



ISBN: 978-607-02-8560-8

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iisue.unam.mx/libros](http://www.iisue.unam.mx/libros)

---

Norberto Fernández Lamarra, Carlos Mundt, Cristina  
Tommasi, Elizabeth Martinchuk y Pablo García (2016)  
“Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional  
de Tres de Febrero, Argentina”  
en *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo  
de la docencia*,  
Mario Rueda Beltrán (coord.),  
IISUE-UNAM, México, pp. 209-252.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

**Desarrollo de la docencia:  
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina<sup>1</sup>**

*Norberto Fernández Lamarra*

*Carlos Mundt*

*Cristina Tommasi*

*Elizabeth Martinchuk*

*Pablo García*

**INTRODUCCIÓN**

El “Estudio sobre las prácticas y las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas” aporta reflexiones al análisis del desempeño docente en las IES de la región. Particularmente, ha contribuido a documentar el rol que los elementos contextuales y situacionales ejercen en la labor del profesorado, así como en los aprendizajes de los estudiantes. Además, el proyecto generó un espacio de reflexión sobre las condiciones y circunstancias que rodean la labor del profesor dentro de las instituciones y, a su vez, de forma más amplia, sobre el modo en que tales condiciones influyen en el funcionamiento de las organizaciones educativas.

La Untref de Buenos Aires, Argentina, ha decidido sumarse al conjunto de universidades iberoamericanas que participan en el proyecto antes mencionado, convencida de que la calidad de la educación que brinda está directamente vinculada con la práctica de sus docentes. Sin embargo, si bien el profesorado resulta un elemento clave para la calidad de la enseñanza, es importante considerar tam-

1 Este proyecto corresponde al trabajo de investigación realizado en la Untref de Buenos Aires, Argentina.

bién las condiciones en las que desarrolla sus tareas. Los docentes trabajan en un contexto social y cultural determinado, y en condiciones educativas y laborales específicas. Las políticas públicas para el desarrollo y la formación permanente del profesorado necesitan tener en cuenta estos contextos y condiciones para remover los posibles obstáculos que limitan el éxito de determinadas iniciativas orientadas de forma específica al desarrollo profesional de los docentes (Marchessi, 2009).

Deseamos que este proyecto, en el que varias universidades de Iberoamérica nos embarcamos, pueda ayudar a la mejora de la planeación y el desarrollo de la docencia universitaria en la región.

## MARCO Y CONTEXTO

Para el caso argentino, la apertura de nuevas universidades públicas en el territorio del Conurbano Bonaerense ha significado un desafío al papel de la universidad en nuevos contextos socioculturales. Las universidades nacionales de esta región absorben poco más de 150000 alumnos, que representan 23 por ciento del estudiantado universitario del Gran Buenos Aires, área que contiene 12 millones de habitantes. De éstos, 10 millones residen en el Conurbano que rodea a la ciudad de Buenos Aires y que se ha ido constituyendo con un perfil particular a lo largo de todo el siglo XX, a través de una historia de la cual los actuales estudiantes de nuevo ingreso son herederos y, a veces, víctimas.

Hasta 1930, el Gran Buenos Aires fue subsidiario de la ciudad de Buenos Aires, de menor población y dependiente de su actividad portuaria y comercial como punto neurálgico del modelo agroexportador pampeano. A partir de la crisis mundial de 1930, esta zona adquirió un desarrollo específico y autónomo, y comenzó a perfilarse como el principal centro productivo del país y polo de atracción de una importante migración interna desde todas las provincias argentinas. En él se originaría y asentaría el fenómeno de masas y de movilidad social más profundo de la Argentina contemporánea: el peronismo. La expansión industrial y la mejora en la distribución

del ingreso llevaron a este conglomerado urbano, de sólida base obrera y nacientes clases medias, a una enorme expansión económica, social y educativa que persistió hasta la década de los setenta. Un solo dato muestra esta realidad social en ascenso: entre 1947 y 1967, el porcentaje de propietarios en la región suburbana creció de 27 a 67 por ciento.

Al agotamiento del modelo sustitutivo de importaciones, ya en curso, se sumó la política de concentración financiera y la severa desindustrialización, producto de la dictadura militar de 1976. Se asistió entonces a una creciente profundización y heterogenización de la pobreza y a la pauperización de amplios sectores de las clases medias. Ambos hechos condujeron a un quiebre estructural de la densa trama socioeconómica, cultural y política de la región suburbana. Las políticas neoliberales de los años noventa, con su epílogo en la grave crisis política y económica de 2001, no hicieron más que ahondar el deterioro del contexto socioeconómico y cultural. Este proceso de fragmentación condujo al desarrollo de lógicas de separación y nuevas “fronteras urbanas”, dibujando una geografía diferente de los centros y los márgenes. Al decir de Prévôt Schapira, se dio “un inmenso archipiélago formado por barrios poco integrados al resto del territorio”, un doble proceso de fragmentación, social y espacial, en el que ha crecido la mayoría de los jóvenes argentinos menores de 30 años de este territorio. De esa realidad social y de esa historia de espacio urbano desarticulado, y de más de 35 años de deterioro socioeconómico, provienen nuestros nuevos ingresantes. “En el imaginario popular de los jóvenes, la pobreza es inmovilidad. Frente al *nosotros*, en el cual se incluye a los jóvenes de los sectores populares que pueden moverse y progresar, el pobre es quien está y continuará estando en su lugar, siempre en su mismo y eterno lugar, en lo bajo” (Prévôt, 2000: 420).

Si atendemos a la perspectiva de Prévôt Schapira, que desnuda el doble proceso de fragmentación espacial y social de este territorio, se comprende que la instalación física de una universidad nacional en esa zona es un primer intento de soldar esas fracturas. Expresa un deseo real de hacerse cargo de la historia que transitan los nuevos ingresantes, sus familias y sus núcleos de pertenencia social. Ayuda a

su tránsito a una nueva realidad de realización personal, a “no estar ni continuar estando en el mismo eterno lugar”. Al instalarse en la región, estas universidades fijan otras metas, acercan horizontes antes distantes geográfica, cultural e institucionalmente; lugares a los que muchos no se concebían convocados, lugares que no eran para “ellos”.

## MÉTODO Y PROCEDIMIENTO DE TRABAJO DE CAMPO

La participación de la Untref en el “Estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas” se realizó a través de un trabajo conjunto entre el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación y la Secretaría Académica de la universidad. Se consideraron tres carreras en el proyecto, cada una perteneciente a un área diferente del conocimiento, intentando dar cuenta de la diversidad de condiciones de la institución. Del campo de las ciencias de la salud se eligió la carrera de enfermería; del campo de las ciencias sociales, la licenciatura en administración de empresas, y del campo de las ingenierías, la ingeniería en informática.

Las herramientas para el trabajo de campo supusieron dos tipos de aproximaciones: una cuantitativa, a partir de una encuesta de opciones múltiples y escalas de valoración que completaron estudiantes de las carreras involucradas en el estudio, y otra cualitativa, con los grupos focales. La realización de técnicas con enfoque cualitativo permitió un acercamiento directo a la voz de los propios actores, sin mediación de constructos previos ni opciones predeterminadas en instrumentos de medición rígidos, lo que facilitó una diversidad de perspectivas de información.

El modelo analítico a partir del cual se organizó esta investigación se puede sintetizar, con base en la sistematización de los datos, en tres niveles (ver anexo 1): macro, referido a políticas y estrategias internacionales y nacionales que tienen impacto en la docencia; meso, relativo a la institución, y micro, que hace alusión a la vida en las aulas y la relación pedagógica docente-alumno.

Con el fin de cumplir con los objetivos del proyecto, se aplicó su modelo analítico a partir de la realización de una encuesta con los estudiantes de las tres carreras, un grupo focal con alumnos, un segundo grupo focal con docentes y un tercer grupo focal con coordinadores de las carreras involucradas en el proyecto y representantes de gestión de la universidad. También se consideraron documentos institucionales para completar el trabajo de campo. En el primer grupo focal participaron 17 alumnos de las diferentes carreras involucradas en el proyecto. En relación con el segundo grupo focal, participaron 15 docentes, distribuidos equitativamente entre las tres carreras. Por último, el grupo focal de coordinadores y directivos estuvo conformado por los coordinadores de cada carrera y una representante de la Secretaría Académica de la Untref, que aportó una mirada global de la institución.

#### **SOBRE LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE, A NIVEL MACRO**

La Ley de Educación Superior No. 24.521, sancionada en 1995, regula orgánicamente a todas las instituciones de nivel superior, universitarias y no universitarias, nacionales, provinciales y municipales, estatales y privadas en Argentina (artículo 1). Particularmente, otorga un lugar destacado a la formación docente y al sistema de evaluación y acreditación de la educación superior.

Con respecto a la formación docente, dicha ley dispone que ésta sólo podrá realizarse en instituciones que integren la Red Federal de Formación Docente Continua o en universidades (artículo 18). Tomando como eje la formación docente, en nuestro sistema educativo coexisten varias IES:

1. Institutos superiores de formación docente. Son instituciones de nivel superior no universitario dedicadas a la formación de profesores para el nivel no universitario.
2. Institutos de capacitación y perfeccionamiento docente. Se diferencian de los anteriores por no realizar formación inicial; cum-

- plen las funciones de capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, y promoción, investigación y desarrollo educativo.
3. Colegios universitarios. Estas instituciones de nivel superior no universitario forman maestros para uno o más niveles del sistema educativo y han acordado mecanismos de acreditación y articulación de sus carreras o programas de formación y capacitación con universidades o institutos universitarios.
  4. Institutos universitarios. Son instituciones universitarias que circunscriben su oferta a un área disciplinar; con respecto a la formación docente, se especializan en un área.
  5. Universidades. Se trata de instituciones universitarias que desarrollan su formación en varias áreas disciplinares y pueden ofrecer carreras de formación docente en ellas.

