



La metodología comparada y el desarrollo de proyectos institucionales

The comparative methodology and the development of institutional projects

Walter Viñas y María Victoria Barros

Viñas, W. y Barros, M. V. (2019). La metodología comparada y el desarrollo de proyectos institucionales. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(16), pp. 26-38.

RESUMEN

El artículo está centrado en el análisis de un proceso, realizado por el equipo de Asesores Pedagógicos de la Dirección de Desarrollo Educativo de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, en relación con el desarrollo de un plan de estudios para la creación de la Carrera de Especialización Docente en Ingeniería.

El análisis comprende, particularmente, la etapa de relevamiento de ofertas formativas para la formación pedagógica del docente universitario en el contexto nacional, con el objetivo de generar una propuesta acorde al conjunto de ofertas de posgrado, pero que a la vez se diferencie de éstas.

Se examinaron diversos aspectos de las diferentes carreras desde una lógica cualitativa con perspectiva comparada. Desde la dimensión metodológica se utilizaron los aportes y herramientas de la educación comparada en sus fases: pre-descriptiva, descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición, comparativa y prospectiva. Se comparte también algunas reflexiones que formaron parte del proceso de la elaboración de la propuesta en torno a la cuestión de la formación para la profesionalización docente.

Palabras claves: Educación Comparada – Método comparativo – Formación del docente universitario – Profesionalización docente

ABSTRACT

The paper analyses the curriculum development process to create the Engineering Teaching Specialization Program carried out by the team of Pedagogical Advisors of the Educational Development Directorate of the Faculty of Engineering (Universidad de Buenos Aires).

The analysis includes, in particular, the study of programs for pedagogical training for university teaching in the national context, in order to build a proposal according to that offer and, at the same time, different from it.



Different Program aspects were examined from a qualitative and comparative perspective. Methodologically the pre-descriptive, descriptive, interpretative, juxtaposition, comparative and prospective phases of the comparative education were followed.

Some reflections about training for teacher professionalization that were part of the proposal developing process are also shared.

Keywords: Comparative education - Comparative method - University teacher training - Teacher professionalization



Introducción

El presente trabajo se centra en el análisis realizado para la elaboración de un proyecto consistente en la construcción de un plan de estudios para la creación de la Carrera de Especialización Docente en Ingeniería de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires (FI-UBA).

En este sentido, se abordarán algunos aspectos relevantes que fueron considerados al momento del relevamiento de ofertas formativas para la formación pedagógica del docente universitario en el contexto nacional.

El propósito de dicho relevamiento fue obtener información necesaria para generar una propuesta que sea acorde al conjunto de ofertas en el ámbito de la formación de posgrado, pero que a la vez se diferencie de éstas. Por esta razón, se examinaron los objetivos y propósitos de las diferentes carreras, así como el perfil del egresado, la carga horaria, la estructura curricular y los espacios destinados a la formación para la práctica, entre otras cuestiones.

El artículo se inicia con una descripción del contexto institucional en el que se desarrolló la tarea y se mencionan algunos antecedentes vinculados al mencionado proyecto, a la vez que se caracteriza la propuesta diseñada para, finalmente, plantear cuestiones vinculadas a los alcances y limitaciones del enfoque de la educación comparada.

Contexto Institucional de la Facultad de Ingeniería

La FI-UBA es una de las trece facultades de la universidad. Cuenta con tres sedes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y ofrece doce carreras de grado que otorgan títulos de ingeniería. Está organizada en diecisiete Departamentos Docentes destinados a la gestión de la actividad académica de grado y a impulsar la transferencia tecnológica al sector público y privado. También cuenta con once Secretarías que junto a los departamentos posibilitan el “hacer institucional” de la facultad, relacionado con el cumplimiento de sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión.

La Secretaría Académica es quien se ocupa específicamente de la primera de ellas, y a través de su Dirección de Desarrollo Educativo (DDE) contribuye a garantizar que la enseñanza en la FI-UBA se desarrolle hacia las metas deseadas en función del contexto actual, los lineamientos emanados desde el Rectorado, la especificidad de la profesión ingenieril, y las concepciones acerca de la enseñanza y aprendizaje, entre otros factores.

En cuanto a la oferta académica de grado la Facultad ofrece doce carreras, once de ingeniería y una Licenciatura.

