

- BECK-GERNSHEIM, E., BUTLER, J., y PUIGVERT, L. (2001): *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- CASTAÑO COLLADO, C. (2004): Mujeres y poder político, *Diario El País*, 29/6/2004.
- CHOMSKY, N. (2001): *Perspectivas sobre el poder*. Barcelona: El Roure editores.
- CORONEL, J.M. MORENO, E., y PADILLA, T. (2002): La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: Contribuciones y retos planteados desde una óptica del género *Revista de Educación*.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, M.Y GARCÍA DE LEÓN, M.A. (1997): Mujeres en minoría. Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España. *Opiniones y actitudes* Nº 16. Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid.
- HAWLEY MC WHIRTER, E., TORRES, D. y RASHEED, S. (1998): Assessing Barriers to Women's Career Adjustment. *Journal of Career Adjustment*. 6 (4) 449-479.
- LODEN, M. (1987): *Dirección femenina. Cómo triunfar en los negocios sin actuar como un hombre*. Barcelona: Hispano-Europea.
- LOPEZ, J., SANCHEZ, M., MURILLO, P., LAVIE, J.M., ALTOPIEDI, M. (2003): Dirección de instituciones educativas, Madrid: Síntesis.
- LOPEZ, J., SANCHEZ, M. (2003): Condiciones organizativas de la enseñanza en la Universidad, en Mayor Ruis, C. (coord) *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*, Barcelona: Octaedro.
- MARSHALL, J. (1990): *Women Managers. Travellers in a male world*. Chichester: John Wiley & Sons.
- MINTZBERG, H. (1999): *El poder en la organización*. Barcelona: Ariel.
- NICOLSON, P. (1997): *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?* Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ-APELLANIZ GARCÍA, M. (1995): *Mujeres directivas y cultura organizativa. Hacia una nueva visión del management*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Económicas - Universidad de Sevilla.
- SCHOSTAK, J. (2002): *Understanding, Desing and Conducting Qualitative Research in Education*, Open University Press.
- VAN VIANEN, A. y FISCHER, A. (2002): Illuminating the glass ceiling: The role of organizational culture preferences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*; 75, 315- 337.

Contribución 3:

EL ASESORAMIENTO DIDÁCTICO A PROFESORES UNIVERSITARIOS Y SU IMPACTO INSTITUCIONAL

Cristina Mayor Ruiz (*Universidad de Sevilla*) y Equipo de Investigación⁵

RESUMEN

La falta de experiencia en la formación didáctica y pedagógica del profesorado universitario hace necesario no sólo realizar estudios que contribuyan a la consolidación de un marco conceptual basado en el análisis de la práctica sino avanzar en propuestas formativas dirigidas a los profesionales de este nivel educativo, que puedan llegar a institucionalizarse por las entidades

5. El equipo de investigación está compuesto por: Paulino Murillo, José M^a Rodríguez, Marita Sánchez, Elena Hernández, Juan Jesús Torres, Mariana Altopiedi.

competentes. Asimismo, este tipo de formación la entendemos apoyada por otros profesionales dedicados a la tarea de asesoramiento.

Nuestra intención en este symposium es presentar los resultados de un trabajo que actualmente estamos desarrollando, centrado en la figura del asesor pedagógico en la universidad. Con tal objetivo se han utilizado varios instrumentos de corte cuantitativo para recabar información de asesores y profesores principiantes que han participado en un programa de formación y de una muestra de profesores de las Universidades de Sevilla y Huelva. Dicho Cuestionario abarca diferentes tópicos entre ellos las concepciones sobre la formación docente en los profesores universitarios, el grado de importancia y el nivel de formación que ellos perciben de determinadas necesidades formativas como docentes, y acerca también de sus preferencias en cuanto a las estrategias de asesoramiento. Concretamente, nos vamos a centrar en el impacto institucional que actualmente está teniendo la formación y el asesoramiento recibido y ofertado por profesores de ambas universidades.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

La fundamentación en la que vamos a situar nuestro trabajo va a descansar básicamente en dos pilares: los procesos de formación basados en el asesoramiento y su vinculación con el apoyo institucional.