En cuanto a la evaluación, la Ley de Educación Superior la vincula con la búsqueda de mejorar la calidad de la educación brindada por las instituciones de nivel superior. Para la evaluación de las universidades e institutos universitarios, la ley estableció la Coneau, organismo descentralizado que desarrolla su actividad en la jurisdicción del Ministerio de Educación y cuyas funciones principales son: coordinar la evaluación externa de las universidades; acreditar las carreras de grado y posgrado; pronunciarse sobre la viabilidad del proyecto institucional, y preparar informes evaluativos sobre los pedidos de nuevas universidades (artículos 44-47). En los procesos de evaluación y acreditación de las carreras de grado y de posgrado, y de instituciones universitarias, la Coneau no brinda la necesaria atención a las condiciones y el desempeño de los docentes universitarios, como ha sido señalado en diversos trabajos de análisis de estos procesos (Fernández, 2007).

La Ley de Educación Superior no hace referencia alguna a las condiciones del trabajo docente. Sin embargo, en el marco del recientemente firmado Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales, aparecen las condiciones de trabajo de los profesores como un tema prioritario, pero referido casi de manera específica a aspectos de salud.

Recientemente, el 1 de julio de 2015, el Poder Ejecutivo nacional reconoció dicho Convenio Colectivo conjuntamente con el anexo para los Docentes Preuniversitarios, concertados entre el Consejo Interuniversitario Nacional, por el sector empleador, y los distintos gremios que agrupan a la docencia de las universidades nacionales: la Federación Nacional de Docentes Universitarios, la Federación Nacional de Docentes Investigadores y Creadores Universitarios, la Federación de Docentes de las Universidades, la Unión Docentes Argentinos, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina y la Asociación Gremial de Docentes de la Universidad Tecnológica Nacional.

El objetivo fundamental del convenio, en relación con las condiciones de trabajo docente, es estimular y desarrollar una actitud positiva con respecto a la prevención de accidentes de trabajo o enfermedades que puedan derivarse de la actividad laboral de los profesores universitarios. El foco del convenio está puesto en las condiciones laborales de los maestros, entendidas como las particularidades o características del trabajo que puedan tener una influencia significativa en la generación de riesgos para su seguridad y salud. Entre estas condiciones se incluyen: 1) las condiciones generales y especiales de los locales, las instalaciones, los equipos, los productos y demás útiles existentes en el lugar de trabajo, en las cuales se realiza la ejecución de las tareas; 2) la existencia de agentes físicos, químicos, biológicos y ergonómicos presentes en el ambiente de trabajo con sus correspondientes factores, y 3) todas aquellas otras características del trabajo, incluidas las relativas a los aspectos organizativos funcionales, los métodos, sistemas, procedimientos y mecanismos que se empleen en la ejecución de las tareas, así como los aspectos ergonómicos que influyan en la existencia o magnitud de los riesgos a que esté expuesto el trabajador.

A partir de la firma de este convenio, las universidades deben desarrollar una serie de actividades de prevención con el fin de eliminar, evitar, aislar o disminuir los riesgos derivados del trabajo.

Del Decreto 1246/2015 emanó la CCYATNG, que estará integrada por tres representantes titulares y tres suplentes por parte del sector empleador, y tres representantes titulares y tres suplentes por la par-

te gremial; al menos uno de cada parte deberá ser especialista en seguridad e higiene del trabajo. Esta comisión tendrá intervención en el estudio y asesoramiento de los temas que tengan relación con las condiciones y el ambiente de trabajo de las instituciones universitarias nacionales. En cada una de éstas se constituirá una CCYATNP, en el ámbito de la Comisión Paritaria de Nivel Particular. Funcionará en forma coordinada con la Comisión Paritaria de Nivel General, a efecto de tomar conocimiento de las condiciones de trabajo y llevar adelante mecanismos para el mejoramiento de las mismas en forma integral y uniforme.

La CCYATNG tiene como objetivo principal constituir un ámbito paritario de discusión en todo lo concerniente a la higiene, seguridad y salud en el lugar de trabajo, de manera tal que los docentes tengan información directa y permanente de las medidas preventivas que se están implementando en materia de riesgos y salud laborales, además de aportar su conocimiento y experiencia cotidiana para lograr una gestión en la prevención en forma integral. Esto con el propósito de desarrollar una cultura preventiva en el ámbito de las instituciones universitarias nacionales, tanto en el sector empleador como en el de los trabajadores, así como tender al mejoramiento absoluto de las condiciones y el ambiente de trabajo mediante una política protectora que contemple las necesidades del colectivo docente.

En una ampliación de este Convenio Colectivo o en otras regulaciones a dictarse (ojalá que en un futuro próximo), se hace necesario plantear la cobertura de otros aspectos importantes vinculados con el desempeño de los docentes universitarios, particularmente en cuanto a su formación y capacitación permanente, tanto en lo educativo y pedagógico como en sus respectivas disciplinas, así como con los procesos de evaluación de los mismos, tendientes al mejoramiento de la calidad y la pertinencia académica y social de las instituciones universitarias. En Argentina es preciso revalorizar la función docente y su imprescindible articulación con la investigación, extensión y gestión. Esto deberá reflejarse en normas en el ámbito nacional y, a la vez, en los estatutos de cada universidad, que en general tampoco desarrollan sustantivamente los aspectos vinculados con las condiciones para el desarrollo de la docencia.

## RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

A partir de este nivel macro de la temática, a continuación se exponen los ejes que permiten desarrollar el caso de la Untref a nivel meso y micro con base en las temáticas abordadas para el estudio sobre las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia.

Los temas sobre los que se indagó fueron: planes y programas institucionales, cultura y clima institucional, condiciones laborales, organización académica, características de los alumnos e infraestructura.

### Planes y programas institucionales

El fenómeno de la masificación de la educación universitaria, la creación de nuevas universidades y el acceso de nuevos sectores sociales a ellas –denominados nuevos ingresantes– han generado un triple fenómeno: masividad, nueva institucionalidad y movilidad social. Lo anterior instala nuevos problemas y situaciones cuya sola descripción no hace más que dejar sentada la complejidad de la tarea por delante. La problemática universitaria adquiere de este modo nuevas configuraciones. Según desde donde se analicen y piensen los problemas y se propongan las respuestas, se abrirán caminos distintos con capacidad de resolución diferente. La cuestión es si una nueva universidad creada es “una universidad más” o es “una universidad nueva” (conceptualmente novedosa). Esta definición es fundamental para no caer en la antinomia simplista que contrapone una universidad “eterna” de altísimo nivel de exigencia a una universidad de masas con prevalencia de lo cuantitativo sobre lo cualitativo. Una cuestión de envergadura, pues en torno a ella gira el desafío de enseñar no sólo “a más”, sino a “otros”.

Nuevas universidades y, en consonancia con ellas, nuevos y diferentes sectores sociales que pugnan por el acceso, plantean una cuestión social y culturalmente novedosa y compleja. Los nuevos estudiantes, ese 75-80 por ciento que son la primera generación de

universitarios de sus familias, ingresan a una institución que desconocen, pues carecen de antecedentes, de la referencialidad de que disponen los hijos de padres universitarios. Enfrentan “otro” lugar, desconocido y, por ello, en cierto modo inquietante. La impronta de su origen y de su contexto sociocultural se agrega a las condicionantes de la época.

De esa lógica que no renuncia a la tensión entre los fines históricos de la universidad y las demandas de la sociedad, la Untref ha construido un proyecto de gestión que articula la práctica docente, la atención a las características socioculturales de estos estudiantes de nuevo ingreso y la investigación como saber para poner en práctica una política institucional.

### **Programa institucional de acceso y permanencia: ingreso responsable**

El supuesto original de que los aspirantes se inscriben al curso de ingreso universitario a partir de la toma de decisiones maduras y responsables para lograr el mejor tránsito posible hacia los estudios superiores no se verifica en un número significativo de casos. Por esa razón, hace casi una década se comenzó a ahondar en los resultados obtenidos en varios años de implementación del curso de ingreso, buscando parámetros que permitieran comprender éxitos, dificultades y fracasos en esta nueva realidad socio-educativa.

La interrogante que se abría era: ¿El ingreso universitario se puede seguir viendo como el paso de la escuela secundaria u otras experiencias formativas y laborales a la institución, carrera o espacio universitario? ¿No deberíamos pensarlo como un proceso más extenso en tiempos y actores, que articule el final de la educación secundaria con una efectiva instalación en las aulas universitarias, su lógica, sus objetivos y sus exigencias?

Desde 2005, la universidad comenzó a visualizar el ingreso como una etapa de transición más que como un momento entre instancias claramente diferenciadas y desvinculadas. Esta nueva perspectiva en la aproximación al problema generó un aumento y profundización

de los proyectos de articulación con el nivel secundario y de integración de conocimientos hacia el primer año de las carreras. Tendemos de ese modo hacia la creación de un espacio académico fluido que abarque los tres años que transcurren entre el penúltimo de la escuela secundaria y el segundo de las carreras universitarias. La idea es que este espacio de transición vaya conformando una articulación entre saberes, metodologías, contenidos y lógicas institucionales.