Por otra parte, la oferta académica de posgrado se encuentra compuesta por más de cuarenta carreras que incluyen especializaciones, maestrías y doctorados, pero ninguna de ellas se orienta a la formación pedagógica de los docentes de la FI-UBA. Por ello, la creación de la Carrera de Especialista en Docencia Universitaria en Ingeniería, de la Facultad de Ingeniería (FI-UBA), resulta pertinente y necesaria para contribuir al impulso transformador y superador de la tarea docente correspondiente a las diferentes carreras que se dictan en esa casa de estudios.

Si bien los docentes de la Facultad poseen titulación de grado, formación, y *expertise* en profesiones de la ingeniería o de las ciencias exactas y naturales, es una característica de la mayoría de estos docentes la ausencia de formación específica y sistemática para el desarrollo saberes y competencias propias de la profesión docente. De este modo, la carrera supone dar respuesta a necesidades formativas particulares de los docentes la FI-UBA.



La Dirección de Desarrollo Educativo

La DDE se crea en 1993 cuando se transforma la estructura de la Secretaría Académica de la FI-UBA, dividiéndose en dos subsecretarías: la subsecretaría de Administración de la Enseñanza de Grado -a cargo de cuestiones administrativas- y la Subsecretaría de Gestión Pedagógica -orientada a asuntos pedagógico-curriculares-. Si bien éste área de gestión pedagógica tuvo diversas transformaciones a lo largo del tiempo, durante más de dos décadas ha asumido múltiples tareas y actividades necesarias para el cumplimiento de las funciones de la Secretaría Académica. Es preciso señalar, sin embargo, que en los últimos años ha disminuido su definición en cuanto a su “posición institucional” (Nicastro, 2003).

En la actualidad la DDE tiene como propósitos principales contribuir a la mejora continua de la enseñanza a través del diseño, implementación y evaluación de acciones educativas derivadas de las políticas impulsadas por las autoridades de la Secretaría Académica, aportando una mirada pedagógica sobre los mencionados procesos.

La DDE asume que las tareas de gestión pedagógica en la universidad suponen un proceso complejo compuesto por un conjunto de factores (recursos, procesos y resultados) que deben estar al servicio y contribuir positivamente al desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión (Martínez Nogueira, 2000). Esta perspectiva se opone a las perspectivas que consideran que la gestión institucional es una función más, reduciéndola a la problemática de lo administrativo y financiero.

De igual modo, la DDE reconoce que el ejercicio de la docencia universitaria constituye una profesión en sí misma (y que por lo tanto requiere de un saber especializado y de herramientas teóricas que le den sustento) por lo que se justifica la necesidad del aporte de una mirada pedagógica a los procesos curriculares y de enseñanza que se desarrollan en la institución.

Junto con otras tareas y proyectos que se llevan a cabo en la actualidad, la DDE lidera el proyecto Plan de estudios para la Carrera de Especialización: Docencia Universitaria para Ingeniería.

Antecedentes en la formación de profesores sobre la tarea docente

Es posible identificar estas necesidades formativas a través de un análisis del desarrollo y los resultados de numerosas actividades implementadas en la FI-UBA en relación con la formación de sus profesores sobre la tarea docente. Entre esas actividades, que se constituyen en antecedentes de la carrera, se pueden mencionar las siguientes:

- A inicio de los '90 se creó la Subsecretaría de Gestión Pedagógica cuyo principal objetivo fue el seguimiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las carreras de grado de la FI-UBA. Desde allí se impulsaron actividades de capacitación docente a través de dos cursos: “Introducción a la Didáctica de la Enseñanza Superior” y “La enseñanza de la Ingeniería: Los contenidos y la Evaluación”. El primero se desarrolló de 1999 a 2013 y lo aprobaron 226 docentes. El segundo, que requería la aprobación del primero, se desarrolló a partir de 2001 hasta 2013, en este caso resultaron aprobados 113 docentes.
- En 2010, se creó el Centro de Educación a Distancia (CEaD). Desde entonces, el centro ha trabajado activamente en la formación de profesores en el uso de las TIC (plataforma Moodle, diseño de materiales utilizando TICs, incorporación de recursos audiovisuales a las clases, uso de sistemas de videoconferencia y videostreaming, etc.) y en la implementación de diversos proyectos de enseñanza que integran TIC.
- Desde 2014, el Comité de Mejora Permanente en la Enseñanza de las Ciencias Básicas ha trabajado en la elaboración de una propuesta de formación de ayudantes que ingresan a la docencia, preocupándose especialmente por los docentes de las materias correspondientes a las Ciencias Básicas de FI-UBA. En 2016 se presentó a consideración de las autoridades la propuesta para la formación de los docentes auxiliares de los Departamentos de Ciencias Básicas.



