



**ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**TRABAJO FINAL**

**PROYECTO DE CREACIÓN DE CÁTEDRAS COLEGIADAS  
EN LA ESLE**

Trad. Públ. Mónica Giozza  
Tutor: Viviana Garzuzi  
Escuela Superior de Lenguas Extranjeras  
Universidad del Aconcagua  
Mendoza, abril de 2009

# ÍNDICE

<b>NATURALEZA DEL PROYECTO</b>	<b>4</b>
Descripción del proyecto	4
Justificación del proyecto	5
<b>CAPÍTULO I - Principales variables del proceso educativo</b>	<b>6</b>
Cultura institucional universitaria	6
Docencia	6
Gestión	8
Alumno – tipo de aprendizaje en el aula	9
<b>CAPÍTULO II - La cátedra colegiada</b>	<b>11</b>
Disciplinaridad	11
Multidisciplinaridad	13
Transdisciplinaridad	13
Definición de cátedra colegiada	14
<b>CAPÍTULO III - Aplicación del proyecto</b>	<b>15</b>
Marco institucional	15
Objetivos	15
Metas	15
Factores condicionantes	15
Beneficiarios	16
Determinación de los recursos necesarios	16
Estructura organizativa del proyecto	16
Especificación operacional de las actividades y tareas a realizar	17
Calendario de actividades	18
<b>CONCLUSIÓN</b>	<b>19</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>21</b>
<b>DOCUMENTACIÓN ANEXA</b>	

## IDENTIFICACIÓN del PROYECTO

Denominación: PROYECTO DE CREACIÓN DE CÁTEDRAS COLEGIADAS  
EN LA ESLE

Responsable: Trad. Públ. Mónica Giozza

Institución: Escuela Superior de Lenguas Extranjeras - Universidad del  
Aconcagua

**Palabras clave:** cátedra colegiada – interdisciplinaridad

***“En un mundo en rápida mutación, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior que debería estar centrado en el estudiante...”***

***“Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas: se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional con la ciencia y la tecnología de vanguardia”***

***UNESCO: La educación superior en el siglo XXI.  
Visión y acción. Paris, 1998.***

## NATURALEZA DEL PROYECTO

### Descripción del proyecto

El proyecto de creación de una cátedra colegiada intenta lograr conexiones horizontales e interacción entre dos asignaturas que pertenecen a troncos disciplinares distintos pero que sirven de base para que el alumno logre articular conceptos, procedimientos y actitudes en torno a un resultado específico. Se planteó, fundamentalmente, como una instancia integradora entre dos asignaturas que históricamente habían funcionado de manera independiente. La aplicación de este proyecto, en el marco de un cambio de plan de estudios en las carreras del Profesorado Universitario de Inglés y del Traductorado Público de Inglés, tendrá un desarrollo progresivo a partir de la implementación de dicho plan. Hasta la fecha es posible describir dos etapas. Durante el ciclo lectivo 2009 se contempló la colegiación entre dos asignaturas de primer año: Lengua inglesa I y Gramática inglesa I. La asignatura resultante de esta colegiación se denominó Lengua y Gramática Inglesa I. Durante el ciclo lectivo 2009 se aplicará el proyecto de colegiación en el segundo año de la carrera del Traductorado Público de Inglés. Las dos asignaturas colegiadas serán Derecho (que en el plan 1998 se dictaba en primer año) y Traducción legal I (que en el plan 1998 se dictaba en segundo año). El nombre de la asignatura resultante de la colegiación es Elementos del derecho aplicados a la traducción jurídica I. En el primer caso, la colegiación de ambas asignaturas tiene como objetivo fundamental que el alumno perciba al idioma extranjero como una unidad que integra el aspecto normativo de la misma (gramática) y su uso en distintos

contextos y con distintos propósitos (lengua), mientras que en el segundo caso, se intenta que el alumno aprenda a traducir correctamente documentos jurídicos, fundamentando sus decisiones traslativas en los aspectos teóricos del derecho. El proyecto apuntó a lograr que cada componente de la planificación sea el resultado de una tarea conjunta a partir de una lógica integradora de ambas disciplinas.

### **Justificación del proyecto**

El nuevo escenario de la gestión social del conocimiento, los nuevos modos de aprender y de poner en práctica el conocimiento, el impacto de la tecnología, los cambios que se han producido dentro de la misma sociedad y, por encima de todo, la velocidad de reproducción del conocimiento y su (también veloz) caducidad requieren de una fuerte transformación en los modos de enseñar dentro de la universidad. El presente trabajo tiene como finalidad introducir la práctica de la cátedra colegiada como espacio curricular formal dentro de la ESLE a fin de optimizar la apropiación, aplicación y transferencia del conocimiento por parte de los alumnos en la ESLE y de presentar modelos didácticos que posibiliten el desarrollo de “conocimiento generador” (Perkins, 1997), enfocado hacia las tres metas que Perkins cita en su libro: retención del conocimiento, comprensión del conocimiento y uso activo del conocimiento. El proyecto propone una serie de acciones tendientes a configurar una nueva práctica pedagógica que involucró a directivos, asesores docentes y profesores. Es innegable que cada uno de estos actores cumplió un rol esencial dentro de este entramado educativo con diversos niveles de responsabilidad dentro del sistema. Por ello, en el primer capítulo caracterizaremos brevemente las principales variables del ámbito educativo universitario, que, según nuestro entender, están principalmente involucradas en el proceso, a saber: la cultura institucional universitaria, la gestión, los docentes y los alumnos (en función del aprendizaje que se debe llevar a cabo en un aula universitaria). En el segundo capítulo se definirá a la cátedra colegiada a partir de los conceptos de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad. El tercer capítulo explicará la forma en que se implementó el proyecto y los resultados obtenidos hasta el momento. Por último, se presentará un breve apartado sobre las conclusiones extraídas hasta la fecha.