La universidad debe asegurar el ingreso a sus aulas y, por ende, a las lógicas institucionales, a los niveles de exigencia y a los contenidos que permitan una formación universitaria por medio de la efectiva construcción del conocimiento. Y ésta es otra responsabilidad indelegable hacia la sociedad y una exigencia hacia sus estudiantes, sus docentes y sus autoridades. La conjunción de estas responsabilidades concurrentes ha ido conformando el marco referencial de las acciones tendientes a asegurar el ingreso, entendido como el acceso y la permanencia en las aulas universitarias.

En el grupo focal organizado entre los coordinadores de carrera aparecieron importantes referencias a la cuestión del ingreso. La coordinadora de la carrera de enfermería, por ejemplo, afirmó:

El desafío es muy importante y lo vivenciamos desde tiempo atrás; por ejemplo, con trabajo hacia las escuelas de nivel medio, lo cual es fundamental. Se han creado lazos de intercambio y acompañamiento que no hubieran sido posibles de otra manera si la universidad no hubiera estado instalada en esa visión de cómo desarrollarse como universidad dentro de un contexto. La articulación con la enseñanza media para nosotros fue fundamental. ¿Y cómo se traduce esto dentro de la carrera? [Con] la edad de los alumnos que ingresan al primer año de la carrera. Este nuevo paradigma de la profesión también está instalado, porque son chicos que terminan la secundaria y, por este intercambio, ingresan directamente a la carrera, cosa que no pasaba en 1999 y 2000. Era otro público para nosotros.

Pensando en dar una respuesta a los nuevos alumnos que se acercan a la universidad, se diseñó el Taller de Introducción a los Estudios Superiores Universitarios. Este espacio introductorio re-

cibe, da la bienvenida y escucha a los estudiantes en este complejo y nuevo lugar institucional, reconociendo el inicio de un tiempo de aprestamiento y transición en la construcción del “oficio de estudiante” (Casco, 2005). Propone trabajar el significado de ingresar a estudios superiores universitarios a partir de actividades que impliquen el análisis y la reflexión grupal acerca de las derivaciones y consecuencias que tiene este ingreso para la vida de cada uno, así como establecer un vínculo con la institución centrado en el interés de ésta en escuchar a sus estudiantes. El primer contacto para el estudiante implica reflexionar sobre la concepción de universidad, los estudios universitarios, sus requerimientos, necesidades y exigencias. Se les presenta una universidad con una preocupación central en cuestiones referidas a la calidad de las prácticas pedagógicas.

### **Programa integral de tutoría**

La Untref concibe la tutoría como una tarea de orientación en la búsqueda de soluciones a problemas. Es una actividad promotora, preventiva y no sólo paliativa o de resolución de conflictos; una variable de la calidad de la formación en tanto soporte del proceso educativo del alumnado y demás integrantes de las carreras, y una variable de la dimensión pedagógica, como una actividad tendiente a mejorar el desempeño de los estudiantes. Se propone como respuesta pedagógica a problemas relacionados con esta área, evitando focalizar la mirada únicamente en las características personales de cada alumno y en su contexto social y familiar. Es decir, el rol del tutor no es el de psicólogo o el de trabajador social, sino de un profesional de la enseñanza abocado a la orientación y el apoyo a los estudiantes.

La Secretaría Académica ha construido un espacio institucional de tutoría como parte de las políticas de ingreso, retención y egreso para lograr una mayor inclusión y, también, una verdadera situación de equidad y de calidad en los aprendizajes. Para ello, realiza acciones tendientes a lograr una transición exitosa en el ingreso a la vida y formación universitarias, recuperando la concepción de ingreso responsable.

El programa integral de tutoría es concebido como nexo, como un espacio de articulación al interior de cada carrera. Los ejes centrales de dicho espacio de articulación son los alumnos, el equipo docente y el plan de estudios de cada carrera. Con respecto a la importancia de la tutoría en el acompañamiento a los alumnos, en el grupo focal de coordinadores, la directora de Gestión Académica manifestó:

En principio, uno de los programas que generó una crisis interna en todas las carreras, y a los coordinadores también les generó una situación de autorreflexión sobre la acción, fue el programa de tutorías. Yo creo que hay un antes y un después con respecto a esto, en el sentido que no solamente era el coordinador el que planteaba alguna cuestión de un alumno que tenía algún problema con una práctica en particular, sino que había un colega docente de la carrera que cumplía el rol de tutor. Entonces tenía esta intermediación entre el alumno, el coordinador y el profesor.

Los alumnos citaron el programa de tutorías en varias oportunidades durante el grupo focal:

Quería acotar también que, en el caso de nuestra carrera, el plan de tutoría es fundamental al inicio de la carrera, porque hubo un cambio de plan y de coordinador y, en ese sentido, a la primera persona que tuvimos fue al tutor. Su acompañamiento fue fundamental.

Antes ingresaba muy poca gente y había mucho abandono en los primeros años. Ahora, con las tutorías, hay más personas que llegan a niveles más altos. El seguimiento y el contacto que se tiene con los directivos es más fluido.

Cuando yo vine a las charlas para averiguar, me dijeron cómo era el plan, pero luego que hice el curso de ingreso me di cuenta que había cambiado todo y no sabía por dónde empezar. Las tutorías me ayudaron mucho para ir armando un plan de estudio.

## **Servicio de Orientación Educativa, Vocacional y Ocupacional**

Este sistema está abierto tanto a su comunidad educativa como a la población en general. Las propuestas de trabajo que se llevan a cabo son las siguientes: grupos de orientación vocacional para estudiantes del último año de la escuela secundaria; reorientación vocacional para personas que han finalizado sus estudios secundarios y que hayan o no iniciado estudios de nivel superior; talleres de reflexión sobre la elección, la vocación y el funcionamiento de la vida universitaria; talleres de orientación laboral “Búsqueda de mi primer empleo”; atención a consultas de los cursantes del Ingreso Untref, y capacitación a equipos de orientación escolar, tutores, preceptores y todos aquellos que abordan, desde sus lugares específicos, la problemática de los jóvenes.

### **Área de desarrollo profesional docente**

Esta área, perteneciente al ámbito de la Secretaría Académica, se enmarca como una unidad de pedagogía universitaria concebida desde una perspectiva compleja, en tanto presenta dimensiones de carácter político, social, pedagógico, filosófico, psicológico y antropológico que reclaman la concurrencia en los análisis de todas estas perspectivas teóricas con el fin de evitar reducir el objeto a una única dimensión.

El área de desarrollo profesional docente se propone el mejoramiento, la sistematización, la asistencia, la producción y el seguimiento de la actividad para el desarrollo profesional en la enseñanza y la carrera docente en la Untref. Tiene como finalidad mejorar la calidad de la educación, crear condiciones favorables para una experiencia formativa relevante y consolidar el saber sobre la función docente desde la sistematización de la práctica, con un especial interés institucional en el desarrollo profesional de los profesores.

Esto adquiere mayor importancia en el reconocimiento de la especial situación de una nueva universidad nacional en el ámbito

de nuevos territorios, sujetos de aprendizaje y campos de saber no habituales para las ofertas convencionales de formación superior. Este vínculo entre la universidad, los sujetos, territorios y campos de saber constituye una configuración pedagógica que demanda un desarrollo docente profesional.

Desde hace siete años, la Untref ha implementado una serie de instancias de trabajo regular y sistemático en atención a la problemática de la intervención docente en el propio espacio universitario. Las prioridades, en un primer momento, estuvieron puestas en el profesorado y en la dinámica de la enseñanza del programa de ingreso a la universidad.

Ese mismo campo de acción se fue ampliando a otras problemáticas de docencia propias del espacio de trabajo de la Secretaría Académica, junto con las coordinaciones de las carreras, en tanto foco de atención sobre la enseñanza universitaria en la institución, poniendo de manifiesto el interés en reflexionar sobre diferentes cuestiones de la práctica docente:

1. Diseño e instrumentación de las asignaturas comunes de todas las carreras.
2. Problemas de evaluación de los aprendizajes.
3. Orientación a los profesores noveles en sus primeras prácticas de enseñanza.
4. Conocimiento de los estudiantes universitarios y sus diferentes perfiles para mejorar las condiciones de intervención docente.
5. Conformación de los planes de estudio y organización de las asignaturas, tanto de carreras conocidas como de nuevos campos profesionales.

## **Especialización en docencia universitaria**

En 2014 se creó la especialización en docencia universitaria que, como resultado de las propias condiciones de desarrollo y potencialidad de transformación de las propuestas anteriores y vigentes, tiene como objetivo ahondar en el campo de la docencia como pro-

grama de preferencia. Esto incluye reconocer la necesidad interna de la Untref de una formación sistemática en docencia universitaria para sus profesores, con alcance también a docentes y profesionales en el nivel superior universitario y no universitario.

La importancia estratégica de la creación de esta carrera de posgrado apareció en varias oportunidades en el grupo focal de los coordinadores:

Por un lado, me parece que cubrió una necesidad en la carrera que coordino, donde somos profesionales y no tenemos esa formación. Yo pienso que todos deberíamos hacerlo. Esto se discutió acerca de la obligatoriedad y es cierto que no se los puede obligar a todos los docentes, pero creo que, de a poco, los docentes se van a ir sumando y van a ser los difusores con sus compañeros docentes de la especialización.

Hay una mirada completamente distinta de los estudiantes, del aula, del manejo de las relaciones interpersonales en los docentes que están cursando la especialización.

Asimismo, en el grupo focal con los docentes de las tres carreras aparecieron varias referencias positivas vinculadas con la creación de este espacio de formación de posgrado:

Hay un posgrado específico para la formación de docentes universitarios. En la carrera, cuando existió la posibilidad de hacer cursos internos para capacitarnos entre nosotros o buscar profesores de afuera, también eso se hizo y se consiguieron los fondos. Hay una preocupación por estar actualizados no sólo desde el área del conocimiento específico, sino también desde el área de la pedagogía.