- En agosto de 2014 el Consejo Directivo aprobó la Resolución N° 751/14 que modificó el Estatuto del Personal Docente Auxiliar e incorporó entre los antecedentes a ser tenidos en cuenta por el jurado de los concursos docentes, los cursos de formación pedagógica, los cursos de actualización en Tecnología educativa y las encuestas de evaluación.
- En 2016, a solicitud del departamento de Gestión se desarrollaron 3 encuentros de diálogo, reflexión y formación sobre diferentes temáticas relacionadas con la tarea docente (la planificación de la enseñanza, evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la utilización de estrategias con recursos TIC), en los que participaron alrededor de 25 docentes. Como insumo para estos encuentros se realizaron previamente observaciones de clases y una encuesta a 50 profesores del departamento relevando áreas de interés para futuras acciones de capacitación.
- En 2017 la Secretaría Académica de la Facultad, a través de la Dirección de Desarrollo Educativo y con la colaboración de la Secretaría de Calidad Educativa, implementó cursos, talleres y jornadas de capacitación pedagógica en el marco del Plan Estratégico de Formación de Ingenieros (PEFI - SPU). Se desarrollaron 4 talleres presenciales y 4 semipresenciales (como cursos de posgrado de formación continua). En ellos se trabajó sobre: “La evaluación por competencias en el nivel superior”, “Estrategias y recursos para la enseñanza en la universidad”, “El Método de Casos en la formación universitaria”, “Recursos didácticos para la enseñanza presencial en clases teóricas y prácticas”, “Elaboración de Exámenes Multiple Choice”, “Enseñanza a través de proyectos”. Por su parte, se llevaron adelante numerosas jornadas de reflexión con especialistas, sobre las siguientes temáticas: “La motivación en el aula universitaria”; “Lograr la comprensión en los aprendizajes”; “La evaluación de los aprendizajes”; “La enseñanza por competencias”; “Enseñar a través de la resolución de problemas”; “Orientaciones para enseñar a estudiantes ingresantes”. En total hubo 264 inscripciones a estos espacios y 167 participaciones efectivas.
- En 2017 el Consejo Directivo resolvió crear la Carrera Docente en el ámbito de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires (Resolución N° 5155/17)

En virtud de los antecedentes reseñados, se puede reconocer que las demandas y necesidades formativas de los profesores de la Facultad se orientan a la formación en saberes y capacidades pertenecientes al campo de la didáctica y la pedagogía (enseñanza, currículum y evaluación), de la psicología (teorías del aprendizaje), y otros que les posibilite atender los desafíos que plantea el contexto socio-cultural e institucional de la universidad (ligados a la masividad, la inclusión, las Tecnologías de la Información y Comunicación, etc.).

Reconociendo que el desarrollo profesional docente del profesor universitario se sustenta en una formación específica y en la construcción sistemática de saberes y competencias propias de la tarea docente, la Carrera de Especialización docente en Ingeniería, tal como se verá a continuación, se orienta a brindar esta formación; resultando conveniente y oportuna para profesionalizar la tarea docente de los profesores de la FI-UBA.

Acerca del proyecto

Se comprende al proyecto denominado “Plan de estudios para la Carrera de Especialización: Docencia Universitaria para Ingeniería” como un proyecto de intervención universitaria. Según Marquina (2006) un proyecto de intervención universitaria es un proceso innovador que mediante la definición de objetivos definidos, orientados a la solución de una situación problema, transforma recursos en resultados o productos que benefician a una población determinada.

En tal sentido, un proyecto de intervención define un período de tiempo determinado para su cumplimiento y requiere un diseño previo en etapas o pasos bajo una estructura determinada, el cual es ejecutado y luego evaluado.



El proyecto es impulsado por la Secretaría Académica de la Facultad, a través de su área pedagógica: la DDE. El mismo se desarrolla en la línea de acción “C.8.b” (generación de una oferta sistemática de formación pedagógico-didáctica presencial y/o a distancia) en el marco del Plan Integral de Mejora: Ingenierías para el Siglo XXI de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, que -a su vez- responde a los lineamientos del Plan Estratégico de Formación de Ingenieros de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (PEFI – SPU).