## **CAPÍTULO I PRINCIPALES VARIABLES DEL PROCESO EDUCATIVO**

### **Cultura institucional universitaria**

Maasen y Potman (1990 citado en Zabalza, 2002) han definido a la universidad “como una burocracia profesional, constituida por expertos que trabajan de manera aislada, en una especie de casilla cerrada y autónoma”. Esta definición se ve enriquecida y fundamentada por la caracterización que hace Mintzberg (1983) de las burocracias profesionales:

- *coordinación*: las burocracias profesionales no son entidades integradas. Son colecciones de sujetos que se juntan para utilizar conjuntamente recursos y servicios comunes, pero aparte de eso prefieren que les dejen a solas.
- *discrecionalidad*: cada uno actúa según su mejor criterio, lo que produce que los profesionales ignoren las necesidades de sus clientes... y lo que es peor... de la organización.
- *innovación*: toda innovación que pretenda romper la estructura de las casillas preexistentes, tendrá fuertes dificultades para afianzarse.

Esta cultura institucional marcadamente individualista es la realidad que vivimos en la universidad en la actualidad. La cultura universitaria repite y legitima esta fragmentación desde la concepción misma de los planes de estudio en donde las disciplinas aparecen como un conjunto yuxtapuesto, que sólo pretende sumar pero que no integra ni sintetiza. Por otra parte, la actitud del docente frente a la innovación, el último punto mencionado por Mintzberg, agrava el panorama al oponer una fuerte resistencia al cambio ya que prioriza su acción individual por sobre la colectiva o grupal, enarbolando, a veces, una falsa concepción de la libertad de cátedra.

Este último punto ha sido de especial interés, ya que gran parte de los problemas surgidos al momento de la implementación de las cátedras colegiadas tuvieron su origen en la actitud de los docentes y de su resistencia al cambio, tal como lo explicamos en el apartado correspondiente.

### **Docencia**

Brevemente, nos concentraremos en sólo dos de los aspectos que se consideran más relevantes a los fines del presente proyecto: la función docente del profesor universitario frente a sus alumnos y la función docente dentro de un proyecto institucional.

#### *La función docente frente al alumno:*

Se hace necesario un cambio en la configuración del perfil docente universitario. El docente debe pasar de ser un experto en el tema de su especialidad a un experto en la *didáctica* del tema de su especialidad. “Parece evidente que la formación del profesorado universitario en el doble sentido de cualificación científica y pedagógica, es uno de los factores básicos de la calidad universitaria” (Zabalza, 2002:145).

La función convencional de “transmisión de conocimiento” (conocer el contenido de una materia y explicarla a los alumnos) se ha ido complejizando con el paso del tiempo y con la aparición de estos nuevos escenarios educativos. Tal como lo postula Zabalza (2002) “la

tradicional misión del docente como transmisor de conocimientos ha quedado relegada a un nivel secundario para priorizar fundamentalmente su papel como facilitador del aprendizaje de sus estudiantes. El acceso al conocimiento se puede hacer hoy por diversas vías (libros, documentos de diversos tipos, materiales en soporte informático, Internet, etc.) Sin embargo, la facilidad de acceso no supone una ayuda significativa en lo que se refiere a la decodificación, asimilación y aprovechamiento de tal información, ni garantiza la vinculación de dicho material con la práctica profesional y es, justamente en esta función del aprendizaje, donde el profesorado universitario debe centrar su acción”.

Es decir, el profesor universitario en tanto que docente de una especialidad debe asumir un compromiso profesional frente a sus alumnos: “ayudarlos a reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio a través de la participación en prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de cada disciplina” (Carlino, 2005), y no limitar su actuación a la tradicional exposición de sus saberes.

#### *La función docente dentro de un proyecto institucional:*

No se puede tratar este tema sin hacer referencia a la tan mentada libertad de cátedra, entendida como libertad y autonomía académica, ya que bajo este rótulo se legitiman todas las acciones individuales dentro del aula (el profesor decide qué enseñará, cómo evaluará, etc.). Es innegable que estas acciones individuales se han visto favorecidas por la progresiva atomización de los contenidos disciplinares. El desafío es que el profesor comprenda que debe pasar de ser profesor de una clase a ser profesor de una institución o, más precisamente, profesor de un proyecto educativo específico.

“Como cada profesor tiende a concebir los contenidos que transmite como un fin en sí mismo, algo que se justifica por el mero hecho de ser enseñado, los alumnos no aprenden a buscar la relación entre esos saberes, relación que, por otra parte, sus propios profesores tendrían dificultad en establecer, ya que, en buena medida ignoran lo que otros profesores enseñan. De esta forma, los currículos se acaban reduciendo a una acumulación de saberes yuxtapuestos y generalmente desconectados entre sí (Monereo y Pozo, 2003:17). Esta situación impacta directamente en el proyecto institucional ya que dificulta la consecución del perfil profesional del egresado concebido desde un proyecto unificado y abarcador.