Se nota que es una preocupación institucional, no sólo de los docentes. Había pedidos de los docentes, pero también había preocupación en la universidad en que esto se diera.

Eso demuestra que la universidad nos valora y nos tiene en cuenta.

La verdad que para aquellos que iniciamos nuestra carrera docente en la universidad es un ambiente muy bueno (yo estoy hace dos años) y se ve una preocupación de la universidad por la calidad de los profesores, empezando por la especialización en docencia y, además, desde la coordinación de la carrera se nos apoya un montón para que sigamos en esa línea.

En otras universidades se hace un curso obligatorio previo a ser docente y eso genera la obligación de pasarlo y nada más. En cambio, con la capacitación de Untref se genera un compromiso voluntario y un mejor ida y vuelta entre las dos partes.

## **Cultura y clima institucionales**

Si bien el tema del clima institucional no fue abordado a profundidad en el trabajo de campo realizado, en los tres grupos focales aparecieron algunos indicios que dan cuenta de un buen clima institucional para el trabajo y el estudio. Particularmente, los docentes consideran importante el buen clima institucional, el buen trato y la estima que la Untref tiene con respecto a su trabajo, la innovación constante para la mejora y la creación de una carrera gratuita para su formación pedagógica.

En las encuestas realizadas a los alumnos de las tres carreras involucradas en el estudio se destaca el fácil acceso a las autoridades que conforman los diferentes niveles de conducción de la Untref, tanto a los profesores como a los coordinadores de cada carrera y las autoridades de la universidad. Este clima de buena comunicación y buen trato se extiende a otras áreas de la universidad, tales como el Departamento de Alumnos o la biblioteca, entre otros. Los estudiantes encuestados destacan que se fomentan valores como la responsabilidad, honestidad y solidaridad, además de que la comunicación es buena, tanto entre alumnos, como entre éstos y las autoridades y los profesores.

## Condiciones laborales

En lo que respecta a las condiciones laborales, en principio cabe aclarar que la docencia regular en la Untref está a cargo de profesores agrupados en las siguientes categorías: ordinarios, que son titulares, asociados o adjuntos, designados por concurso; extraordinarios, que son eméritos, consultos, visitantes u honorarios, e interinos, que son titulares, asociados o adjuntos, designados con carácter temporal. Existe la figura de auxiliares de la docencia, los cuales pueden ser: jefes de trabajos prácticos, auxiliares de primera categoría y auxiliares de segunda categoría.

Los profesores titulares tienen las siguientes funciones, obligaciones y deberes, además de las que les correspondan en virtud de los planes específicos a los cuales sean asignados:

1. Planificar las actividades de la cátedra o área a su cargo, ordenando y controlando el cumplimiento de las acciones previstas.
2. Velar por el cumplimiento de las disposiciones legales vigentes y la normativa de la universidad en el ámbito de su cátedra o área de responsabilidad.
3. Impartir personalmente la enseñanza teórica y práctica de las asignaturas a su cargo, cumpliendo el régimen de dedicación en el que se encuentren comprendidos.
4. Integrar tribunales examinadores, académicos y disciplinarios.
5. Desempeñar funciones especiales que correspondan a las tareas que les encomienden teniendo en cuenta los fines de extensión de la universidad.
6. Dictar conferencias, cursos especiales, cursillos para alumnos o graduados, así como colaborar con las publicaciones de la universidad y realizar investigaciones en el ámbito de ésta.
7. Integrarse a comisiones culturales, científicas, docentes o de trabajo que les sean encomendadas por la universidad.
8. Participar en cursos de actualización pedagógica y docente en el país o en el extranjero.
9. Atender al perfeccionamiento y la actualización de los docentes que le están subordinados en su área.

10. Dirigir proyectos de investigación y proponer al director de departamento proyectos de esta naturaleza.
11. Proponer al director de departamento modificaciones en el contenido de su asignatura.

De acuerdo con la normativa de la Untref, los cargos docentes se concursan por departamento, sin especificación de cursos. La dedicación del personal docente comprende las siguientes clases:

1. Exclusiva. Consiste en la dedicación total de las actividades a la investigación y la docencia durante un lapso de 35 horas semanales.
2. Tiempo completo. Consiste en la atención de las tareas docentes y de investigación durante un lapso de 20 horas semanales como mínimo.
3. Semiexclusiva. Consiste en la atención de las tareas docentes y de investigación durante un lapso de 15 horas semanales como mínimo.
4. Simple. Consiste en la atención de las tareas docentes durante un lapso de seis horas semanales como mínimo.

Las condiciones laborales para los profesores de la Untref constituyen uno de los temas que permiten ver ciertas deficiencias en la organización. Apareció en los testimonios de los coordinadores, pero también, sobre todo, en el grupo focal de los docentes.

En lo que respecta a los coordinadores y su mirada sobre las condiciones laborales de los profesores, uno de los miembros del grupo dijo:

La otra cuestión es la contratación; el convenio colectivo de trabajo para el personal docente en las universidades no existía, porque no existía el trabajador docente dentro de la universidad como tal. Más específicamente con las contrataciones, hay cuestiones que tienen que ver con derechos y obligaciones y cuestiones de conocimiento. Porque al docente uno lo convoca para trabajar, y no tienen idea ni de dedicación ni de horas; ellos quieren que les paguen. Yo, por una cuestión de

obsesión personal, hago la grilla de los docentes con las horas de las materias, las horas de investigación, las horas de tareas extraprogramáticas, y ante un reclamo, el planteo es contarles de qué se trata, las estructuras de contratación posibles, a quién le corresponde.

Con respecto a las condiciones laborales de los maestros, la directora de Gestión Académica explicó en el grupo focal que, históricamente, sólo se medía al docente en sus horas frente a alumnos y un profesor en una universidad hace muchas más actividades. Por eso, como proyecto a desarrollar en el futuro cercano, comentó:

Institucionalmente vamos a hacer un relevamiento de todos los docentes de la universidad de carreras presenciales, de grado y de ingreso, pidiéndole al docente su mirada en todas las actividades que hace, o sea, la docencia que da, si hace investigación, si hace extensión, si hace actividades de tutoría, actividades de gestión. Y después se ve con todo eso cómo es su inserción. Institucionalmente existe esa preocupación.

La cuestión de los concursos docentes genera algunas críticas entre el cuerpo de profesores:

Es raro el tema concursos en esta universidad. Hay un tema ahí que no está muy resuelto, los concursos se dan por dedicaciones simples independientemente del trabajo que vos hagás en la universidad.

La realidad es que no tenemos nada de información con respecto a eso; es como una caja negra.

Muchos vamos a dar concursos recién ahora. Hasta no hace mucho tiempo se habían concursado muy pocos cargos docentes y el resto eran todos contratados porque no había una planta todavía establecida. Eso está en proceso, pero quizás el proceso no es del todo claro.

Esta falta de claridad se evidencia en las palabras de otra colega:

Aparte no sabemos si somos titulares, si somos adjuntos. Yo no leí mi resolución pero parece ser que salen como adjuntos, pero no se sabe quién es el titular. Si yo soy adjunto, ¿quién es el titular? Eso no tenés a quién preguntarle.

## EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

La evaluación del desempeño docente es aún incipiente en la Untref. Se han realizado algunos intentos, con diferente alcance, magnitud y resultados, pero todavía no hay algo formalmente establecido. Una de las profesoras en el grupo focal, por ejemplo, mencionó que sólo se evalúa a los docentes en los concursos de ingreso al cargo. Otro recordó que en una época se realizaban encuestas a los alumnos en cada una de las materias en las que podían plasmar la opinión que tenían de los maestros. Otra profesora afirmó que, en el caso de su carrera, el equipo docente hace una reunión de evaluación al final. Entre los maestros hay un acuerdo en que los mecanismos de evaluación de la docencia son, en su mayoría, informales.

Con respecto a la evaluación a cargo de los estudiantes sobre el desempeño docente, uno de los profesores mencionó que ésta no era útil dado que se hacía una encuesta en el momento en que el alumno se anotaba a las materias del cuatrimestre siguiente. La implementación no resultaba pertinente dado que el estudiante solamente quería inscribirse en las materias y no contestaba el cuestionario de evaluación. Otra profesora recordó que en su carrera se tomaba una encuesta al momento en que los alumnos rendían el examen final. En este caso, el problema radicaba en que ya había pasado mucho tiempo de que habían cursado y se habían olvidado de lo vivido durante ese tiempo.

Un profesor del área de ingeniería explicó que en su carrera hay una reunión anual periódica entre los docentes. Esta reunión, que es abierta, en donde todos pueden opinar y en donde se usa la técnica del *open space*, no tiene una agenda fijada de antemano; quienes asisten a ella deciden de qué se habla, cómo se habla y cuándo se habla.

Sobre la informalidad de los procesos de evaluación docente, el coordinador de la carrera de administración de empresas afirmó:

La informalidad está dada obviamente porque no hay una nota evaluativa. Pero hay ciertas consecuencias que están vinculadas a charlas y discusiones asociadas a esa baja calificación informal, que se genera por conversaciones con pares, por devoluciones de los estudiantes y que no son puntuales, sino generales. Y cuando hay mucha comunicación entre la coordinación, los docentes y los estudiantes, esas cosas aparecen. Son emergentes casi naturales, donde uno lo que va evaluando es si es cierto o no.