Este proyecto tiene por objetivo el diseño de un programa de posgrado de especialización destinado a los profesores de la Facultad de Ingeniería, que brinde un espacio de formación, actualización y reflexión sistemática sobre su práctica docente desde una perspectiva integral. A través de la creación de esta especialización se aspira a colaborar con la promoción de los estudios de posgrado dentro del ámbito de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Facultad de Ingeniería, sobre la base de principios de la educación inicial del profesorado como una respuesta al medio social que la sustenta. Asimismo, se orienta a integrar en una oferta sistemática la formación docente en la Facultad de Ingeniería en articulación con otras líneas formativas que proporciona la UBA. En tal sentido, el principal objetivo de este proyecto es generar un diseño curricular del plan de estudios para la especialización “Docencia Universitaria para Ingeniería” y su reglamentación académica con vistas a una posterior implementación.

Para la formulación de la propuesta se toma en consideración las demandas de los docentes de la facultad ligadas al desarrollo profesional docente, al mismo tiempo que se articula con las políticas de formación docente promovidas desde el rectorado de la Universidad.

Las principales etapas del proyecto son el diseño, la ejecución y la evaluación. Luego de haber realizado los primeros pasos, ligados a la identificación de problemas y la definición de objetivos se procedió a realizar un análisis de actores involucrados y la definición de los resultados a obtener por el proyecto, en este caso el plan de estudios de la nueva especialización.

Seguidamente se realizó la planificación de las actividades y la identificación de los recursos (humanos, materiales y tecnológicos) necesarios para su desarrollo, incluyendo la consideración de los condicionantes externos. En la planificación de las acciones se concretaron una serie de tareas, para su ejecución secuencial e integrada, con el propósito de lograr los resultados previstos (dentro de un período determinado). Efectivamente, la propuesta original consideró tanto el orden de las tareas, como la definición de los sujetos o áreas responsables de las mismas y una estimación de tiempos necesarios para llevarlas a cabo mediante tablas de Gantt.

Cabe aclarar que el proyecto inició a mediados de 2017, y a mediados de 2018 se concluyó una primera versión del Plan de Estudios. La experiencia recuperada en este trabajo se centra en el uso de la metodología comparativa utilizada en una de las etapas previas a la elaboración del plan.

La formulación del plan de estudios de la carrera de especialización

Por su parte, la escritura del plan de estudios de la Carrera de Especialización fue realizada también en diferentes momentos, articulando los apartados de la estructura del documento (requerida por el Consejo Superior de la UBA para su aprobación y posterior acreditación) con las etapas del proyecto.

Los ítems que forman parte de la estructura de Plan de estudios de la Carrera de Especialización son:

Inserción institucional del posgrado (Denominación, Título, Unidad Académica, Sede, Resolución de CD de aprobación del Proyecto de posgrado).

- Fundamentación.
- Antecedentes (Razones que determinan la necesidad de creación del proyecto).
- Antecedentes en instituciones nacionales y/o extranjeras de ofertas similares.



- Comparación con otras ofertas existentes en la Universidad (Similitudes, diferencias y posibilidades de articulación).
- Consultas a las que fue sometido el proyecto de posgrado.
- Justificación (Características del proyecto, relevancia, utilidad, factibilidad).
- Objetivos.
- Perfil del egresado (competencias y habilidades a desarrollar, características del desempeño futuro y posibles áreas/campos de inserción académico – profesional).
- Organización (Institucional, Académica, Reglamento, Plan de estudios).
- Estudiantes (Admisión, Selección, Vacantes, Regularidad, Graduación, Calificación).
- Infraestructura y equipamiento.
- Mecanismos de autoevaluación.

Tal como se desprende de la estructura, en el apartado de Fundamentación del Posgrado se deben consignar los antecedentes del posgrado, las razones que determinan la necesidad de creación del proyecto de posgrado, los antecedentes en instituciones nacionales y/o extranjeras de ofertas similares, la comparación con otras ofertas existentes en la Universidad. Por lo tanto, para su escritura fue necesario, en una etapa del trabajo, realizar un estudio con enfoque comparado cuyo proceso se describe a continuación.

Estudio comparativo de ofertas de formación en docencia universitaria

La indagación, en esta etapa del proyecto, se insertó en una lógica cualitativa con perspectiva comparada. Siguiendo los aportes teóricos metodológicos de Ferrer (2002) se asumió en esta etapa del proyecto las siguientes fases: pre-descriptiva, descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición, comparativa y prospectiva.

a) Fase pre-descriptiva

El objetivo de esta fase fue establecer el marco teórico a partir del cual se debía desarrollar la investigación mediante el método comparativo. Para ello se siguieron los siguientes pasos:

Selección, identificación y justificación del problema:

En coherencia y consistencia con los objetivos del proyecto, se decidió comparar las distintas ofertas de carreras de especialización en docencia universitaria, en universidades públicas nacionales. Dentro de estas ofertas se determinaron cuáles serían los diferentes factores implicados en la comparación: duración, cantidad de cuatrimestres de duración, total de seminarios ofertados, modalidad de cursada (presencial, virtual, semi-presencial), si articulaba o no con otros trayectos formativos (por ejemplo: maestría), denominación del título otorgado, tipo de formación (general u orientado disciplinariamente según título de base).