Por las actuales manifestaciones de autoridades, investigadores, académicos y profesorado en general podemos afirmar que la formación del siglo XXI tiene aún pendiente un debate, cual es la tensión entre lo individual y lo colectivo. Señala Solé (2003) que "discutir sobre formación y los modelos más idóneos para llevarla a cabo es algo muy distinto si nos movemos en un plano estrictamente individual o en uno más colegiado, es diferente hablar de calidad o de excelencia" (p. 212).

Nuestra Universidad actualmente está en un periodo de transición, ya que estamos a la espera de la Convergencia Europea y por ello ya hay múltiples Universidades que están realizando enormes esfuerzos para estar preparadas; aunque junto a esta circunstancia se siguen produciendo presiones sociales, económicas, académicas, etc. que día a día influyen en el desarrollo de la Institución universitaria como tal. Para Guerrero (2004) las exigencias sobre las universidades superan la capacidad de respuesta, la financiación pública se recorta y está cada vez más sujeta a los resultados, el conocimiento excede a los recursos y se crea una gran sobrecarga de demanda. Ante esta ineficiencia institucional la mayor parte de las universidades adoptan una respuesta adaptativa al entorno, pero hay algunas universidades que durante la década de los noventa experimentan un cambio organizacional más amplio. Se trata de instituciones que desarrollan una respuesta emprendedora.

En este sentido recoge Gairín (2003) algunas de las conclusiones del Primer Congreso de Docencia Universitaria celebrado en Barcelona en el 2000, señalando que:

- Las Universidades de prestigio reconocido lo son tanto por el nivel de su investigación como por la calidad de la docencia que imparten.
- Los procesos de innovación y cambio deben plantearse desde una perspectiva global (problemas intrínsecos de la docencia y contexto en el que se desarrolla) y por tanto no podrá haber buena formación sino hay buena docencia.
- El desarrollo e implantación de propuestas formativas sólo será posible en el marco de una nueva cultura docente, que implique las tareas de enseñanza-aprendizaje y de manera colaborativa al profesorado, al alumnado y a las autoridades. Más que un problema de medios se trata de un problema de actitud.

Desde este último planteamiento, existen respuestas muy concretas: La formación colaborativa basada en el asesoramiento. Para Lucarelli (2000) la función de asesoramiento surge como necesidad institucional. Y eso a nuestro entender es importante ya que distancia de la idea instaurada de que la demanda de asesoramiento debe ser individual. Para la autora, esto ocurre fundamentalmente en aquellas organizaciones en las que, por una parte, los actores protagonizan procesos de cambio y, por otra, los marcos normativos dejan un gran margen de incertidumbre para la toma de decisiones. Estos procesos de cambios de los que habla la autora se provocan entre profesionales con una actitud abierta hacia procesos de reflexión y evaluación de la práctica y sólo en estos casos la situación de asesoramiento se convierte en una situación de producción de conocimiento.

El reto del cambio, señala Gairín (2003: 137), que "combine acciones formativas, procesos de investigación y desarrollo de estructuras de apoyo, exige una mayor apertura a nuevas formas docentes, un compromiso con las nuevas tecnologías, un aumento de la capacidad de autocrítica individual y colectiva, mayor autonomía profesional y mayor control social (...). De particular importancia para la innovación es la potenciación de los EQUIPOS DOCENTES como manera de superar la balcanización de los profesores". En los trabajos de Mayor y Sánchez (1999) se potencia la figura de estos equipos docentes como una estrategia de formación colaborativa y reflexiva.

Desde este planteamiento colectivo de la innovación es necesario entender nuevas estructuras organizativas y por tanto la unidad departamental debe combinarse con otros escenarios donde se analice la práctica docente y el trabajo de los profesores revierta 'realmente' en mejorar la calidad docente; donde el trabajo colaborativo supere al individual; donde la libertad de cátedra tenga un sentido enriquecedor y no de exclusión; y donde se cuente con el apoyo de las autoridades académicas potenciando, financiando y reconociendo los procesos de formación desarrollados por los profesores.