La coordinadora de la carrera de enfermería manifestó que en ésta existen también evaluaciones informales:

En mi carrera tenemos la misma modalidad. A partir de la charla con el docente y el planteo de la situación. Nosotros a partir del segundo cuatrimestre salimos al campo práctico con los alumnos. Salimos al hospital, donde hay compromiso con personas; entonces la dinámica es totalmente distinta. A mí, este planteo de un profesor ortodoxo, que reprobó a un número importante, me está generando problemas posteriores, que es el cierre de comisiones por falta de regularidad de los alumnos, las correlatividades y demás. No tenemos un formulario que diga evaluación anual, pero en las reuniones de fin de año se plantean estos diferentes temas.

Finalmente, el coordinador de la carrera de administración de empresas aportó una estrategia innovadora en su área para la evaluación docente:

Nosotros el año pasado hicimos un ensayo de poner docentes observadores de otra materia afín, presenciando una clase de otro docente. Oxigena mucho eso, no sólo en términos de contenidos, sino que hay cierto esfuerzo por parte de los dos docentes por elevar el nivel. Casi genera una autoevaluación.

De cualquier modo, siempre se trata de experiencias aisladas, autogestionadas por los coordinadores de cada carrera en función de sus propios criterios y necesidades.

## **Organización académica**

La Untref se organiza académicamente en departamentos y carreras. Para el cumplimiento de los objetivos docentes de la universidad, los departamentos agrupan a las asignaturas afines de las diversas carreras y son, a la vez, núcleos de investigación. Su funcionamiento se rige por el reglamento específico que dicta el Consejo Superior. Asimismo, los departamentos proveen el cuerpo docente a las asignaturas pertenecientes al currículo de las carreras, supervisan el proceso de enseñanza-aprendizaje y estimulan el desarrollo de los proyectos de investigación en el marco de las políticas fijadas por el Consejo Superior y el rector.

Los coordinadores de carreras son designados por el rector y permanecen dos años en sus funciones. Son los responsables del dictado y la implementación de los planes curriculares en el área de su competencia. Les corresponde especialmente:

1. Supervisar la actividad docente de la carrera.
2. Asesorar a docentes y estudiantes sobre incumbencias, perfiles profesionales, metodología de estudio y cuestiones académicas de la carrera en que fueron designados.
3. Controlar el cumplimiento de las obligaciones estatutarias y reglamentarias por parte de docentes y estudiantes de la carrera.

## **Propuesta curricular de la licenciatura en administración de empresas**

La carrera de administración de empresas busca formar profesionales que desarrollen un saber académico y profesional que opere con las problemáticas de las organizaciones y emprendimientos en el

mundo real, e incorporen los conocimientos necesarios para liderar, analizar, investigar, gestionar, comunicar, innovar, mejorar y resolver metodológicamente los problemas derivados de su actividad.

El cuerpo docente está constituido por profesionales especializados en distintas áreas vinculadas con la disciplina, de tal modo que su integración y sinergia les permita a los estudiantes tener una perspectiva totalizadora, sistémica, situacional y compleja de la realidad asociada a la profesión.

Desde los docentes especializados en cultura general y organizacional, administración, contabilidad, economía, comercialización, derecho, matemáticas, estadística, calidad y producción, hasta aquellos especializados en metodología de la investigación y análisis de contexto e integración, todos buscan, a partir de sus contenidos y metodología, que el estudiante encuentre interacción interdisciplinaria para abordar problemas complejos.

La carrera cuenta con un programa de cuatro años, con 43 asignaturas que incluyen las materias comunes a todas las carreras. Su duración real depende del grado de dedicación de los estudiantes, quienes en su mayoría trabajan, por lo cual se prolonga el promedio de duración de la carrera.

La salida laboral del egresado en administración de empresas es muy amplia, ya que todas las organizaciones y emprendimientos requieren de los conocimientos abordados en esta disciplina. Es importante destacar que el egresado puede ser un mero aplicador de técnicas, métodos y conocimientos genéricos de su profesión, o bien especializarse en innumerables ramas, lo cual permite un amplio espectro de puestos de trabajo tanto a nivel empleo como las capacidades para desarrollar sus propios emprendimientos o responder a necesidades de su propia empresa. Es por estas razones que la carrera sigue teniendo una considerable cantidad de interesados, vista desde su salida laboral.

## Propuesta curricular de la licenciatura en enfermería

El licenciado en enfermería es un profesional que ha obtenido el primer grado académico en la formación universitaria, ha adquirido competencia científica y técnica para ofrecer, dirigir y evaluar la atención de enfermería al individuo, la familia y la comunidad mediante una firme actitud humanística y ética.

Aplica cuidados de promoción, prevención, recuperación y rehabilitación en los tres niveles de atención a individuos sanos y enfermos, incluyendo situaciones de emergencia y de alta complejidad. Promueve el autocuidado y la independencia precoz a través de la satisfacción de las necesidades fundamentales del ser humano mediante el análisis de la situación y la aplicación del juicio crítico. Y, en una relación interpersonal de participación mutua, asegura el respeto por la individualidad y dignidad personales de aquellos bajo su responsabilidad.

La carrera promueve y participa en investigación, divulga y aplica resultados con el fin de contribuir a mejorar la atención de enfermería y el desarrollo profesional.

El cuerpo docente es interdisciplinario y, para el dictado de las materias específicas, cuenta con la presencia de los diferentes profesionales integrantes de un equipo de salud: licenciados en enfermería, médicos, bioquímicos, psicólogos y nutricionistas. A ellos se suman otros docentes de las materias comunes, así como de idiomas e informática.

La oferta de la carrera está planteada para realizarse en dos tramos: el primero de tecnicatura de tres años, donde se obtiene el título de enfermero, y el segundo de dos años, donde se obtiene el título de grado de licenciado en enfermería.

Desde agosto de 2012 se ofrece la licenciatura en enfermería por complementación, de dos años de duración para todos aquellos que ya tengan el título de enfermero.

La experiencia de los últimos 10 años muestra que el tramo de la tecnicatura, que es más regular, se concluye en tres o cuatro años como máximo. No sucede lo mismo con el tramo de grado, donde hay mayor deserción y sólo 10 por ciento finaliza en el tiempo estipulado.

Según datos del Ministerio de Salud de la Nación correspondientes a 2008, de 84 000 trabajadores de enfermería en Argentina, sólo 5 por ciento son licenciados, 29 por ciento son profesionales y 66 por ciento son auxiliares. Esta información pone de manifiesto lo planteado por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud en cuanto al estado crítico de la oferta de profesionales de enfermería con formación de grado para brindar cuidados de calidad a la población.

La salida laboral es excelente: 100 por ciento de los egresados trabaja en forma inmediata al finalizar la tecnicatura, con la posibilidad del doble empleo, lo que trae como consecuencia el abandono o retraso en la obtención del título de licenciado.

### **Propuesta curricular de la ingeniería en computación**

La carrera de ingeniería en computación provee una formación en las TIC. El futuro profesional está en condiciones de dirigir o involucrarse activamente en el ciclo de vida completo de los sistemas de computación, sistemas electrónicos digitales, sistemas de comunicación de datos y sistemas de señales digitales.

La formación en ingeniería en computación habilita para la planeación, dirección y ejecución de proyectos de *software* vinculado directamente al *hardware* y los sistemas de comunicación de datos.

El profesional que egresa de la universidad adquiere una formación superior en tecnología, entendiendo ésta como una herramienta al servicio del hombre y sus actividades económicas y sociales.

El cuerpo docente está constituido por profesores universitarios provenientes de diferentes disciplinas que conforman la ingeniería en computación (básicamente, las áreas de electrónica e ingeniería de *software*). Además, la imprescindible formación en ciencias básicas hace que una parte de los docentes provenga de esas disciplinas. Muchos maestros realizan tareas de investigación, lo que resulta indispensable para mantener actualizado el conocimiento de una disciplina en cambio constante. Asimismo, se jerarquiza la formación de posgrado para contribuir a la calidad de la enseñanza de la carrera.

La licenciatura está diseñada para concluirse en cinco años y obtener el título de ingeniero en computación. A los tres años de estudio se obtiene el título de analista en computación, que permite una atractiva inserción laboral.

El egresado de ingeniería en computación tiene un amplio espectro de opciones laborales. La industria moderna en general necesita de artefactos inteligentes, tales como controladores, robots y otras herramientas que forman parte de los productos en los que el ingeniero en computación tiene un amplio papel por su formación en el campo del *hardware* y el *software*. Los sistemas de comunicación también tienen un crecimiento importante asociado a diferentes ámbitos económicos.

En términos generales, la sólida formación de base y el amplio conocimiento tecnológico del ingeniero en computación le permite desempeñarse en relación con los sistemas de *hardware* y *software* más sofisticados.

La formación superior en tecnología lo capacita para desarrollar tecnología de punta y para participar en proyectos de carácter multidisciplinario, insertándose en áreas relacionadas con la tecnología y los sistemas de información. Su formación contempla, además, conocimientos que permiten el desarrollo de su pensamiento estratégico, preparándolo para responder con excelencia a los exigentes requerimientos de su vida profesional.

## **Información obtenida en los grupos focales**

En el grupo focal de los coordinadores se compartió una caracterización de la Untref como universidad innovadora en lo que respecta al desarrollo curricular y la gestión académica:

Yo creo que tiene una misión clara en pro de innovar en carreras, innovar contenidos. Creo que es una búsqueda permanente, y el desafío en nuestro caso en particular de una carrera tradicional como es administración de empresas, es ir permanentemente formando y reformando la currícula, porque uno no puede, en una universidad con esta mirada,

quedarse en contenidos que tengan 40, 50 años. Nosotros estamos cambiando el plan de estudios cada dos o tres años, porque entendemos que esto es necesario, no sólo porque sea necesario modificar contenidos, sino porque el desafío es alinearse a una manera de hacer universidad que está clara. Un posicionamiento innovador ante la sociedad, dentro de este contexto del conurbano bonaerense que busca diferenciarse de otras universidades.

