaudeau (2001) articula lenguaje y acción para desarrollar la concepción de competencia comunicativa entendiendo que, para que haya sentido en la acción de comunicación, el acto de habla está vinculado a una serie de condiciones dentro de las cuales el sujeto dice. Hay condiciones de producción y de interpretación en el proceso en el cual al menos dos sujetos se comunican, hay procesos cognitivos puestos en juego a partir de los cuales en la comunicación puede darse una intercomprensión. Para que ello sea posible, es decir logara la intercomprensión en la situación de intercambio hay tres competencias que los sujetos deben poseer competencias situacionales, discursivas y semiolingüísticas.

La competencia situacional exige que el sujeto pueda construir su discurso en función de:

- La identidad de los protagonistas del intercambio: ¿quién habla con quién? Identificar relaciones de fuerza, jerarquías.
- La finalidad: prescripción, solicitud, información, incitación, instrucción, demostración.
- El propósito: acerca de lo que se habla, es decir, la tematización.

- Las circunstancias materiales: orales o escritas, monolucutivas o interlocutivas (Charaudeau, 2001).

Los intercambios escritos asincrónicos suponen un esfuerzo diferente para hacerse entender, si los comparamos con los presenciales, en los cuales podemos intercambiar hasta lograr la comprensión entre los interlocutores. Escribir mensajes supone determinadas competencias en la escritura y en la comprensión lectora que deben valorarse en las instancias que la Plataforma ha generado para estos encuentros asincrónicos entre alumnos y tutores (Halaban, 2010).

II- Aspectos metodológicos

El proyecto en el que se inscriben las prácticas de asesoramiento, en el marco de las acciones de apoyo y evaluación docente de esta universidad privada, está construido por una secuencia de intervenciones que pretende alcanzar - en alguna medida- una lectura que permita objetivar e interpretar las prácticas a los fines de analizarlas relacionamente.

Los docentes acceden a las cátedras por un sistema de *selección docente* en el que participan los pedagogos, directores de carreras y especialistas en áreas disciplinares. Este primer contacto da inicio al proceso de evaluación. Se genera en esta instancia el primer *registro de la clase* desarrollada en la *prueba de oposición*. Este proceso de evaluación ya encamina el futuro acompañamiento pedagógico. Una vez que los profesores asumen el dictado de las cátedras son visitados en el aula. Se realiza un *registro escrito de la clase* y una *devolución oral*. El registro escrito de la clase cuenta con: una descripción y una valoración pedagógica didáctica al cual se adjunta una grilla de seguimiento que luego se cuantifica. Se deja abierta la posibilidad de *entrevista* voluntaria.

Por otro lado, si así lo solicitan los profesores, existen *espacios de trabajo individual* que permiten repensar las prácticas, barajar hipótesis comprensivas que colaboren en la interpretación de los procesos para finalizar en el planteamiento de posibles alternativas de trabajo en las aulas.

A partir del año 2012 se vienen llevando a cabo instancias de *talleres docentes* que se han diseñado de manera que el dispositivo funcione con una dinámica en el que se habilite la palabra. En estos encuentros participan hasta 6 profesores. Se invita a dialogar y a poner en consideración las prácticas pedagógicas generando un espacio de intercambios destinado a repensar las acciones docentes tanto en su anticipación como en su puesta en escena. Se trabaja sobre el hacer docente recuperando experiencias llevadas a cabo a los fines de revisar y reinventar nuevas posibilidades de acción intentando innovar en el diario devenir de la labor pedagógica.

Considerando las definiciones teóricas previamente anunciadas es que se valoran las prácticas de enseñanza. En este sentido y desde estas concepciones sobre la educación y la enseñanza es que se aborda el trabajo de *evaluación* y de *asesoramiento*. Se han definido criterios para el acompañamiento pedagógico que orientan la valoración conjunta de los *procesos de enseñanza*. Se tiene en cuenta:

- el cuidado puesto de manifiesto en la construcción de una actitud profesional respetuosa, honesta y ética.
- el rigor teórico en los procesos de selección y organización de los contenidos.
- la significatividad de los contenidos seleccionados, social y subjetivamente.
- la claridad en la transmisión conceptual y la organización lógica del contenido.
- la riqueza, creatividad y eficacia de las estrategias construidas para la intervención.
- la actualidad, pertinencia y calidad de los recursos tecnológicos y materiales didácticos seleccionados. Bibliografía y otros.
- la calidad de los procesos de comunicación y dinámicas grupales logradas.

Se abordan los análisis desde un modelo que contempla tres dimensiones de trabajo:

- *la conceptual-disciplinar*: se tiene en cuenta la transposición didáctica, la secuenciación del contenido, el lenguaje específico, el desarrollo ordenado y coherente, la relación entre teoría y práctica. La claridad conceptual en el proceso de transmisión.