OBJETIVOS INSTITUCIONALES DEL ESTUDIO

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación I+D más amplio, aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología denominado *El asesoramiento pedagógico para la formación del docente universitario*. En esta comunicación únicamente presentamos la parte del estudio referida al impacto institucional del asesoramiento a través del **Cuestionario**. Y, dado que es una investigación en curso, presentaremos un avance sobre los resultados obtenidos a través de este instrumento de recogida de información. En nuestro trabajo nos planteamos varios tipos de objetivos, aunque en este momento únicamente vamos a presentar el referido a las repercusiones institucionales:

1. Establecer el impacto que la formación didáctica del profesor universitario tiene en la mejora de la calidad educativa (concreta del aula, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y del Departamento, a partir de la implantación de procesos colaborativos).

La toma de Datos: CUESTIONARIO PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD: Destinado a asesores que han participado en el programa de formación de noveles

Para la investigación global se elaboraron tres tipos de cuestionarios con una primera parte en común y dos o tres, según el caso, de diferente temática. Éstos están dirigidos, bien a todos

los profesores de las universidades de Sevilla y Huelva, otros a los profesores que han participado durante las ocho ediciones en el Programa de Formación de Profesores Principiantes celebrado en el ICE de Sevilla y Vicerrectorado de Calidad de Huelva y el último a los mentores (asesores) participantes igualmente en dichos programas. En el espacio de esta comunicación nos limitamos a describir este último.

El primer paso para el diseño del cuestionario fue la revisión de la documentación teórica relacionada con nuestras dimensiones de estudio, de las aportaciones de las entrevistas llevadas a cabo previamente con este fin, y de instrumentos similares utilizados en otras investigaciones. Antes de la versión pre-definitiva, entregada a los expertos para su validación, fue necesario construir varias presentaciones que el grupo de investigación fue depurando.

La versión definitiva quedó organizada en cinco partes:

- La **PARTE I, Perfil docente**, fue construida con ítems de tipo abierto sobre situación profesional, departamento al que pertenece, centro en el que enseña, edad, sexo, antigüedad como docente en la universidad. Se añadió año/s en el/los que participó en el programa de formación de noveles y número de noveles a su cargo.
- La **PARTE II, Opinión sobre la formación**, consta de cinco ítems en los que les pedíamos su grado de acuerdo con algunas declaraciones generales sobre la profesión docente y su formación.
- La **PARTE III, Necesidades formativas**, recaba su opinión acerca de aquellos aspectos o temas sobre los que el profesor/mentor necesitaría profundizar. Se presenta una relación de afirmaciones para que indiquen, en cada una de ellas, en qué medida se consideran formados, y en qué medida representan un conocimiento o habilidad importante en el desarrollo de su función asesora o de su práctica docente. Al final se añade un espacio abierto que les permite señalar otras necesidades formativas significativas para el encuestado y que no hubiesen sido señaladas en las anteriores.
- La **PARTE IV, Estrategias de asesoramiento**, intenta conocer su opinión sobre cómo concibe y entiende que proporcionan los mentores un apoyo profesional didáctico y/o pedagógico sobre cuestiones docentes.
- La **PARTE V, Impacto de la formación**, intenta recoger las repercusiones a corto y/o largo plazo que pueda tener la formación recibida en el Programa de Formación como profesor y como asesor.

MUESTRA: Protagonistas del estudio

Los participantes en esta parte del estudio se identifican con aquellos profesores que participan en un programa de formación para profesores principiantes como profesores mentores o asesores de los noveles. Dicho programa lo convocan cada año las Universidades de Sevilla y Huelva. El número de cuestionarios enviados ha sido lógicamente superior al de los recogidos, que ascendieron al 22.09 %, tal como se observa en la siguiente tabla.

	SEVILLA	HUELVA	TOTAL
Cuestionarios enviados			
Profesores mentores del programa	80	6	86
Cuestionarios recibidos			
Profesores mentores del programa	13	3	19 22.09 %

Análisis de datos

El análisis de los datos se ha realizado a través del paquete estadístico SPSS, el cual permite efectuar diversas operaciones estadísticas.

En este trabajo vamos a presentar los resultados obtenidos a través del cruce de variables entre la Dimensión Impacto de la Formación como Profesor y como Asesor del cuestionario, con las variables de caracterización del sujeto como son Situación profesional, Departamento al que pertenece, sexo y antigüedad profesional.