Por otra parte, los docentes dieron cuenta de su compromiso con la elaboración del currículo de sus respectivas asignaturas. Una profesora afirmó:

En mi caso, yo propongo el programa y me reúno con el coordinador, y es ahí donde acordamos lo que se va a dar. Donde hay docentes que dictan la misma materia que yo, se aúnan los criterios para que todos demos lo mismo. No te digo que se revisa todos los cuatrimestres, pero cada año se revisa.

En las tres carreras apareció como importante la construcción de acuerdos. Un profesor aseguró:

Me parece que hay muchos medios como para llegar a todos los docentes y charlar para llegar a acuerdos, pero de manera horizontal, ya sea con docentes que están en materias del mismo año o en materias superiores. Existe la libertad de discutir y charlar los contenidos de todas las materias de acuerdo con la visión de la carrera en conjunto.

Uno de los temas fundamentales que aparece en lo que respecta a la coordinación académica es la organización del currículo para que no se repitan temas ni queden baches en la programación.

En el grupo focal con los alumnos aparecieron también algunas ideas con respecto al desarrollo del currículo en sus respectivas carreras. En el caso de la carrera de administración, un alumno destacó:

Se nota un cambio en algunas materias en cómo se están dictando. Porque sí noté, hablando con compañeros que ya están terminando, que

había mucha diferencia entre la teoría y la práctica. Yo sufrí modificaciones en el transcurso de las cursadas, que fueron para mejor; diferentes modalidades de dar la materia con casos prácticos. Así, en el momento de evaluar al alumno, la teoría que uno toma la pueda bajar a la práctica. En esta nueva modalidad de materias he visto compañeros míos que eran brillantes, y esta nueva forma los dejó *knock out*, y se sacaban 1, 2, 3. Porque no están acostumbrados a eso. Dentro del aula hay que empezar a cambiar la didáctica de cómo se dan las clases. Considero que tenemos profesores buenísimos y alumnos con sed y ganas de aprender algo diferente. Podemos tener todos los manuales, pero si no sabemos cómo bajarlos a la práctica, se genera el primer quiebre acá y el segundo en el espacio propiamente dado.

El tema de la vinculación entre teoría y práctica apareció en reiteradas oportunidades en el grupo focal de alumnos:

Es importante que en todas las carreras se enseñe cómo llevar la teoría a la práctica, porque todavía hay profesores que, por lo general, son profesores grandes, que están acostumbrados a dar la materia en una forma más estructurada. Creo que es importante que se enseñe que lo que dice el libro no es lo que vas a ver cuando salgas a la calle. Te va a servir para aprender y para guiarte, pero no es eso. El profesor es el que tiene que saber desglosar ese libro para que vos lo leas y lo entiendas, porque si no lo podemos asimilar a algo real, no lo vamos a entender nunca.

Sobre este tema, una alumna de la carrera de enfermería añadió:

Si bien es importante en todas las carreras, la relación teoría-práctica es fundamental. Porque te encontrás con un ser vivo que respira, que cada uno es diferente; el libro te habla de un corazón, no te habla de un paciente que tiene un corazón enfermo. Cuando vos llegás a la instancia de la práctica, si vos sabés qué es lo que le pasa a ese corazón desde el punto de vista anatómico, pero tenés toda la carga detrás de cómo reacciona ese paciente, sus familiares, que se te escapan de las manos. Es fundamental que la práctica de la enseñanza vaya más allá de la teoría. Nosotros tenemos un fundamento teórico excelente, por-

que el perfil del egresado de Untref en enfermería es excelente, y eso te coloca en el campo laboral en una posición donde te podés defender tranquilamente.

Un alumno de ingeniería en computación aportó su mirada sobre la situación en su carrera:

Por lo general, los docentes que tenemos son profesores jóvenes que vienen de la industria a dar clases. Tenemos profesores experimentados que han hecho cambios en la manera de enseñar la programación. Se ha innovado mucho, se han incorporado herramientas como juegos, clases detrás del pizarrón (se llama así la técnica), etcétera. Nosotros nos relacionamos con eso a través de las ayudantías; está abierta la posibilidad para todos; generalmente los profesores lo proponen una vez terminada la cursada.

## Características de los alumnos

El desafío que implica la incorporación a la universidad –en su mayoría de jóvenes, aunque no en su totalidad– ha concitado la atención de varias investigaciones.

A partir de 2006, la Secretaría Académica ha realizado una serie de análisis cuantitativos, los cuales han permitido conocer algunos parámetros para hacer una primera caracterización de todos los aspirantes en lo relativo al tipo de escuelas de origen y nivel educativo de sus padres. Se diferenció ambos sexos en cinco franjas etarias: 17-20 años, 21-25, 26-30, 31-40 y más de 40 años. Los datos obtenidos fueron volcados en cuatro planillas de Excel: total de aspirantes, alumnos que abandonaron el curso de ingreso, alumnos que no aprobaron los exámenes y alumnos que ingresaron a la universidad.

En esas cuatro planillas es posible visualizar la complejidad de la información disponible. De ellas surge, entre otros, el siguiente resultado. Según los parámetros de referencia, se consideran tres niveles educativos de los padres:

1. Nivel bajo, ambos padres con nivel hasta secundaria incompleta.
2. Nivel medio, por encima de ese nivel y debajo del siguiente.
3. Nivel alto, ambos padres con nivel igual o superior a universitario incompleto.

En todos los casos, el porcentaje de ingresantes provenientes de familias con NEF alto es mayor que para los de NEF medio y mucho mayor que para los de NEF bajo. Sin embargo, pueden diferenciarse cuatro poblaciones. La de mejores resultados, en lo concerniente a aprobación de los requisitos de ingreso, corresponde a mujeres cuyos padres tienen NEF alto; el segundo grupo lo forman varones con NEF alto y mujeres con NEF medio; el tercero, varones con NEF medio y mujeres con NEF bajo, y el cuarto, varones con NEF bajo. Las distancias entre los tres primeros grupos son notorias.

Un dato interesante y llamativo es el del desempeño de las mujeres, quienes no sólo superan siempre a los varones de un mismo NEF, sino que, además, muestran el siguiente comportamiento notable: las de NEF medio se equiparan en resultados con los varones de NEF alto y las de NEF bajo con los varones de NEF medio.

En lo relativo a los porcentajes de aspirantes según NEF, éste ha sido estable en los tres años analizados: 34 por ciento corresponde a familias de NEF bajo, 50 por ciento a familias de NEF medio y 16 por ciento a familias de NEF alto. Este parámetro pareciera ser más significativo que el de escuela de origen para comprender los resultados obtenidos.

En este último respecto se evidencia el mayor nivel de logro de los alumnos provenientes de las escuelas privadas (religiosas y laicas) sobre los de escuelas públicas. En las cohortes 2007 y 2008, los de escuelas religiosas, a su vez, superan a los de escuelas privadas laicas.

En el trienio 2006-2008, el porcentaje de aspirantes con NEF bajo era de 40 por ciento para los provenientes de escuelas públicas y de 25 por ciento para los egresados de escuelas privadas, tanto religiosas como laicas. En el caso de los alumnos con NEF alto, los valores eran de 24 por ciento para las escuelas privadas laicas, de 19 por ciento para las escuelas religiosas y de 12 por ciento para las

escuelas públicas. Por último, en lo concerniente a las escuelas de origen, 55 por ciento proviene de escuelas públicas, 32 por ciento de escuelas religiosas y 13 por ciento de escuelas privadas laicas.

En un estudio posterior, hecho en 2009, se comprobó que casi 3 100 aspirantes se inscribieron para el curso de ingreso. De ellos, 973 (32 por ciento) eran de NEF bajo, 1 500 (50 por ciento) de NEF medio y 600 (18 por ciento) de NEF alto. Como parte del análisis, los aspirantes fueron clasificados en tres categorías: los que abandonan el curso de ingreso, los que no lo aprueban (no ingresantes) y los que lo aprueban (ingresantes). Los valores para cada uno de los tres grupos según NEF se pueden apreciar en el cuadro 1.

**CUADRO 1.**

Aspirantes inscritos en curso de ingreso según NEF y situación educativa

Situación educativa	Bajo	Medio	Alto
Según NEF			
Abandonos	40%	32%	30%
No ingresantes	34%	33%	26%
Ingresantes	26%	35%	44%

Con base en estos porcentajes se destaca que, si se suman abandonos más no ingresantes, ese año entraron en la Untref 1 de cada 4 con NEF bajo (26 por ciento), 1 de cada 3 con NEF medio (36 por ciento) y 1 de casi 2 con NEF alto (44 por ciento). Ahora bien, si se comparan estos números con el porcentaje de cada grupo, en la cohorte de aspirantes se observan los resultados del cuadro 2.

**CUADRO 2.**

Comparación de aspirantes e ingresantes según NEF

Según NEF	Sobre total de aspirantes	Sobre total de ingresantes
Bajo	32%	24%
Medio	50%	50%
Alto	18%	26%

Llama la atención que mientras los de NEF medio mantienen el guarismo en ambas columnas (50 por ciento y 50 por ciento), para los de NEF bajo éste cae de 32 a 24 por ciento, y para los de NEF alto, sube de 18 a 26 por ciento.