Son variadas las acciones que se pueden implementar para lograr un mayor compromiso del docente con la institución. A modo de ejemplo, se pueden mencionar las siguientes: Generar espacios institucionales para que se construya la identidad profesional en torno al proyecto educativo, propiciar espacios de encuentros con los otros docentes, reflexionar sobre sus experiencias en el aula, fundamentar por escrito la necesidad de la asignatura dentro de un plan de estudios específico, dar cuenta del grado de conocimiento que tienen del proyecto educativo en el que se encuentran, saber la importancia que los contenidos de la asignatura tienen tanto en su relación vertical como horizontal con respecto a las demás asignaturas. El grado de efectividad de estas acciones recae no sólo en la gestión que propicie los espacios sino, con un mismo grado de responsabilidad, en el compromiso profesional del docente frente a su labor.

### **Gestión**

Dentro de este contexto de cambio y transformación, la tarea de gestión es una pieza fundamental como eje articulador entre el proyecto institucional y sus actores. Es tarea indispensable de la gestión lograr no sólo generar un proyecto como resultado de los acuerdos internos entre cada uno de los actores de la institución sino también lograr que este proyecto

se sienta como propio. Esta tarea está íntimamente vinculada a la *capacitación docente*. Todo cambio conlleva la necesidad de formación, Zabalza (2002:148) plantea el siguiente dilema:

“Cuando la formación se plantea como un compromiso institucional (con planes de formación diseñados desde la propia institución y orientados a la mejor resolución de los problemas detectados en el funcionamiento de la institución...), entonces los sujetos no asumen una responsabilidad personal en su propio desarrollo y a veces se implican poco en las propuestas formativas ofertadas. Cuando la tendencia es dejar en las manos de los sujetos su formación, entonces suele resultar marginal en lo que se refiere al desarrollo de la institución en su conjunto y la mejora de la calidad de los servicios que ofrece. Incluso suele suceder que la formación se refiera a aspectos de interés de los propios individuos sin una conexión clara con sus actividades docentes”.

Hasta el momento, y comentando sobre una situación problemática en todas las universidades en general, la actuación docente así como su formación profesional ha estado en manos de cada docente sin mediar una intervención directa de la gestión en vista de las necesidades institucionales. Es importante llegar a una posición intermedia y equilibrada que comprometa tanto al docente como a la institución al desarrollo de estrategias de perfeccionamiento profesional que redunden en beneficio de ambas partes.

Esta necesidad de capacitación toma forma bajo un triple nivel de exigencia: disciplinar, didáctica y tecnológica. Consideramos que la definición de claras políticas institucionales con respecto a la capacitación de los “accionadores” del proyecto institucional es crucial para la vida de cualquier institución de calidad.

Otro aspecto a tener en cuenta como eje de transformación es lograr *eficiencia curricular*, entendida como la capacidad de reconocer las necesidades de la sociedad, captar los cambios en la forma de concebir el conocimiento y activar los cambios curriculares necesarios a fin de maximizar el rendimiento de los alumnos.

La necesidad del cambio se fundamenta en las características mismas del conocimiento, cada vez más inabarcable y con períodos de caducidad cada vez más cortos. Si los planes de estudio y la concepción de trabajo en el aula sigue apostando a la acumulación de conocimientos sin mediar instancias de articulación e integración de los mismos, significa que tanto la gestión como el docente han perdido la capacidad de reflexionar sobre su propia tarea, la capacidad de observar los signos del entorno y de asignarle significado, la capacidad del reflejo frente al peligro. Por todo lo expuesto, la necesidad de flexibilizar las estructuras curriculares con una concepción más interdisciplinar en las carreras se hace evidente así como la formulación de planes con carácter más sistémico y complejo que tengan en cuenta los problemas que los futuros egresados tendrán que resolver y que la sociedad reclama. Todo esto implica voluntad política desde la gestión para introducir cambios no sólo en el área pedagógica sino también administrativa.

### **Alumno – tipo de aprendizaje en el aula**

Nadie duda de que el alumno universitario debe desarrollar pensamiento de orden superior a fin de lograr autonomía en su propio proceso de desarrollo profesional, sin embargo, la autonomía no está solo vinculada a las capacidades cognitivas. Existen también capacidades sociales, interpersonales, habilidades metacognitivas y de tipo de resolución de problemas que juegan un rol fundamental en la configuración de un profesional. Por lo tanto, podríamos

preguntarnos, ¿Qué competencias se deben desarrollar para que un alumno universitario logre autonomía en este sentido amplio del término? Responderemos a este interrogante con lo planteado por Monereo y Pozo (2003:26 - 28) quienes responden desde un doble eje de responsabilidad indivisible: el del docente y el del alumno.

#### *Enseñar/aprender a aprender y pensar*

La reflexión sobre los contenidos disciplinares debe jugar el rol central dentro de las actividades del aula. Tareas que remitan a procesos mentales como “explicar”, “razonar”, “inferir”, “argumentar”, “sintetizar”, deberían suplantar a procesos sensitivos como “escuchar”. La tarea de transmisión de conocimientos debería quedar restringida a un sistema automatizado de búsqueda guiado por el profesor.