Como equipo de trabajo en la gestión de proyectos educativos universitarios se considera imprescindible la utilización de la perspectiva comparada en la medida en que posibilita desnaturalizar la realidad y la cultura institucional en la que se está inserto y despojarse de las propias convicciones y sistemas de valores que conducen a un prejuicio en el proceso de recogida e interpretación de datos (Raivola, 1990), posibilita un método sistemático de trabajo y favorece un abordaje la interdisciplinario del objeto de estudio.



Planteamiento de las hipótesis:

Las hipótesis iniciales que guiaron el proceso de comparación fueron las siguientes:

- Existe una gran variedad de ofertas en la medida a que éstas intentan responden a las necesidades del contexto universitario en el que se encuentran insertas.
- La duración de las carreras es poco variable debido a que existen parámetros de duración dentro del campo de los posgrados (y especializaciones) y normas nacionales que regulan la carga horaria total mínima del trayecto.
- El total de seminarios responde a una relación entre la duración total de la carrera y la duración de estos espacios curriculares, de forma tal que se compensen en términos relativos las intensidades de cursadas (cantidad de horas semanales)
- La modalidad de cursada es en general presencial o semi-presencial con una tendencia a la virtualización de la modalidad.
- Las universidades que ofrecen Maestrías en Docencia Universitaria articulan algunos trayectos con sus carreras de especialización, con el objetivo de hacer “atractiva” la propuesta de especialista en términos de acreditación en pos de una continuidad en la formación.
- Las especializaciones brindadas suelen ofrecer en mayor proporción un tipo de formación general, en detrimento de propuestas que se encuentren orientadas disciplinariamente (según título de base).

Delimitación de la investigación:

Un aspecto importante de la delimitación del problema es la de los conceptos empleados. En relación con la formación pedagógica del docente universitario existen instancias formativas (que no son de posgrado) denominadas “Carrera Docente”. Este dispositivo consiste en un trayecto formativo y sistemático en y para la profesión docente impulsado por la universidad pero encuadrado dentro del marco de la reglamentación de cada Facultad. Esta propuesta, orientada a profesores auxiliares y graduados es organizada por las propias facultades y aprobada por el Consejo Superior. La mayoría de tales propuestas se llevan adelante en algunas facultades desde hace varias décadas. La Carrera Docente otorga el título de Docente Autorizado. En esta etapa fue necesario definir y precisar ambos tipos de ofertas (Especialización y Carrera Docente) para evitar confusiones conceptuales que propicien comparaciones inexactas.

Por otra parte, tal como se mencionó con anterioridad el objeto de estudio consistió en los planes de estudio de las carreras de especialización. Es decir, el currículum en su dimensión institucional se constituyó en el “sujeto” (Rosselló, 1978) de comparación. El área de estudio definida fue de alcance nacional. No obstante, desde un punto de vista estratégico, se requirió de un “zoom comparativo” en algunas ofertas específicas. Los criterios para aumentar y profundizar en el análisis de algunas variables de la comparación fueron:

- Universidades masivas en términos de cantidad de estudiantes y docentes (Córdoba, La Plata, UTN, etc.) bajo el supuesto de que sus contextos podrían asemejarse a los de la FI-UBA.
- Universidades geográficamente cercanas, debido a la necesidad de ofrecer una carrera diferenciada de las demás, que resulte una alternativa valorada para el docente de la región.
- Ofertas de especialización intra-universidad, para una adecuada articulación que evite solapamientos con otros trayectos dentro de la propia universidad.

La sistematización de la información implica la selección y organización de los datos que serán considerados importantes en el proceso comparativo en función a criterios previamente definidos.



Esta selección implica necesariamente que otros datos serán necesariamente descartados o dejados de lado como irrelevantes (Raivola, 1990).

En cuanto a la delimitación de las fuentes de información, se determinó relevar los datos disponibles en las páginas web oficiales de cada universidad. Sin embargo, la variabilidad en el tipo y cantidad de información publicada, requirió en algunos casos la realización de una solicitud por correo electrónico de información adicional para la validación y posterior sistematización.