- *la metodológica*: estrategias de transmisión, recursos didácticos, indagación de los procesos de comprensión y recuperación de las dudas, organización del espacio y distribución del tiempo, procesos de evaluación.

- *la vincular*: apertura al diálogo, modalidades comunicativas, encuadre normativo, construcción del lugar de autoridad, registro del otro (alumno, grupo).

Respecto del ejercicio de la docencia en entornos virtuales lo que se viene realizando desde el año 2013 es un acompañamiento en los intercambios comunicativos entre docentes y alumnos.

Dentro de los objetivos generales expuestos por la Secretaría Académica se espera que los tutores virtuales puedan:

- Establecer comunicación y promover el proceso de aprendizaje
- Evacuar dudas de carácter académico y hacer seguimiento del desempeño del alumno. En el caso que sus materias se ofrezcan a través de SAM (Sistema de Aprendizaje Multimedial) hacer un seguimiento en la plataforma.

El tutor virtual deberá conectarse diariamente al Campus Virtual a los fines de verificar las consultas y/o pedidos de asistencia tutorial formulados por los alumnos. Tiene la responsabilidad de contestar todas las preguntas de contenido académico que el alumno realice referente a la materia. Es su obligación responder las consultas o mensajes enviados por los alumnos en un plazo no mayor a las 24 horas de efectuada la consulta.

Las comunicaciones que sostiene el tutor con el alumno a través del campus virtual se concentran en la interacción necesaria para acompañar el proceso de aprendizaje (consultas sobre contenidos y errores conceptuales en los trabajos prácticos, mensajes de estímulo y recordatorios que coadyuven a una mejor organización de los tiempos de estudio del alumno, etc.) dado que las dudas o inquietudes de carácter administrativo se resuelven a través de otras vías.

III- Resultados e interpretaciones de los datos.

III- 1- Recurrencias en las propuestas de clase.

Desde el año 2009 al 2012 se han realizado 665 observaciones. En primer lugar se comparten los datos relevados en las grillas de observación sobre un grupo de 120 observaciones de clases en el primer semestre del año 2011. Se han sistematizado los mismos con el objetivo de caracterizar y comunicar algunos aspectos considerados relevantes en el desempeño docente, incorporando algunos análisis sintéticos en la búsqueda de relaciones entre variables. Las perspectivas se enriquecen cuando se articulan con la mirada individual cualitativa ofrecida por los registros de clase que permiten reconocer la particularidad de cada práctica situada, según modalidades singulares de ejercicio de la enseñanza, que se vinculan a trayectos formativos, experiencia docente, inscripción en la institución, representaciones de los alumnos y de las carreras, etc. No se ofrecerán estas interpretaciones en la presente ponencia.

La grilla agrupa distintos ítems organizados en las tres dimensiones: disciplinar, metodológica y vincular. Las variables contempladas en la grilla arrojan porcentajes que nos permiten dar cuenta de ciertas recurrencias en los modos de ejercer docencia de los profesores. Si bien el dato estadístico no permite aprehender cuestiones centrales de las prácticas, no podemos negar que los porcentajes nos ayudan a reconocer presencias y ausencias en los procesos de enseñanza.

Cabe decir que la incorporación de las entrevistas individuales a profesores ofrece una valoración panorámica mayormente fundada que orienta las decisiones sobre nuevas instancias de intervención pedagógica y de formación docente. Se insiste en este tema porque no se han incluido en la ponencia los aportes de las interpretaciones cualitativas.

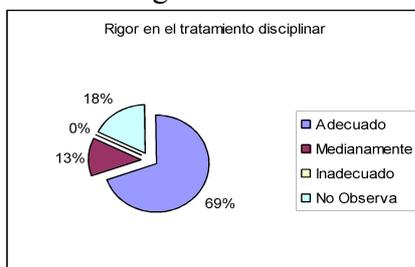
a.- Dimensión conceptual

La población de profesores que asume la docencia universitaria, salvo contados casos, no tiene formación pedagógica. En la transmisión educativa partimos de un supuesto que sostiene que el saber específico está presente, encarnado en un sujeto, avalado y legitimado institucionalmente. Pero las titulaciones no necesariamente garantizan procesos de transmisión efectivos. Si ese conocimiento no es sólido y/o, en el proceso de transmisión, se lee insuficiente; se comienza a desvirtuar el lugar de autoridad conferido por el propio saber. Vemos en esta primera dimensión conceptual el modo en cómo el reconocimiento de la presencia o ausencia del conocimiento puede incidir en la dimensión metodológica (selección de las estrategias de transmisión) y en la dimensión vincular que nace en una relación educativa que encuentra al docente y al alumno, unidos por el supuesto saber del primero. En la dimensión disciplinar se valora el rigor en el tratamiento del contenido la claridad conceptual en el proceso de transmisión al alumno, la adecuación del conocimiento erudito a contenido a enseñar. (Chevallard, 1991)