Esta operación se utiliza para contrastar la hipótesis nula que se define como que X e Y son independientes. Debemos analizar la Significación asintótica (bilateral) ya que si se encuentra entre 0.01 y 0.05, se rechaza la hipótesis de partida, lo que significa que X e Y son dependientes. Es una manera de conocer si existe o no relación significativa entre este grupo de variables y más en concreto si las variables que cruzamos son dependientes o independientes. Es decir si tener una determinada característica (ser hombre, con categoría de titular o del departamento de orgánica, etc.) condiciona el tipo de respuesta que un sujeto puede dar a una determinada pregunta.

RESULTADOS DEL CRUCE DE VARIABLES

Lo que se analiza en esta dimensión es la apreciación y valoración que hacen los asesores que participaron en un programa de formación para profesores noveles sobre el propio programa, sus componentes, participantes, organización, estructura, etc. Esto permite revisar y reflexionar sobre cómo este programa ha tenido repercusiones en su vida académica tanto desde su papel de profesor y docente como en aquellos momentos en los que debe actuar como asesor, mentor o guía de los que comienzan.

Por este motivo, en esta dimensión vamos a presentar 2 tablas con los valores de chi cuadrado: una para analizar el impacto de la formación recibida como profesor y otra para la formación recibida como asesor.

IMPACTO DE LA FORMACIÓN COMO PROFESOR

Sobre este tema debemos resaltar la presencia de un valor estadísticamente significativo según chi-cuadrado, es la relación entre el ítem 59 y la situación profesional, que ha presentado un índice de 0.029. El resto de las relaciones marcadas se encuentran con índices inferiores a 0.1 aunque mayor a 0.00 (ver tabla página siguiente).

En la tabla primera de la página 616 observamos que los catedráticos (independientemente que sean de universidad o de escuela) están de acuerdo en que el programa proporciona la formación necesaria para mejorar como profesor. Los titulares de Universidad, en cambio, se decantan en más del 35% por el DA y los de escuela universitaria por una posición más positiva, por el TA.

En cuanto al análisis de la pregunta 66, más centrada en cuestiones didácticas, debemos señalar como más del 42% de la muestra, representado por catedráticos y titulares de universidad están en desacuerdo con que el programa haya influido en elevar la participación de sus alumnos en clase. Sin embargo, los de Escuela Universitaria se muestran De Acuerdo, es decir, afirman que sí les ha influido.

	DA	TA

Chi cuadrado	Situación Profesional	Dpto.	Sexo	Antig.
48. La metodología empleada en las distintas sesiones me ha resultado muy interesante para después utilizarla en mis propias clases.	0.23	0.26	0.48	0.063*
49. Este tipo de formación hace que me preocupe más por la enseñanza.	0.40	0.26	0.42	0.32
50. Este programa proporciona la formación necesaria para mejorar como profesor.	0.029*	0.30	0.35	0.35
51. El grado de aplicabilidad docente de lo aprendido en el programa creo que es muy alto.	0.77	0.26	0.63	0.17
52. Este programa me ha capacitado para programar mis clases en colaboración con otros compañeros.	0.30	0.25	0.53	0.56
53. Después de la formación recibida me implico mucho más en los procesos de planificación de mi enseñanza.	0.35	0.26	0.90	0.44
54. Ahora me encuentro más a gusto con la forma en la que enseño.	0.24	0.47	0.078*	0.093*
55. Este programa permite prever lo que se espera de mí como profesor.	0.22	0.28	0.68	0.22
56. Ha habido cambios en la forma de dar las clases después de la formación.	0.37	0.26	0.18	0.53
57. El nivel de participación de mis alumnos en las clases una vez terminado el proceso de formación es más elevado.	0.074*	0.26	0.65	0.27
58. He conseguido que los alumnos en mis clases encuentren un espacio idóneo para lograr un mejor aprendizaje.	0.024	0.25	0.53	0.56
59. He modificado la forma de evaluar a los alumnos como consecuencia de mi nueva forma de enseñar.	0.23	0.26	0.49	0.48