La delimitación de las técnicas de análisis cuantitativo consistió en la elaboración de bases de datos y matrices comparativas, confección de tablas en las que se registraron los promedios y frecuencias.

Desde un punto de vista cualitativo se realizó un análisis de los seminarios que forman parte del plan de estudios de las diferentes carreras, lo que implicó un proceso de categorización en el que a cada espacio curricular se le atribuía una categoría relacionada con áreas temáticas significativas para la formación en docencia universitaria (por ejemplo: Epistemología, Didáctica, Política, TICs, etc.).

b) Fase descriptiva

Según Ferrer (2002) el objetivo de esta fase es la presentación de los datos recopilados, separadamente para cada una de las áreas de estudio.

En el estudio realizado no se ha profundizado la descripción de la variedad de factores contextuales que pudieran intervenir en las carreras de especialización analizadas. Sin embargo se ha elaborado una exposición de los datos relevados en 17 universidades nacionales. Para la escritura de este apartado descriptivo requirió un esfuerzo de unificación en la recopilación de los datos y en su redacción.

c) Fase Interpretativa

Si bien en esta fase de la comparación se busca interpretar los datos que se han expuesto en la fase descriptiva anterior, ésta no fue la finalidad de la comparación realizada. Por otra parte, el alcance nacional de la misma hace prácticamente imposible examinar la influencia que ejercen los factores contextuales, en cada universidad, en la oferta de sus carreras de especialización en docencia universitaria.

Asimismo, importa subrayar que la finalidad de la comparación llevada a cabo es “intervencionista” (Cowen, 1981), es decir, que oriente y fundamente procesos para la toma de decisiones en el proyecto de intervención universitaria.

d) Fase de yuxtaposición

En virtud de las hipótesis planteadas inicialmente, en esta fase fue posible, con todos los datos necesarios recolectados, confirmarlas o rechazarlas, apuntando directamente al objetivo de la investigación.

- Se confirmó la existencia de una gran variedad de ofertas pero no se pudo constatar que éstas respondan a las necesidades del contexto, ya que este contexto no fue un aspecto relevado, ni un objetivo de la indagación.
- La duración de las carreras varía entre dos y cuatro cuatrimestres (sin contar el tiempo necesario para realizar el trabajo final integrador). En tal sentido se confirma que la variabilidad de la duración de estos posgrados es baja.
- Efectivamente en los casos de las carreras que contaban con más cantidad de espacios curriculares, éstos eran de menor duración.



- En cuanto a la modalidad de cursada, la hipótesis inicial fue refutada; la mayoría de las carreras se cursan de forma presencial.
- Las universidades que ofrecen Maestrías en Docencia Universitaria son muy pocas (UNTREF, UNL, UTN) en todos los casos las especializaciones en docencia universitaria articulan con la maestría.
- En relación con el tipo de formación que ofrecen las especializaciones examinadas, se puede concluir que predomina una oferta formativa que privilegia de corte general (sin considerar la profesión de base de los destinatarios)

e) Fase comparativa

Esta etapa consistió en un proceso de síntesis que permitió establecer algunas conclusiones comparativas. Éstas posibilitaron reconocer la singularidad y la pertinencia de la propuesta de carrera de especialización en docencia.

A partir de la indagación y descripción de la oferta de carreras de especialización en docencia universitaria (en instituciones nacionales públicas) se puede concluir que predomina una oferta formativa que privilegia la construcción de saberes y capacidades generales con independencia de las áreas del saber en qué se ejercerá la enseñanza. En los pocos casos en que la formación es orientada, no se refiere al ámbito de la enseñanza en carreras de ingeniería. Esta situación puso de manifiesto la pertinencia y especificidad de la carrera que se propuso.

Por otra parte, la Universidad de Buenos Aires (UBA) ofrece actualmente más de 400 carreras de posgrado (contando especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados), entre sus trece Facultades. Por su parte, las carreras de especialización en el campo profesional docente son solamente tres y se desarrollan en las Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Res. CS Nº 561/14), Ciencias Económicas (Res. CS Nº 1132/14) y Ciencias Veterinarias y Biológicas (Res. CS Nº 6733/13). Cada una de ellas se dirige a formar especialistas en docencia relacionados con las áreas del saber propias de cada Facultad.

De lo referido en relación con las ofertas formativas para la docencia, existentes en la Universidad de Buenos Aires, se destaca que el presente proyecto se diferenciará del resto por atender a la especificidad y necesidades formativas de los docentes de Ingeniería (más allá de la semejanza con otras propuestas de especialización docente).