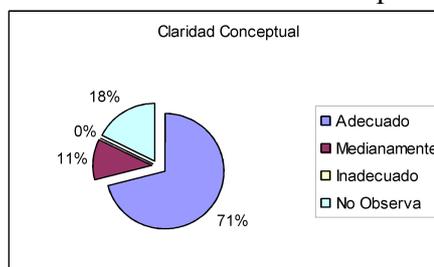
Una de las limitaciones del pedagogo, cuando visita una clase, es el no ser experto en el contenido que se está enseñando. En este sentido lo disciplinar es lo más difícil de evaluar, en tanto *rigurosidad, coherencia y pertinencia*. Sin embargo el tratamiento del contenido, al momento de ser transmitido, permite identificar aspectos vinculados a la solvencia en dicha transmisión; siempre en un registro que no ofrece conclusiones absolutas.

Sobre las 120 observaciones vamos ir presentando algunos datos que abren a interpretaciones posibles. En relación al rigor conceptual se valora el ajuste entre lo que es conocimiento erudito y lo que es contenido a enseñar. Podemos establecer que un 69% hace un sostenido abordaje de los temas. El 13% que presenta un tratamiento “medianamente adecuado”, teniendo esta variable relación directa con la *claridad* (13%, gráfico 2) y *complejidad* (14%, gráfico 3) en el tratamiento de la disciplina. Cabe aclarar que en estos ítems se establecen relaciones entre la forma estructurada en que se ofrece el contenido, el lugar de la asignatura en el plan de estudio, el destinatario, la secuencia de clases, entre otros aspectos.

“Gráfico 1: Rigor en el tratamiento”



“Gráfico 2: Claridad conceptual”



“Gráfico 3: Complejidad en el trabajo disciplinar”

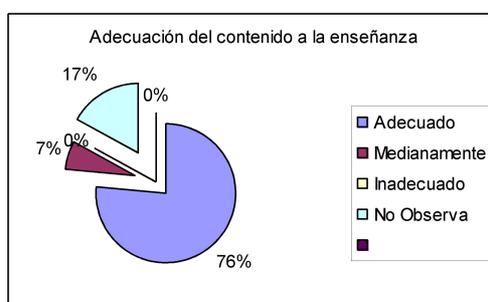


"Fuente: elaboración propia"

. Los porcentajes que representan el ítem “no se observa” refieren por lo general a aquellas instancias de taller o de realización de actividades (exposición de alumnos, por ejemplo) que no permiten visualizar el tratamiento teórico del contenido, en el propio desempeño del profesor.

La *adecuación del contenido a enseñar* se presenta en el gráfico 4. Como ya se dijera anteriormente, dicha adecuación (76% adecuado) del conocimiento erudito a contenido a enseñar supone un trabajo de transformación que debe resguardar el rigor científico. Esta transposición didáctica favorece los procesos de aprendizaje facilitando la construcción del conocimiento sin debilitar la estructura lógica del conocimiento, persistiendo la solidez conceptual. Se ha contemplado en este ítem la *secuencia de los conceptos y/o de las actividades*, la relación entre el contenido y los recursos, los discursos expositivos y la posibilidad comprensiva de los alumnos en virtud de la claridad en la transmisión, las aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento y los niveles de complejidad en la conceptualización.

“Gráfico 4: Adecuación del contenido a la enseñanza”

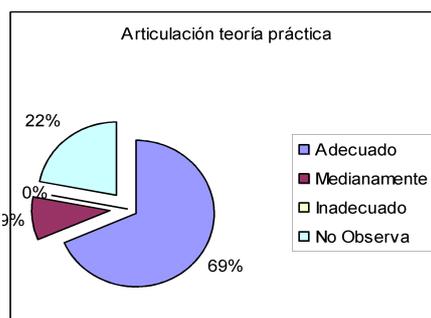


"Fuente: elaboración propia"

Valoremos algunos aspectos de este proceso de adecuación. Podríamos afirmar que la mayoría utiliza un *lenguaje técnico o específico* (el 83% de los profesores) a la disciplina ajustándose en este sentido a la especificidad de la asignatura. Es preciso observar que el dominio del lenguaje no necesariamente se corresponde con el rigor y la profundidad en el tratamiento, si comparamos el uso del lenguaje (83%) y la diferencia con el 71 % y 65% de los gráficos 2 y 3 respectivamente.

Una de las formas en que las asignaturas hacen sentido, es decir cobran valor en los alumnos, se relaciona con la posibilidad de *articular concepto y empiria*, (gráfico 5). Vinculación que a la vez requiere que los ejemplos trabajados refieran a lo propio de la carrera. Un margen importante de profesores, al menos en una ocasión, lo hace significativamente. Tenemos un subgrupo de la población docente que apenas alcanza a esbozar estas relaciones (9%) y habría un pequeño grupo que expone su clase con ausencia de articulaciones entre teoría y práctica.