Situación profesión	59. Este programa proporciona la formación necesaria para mejorar como profesor.				66. El nivel de participación de mis alumnos en las clases una vez terminado el proceso de formación es más elevado.			
	TD	ED	DA	TA	TD	ED	DA	TA
CU	0	0	3	0	0	1	2	0
TU	0	0	5	1	0	5	0	1
CEU	0	0	3	0	0	0	3	0
TEU	0	0	0	2	0	0	2	0
1= 7.1%; 2= 14.3%; 3= 21.4%; 5= 35.5%								

En cuanto a la percepción que los asesores tienen sobre cómo ha repercutido el programa de formación en su forma de enseñar; los hombres manifiestan que están de acuerdo en que ahora están más a gusto con ella, mientras que las mujeres, más críticas, reparten sus opiniones entre DA y TA más del 28 %, y el 14% está En Desacuerdo.

SEXO	63. Ahora me encuentro más a gusto con la forma en la que enseño			
	TD	ED	DA	TA
Hom	0	0	8	0
Muj	0	2	3	1
1 = 7.1%; 2 = 14.3%; 3 = 21.4%; 8=57.1 %				

Si analizamos la tabla siguiente podemos ver que en la pregunta 57 los dos grupos más veteranos han manifestado desacuerdo en que la metodología utilizada en el programa les haya resultado interesante para utilizarla en sus propias clases. Sin embargo, más del 50% de la muestra, que se encuentra en la franja de experiencia docente intermedia manifiesta DA, es decir que sí les resultó muy interesante.

Finalmente, sobre si después de la formación se encuentran a gusto con la forma en la que enseñan, solamente los de un antigüedad entre 11 a 20 años, en un 14%, están En Desacuerdo. El resto, prácticamente está De Acuerdo.

Antigüedad	57. La metodología empleada en las distintas sesiones me ha resultado muy interesante para después utilizarla en mis propias clases.				63. Ahora me encuentro más a gusto con la forma en la que enseño			
	TD	ED	DA	TA	TD	ED	DA	TA
6-10	0	0	1	1	0	0	1	1
11-20	0	1	7	0	0	2	6	0
21-30	0	2	2	0	0	0	4	0

1= 7.1%; 2= 14.3%; 3= 21.4%; 6= 42.9%; 7= 50%

IMPACTO DE LA FORMACIÓN COMO ASESOR

Vamos a cruzar en este caso las variables pertenecientes a este tema que constituyen las preguntas de la 69 a la 73 del cuestionario de asesores, con las variables de caracterización del sujeto como son Situación profesional, Departamento al que pertenece, sexo y antigüedad profesional.

En esta dimensión debemos resaltar el cruce de la pregunta 72 con el sexo, que ha obtenido un valor de 0.005., por lo que podemos afirmar que las variables son dependientes ya que existen evidencias estadísticamente significativas para rechazar la hipótesis nula.

Otro caso también a mencionar es el de la pregunta 70 también con esta variable descriptiva aunque con un índice superior a 0.05, concretamente de 0.092. En este cruce podemos señalar que las variables son independientes, aunque en un porcentaje poco elevado.

Chi cuadrado Profesional	Situación	Dpto.	Sexo	Antig.
60. Este programa me ha capacitado para asesorar a profesores principiantes	0.71	0.27	0.19	0.83
61. Ahora soy capaz de responder mejor a las necesidades individuales de otros profesores	0.60	0.27	0.092*	0.71
62. He aprendido a relacionarme con más fluidez con otros profesores	0.34	0.30	0.12	0.77
63. Otros profesores podrían aprender si vinieran a observarme a mis clases	0.45	0.31	0.005*	0.15
64. Se han introducido o se están produciendo cambios en mi vida profesional como consecuencia de desarrollo del proceso de formación	0.36	0.55	0.18	0.54

Para analizar más en profundidad estas relaciones de dependencia podemos observar la siguiente tabla en la que podemos ver como la totalidad de los hombres asesores encuestados están de acuerdo en que otros profesores aprenderían si asistieran a sus clases. Sin embargo la opinión de las mujeres está más repartida, menos del 7% está o totalmente de acuerdo o totalmente en desacuerdo con esta afirmación, y la mayor parte de ellas se muestran en desacuerdo. Por tanto podemos decir que las mujeres se muestran más modestas y se reconocen menos como modelos de otros compañeros.