#### *Enseñar/aprender a cooperar*

“Habitualmente, basta con entrar en un aula universitaria para comprender la concepción del conocimiento que subyace a su construcción” (conceptual y arquitectónica). El profesor es quien detenta el poder del conocimiento. Son numerosos los estudios que demuestran que el trabajo cooperativo entre los alumnos puede ser una forma alternativa muy eficaz para gestionar socialmente el conocimiento y para, incluso, generar nuevos conocimientos.

#### *Enseñar/aprender a comunicar*

Es necesario crear situaciones de comunicación grupal para que los alumnos tengan la oportunidad de comunicar sus conocimientos para que aprendan a exponerlos, argumentarlos y defenderlos. En la actualidad, las evaluaciones de opción múltiple o los desarrollos memorísticos de un tema son formas limitadas para comunicar el conocimiento. Tal como lo exponen Monereo y Pozo, “Es dudoso que en cualquier contexto de su futura vida profesional vayan a encontrarse con la necesidad de recuperar sus conocimientos en un formato tan artificial”.

#### *Enseñar/aprender a empatizar*

“La gestión de las propias emociones y de las de los demás es una competencias de crucial importancia en el trato de los estudiantes y de los sujetos de una investigación, pero también lo es cuando se trabaja con pacientes, clientes o usuarios de un servicio”. Esta habilidad no sólo facilita la comunicación fluida sino que ayuda a percibir el estado emocional del otro, sus necesidades y expectativas y, en este descubrirlo al otro, el alumno comienza a estar más atento frente a sus propias emociones y aprende a regularlas.

#### *Enseñar/aprender a ser crítico*

Los autores acertadamente exponen que es cada vez más necesario que los profesionales sean capaces “de construir un punto de vista propio a partir de fuentes más fragmentarias, inciertas y diversas”. En este sentido, las estrategias didácticas aplicadas por los profesores

dentro del aula es de vital importancia para guiar y fomentar la transferencia de conocimientos, la comparación de enfoques epistemológicos y la toma de posiciones fundadas.

#### *Enseñar/aprender a automotivarse*

Es práctica común en la universidad que la motivación de los alumnos tiene un carácter extrínseco a ellos mismos, es decir, está dada por las pautas, metas y exigencia planteada por el profesor. Monereo y Pozo definen la necesidad de cambio actitudinal por parte de los alumnos como “la capacidad de fijar sus propias metas, de autogestionar sus motivos”. Este cambio, a pesar de que es el alumno el protagonista, debe ser propiciado por los docentes.

## CAPÍTULO II LA CÁTEDRA COLEGIADA

### **Disciplinaridad, multidisciplinaridad, transdisciplinaridad<sup>1</sup>.**

Bajo el concepto de cátedra colegiada subyace el concepto de interdisciplina. Sin embargo, consideramos necesario describir brevemente las tres modalidades más conocidas de relaciones disciplinares y establecer las diferencias entre ellas a fin de fundamentar nuestra concepción de la cátedra colegiada como una manifestación interdisciplinar. La mayoría de las definiciones sobre trabajo interdisciplinario se centran en el nivel de integración de las disciplinas involucradas. Las categorías más aceptadas (interdisciplina, multidisciplina, y transdisciplina) mantienen este criterio. Sin embargo, como estas categorías son principalmente teóricas son difíciles de aplicar en proyectos concretos ya que es difícil determinar la medida de integración entre los diferentes componentes disciplinares (Latucca, 2001).

### **Disciplinaridad**

Según Thompson Klein (1990) existen innumerables actividades a las que se les da el nombre de interdisciplinaridad, un concepto con tales características de universalidad y complejidad que desafían cualquier intento de definición. Sin embargo, en las bases de toda actividad interdisciplinaria siempre se encuentra la idea de unidad y síntesis. Tanto educadores como investigadores se han volcado al trabajo interdisciplinario a fin de llevar a cabo alguno de los siguientes objetivos:

- . para contestar preguntas complejas
- . para abordar temas amplios
- . para explorar relaciones disciplinares y profesionales
- . para resolver problemas que superan los límites de una sola disciplina
- . para lograr unidad de conocimiento

Cualquier intento por comprender el concepto de interdisciplinaridad es complicado debido a las considerables diferencias de opinión acerca de su origen. Algunos la remontan a Platón, Aristóteles, Kant, Hegel, y otros, considerados como “pensadores interdisciplinarios”, mientras que otros autores consideran que tiene su origen en el siglo XX a partir de la reforma educativa moderna, la investigación aplicada y los movimientos que atravesaron las fronteras disciplinares. Lo cierto es que el término actual surge recién en el siglo XX. La década del 60 y 70 constituyen la época decisiva para el desarrollo de la interdisciplinaridad y son muchos los autores que identifican el concepto de interdisciplinaridad con las reformas de estas décadas. IngermanLind declaró que la interdisciplinaridad nació a partir de un súbito movimiento por parte de las universidades ante la necesidad de renovación interna y la OECD, en la conferencia internacional sobre interdisciplinaridad en 1984 indicó que este concepto se había gestado a partir de la década del 60. En el ámbito de la educación, las organizaciones que más aportaron sobre el tema fueron la UNESCO, la *London-Based Society for Research into Higher Education* y la OECD siendo ésta última la que más