Finalmente, importa destacar en relación con la formación docente universitaria que en 2011 la UBA implementó la Maestría en Docencia Universitaria, cuyos propósitos apuntan a formar para la investigación, profundizar la capacidad de trabajo multirreferencial, formar para el diseño de la enseñanza, brindar herramientas teórico prácticas para la toma de decisiones en el campo de la enseñanza, capacitar para intervenir en la definición de diseños curriculares y en proyectos de desarrollo curricular; y abordar el diseño de sistemas y dispositivos de auto-evaluación institucional que permitan a la Universidad generar patrones de validación de calidad. En la propuesta generada se contempla la opción de articulación con esta maestría.

f) Fase prospectiva

Según Ferrer (2002) esta fase de la metodología comparativa es opcional. En el caso que se presenta se puede afirmar que como consecuencia de todo el proceso comparativo realizado y atendiendo a las particularidades del contexto de la FI-UBA, que en el mediano plazo se implementarán otros trayectos formativos cortos, en formato de diplomatura, que se puedan articular luego con la especialización.



Reflexiones finales

Entre los temas prioritarios de los que se ocupan los comparatistas actuales se encuentra el currículum (Ferrer, 2002), el cual se constituyó en el “sujeto” de la comparación realizada en el caso que se presenta. Efectivamente los planes de estudio universitarios representan una dimensión privilegiada del campo curricular. En tal sentido se ha recuperado su dimensión institucional y se recabó información proveniente de los planes de estudios de las carreras de especialización docente ofrecidas en las universidades nacionales de gestión estatal. Este último aspecto, delimitó el área del proceso comparativo que se ha realizado. Sin embargo, al considerar que el objeto y área de la comparación se circunscriben a un aspecto específico y limitado dentro de un proyecto de intervención universitaria, hizo que surgiera en el equipo el interrogante teórico y metodológico acerca de en qué medida se podría aplicar el enfoque de la educación comparada al proyecto.

Una primera aproximación a ese interrogante puso de manifiesto que se partía del supuesto de que el campo de la educación comparada se configura a partir de estudios realizados a “gran escala” (por ejemplo, la comparación de sistemas educativos). Sin embargo, ha constituido un aporte valioso considerar distintas dimensiones “multiniveles” (Bray y Thomas, 2010). Por lo tanto, el “zoom” y sus distintos grados de ajuste permitió establecer un recorte y definir tanto al sujeto y área de la comparación.

En este punto cabe mencionar que la elaboración de la fase descriptiva representó un desafío, debido a que al no ser una mera transcripción de datos se vieron involucrados procesos de selección, organización y validez de la información obtenida. Lo que significó una evaluación de las fuentes de información utilizadas, un ejercicio complejo de otorgar homogeneidad a los datos y apartados incluidos en la descripción. La tarea de sistematización, organización y presentación de los datos recabados implicó la toma de posicionamientos y decisiones que pusieron de manifiesto en qué medida esta fase del método comparativo no es ni objetiva ni neutral, sino que implica la definición de categorías a priori. La descripción, por lo tanto, conlleva un proceso de producción y construcción de sentidos que no se encuentran en el material empírico proporcionado por los datos, sino que son adquiridos a partir de clasificaciones previamente definidas. Construcción que se da a través de un proceso en el que algunas características son consideradas importantes, mientras que otras son consideradas irrelevantes.

Por este motivo los criterios empleados para realizar la comparación entre los planes de estudio de las carreras de especialización en docencia universitaria de todas las universidades de gestión pública del país, implicó no sólo una definición de aquellas dimensiones sobre las que se realizaría la indagación comparativa sino también un recorte de aquellos aspectos que hubieran permitido profundizar aún más la mirada de cada uno de esos planes de estudio. Esto se debe a que no es lo mismo realizar una comparación entre pocos establecimientos de nivel superior que hacerlo en función de las más de 50 universidades públicas que existen en el país.

Cabe señalar, que la finalidad del proceso comparativo llevado adelante en la experiencia relatada ha sido intervencionista, de modo que se buscaba que haga posible la toma de decisiones (Cowen, 1981). En este sentido, se puede mencionar que sobre la base de la indagación realizada se favoreció el proceso para la toma de decisiones sobre dos aspectos centrales para el proyecto de intervención universitaria elaborado. Por un lado, proporcionó información referida a los antecedentes (intra e interinstitucionales), lo que permitió diseñar una fundamentación del plan de estudios en la que se puso de manifiesto la singularidad y pertinencia de la propuesta formativa formulada; y por otro lado, colaboró con la definición de su respectiva caja curricular (seminarios, contenidos mínimos y la duración e intensidad de los mismos).