SEXO	70: Ahora soy capaz de responder mejor a las necesidades individuales de otros profesores				72: Otros profesores podrían aprender si vinieran a observarme a mis clases			
	TD	ED	DA	TA	TD	ED	DA	TA
Hom	0	0	7	1	0	0	7	0
Muj	0	3	4	0	1	4	0	1
1= 6.7%; 3= 20%; 4= 26.7%; 7= 46.7%					1= 7.7%; 4= 30.8%; 7= 53.8%			

Para finalizar, analizamos la pregunta 82 del cuestionario, que es una pregunta abierta donde se viene a resumir el impacto que anteriormente hemos analizado estadísticamente. Los mentores señalan que, como consecuencia de la participación en el Programa, se han producido una serie de cambios en la práctica cotidiana entre los que destacan:

- La realización de planificaciones más reflexivas que se dirigen a potenciar la participación del alumnado en las clases.
- Incremento en la relación con los compañeros y participación en procesos de planificación de tipo colaborativo.
- Sesiones de tutoría más ricas y participativas.
- Mejora de los procesos evaluativos.

BIBLIOGRAFIA

- GAIRÍN, J. (2003): El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J.I. Pozo. La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Barcelona. Síntesis.
- GUERRERO CASTRO, F. (2004): *Desafíos del docente universitario*. <http://www.monografias.com/trabajos12/desafdoc/desafdoc.shtml>
- LUCARELLI, E. (coord.) (2000): El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría a la práctica en la formación. Buenos Aires. Pídos Educador.
- MARCELO, C. (Edit.) (2001): *La función docente*. Madrid. Síntesis.
- MAYOR, C. (1995): Enseñar y aprender a enseñar en la Universidad: Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

- MAYOR, C. y SÁNCHEZ MORENO, M. (2000): *El reto de la formación de los profesores universitarios. Una experiencia con profesores noveles*. Sevilla: Kronos.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (Edits.) (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.
- MONTERO, L. (2001): *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- MURILLO, P. (1998): *Factores de aprendizaje del profesorado y condiciones de desarrollo profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E.
- RODRÍGUEZ, J.M. (2001): *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.
- RODRÍGUEZ, J. M. (1995): *Formación de Profesores y Prácticas de Enseñanza. Un estudio de caso*. Publicaciones Universidad de Huelva. Huelva.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1993): *La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores principiantes y mentores*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1994): La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores: Una aplicación práctica. *Innovación Educativa*. 3, 79-103. Tórculo Edición.
- VAILLANT, D y MARCELOS, C. (2001): *Las tareas del formador*. Málaga. Aljibe.
- VONK, J. H. C. (1993): Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors. *Annual Conference of the American Educational Research Association*.

Contribución 4:

LAS EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EL CONTEXTO DEL AULA UNIVERSITARIA, CENTRADAS EN LA ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)

RESUMEN

En esta presentación se aborda la problemática de las modalidades de enseñanza alternativas a lo tradicional que se generan en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, y que tienen como eje de formación a la articulación teoría-práctica teoría-práctica. Esta articulación se manifiesta a través del desarrollo de situaciones genuinas de aprendizaje, así como de espacios destinados a la formación en la práctica profesional. Los estudios realizados han permitido identificar estructuras didácticas portadoras de distintas modalidades y vías de expresión particulares de esa articulación en las áreas disciplinares consideradas, posibilitando de esta manera un camino hacia la constitución de Didácticas universitarias específicas.

I. UNA MIRADA HACIA EL PROBLEMA CENTRAL

Las investigaciones⁶ que sustentan este trabajo se fundamentan en la tesis que sostiene que en las cátedras universitarias que llevan a cabo innovaciones, el eje teoría-práctica tiene

6. En esta ponencia se sintetizan algunos avances del Proyecto de investigación: Los espacios de formación y la articulación teoría-práctica en cátedras innovadoras de la Universidad de Buenos Aires: el Proceso de constitución