“Gráfico 5: Articulación teoría y práctica”

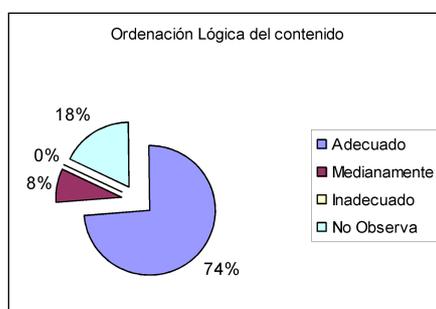


"Fuente: elaboración propia"

La *ordenación lógica* (gráfico 6) es lo que facilita los procesos de comprensión. Es preciso sostener una coherencia y prever ese orden, a los efectos de que los alumnos puedan establecer relaciones con los conceptos previos incorporando progresivamente lo nuevo. Diez profesores no alcanzan a realizarlo de manera totalmente adecuada. Es importante reconocer que 10 sobre 120 profesores no sostienen ese orden expositivo. Aclaremos que entre esa población encontramos:

- el docente novato, en el que se evidencia un tratamiento más débil del contenido (sus propias inseguridades por falta de dominio y de experiencia docente),
- el docente más tradicional que parte de la idea de que alumno universitario debe hacer el esfuerzo individual de compensar lo que no recibe
- el profesor preocupado y ocupado que no logra enlazar la lógica de la transmisión y los procesos de comprensión de los alumnos.

“Gráfico 6: Ordenación lógica del contenido”



"Fuente: elaboración propia"

La *relación entre conceptos* deviene de la solvencia del profesor y del moverse en su campo disciplinar como “pez en el agua”. A menor conocimiento, menor posibilidad de establecer correspondencias y diferencias entre temas, autores, realidad. A lo que se suma cierta ausencia de reconocimiento sobre la necesidad de que los alumnos construyen el conocimiento desde las posibilidades de diferenciación e integración de categorías. Por otra parte, algunas de las asignaturas tienen una orientación pragmática por lo que el trabajo sobre lo conceptual está prácticamente ausente.

b.- Dimensión metodológica

Los aspectos metodológicos remiten a la forma que asume el dispositivo pedagógico y los componentes didácticos que articulan y caracterizan la propuesta. Se hace referencia a la explicitación de los objetivos de la clase, los segmentos que la constituyen y dinamizan, las estrategias de transmisión (exposición, disparadores motivadores, actividades focales que introduzcan, la anticipación de la clase como estructurante del desarrollo, planteo de situaciones problemáticas, entre otros), recursos didácticos, instrumentos de evaluación, distribución del tiempo y organización del espacio.

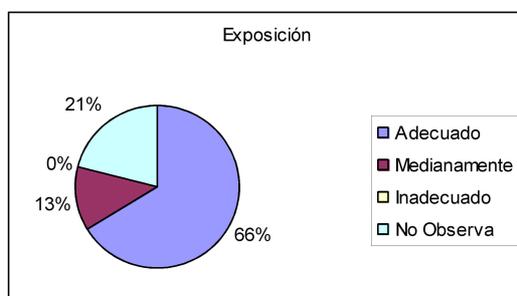
En general los profesores no explicitan hacia dónde se dirigen con su clase. Si bien no es imprescindible que siempre se haga al inicio de la clase, es importante hacer hincapié en ello ya que oficia de organizador para los alumnos. El 81 % de los docentes no hace explícito *los objetivos de la propuesta*. Es decir que no se estima relevante este aspecto, sin embargo permite al alumno asignar sentido y valor a la clase. Los objetivos pueden ubicarse al inicio, en el desarrollo o al concluir, reconociendo que siempre son esclarecedores y organizadores en el desarrollo. En alguna medida involucra a los alumnos y les otorga elementos para que juzguen -desde el lugar de receptores

activos de la propuesta docente- si van por el camino esperado, dando cuenta de que cada clase está inscrita en un proceso de desarrollo de un proceso en el que encadenan varias clases. En este punto se han identificado procesos que son lineales y otros que son recursivos, aspecto que merecería mayor análisis.

El número de *segmentos* de la clase nos permite inferir la dinámica de la misma. El 67 % de los profesores resuelven la clase de 90 minutos en un solo segmento, ello representa que la estrategia es una sola, por lo general, una exposición dialogada. La cantidad de segmentos permite cambios en las actividades, reorganización del escenario, re-direccionamiento de las comunicaciones, variación en las acciones puestas en juego, etc. Un 29 % puede proponer al menos dos momentos en una clase, y son escasas las propuestas que se inclinen a plantear diversificación de estrategias.