---

<sup>1</sup>Traducción y resumen de Thompson Klein, J (1990) *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*. Wayne State University Press, Detroit, Michigan.

influyó al momento de conceptualizar el término. La OECD indicó que la interdisciplinariedad surge a partir de cinco necesidades concretas:

1. *el desarrollo de la ciencia como resultado de dos movimientos*: por una parte, una especialización creciente que condujo a la intersección entre dos disciplinas, dividiendo, de esta manera, una disciplina demasiado rígida o abriendo nuevas áreas de conocimiento; y por otra, como resultado de los intentos de definir elementos comunes en distintas disciplinas.
2. *los requerimientos por parte de los alumnos*: como resultado de la presión directa de los alumnos frente a la fragmentación y división artificial de la realidad.
3. *problemas en los niveles operativos e incluso administrativos en la universidad*: como resultado de la necesidad de equipos más complejos en los centros de investigación y la gestión de presupuestos en la universidad, en especial en relación con contratos con el gobierno y la aparición de una tecnología como la computadora.
4. *los requerimientos de entrenamiento profesional y vocacional*: las necesidades educativas basadas en los requerimientos de los alumnos, y, en algunos casos, el resultado de un contrato que se extiende más allá de la universidad y por lo tanto se vincula con el quinto punto.
5. *la demanda social*: las necesidades particulares y la presencia de nuevas áreas que, por definición, no pueden ser contenidas dentro de un solo marco disciplinar.

Estos requerimientos reflejan razones internas y externas y, al mismo tiempo, razones que alientan la síntesis y también razones de tipo pragmática que buscan un saber instrumental. Dentro del tema síntesis se encuentran dos conceptos vinculados, el de integración y cooperación, conceptos ambos que se encuentran en el corazón mismo del sentido de interdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad es un concepto que queda atrapado entre una dialéctica filosófica y pragmática. La filosófica lo concibe como una síntesis (búsqueda de coherencia interna y unificación metodológica) mientras que la visión pragmática (tendencia a acentuar las relaciones externas) lo entiende como un valor instrumental.

Mientras que Piaget (citado en Thompson Klein, 1990) consideraba que el concepto implicaba una asimilación recíproca entre las disciplinas participantes, Alpert (citado en Thompson Klein, 1990) indicaba que el *problema* era la base fundamental para la interacción y Gusdorf (citado en Thompson Klein, 1990) entendía que el trabajo en equipo era el elemento esencial.

Son diversos los tipos de interacciones que han constituido prácticas interdisciplinarias:

- *El préstamo*: cuando se utilizan métodos o conceptos de una disciplina para comprender otra.
- *Resolución de problemas*: también llamada interdisciplinariedad restrictiva que alude a la interacción restringida entre disciplinas que se centran sobre un mismo objeto o que buscan la solución de un problema a partir de varias disciplinas.
- *Incremento en el grado de consistencia entre áreas de estudio y métodos*: también denominada interdisciplina suplementaria y alude a una yuxtaposición parcial de disciplinas sobre una misma área temática.
- *La creación de una nueva disciplina*: Alude a las interacciones entre disciplinas diferentes que conducen a la creación de un nuevo cuerpo de leyes que conforman la estructura básica de una nueva disciplina como por ejemplo, biofísica o psicolingüística.

Ahora bien, ¿qué significa el aprendizaje interdisciplinario?. Debora De Zure (2008) retoma una definición de Thompson Klein (1990); el aprendizaje interdisciplinario es la síntesis de dos o más disciplinas que establecen un nuevo nivel de discurso e integración del conocimiento. T.

Klein (1990: 55) observa que las iniciativas interdisciplinarias a menudo son descritas por a) la forma o estructura pedagógica en que se desarrollan (ej. “*team-teaching*” o parejas pedagógicas), b) la motivación que se encuentra detrás de las mismas (ej. cumplir con necesidades de la sociedad o de empleo), c) la forma en que las disciplinas se interrelacionan (ej. matemática servirá de insumo para Química) y d) a través del nivel de integración entre las disciplinas (ej. del préstamo a la síntesis). Por lo tanto, el término interdisciplina se utiliza de formas muy variadas tanto como concepto, metodología, proceso, como forma de conocimiento e, inclusive, como una filosofía.