En esta dirección, otro aporte de interés proveniente de la perspectiva comparada para la gestión de proyectos educativos universitarios es que permite desnaturalizar la propia realidad en la que se encuentra inserto y se vive. En términos de Raivola:



permiten al investigador protegerse eficazmente contra el peligro de que las propias convicciones, sistemas de valores y prejuicios le conduzcan a un prejuicio cultural en el proceso de recogida e interpretación de datos. Por el mismo motivo, resulta difícil que, sin establecer ninguna comparación, se pueda aprender a observar y valorar las características específicas de la propia cultura, ya que se está acostumbrado a reaccionar automáticamente a ellas (1990: 4).

Merece la pena insistir en que la metodología proveniente de la educación comparada ha significado un aporte al campo de la gestión académica, dado que manejar algunos procedimientos básicos de este campo de estudios a través del uso de diversas fuentes de consulta (documentación bibliográfica, planes de estudios, informes e indicadores de índole nacional) favoreció el proceso de toma de decisiones fundamentadas.

En línea con las contribuciones que la educación comparada hace al desarrollo de proyectos institucionales se destaca una situación singular; según García Garrido (en Ferrer, 2002) los tres grandes límites de la educación comparada son: la objetividad, la eficacia nomotética y la normatividad. Sin embargo, en el uso que se ha hecho del método para la toma de decisiones en la gestión de proyectos estos grandes límites no han restringido ni obstaculizado el trabajo realizado, ni han modificado sus propósitos. Se podría suponer que en el contexto de la gestión de un proyecto no se esperaría que el enfoque comparado aporte grados mayores de objetividad o normatividad. Antes que ello se valora la posibilidad de favorecer un proceso signado por la creatividad y flexibilidad para “ir y venir entre el aspecto singular y la pauta general, entre los hechos y las variables, entre los datos y las teorías” (Raivola, 1990, p.11)

Referencias bibliográficas

Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (eds.). (2010). *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Ed. Granica.

Cowen, R. (2000). ¿Comparando futuros o comparando pasados? *Propuesta Educativa*, 23.

Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona, España: Ariel Educación.

Marquina, M. (2006). *Guía para la elaboración de proyectos de intervención universitaria*. Buenos Aires, Argentina: OUI.

Martínez Nogueira, R. y cols. (2000). *Evaluación de la Gestión Universitaria. Informe para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)*. Disponible en: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/1326.pdf>

Nicastro, S.; Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Pilar Pineda, J. S.; Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, pp. 705-736.

Raivola, R. (1990). ¿Qué es la comparación? Consideraciones metodológicas y filosóficas. En: P. Altbach y G. Kelly: *Nuevos Enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori.

Rosselló, P. (1978). *Teoría de las corrientes educativas. (Cursillo de educación comparada dinámica)*, 2° ed. Barcelona: Promoción Cultural.



Datos de autoría

Viñas Walter

Especialista en Educación y TIC. Maestrando en Política y Administración de la Educación (UNTREF). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA). Fue coordinador de la Dirección de Desarrollo Educativo de la Facultad de Ingeniería (UBA). Docente de Didáctica de Nivel Superior en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y otras instituciones de Nivel Superior no Universitario. Investigador en el Programa Estudios sobre el Aula Universitaria, IICE (UBA). Fue Director del equipo regional de CABA en el Estudio Nacional 2017-2018 "El campo de las prácticas en la formación docente inicial" (INFoD). Integrante de equipo coordinador del Programa Estímulo a la Formación Docente (DGES – Ministerio de Educación).

vinaswalter@gmail.com

Barros María Victoria

Maestranda en Política y Administración de la Educación (UNTREF). Diplomada Superior en Análisis Institucional y Organizaciones Educativas (UNTREF). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Fue co-coordinadora de la Dirección de Desarrollo Educativo de la Facultad de Ingeniería (UBA). Docente de Didáctica General e Instituciones Educativas en Instituciones de Nivel Superior no Universitario. Integrante de Equipos Técnicos de Gestión Académica en distintas instituciones educativas. Fue Asistente Técnica de Campo en el Estudio Nacional 2017-2018 "El campo de las prácticas en la formación docente inicial" (INFoD).

mariavictoria.barros85@gmail.com

Fecha de recepción: 20/5/2019

Fecha de aceptación: 22/11/2019