En relación al punto anterior este dato permite visualizar el papel preponderante de la *exposición*. Hay que entender que la enseñanza universitaria tiene como herencia este formato, y que por otra parte, la formación de grado exige ese espacio de transmisión de los contenidos conceptuales. Sin embargo, hay clases que sin renunciar a esa transmisión, podrían generar mayor implicación de los alumnos a partir de tareas que los coloquen en posición más activa.

“Gráfico 7: Estrategia expositiva”



"Fuente: elaboración propia"

El 13 % representa exposiciones medianamente adecuadas. Ello refiere a aquellas clases que tienen poca fortaleza conceptual o que en el desarrollo los alumnos no han seguido el discurso por sus características poco atractivas (débiles o tediosas). Cabe aclarar que la enseñanza universitaria no es un espectáculo entretenido pero se torna imperioso, por las características de los alumnos fundamentalmente en los primeros años, generar espacios de mayor participación ligados a las exigencias imprescindibles en la formación inicial. Este trabajo debe centrarse con más fuerza en el primer año en el que deben ir construyendo las disposiciones necesarias como “alumno en la Universidad”.

En concordancia con los objetivos, es importante *anticipar los momentos de trabajo en la clase*. Por supuesto que si no se ha previsto algún movimiento en la misma y sólo se expone, esta anticipación carece de sentido. Por ello los objetivos y la estructura involucra a los estudiantes en la propuesta y, los segmentos diferenciados, los implican activamente.

Más de la mitad de los profesores recuperan *conocimientos previos* (54%). Esto permite inferir que están atentos a una secuencia necesaria y al valor de lo anterior para anclar lo nuevo. Reconstruir el proceso y reconocer aprendizajes previos permite a los estudiantes encadenar clase a clase y reconocer el valor de un proceso constructivo que es continuo y coherente.

Las *discusiones guiadas* son un tipo de estrategia muy utilizada en carreras en las cuales puede generarse con mayor asiduidad el debate. Es un dato interesante porque hay cátedras con fuerte orientación pragmática que no dan lugar a pensar distintos puntos de vista (aún en la aplicación de una técnica), lo que restringiría la autonomía y criticidad del pensamiento y a la posibilidad de dar lugar a la creatividad. Este es un gran tema pendiente de discusión en la educación universitaria en lo relativo a la formación de profesionales responsables, reflexivos, críticos e innovadores.

Otra estrategia utilizada es el planteo de situaciones problemáticas (44% lo utilizan). Se incluyen en este ítem las ejercitaciones del campo de las matemáticas como las situaciones concretas que se ponen bajo análisis. El análisis de casos hace hincapié en la relación teoría y práctica.

En la utilización de *recursos didácticos* se valora la organización conceptual de los gráficos (placas proyectadas). El 54% de los profesores utiliza algún soporte gráfico, de los cuales el 8 % de ese 54% no han sido suficientemente eficaces en el diseño y uso didáctico del recurso.

El 54% utiliza la pizarra. En las clases expositivas o de ejercitación (herramientas matemáticas y economías) predomina la utilización del pizarrón tradicional. Por otra parte se registra una escasa presencia de recursos audiovisuales (3%) algunas navegaciones en la Web (6%), siendo el Power Point lo más novedoso de las tecnologías incorporadas en el aula. Hay que destacar que la universidad ofrece los recursos en todas sus aulas y en una proporción de ellas se dispone de pizarras electrónicas. El 30% de los profesores apela a la lectura en soporte papel. El trabajo con artículos científicos, periodísticos, códigos jurídicos, textos bibliográficos es el recurso más utilizado, fundamentalmente en las instancias de trabajos prácticos.

Las actividades que se registran en las grillas (del 39% de docentes que proponen acciones distintas a la exposición) se agrupan de la siguiente manera: el 19% plantea análisis de situaciones problemáticas, el 8% presenta debates teóricos para confrontar posiciones, el 4% formula cuestionarios a responder, el 8% solicita ensayos o monografías.

La *distribución del tiempo y la organización del escenario* son ejes sostenedores de la práctica. Respecto del espacio se mantiene el formato tradicional de disposición de los bancos, excepto cuando trabajan en grupo.

Respecto del tiempo, un 14 % no pudo utilizar el tiempo de la mejor manera teniendo algunos efectos en la clase. Son varios los factores que pueden incidir: ausencia de una clase diseñada previamente, extensión del programa, escaso tiempo para todos los desarrollos, dificultades en el lugar de autoridad, ejercicio docente reciente, cátedra dictada por primera vez, entre otros.

En lo relativo a los procesos de evaluación un 90% de los profesores no explicitan *criterios de evaluación*. Del mismo modo que no se explicitan objetivos, tampoco se enuncian los criterios, es decir, no se comunica lo más valorado para la cátedra en relación a la construcción del conocimiento. Esta ausencia quita al estudiante una anticipación de los aspectos que se contemplarán al momento de transitar las instancias evaluativas.