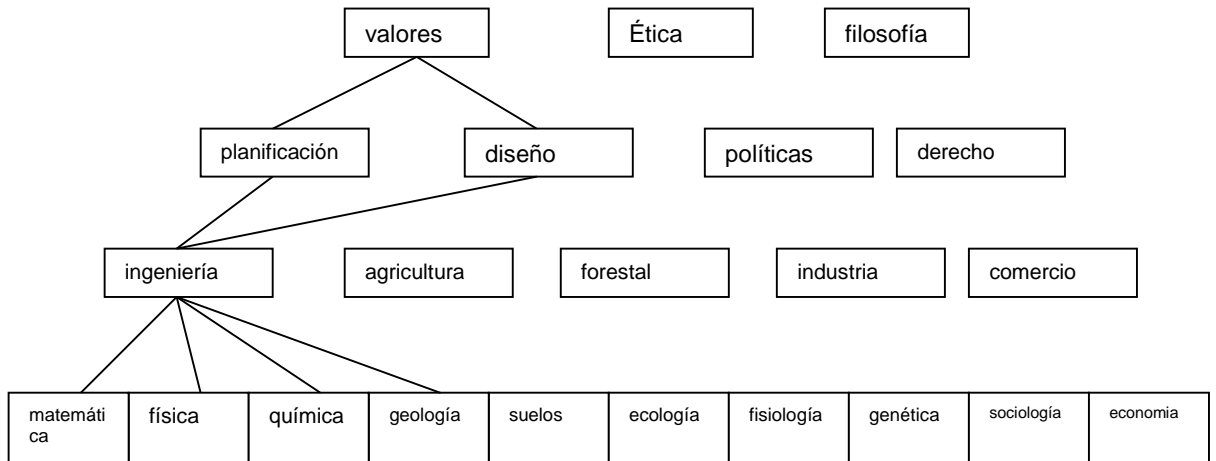
Las experiencias interdisciplinarias en EEUU son múltiples. Existen antecedentes de experiencias interdisciplinarias a nivel de cátedras en universidades de EEUU como Stanford, Pennsylvania, Chicago Medical Center, San Francisco, Denver. Algunas son instituciones interdisciplinarias mientras que otras cuentan con departamentos o programas interdisciplinarios. También existen publicaciones interdisciplinarias, por ejemplo las publicaciones de AIS – Interstudy, etc. En nuestro país, si bien la denominación se encuentra en el documento de CONEAU, “Criterios para la interpretación y aplicación de la Resolución MCE 1168/97” en donde aconseja la coordinación y articulación de las actividades en cátedras colegiadas, nos ha sido difícil encontrar experiencias documentadas del hecho.

### **Multidisciplinaridad**

La multidisciplinaridad implica la yuxtaposición de disciplinas. Es, en su naturaleza, aditiva y no integradora. Aún dentro de una misma área, los profesores e investigadores se comportan como especialistas en disciplinas con diferentes perspectivas. La relación que se establece puede ser de ayuda mutua y acumulativa pero no integradora. Las disciplinas que participan no se ven modificadas ni enriquecidas. En los equipos multidisciplinarios sus miembros realizan análisis en forma separada desde cada una de sus respectivas disciplinas, y el resultado final es una serie de informes juntos pero integrados. Max Neef (2004) identifica a la disciplinaridad como especialización en aislamiento, a la multidisciplinaridad como a las diferentes disciplinas en relación de no cooperación y a la pluridisciplina como cooperación sin coordinación. Este autor entiende por pluridisciplina a la cooperación entre disciplinas que se encuentran dentro de un mismo nivel jerárquico, como por ejemplo física, química y geología o de historia, lenguaje y sociología, en donde el estudio de cada una de ellas refuerza la comprensión de las demás.

### **Transdisciplinaridad**

La transdisciplinaridad es mucho más abarcativa tanto en su alcance como en su visión. Son marcos conceptuales que trascienden la visión del mundo desde una disciplina. Conforman el último nivel de la coordinación, un sistema que facilita el enriquecimiento y potenciamiento mutuo de epistemologías. Max Neef (2004) explica que existen niveles jerárquicos entre las disciplinas. El nivel inferior se refiere “a lo que existe”, el segundo nivel se refiere “a lo que somos capaces de hacer”, el tercer nivel “a lo que queremos hacer” y el último nivel se refiere “a lo que debemos hacer”. Es decir, se parte desde un nivel empírico, hacia un nivel propositivo para luego continuar hacia un nivel normativo y por último a un nivel valórico. Cualquiera de las múltiples relaciones verticales posibles entre estos cuatro niveles define una acción transdisciplinaria. A continuación, se transcribe la pirámide propuesta por el autor con las áreas y actividades típicas de cada nivel.



Mac Neef (2004:8. Cuadro 3)

A modo de ejemplo, se ha incluido una sola de las múltiples relaciones verticales entre las distintas fases y se incluye un ejemplo aportado por el mismo autor. “El nivel normativo se pregunta y responde: *¿qué es lo que queremos hacer?* En las sociedades democráticas las respuestas suelen estar sometidas a votación, aunque no para decidir si se construye o no una determinada represa, sino para elegir administradores con o sin propensión a construir represas. Un buen ejemplo de aporte del nivel normativo es uno de los resultados del movimiento ambientalista: la evaluación de los impactos ambientales. Ese es un caso claro en que las personas tienen capacidad directa de influir en lo que quieren que suceda en su entorno. El lenguaje organizador de este nivel normativo es la planificación. El nivel valórico se pregunta y responde: *¿qué deberíamos hacer?* o *¿cómo deberíamos hacer lo que queremos hacer?* Este nivel va más allá de lo puntual. Apunta a las generaciones por venir, al planeta en su conjunto, a una economía en que las personas importan. Busca respuestas éticas. Al manifestar una preocupación global por la especie humana y por la vida en general, el lenguaje organizador debiera ser probablemente una suerte de ecología profunda”.

### Definición de cátedra colegiada

En razón de lo expuesto, proponemos nuestra definición de cátedra colegiada a partir del concepto de interdisciplina.