Al analizar los de NEF bajo según su escuela de procedencia, se observa que 67 por ciento viene de escuelas secundarias públicas, 23 por ciento de privadas religiosas y 10 por ciento de privadas laicas. Pero si se examinan los porcentajes de ingreso a la universidad, la escuela de origen parecería mostrar menos influencia en sus ulteriores capacidades de logro que el NEF (cuadro 3).

**CUADRO 3.**

Aspirantes según escuela de procedencia

Escuela de procedencia	Porcentaje de ingreso
Pública	23%
Privada religiosa	33%
Privada laica	25%

Para finalizar, a continuación se resume un perfil aproximado de los alumnos inscritos al curso de ingreso de la Untref en los últimos seis años:

1. Los alumnos provienen en partes casi iguales de escuelas públicas y privadas. De cada 6 aspirantes, 3 son egresados de la educación estatal, 2 de la privada religiosa y 1 de la privada laica.
2. De ellos, 70 por ciento trabaja y, de este total, entre 60 y 65 por ciento lo hace en forma permanente, con semanas laborales de más de 35 horas, mientras que de 35 a 40 por ciento trabaja de modo temporal por debajo de esos valores.
3. De los alumnos, 85 por ciento son hijos de padres no universitarios, 11 por ciento tienen al menos un padre universitario y sólo 4 por ciento cuenta con ambos padres universitarios.
4. Tres cuartas partes de ellos no han tenido algún tipo de orientación vocacional.

## Información obtenida en el grupo focal de docentes

En el intercambio de testimonios que se dio en el marco del grupo focal de docentes aparecieron algunas ideas con respecto a la percepción que se tiene de los alumnos. Los testimonios son variados: mientras algunos profesores destacan características positivas, otros tienen una mirada menos optimista. Por ejemplo, una profesora de administración de empresas afirmó:

También hay que destacar el respeto de los alumnos hacia los docentes y las inquietudes que tienen por querer saber y valoran lo que el docente tiene para dar en la clase. Yo también trabajo en la Universidad de Buenos Aires y se nota la diferencia en cuanto al trato: acá es más cordial, más familiar y con respeto.

Pero rápidamente un colega le contestó: “Con respecto al perfil del alumno, yo no coincidiría con esto de las ganas de aprender. A nosotros en primer año nos cuesta mucho lograr una adhesión al estudio.” Otra profesora agregó al respecto: “Y otra cosa: no tienen afinidad a estudiar. Te entregan los dos parciales en blanco y te dicen: ‘No importa profe, la rindo libre’, como si fueran a tomar un helado.”

Un rasgo en el que varios docentes coincidieron es la dificultad que tienen muchos alumnos para el ejercicio de habilidades que la universidad da por supuestas:

Hay muchos alumnos que actúan como si estuvieran en el secundario. Eso supone que están esperando que uno les diga qué es lo que tienen que hacer, cómo lo tienen que hacer y dónde hay que subrayar. Algo básico, no saben usar un índice; te preguntan dónde está tal tema en el libro. Creo que ya después, en segundo año, se nota una pequeña diferencia.

La referencia a la formación previa de los alumnos es constante. La cuestión de la insuficiencia de los conocimientos con los que lle-

gan a la universidad apareció en varios testimonios. Por ejemplo, una profesora de la carrera de enfermería expuso:

Yo doy materias básicas en primer año; química, física... Lo que veo cada vez más es pobreza en cuanto a conocimientos previos. Yo tengo que enseñar contenidos que se dan en quinto grado de la escuela primaria, como el sistema métrico decimal. Ellos van a medicar pacientes. Yo tengo que enseñar soluciones fisiológicas, a hacer regla de tres simple. Para dividir o multiplicar por 10, si no tienen una calculadora no lo hacen.

Sobre el tema de la formación previa, un profesor de ingeniería planteó un punto de vista alternativo:

Con respecto a esto, me parece que no es un tema de contenidos. Yo lo que noto es que no saben pensar en términos de buscar la solución a un problema. No saben buscar las técnicas para resolver un problema hasta de la vida cotidiana. No saben cómo valorar soluciones para ver cuál aporta el mejor beneficio. Se nublan si están frente a un problema y, sobre todo, se nublan cuando no saben si el problema tiene o no tiene solución.

## **Infraestructura**

En términos generales hay una apreciación positiva con respecto al tema de la infraestructura disponible en la Untref. En primer lugar, a través de la encuesta, fueron los estudiantes de las tres carreras que participaron en el estudio los encargados de plasmar su valoración de la infraestructura disponible en la universidad. A continuación se plasman los resultados de dicha valoración.

Sobre los servicios bibliotecarios:

1. La mayoría de los estudiantes considera que la biblioteca tiene horarios de atención adecuados. En relación con el sistema de préstamos, la mayor parte de los encuestados afirma que el número de días de préstamo domiciliario es suficiente.

2. Los encuestados opinan que las bases de datos cubren las necesidades de la formación académica. Además, afirman que los libros electrónicos disponibles cubren sus necesidades académicas de información, aunque en este punto aparece un alto porcentaje de indecisos.
3. Los estudiantes dicen que, en general, encuentran los libros que necesitan, aunque, de nuevo, en este punto aparece un amplio número de indecisos (30 alumnos), mientras que 14 opinan lo contrario.
4. La mayoría considera que el acervo bibliográfico se encuentra en buenas condiciones y que las instalaciones de la biblioteca son las adecuadas.

Sobre los servicios de las salas de computación:

1. La mayor parte de los estudiantes concuerda con que los horarios de servicio de las salas de computación son convenientes (33 casos), aunque 26 alumnos se manifiestan indecisos al respecto y 12 están en desacuerdo. Lo mismo sucede con respecto a la disponibilidad de *software* para cubrir las necesidades académicas: la mayor parte de los alumnos está de acuerdo con que se cubren sus necesidades, si bien hay muchos indecisos (25 casos) y algunos están en desacuerdo (13 casos).
2. En términos generales hay un acuerdo con que las instalaciones de la salas de computación son adecuadas y con que las computadoras tienen las características apropiadas para cubrir las necesidades académicas de los estudiantes. No obstante, unos 20 alumnos se manifiestan indecisos al respecto y 15 están en desacuerdo. Sobre las características de las computadoras, la mayor parte considera que éstas cubren las necesidades académicas, pero 20 alumnos se manifiestan indecisos y 15 consideran que no las cubren. Lo mismo sucede con respecto a las impresoras.
3. El acceso a internet es evaluado de manera positiva en 41 de los casos, aunque 24 se manifiestan indecisos y 4 mencionan que las computadoras no siempre tienen acceso a internet.

4. La mayor parte de los alumnos considera que el número de computadoras disponibles no es suficiente para atender las necesidades de los estudiantes. Lo mismo sucede con la cantidad de impresoras: la mayoría considera que éstas son insuficientes.

Sobre los laboratorios:

1. De la totalidad de alumnos encuestados, sólo 30 manifiestan haber utilizado laboratorios en su formación académica.
2. En relación con el conocimiento del reglamento para el uso de los laboratorios, hay una dispersión notoria en las respuestas. El número de alumnos que dicen conocer las normas es casi igual al de aquellos que no saben si las conocen y al de quienes las desconocen.
3. En su mayoría, los alumnos consideran que en el laboratorio se sienten seguros, pero mencionan que no sabrían qué hacer si en el laboratorio ocurre un accidente.
4. En términos generales hay acuerdo en que los laboratorios tienen instalaciones adecuadas para las prácticas que allí se realizan y que cuentan con el equipo necesario y suficiente para desarrollarlas. El acuerdo no es tan notorio con respecto a la actualización de los equipos: 33 por ciento de los encuestados considera que el equipo no está actualizado.
5. La mayor parte de los alumnos coincide en que los materiales para el trabajo en el laboratorio son necesarios y suficientes para la realización de las prácticas, aunque aparecen varios casos de indecisión al respecto y de alumnos que consideran que no son suficientes.

## FORTALEZAS Y DEBILIDADES INSTITUCIONALES

En este apartado se presenta una síntesis de los principales datos aportados por el trabajo de campo en términos de fortalezas y debilidades institucionales.

En cuanto a las acciones ejecutadas por la institución para el desarrollo de la profesión docente, se destaca la creación de la especialización en docencia universitaria (carrera de posgrado) como una oferta institucional formativa y gratuita para los profesores de la universidad. Esta carrera tiene como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza, crear condiciones favorables para una experiencia formativa relevante y consolidar el saber sobre la función docente desde la sistematización de la práctica, asignando un especial interés al desarrollo profesional de los maestros. Esto ha sido mencionado como una fortaleza prioritaria y significativa por los distintos actores entrevistados en esta investigación.

Los coordinadores y profesores de las carreras involucradas han destacado el impacto positivo, en términos de interés y motivación, que dicha especialización ha generado en una importante cantidad de equipos docentes. Tanto el creciente reconocimiento acerca de la necesidad de “saber enseñar” y no solamente “saber acerca de las disciplinas que enseñan” como la propuesta situada en el contexto de la propia universidad, junto con la gratuidad, son interpretadas como una fuerte preocupación de las autoridades universitarias en torno a la formación del cuerpo docente.

Por otra parte, los estudiantes han puesto de manifiesto, de modo muy positivo, las modificaciones que se producen en las prácticas pedagógicas y de enseñanza de los docentes a cargo de distintas asignaturas de las carreras que cursan.

En relación con otros programas y proyectos institucionales identificados como “fortalezas”, se destaca el Programa de Acceso y Permanencia. Entre las características de este programa a cargo de la Dirección de Gestión Académica se han resaltado: la articulación con el sistema educativo de nivel secundario; el curso de ingreso, desde la concepción de “Ingreso responsable”, y el Programa de Acciones Tutoriales, con enfoque en los primeros años.