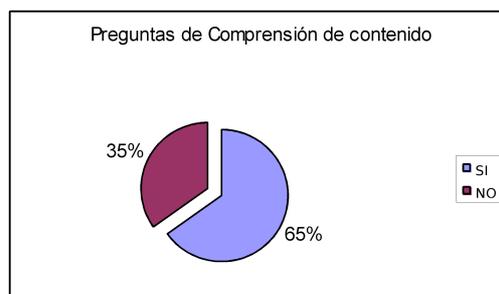
c.- Dimensión vincular.

Las *comunicaciones educativas*, componente central de las prácticas de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje se mueven en función del deseo tanto de quien enseña como de quien aprende. Los vínculos intersubjetivos entre los implicados en la relación educativa pueden facilitar u obstaculizar los aprendizajes. La eficacia de la transmisión y la capacidad de producir efectos (*eficacia simbólica*) está en directa relación con la autoridad que posea el docente por el lugar socialmente asignado, que se legitima por la posesión del saber. El reconocimiento que los alumnos hagan de esa autoridad y el vínculo construido incidirá en los procesos cognoscentes. (Laino, 2003)

Se ha registrado en las grillas las predominancias que se dan según el tipo de intervenciones que tiene el profesor y las que tiene el alumno.

El 53 % de los docentes abre con preguntas que invitan a participar a los estudiantes a los fines de que se involucren en la temática a partir de preguntas que generalmente refieren a contenidos abordados previamente. Otro tipo de preguntas que realiza el profesor refieren a asegurarse, con la confirmación de los alumnos, si han comprendido la explicación. El 65 % de los docentes hace este tipo de preguntas durante las exposiciones.

“Gráfico 8: Preguntas sobre comprensión de contenido”



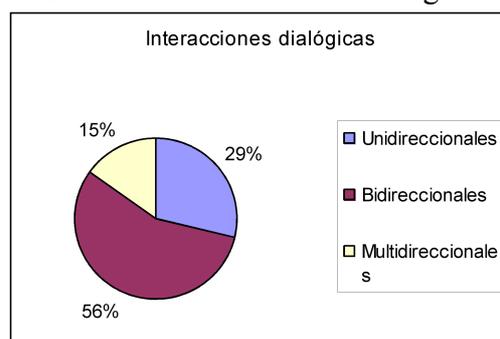
"Fuente: elaboración propia"

En general, y teniendo en cuenta que parte del 35 % comprende dinámicas de taller y otra parte son exposiciones unidireccionales, es alto el número de docentes que dan lugar a la pregunta sobre la comprensión a los fines de verificar si lo están siguiendo en el desarrollo. Sabemos que no es suficiente esa pregunta para dar cuenta de los proceso de aprendizaje, pero permite reconocer al menos la presencia de la duda en los destinatarios de la clase. El 33% les solicita ejemplos abriendo aún más la participación.

En las clases hay *enunciados* que tienen objetivos *organizativos* como cronograma, adquisición de bibliografía, vías de comunicación, etc. Hay situaciones en las cuales los docentes han regulados los intercambios con enunciaciones que pretenden orden, *disciplinamiento*, llamados de atención (26%) como por ejemplo solicitar reiteradamente silencio tratando de eliminar distractores como los teléfonos móviles. Un 36% de los docentes aportan una cuota de *humor* en sus discursos que distiende, favoreciendo los vínculos y las comunicaciones.

En las interacciones dialógicas predominan las comunicaciones unidireccionales (en un 29% de las observaciones), entendiendo que gran parte del tiempo el profesor expone dirigiendo el discurso a los alumnos. Las exposiciones adquieren en su mayoría una dinámica dialogal bi-dirección en donde el profesor invita a participar o recibe preguntas o comentarios espontáneos por parte del alumno. De todos modos sigue siendo una comunicación entre docente y alumno. Las multidireccionales son las de menor frecuencia y generalmente se dan en las instancias de trabajo grupal en las clases en las cuales un tema se torna controversial, movilizando a los estudiantes a debatir entre ellos.

“Gráfico 9: Interacciones dialógicas”.



"Fuente: elaboración propia"

Las interacciones y su dirección también nos dan elementos para ver la dinámica. Más de la mitad presenta comunicaciones bidireccionales lo que se condice con la exposición dialogada. Un 29 % expone sin abrir a la participación y un 15 % invita a que los intercambios sean entre docente y alumnos y entre pares. Es una variable más que indica el grado de participación de los alumnos y el formato prevaleciente de las clases.

El encuadre de trabajo ofrece anticipadamente el contrato didáctico entre profesores y alumnos. Allí se establece la normativa, lo esperado, los procesos y criterios de evaluación, la asistencia, los objetivos generales de la asignatura, las características de los trabajos prácticos y toda

aquella información que se considere relevante en la apertura de la asignatura. Luego, este encuadre va tomando forma y es - en ese proceso- donde se puede visualizar cuando no hay claridad para el estudiante acerca de lo que se espera en esa cátedra. Un 72% presenta un encuadre que efectivamente ordena el desarrollo y en un 28 % hay indicadores que muestran que el encuadre no ha sido claro.