Entendemos por cátedra colegiada un espacio curricular integrador a partir de una concepción interdisciplinaria que actúa como ordenadora e integradora de saberes y que aborda al mismo objeto de estudio desde enfoques disciplinarios diferentes. Esta integración de saberes debe conducir a una síntesis entre dos disciplinas a fin de establecer un nuevo nivel de discurso e integración del conocimiento. Intenta superar la lógica fragmentaria del currículo.

## **CAPÍTULO III APLICACIÓN DEL PROYECTO**

### **Marco institucional**

En vista de la naturaleza del proyecto, que impacta directamente sobre los estratos académicos y administrativos, la colegiación fue acompañada por apoyo organizativo y normativo desde la gestión de la ESLE (Directora, Secretaria, Asesora Docente) quienes acompañaron y guiaron a los profesores a fin de garantizar la transición y optimizar los resultados.

### **Objetivos**

Como objetivo general, el proyecto se propone crear un espacio de aprendizaje y reflexión dentro de la currícula, tendiente a lograr la integración de dos asignaturas en todos los niveles de planificación, como resultado de una tarea conjunta de articulación epistemológica y didáctica.

Como objetivos específicos:

Fortalecer las conexiones horizontales entre derecho y traducción.

Propiciar la interacción entre distintos troncos disciplinares.

Generar un ejercicio docente profesional más cohesionado e institucional.

Desarrollar un eje común que potencie la continuidad y la integración de las áreas disciplinares.

Desarrollar un proyecto didáctico conjunto que promueva el espíritu cooperativo y la capacidad de trabajo en equipo.

### **Metas**

#### *De la gestión*

Desarrollar documentación específica para cátedras colegiadas

Dictar un taller de capacitación docente para cátedras colegiadas

Controlar la eficiencia del proceso y la eficacia de los resultados obtenidos

#### *De los docentes*

Lograr acuerdos sobre expectativas de logro, objetivos, contenidos y evaluación

Desarrollar un programa integrado y organizado en base a problemas y casos reales

Presentar un cronograma de actividades

Incorporar actividades específicamente interdisciplinarias que apliquen herramientas didácticas para la promoción del aprendizaje colaborativo y la reflexión del propio proceso.

### **Factores condicionantes**

Frente a toda propuesta de cambios, en especial aquellos que pretenden superar los límites de la acción individual, es esperable que surjan algunos condicionamientos. En el presente caso, la tradición de autonomía científica y didáctica de los docentes, la cultura universitaria caracterizada por un fuerte predominio de lo individual, la falta de experiencia de un accionar conjunto y consensuado dentro de una misma asignatura y las condiciones laborales docentes

que favorecen la dispersión horaria en distintas instituciones actuaron como factores de resistencia al cambio con distintos niveles de problematización.

Por otra parte, los condicionantes de tipo estructural e institucional se vieron facilitados por la voluntad de aplicación del proyecto por parte de la Dirección de la ESLE y el apoyo de la asesoría docente. Ya que la falta de tiempo por parte de los profesores se perfilaba como uno de los condicionantes de difícil resolución, se contempló un esquema de trabajo de mediano plazo (seis meses), con la obligatoriedad de una reunión mensual para lograr consensos y planificar el trabajo conjunto.

### **Beneficiarios**

Los beneficiarios del presente proyecto serán: en primer lugar, *los alumnos*, que contarán con la posibilidad de utilizar activamente el conocimiento de ambas asignaturas para la toma de decisiones y resolución de problemas, gracias a una exposición didáctica explícitamente integrada. De esta manera, se les facilitará la tarea de transferencia de conocimientos y vivenciarán desde la misma cátedra y a partir del ejemplo de sus profesores, las ventajas del trabajo en equipo colaborativo. En segundo lugar, *los docentes*, quienes tendrán la posibilidad de enriquecer sus práctica en conjunto haciéndolas mas significativas y, en tercer lugar, *la institución*, que verá enriquecida la práctica pedagógica, la calidad de la enseñanza y la optimización del aprendizaje.

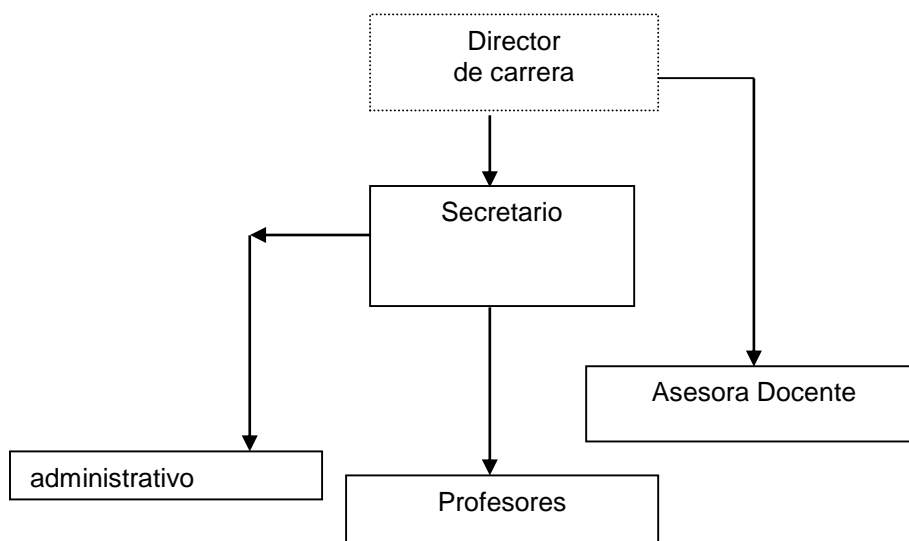
### **DETERMINACION DE LOS RECURSOS NECESARIOS**

**Humanos:** Director de carrera, secretaria de carrera, asesor docente de carrera, auxiliar administrativo, docentes afectados.