Estos programas han sido mencionados por los actores de los tres grupos focales con abundantes referencias que dan cuenta del mejoramiento de distintos aspectos, tales como: la mejor preparación y adaptación a la cultura institucional que desarrollan los estudiantes en sus primeros tramos hacia la “construcción del oficio de estudiante”; la me-

jora en los datos de ingreso y retención en los primeros años, y el impacto positivo en términos de la formación docente con respecto a ciertas especificidades de sus prácticas, tanto en las actividades de articulación con el nivel secundario como en las acciones de ingreso y de tutorías.

El clima institucional es una de las dimensiones más destacadas por los tres grupos de actores. Este clima propende al buen trato y valoración, tanto por los vínculos interpersonales como por el trabajo de los colegas y compañeros, todo ello en un ambiente de respeto y libertad. Se destaca el acceso a las autoridades que conforman los distintos niveles de conducción, lo mismo por parte de los coordinadores de las carreras (cargo equivalente a “director”) que por parte de los profesores y estudiantes.

En relación con las condiciones laborales, se reconoce cierta ambigüedad en la información, ya que se destacan aspectos favorables y desfavorables. En cuanto a los primeros, los coordinadores y docentes dan cuenta del proceso constitutivo de esta universidad (que data de pocos años), del cual han sido actores fundamentales. Esta situación ha generado muy buenas condiciones para la inserción laboral y el desarrollo profesional docente de sus integrantes. Parece pertinente recuperar en este punto las menciones a la “familiaridad, respeto y libertad” como valores clave y con impacto positivo en el desarrollo laboral.

Entre las problemáticas de la docencia propias del espacio de trabajo de la Secretaría Académica, junto con las coordinaciones de carreras, tal como se ha puesto de manifiesto en el grupo focal de los coordinadores, se ha mencionado como aspecto muy positivo el trabajo sistemático de reflexión crítica y de producción sobre diferentes cuestiones de la docencia en los siguientes procesos curriculares: diseño e instrumentación de las asignaturas comunes de todas las carreras; cuestiones relativas a la evaluación de los aprendizajes; orientación a los profesores noveles en sus primeras prácticas de enseñanza; conocimiento de los estudiantes universitarios y sus diferentes perfiles para mejorar las condiciones de intervención docente; diseño y actualización de los planes de estudio, y organización de las asignaturas tanto de las carreras conocidas como de los nuevos campos profesionales.

Por lo que se refiere a las características de los alumnos, dada la implementación sostenida y sistemática de las políticas institucionales que forman parte del Programa de Acceso y Permanencia, se ha mejorado y profundizado en el conocimiento acerca de los perfiles de estudiantes que concurren a la universidad, tanto en sus características sociodemográficas como en las culturales y formativas, posibilitando intervenciones docentes pertinentes y adecuadas. En este sentido, es interesante destacar la inclusión del seminario sujetos-estudiantes en la universidad como una temática central en el plan de estudios de la especialización en docencia universitaria.

Es necesario mencionar la evidencia de un crecimiento institucional cuantitativo que se despliega en una doble faceta, en tanto que presenta aspectos positivos y negativos que serán mencionados a modo de debilidades. Entre los positivos está la posibilidad de constituirse como una oferta de calidad para la formación de profesionales en nuevos ámbitos, así como la creación de una nueva inserción laboral para profesionales en el ejercicio de procesos de formación y docencia universitaria.

En cuanto a las debilidades identificadas, se debe mencionar, en primer lugar, la ausencia de un mecanismo formal de evaluación del desempeño docente. Los coordinadores se refieren a la evaluación como un proceso de tipo informal que se produce a partir de distintas formas de interacción entre algunos actores: visitas a clases y aulas, reuniones con estudiantes, reuniones de equipos docentes (tanto de cátedras como de carreras) y reuniones de evaluación al final del año. Sin embargo, los profesores no visualizan este proceso en términos de evaluación institucional de sus prácticas, sino que destacan algunas acciones que ellos mismos realizan con sus alumnos.

Otra debilidad tiene que ver con las condiciones laborales docentes: por un lado, profesores que desconocen la regulación institucional sobre su tarea y, por el otro, la utilización de distintos tipos de contratación del trabajo docente. Los procesos de concursos son lentos y se llevan a cabo recientemente. Se ha creado, también en forma reciente, una asociación gremial de maestros para abordar y encontrar y soluciones posibles de este aspecto. Si bien la universidad está trabajando en la articulación de las funciones de docencia,

investigación y extensión –llevada a cabo en forma conjunta por sus tres secretarías–, se señala que la contratación del trabajo de los profesores sólo se refiere a la dedicación a la docencia, dejando fuera la extensión e investigación.

En lo que respecta a la organización académica de la universidad y el desarrollo del currículo, se reconoce que, a pesar de los esfuerzos de la institución por la mejora de las prácticas docentes y pedagógicas, siguen persistiendo prácticas “tradicionales”, “ortodoxas”, según la referencia del grupo focal de los coordinadores de carrera.

La cuestión de los espacios de trabajo también demanda mejoras. Los estudiantes ponen de manifiesto la falta de “espacios de trabajo y formación compartidos” entre distintas carreras y reconocen el potencial formativo de las experiencias que han vivido cuando comparten espacios de trabajo con compañeros de otras carreras.

Finalmente, como contracara del crecimiento de la universidad en los últimos años, aparece la escasez de recursos como una debilidad que demanda una intervención. En los grupos focales se señala reiterativamente la escasez de aulas, recursos tecnológicos (cañón proyector), materiales didácticos y conectividad. En general, esta debilidad aparece relacionada con un aspecto positivo: el mencionado crecimiento de la universidad en los últimos años.

## CONCLUSIONES

Dadas las políticas de democratización de los estudios de educación superior desarrolladas en varios países de América Latina, en general, y en Argentina, en particular, la creación de nuevas universidades públicas nacionales reconoce dos etapas en las últimas décadas: la primera, hacia el final de los años noventa, y la segunda, a partir de 2005.

En este sentido, la Untref, creada en la primera de dichas etapas, ha experimentado un proceso de crecimiento sostenido, sistemático y de gran envergadura. Se trata de un crecimiento institucional cua-

litativo, ya que comprende la creación de carreras que atienden ámbitos de desarrollo académico-profesional de carácter innovador y novedoso, así como otras de corte más clásico, pero que se renuevan en la *situacionalidad* con respecto a las problemáticas del desarrollo científico-tecnológico, tanto nacional como local.

Un aspecto significativo en esta dimensión de crecimiento institucional es la incorporación de una importante cantidad de graduados de las carreras que ponen de manifiesto su interés y motivación para seguir ligados a la universidad. Al aceptar la posibilidad de trabajar como docentes en la carrera de la que han egresado, le devuelven a la institución lo que ésta les ha aportado en términos formativos y profesionales.

El vínculo entre el desarrollo del currículo y la región geográfica ha adquirido mayor relevancia en algunas de las propuestas de las carreras de grado, particularmente en cuanto al reconocimiento de la especial situación de una reciente universidad nacional en el ámbito de nuevos territorios, sujetos de aprendizaje y campos de saber no habituales para las ofertas convencionales de formación universitaria.

Este vínculo entre universidad, sujetos, territorios y campos de saber constituye una configuración pedagógica que demanda un desarrollo profesional docente. En el caso de esta investigación, aparece fuertemente señalado en los grupos focales de coordinadores y estudiantes pertenecientes a la carrera de administración de empresas.

Es interesante destacar la propuesta de trabajo interdisciplinario que se ha iniciado en el último año a propósito de la reconversión de los planes de estudio de las carreras de grado al sistema de créditos. Esto posibilitará también un trabajo interdisciplinario de docentes y estudiantes de la Untref para la promoción de una dinámica a través de la articulación de grupos de carreras, la organización de un trabajo de equipo colaborativo entre docentes de cada carrera y entre docentes de carreras afines, y la concientización de los estudiantes sobre la importancia de la interacción con otras formaciones disciplinarias por medio de actividades conjuntas entre varias carreras.

## BIBLIOGRAFÍA

- Casco, Miriam (2005), “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual”, ponencia en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Unicen.
- Fernández Lamarra, Norberto (1991), *Nuevas perspectivas de la planificación en un proceso de transformación de la educación*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Fernández Lamarra, Norberto (2003), *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Eudeba, IESALC.
- Fernández Lamarra, Norberto (2007), “Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas”, en N. Fernández Lamarra (comp.), *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*, Caseros, Buenos Aires, Untref.
- Fernández Lamarra, Norberto (comp.) (2010), *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*, México, ANUIES.
- Marchessi, Álvaro (2009), “Preámbulo”, en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, OEI, Fundación Santillana.
- Mundt, Carlos, Cristina Tommasi y Celina Curti (2011), *Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense. La construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión*, Buenos Aires, Untref.
- Mundt, Carlos, Cristina Tommasi y Celina Curti (2015), “Acceso y permanencia. La experiencia del taller de ingreso a los estudios universitarios de la Universidad Nacional de Tres de Febrero”, en Ana Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (comps.), *Repensar la inclusión en la educación superior. Nuevos escenarios y miradas*, en prensa.
- Prévôt Schapira, Marie-France (2000), “Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía en la aglomeración de Buenos Aires”, *Economía, sociedad y territorio*, vol. II, núm.7, pp. 405-431.

Rueda, Mario, Edna Luna, Alejandro Canales y Yolanda Leyva (2012), Informe parcial del proyecto “Estudio de las prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas”.