El bienestar o malestar en la clase se hace más e menos visible en la modalidad comunicativa entre docente y alumnos o entre los subgrupos que se constituyen el grupo-clase. El 87% de los grupos se muestran cómodos durante la clase, un 6% medianamente cómodos y en un 7% se ha visualizado tensión. En dos observaciones la tensión se vinculaba a instancias de evaluación que debían transitar en ese momento.

La autoridad es una construcción, puede venir conferida en el rol pero es en la relación intersubjetiva en donde la misma se legitima. Es preciso un encuadre claro, firmeza y coherencia en las acciones, y por supuesto experticia en la materia. Ello q permite el reconocimiento al docente como figura de autoridad. El 86% es reconocido y legitimado y en 14% de profesores lo logra medianamente. Ese 14% se corresponde, en su mayoría, a los profesores novatos en la enseñanza universitaria y a profesores que, por rasgos de personalidad, los alumnos reconocen con menor autoridad.

IV-2- Análisis de los intercambios virtuales escritos en e-campus.

Se realiza la valoración sobre 20 asignaturas dictadas en dos períodos. En función de las comunicaciones que los profesores han enviado a los alumnos, se puede decir, en términos generales que:

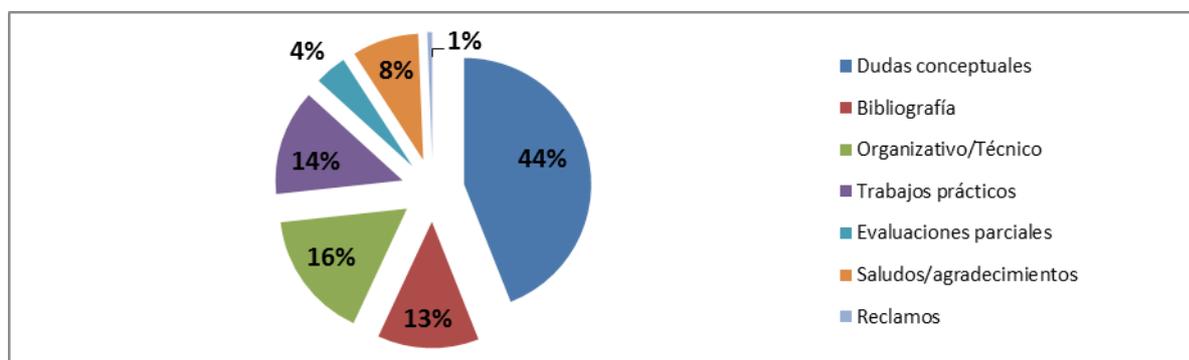
- En todos los casos se ofrece la bienvenida. El contenido de la misma varía y cada profesor le pone su impronta en virtud de la forma particular de comunicarse con el grupo de estudiantes. En su mayoría ofrecen una breve presentación personal y se dan referencias sobre las funciones específicas del tutor virtual. Hay quienes agregan a ello algunas características de la materia y el valor de estudiar la misma. Así como también en algunos casos, dan sugerencias para sobre la modalidad organizativa sobre el acceso a los contenidos y a las modalidades organizativas de estudio, en una utilización eficaz de los recursos dispuestos en el SAM.
- Luego de este primer contacto, se dan distintos recorridos en la cantidad y contenido de las comunicaciones enviadas. En el lapso del primer mes de tutoría hay docentes que han mandado dos mensajes y quienes han superado los diez. El contenido de dichos mensajes tratan sobre: bibliografía, aclaraciones conceptuales, referencias a los recursos del SAM, invitación a consultar, envío de direcciones de páginas web o de ejercicios de resolución práctica, fechas de vencimiento de trabajos prácticos, insistencia en la necesidad de seguir un cronograma y avanzar con la materia, entre otros.

De un total de 318 consultas realizadas por los alumnos, durante el primer mes, se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Dudas conceptuales: 140.
- Bibliografía (acceso y referencias): 41
- Aspectos organizativos y/o técnicos: 52
- Trabajos Prácticos: 43

- Evaluaciones parciales: 13
- Saludos y/o agradecimientos: 27
- Reclamos para falta de respuesta: 2

“Gráfico N° 10: Tipos de consultas de los alumnos”



"Fuente: elaboración propia"

Los datos nos permiten objetivar. Observamos que caso la mitad de las consultas son de carácter conceptual, distribuyéndose el resto en otro tipo de aspectos que aluden a lo organizativo o técnico u a los espacios de resolución de trabajos evaluados.

Las comunicaciones dedicadas a agradecimiento (8%) y reclamos (1%) muestran que, en general, se logra establecer una relación respetuosa de ambas partes y se muestra alentador si se enriquecen las formas comunicativas de los profesores.

IV.- A modo de cierre: nuevos interrogantes.

Hemos compartido algunos de los análisis a partir de la experiencia de asesoramiento que particularmente se lleva a cabo desde 2009.

- Respecto de los intercambios en campus virtual podemos decir;
 - Por lo general, los mensajes logran transmitir buena disposición de parte de los docentes. Se envían mensajes que favorecerían la participación de los alumnos y generarían confianza para formular las dudas.
 - Las respuestas a las dudas conceptuales se atienden habiendo distintas formas de organizar el mensaje siendo, por ello, algunas más sustantivas que otras. En algunos casos la respuesta es tan escueta que queda mayor nivel de incertidumbre respecto de la posible comprensión del alumno.
 - Es importante insistir a los profesores que, luego de dar una aclaración conceptual, dejen explícitamente abierta la posibilidad a volver a consultar.
 - El tutor virtual debe reconocer la importante de la estructura del mensaje escrito, en virtud de que se pierde lo gestual y el intercambio sincrónico que permite leer posibles significaciones en los intercambios comunicativos. Por ello se debe hacer especial esfuerzo en la forma y contenido del mensaje, evitando la respuesta telegráfica.
 - Se presenta como desafío el que los alumnos sean más activos en el uso de e-campus. Algunos mensajes motivan a los estudiantes a ser más partícipes y es, en ese sentido, que deben proponerse espacios de diálogo, preguntas, lecturas de actualidad, videos, etc. Aun cuando esta actividades no estén planificados y se propongan como obligatorias, es evidente que dinamizan los intercambios y generan otro de comunicaciones y vínculos en la virtualidad.

Varios desafíos se presentan en esta función. Hacemos públicas algunas preguntas que han ido surgiendo durante el ejercicio pedagógico:

- En relación al vínculo con los profesores y a la práctica de asesoramiento,
 - ¿cómo asesorar a los profesores desde un espacio cuidado que no sea vivido como intromisión?
 - ¿cómo lograr que se reconozca la necesidad de reflexionar y formarse en la docencia para que no se repliquen formas de acción que estos mismos docentes han aprendido siendo alumnos?
 - ¿cómo instalar la necesidad de diseñar las clases reconociéndose autores de ese proyecto?
 - ¿qué espacios de capacitación y acompañamiento hay que proponer que sean acordes a las demandas de los profesores?
 - metodológicamente, ¿cómo mejorar los instrumentos utilizados en la observación que permitan encontrar tendencias pero sin perder la densidad de las clases como prácticas sociales?

- En relación a las prácticas propiamente dichas,
 - ¿cuáles serían los mejores formatos didácticos?
 - ¿en qué medida se pueden pensar innovaciones que favorezcan los procesos de aprendizaje?
 - ¿cómo mejorar prácticas que centran su eje sólo en la exposición?
 - ¿cómo instalar una dinámica más participativa sin perder la calidad y cantidad de contenidos a ofrecer?

La valoración de las prácticas de la enseñanza que llevan a cabo los docentes exige un posicionamiento respetuoso que dé lugar a una relación profesional que incorpore el diálogo, dando lugar al análisis y a proposiciones que obran como sugerencia de mejora. En esta oportunidad seleccionamos poner a consideración cifras y análisis que se han recuperado de las grillas, a sabiendas que ha quedado fuera la interpretación de los registros de clase, de los talleres, de los espacios de trabajo individual; que permitirían un juego mucho más enriquecido de lo que acontece en las aulas y la multiplicidad de aspectos que se ponen en relación en la densidad de los vínculos y en el trabajo alrededor del conocimiento.

Bibliografía

- Agno R. "El taller de educadores y la investigación" Cuadernos de Formación Docente. N° 9. (1989). Rosario: U.N.R.
- Charaudeau, P. (2001). "De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas". Revista latinoamericana de estudios del discurso, 1. Venezuela: Latina. Recuperado de <http://www.patrick.charaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html>
- Chevallard, I. "La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado".(1991). Buenos Aires: Aique.
- Edelstein, G. *Formar y formarse en la enseñanza*. (2011). Buenos Aires: Paidós
- Halaban, P. (2010). *La comunicación virtual en educación a distancia. Un estudio sobre interacciones comunicacionales y proceso pedagógicos en Internet*. Buenos Aires, Argentina: Circus.
- Laino, D. *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. (2003). Rosario: Homo Sapiens.

- Lucarelli, E. *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas.* (2009). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Habermas, J. "Teoría de la acción comunicativa" Tomo I. (1999). España: Taurus Humanidades.
- Kaës, R. y otros *La institución y las instituciones* Estudios psicoanalíticos. (1989). Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S; Andreozzi, M. *Asesoramiento pedagógico en acción.* (2008). Buenos Aires: Paidós.