**Materiales:** Planes de estudio vigentes, programas de las asignaturas a colegiar, fotocopias con material para el dictado del curso, listado de bibliografía utilizada, pizarra, retroproyector, multimedia.

**Infraestructura:** una oficina con acondicionamiento térmico; escritorio y sillas; un armario.

### **ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y DE GESTION DEL PROYECTO**



## **ESPECIFICACIÓN OPERACIONAL DE LAS ACTIVIDADES Y TAREAS A REALIZAR**

### **I. Actividades de inicio**

#### **1. Convocatoria de los docentes afectados**

Se informó a los docentes acerca del taller de apoyo a las cátedras colegiadas, el objetivo que perseguía y se consensuó un horario entre todos.

#### **2. Preparación y dictado del taller**

La asesora docente preparó un taller a fin de que los docentes involucrados en las cátedras colegiadas pudieran reflexionar sobre la propuesta en el marco del trabajo docente cooperativo y del valor de la interdisciplinariedad. La metodología adoptada fue la de taller de producción de materiales ya que se esperaba que, al finalizar el mismo, los docentes pudieran producir una planificación conjunta de la nueva asignatura en los siguientes aspectos: fundamentación, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y actividades, evaluación y cronograma de actividades. En el primer encuentro se ofreció una aproximación conceptual a la interdisciplina y se reflexionó sobre el programa como espacio privilegiado para la planificación de la actividad del aula. Además, se reflexionó sobre tres de sus componentes: los responsables, las correlatividades y la fundamentación. Una vez realizados los acuerdos sobre el significado de cada uno de estos puntos, los profesores de las asignaturas a colegiarse debían trabajar sobre ellos para elaborar un solo programa. Durante el segundo encuentro, se abordó el tema de las expectativas de logro y los contenidos. Nuevamente, al finalizar la reflexión, los profesores trabajaron en la redacción de estos dos componentes a fin de lograr integrar las dos asignaturas en un solo programa. En el tercer encuentro se trabajó sobre estrategias didácticas, cronograma de actividades y lineamientos para la evaluación y promoción de los alumnos. Se trabajó sobre los conceptos de evaluación diagnóstica, sumativa y formativa. También se plantearon los temas de naturaleza organizativa/administrativa como las condiciones contractuales y la dedicación horaria.

#### **3. Planificación por parte de los docentes con apoyo permanente de la Directora, la Secretaria y la Asesora docente**

Las instancias del taller no fueron suficientes para lograr la producción de material de cátedra colegiado. Por ello, los docentes siguieron reuniéndose y solicitando el apoyo de los directivos de la ESLE. Dos aspectos se manifestaron como centrales al proceso: la producción de contenidos provenientes de la integración de saberes de campos disciplinarios diferentes y la evaluación de los saberes adquiridos por los alumnos en el marco de la intercolegialidad. Además, resultaba difícil elaborar un cronograma de asistencia de los profesores basado en las necesidades del programa colegiado y no en la estructura tradicional de asignación horaria fija.

### **II. Actividades de control**

La aplicación de la experiencia fue controlada al finalizar el primer año a través de las siguientes unidades de análisis:

- a. *Programas*: se buscaron marcas de integración de los distintos saberes disciplinares en los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.
- b. *Libros de temas*: se buscaron marcas de integración en las actividades indicadas por los profesores en el libro de temas.

- c. *Evaluación de desempeño docente*: se buscaron marcas de integración indicadas por los alumnos en las evaluaciones de desempeño administradas a fin de año
- d. *Encuestas sobre evaluación de los aprendizajes*: se buscaron marcas de integración explícitas en la evaluación propuesta por los profesores durante el cursado.

En cada uno de ellos se buscó la presencia de marcas de integración, categorizándolas como “nula”, “baja”, “media”, “alta”. A través de este control se pretendía evaluar el grado de cumplimiento de la propuesta de los profesores y la eficacia de la modalidad de cátedra colegiada.

- e. *Entrevista con los docentes*: se entrevistó a los docentes que participaron en la experiencia de colegiación a fin de recabar información de primera mano sobre las ventajas y desventajas del cambio y la forma que habían vivido la experiencia.

## CALENDARIO DE ACTIVIDADES

### Actividades de inicio

Mes	Preparación del taller y convocatoria	Dictado del taller		Planificación de los docentes con asesoramiento de Asesor docente				Presentación de propuesta final
		Administrativo	académico	Fundamentación contenidos objetivos	Estrategias de enseñanza	evaluación	Cronograma de actividades	
julio								
Agosto								
Setiembre								
Octubre								
noviembre								
diciembre								

## CONCLUSIÓN

Debido a que existen dos proyectos de colegiación con distinto grado de desarrollo, las conclusiones se referirán a cada caso por separado. En primer lugar, se expondrán las conclusiones sobre un proceso ya terminado, como es el caso de la colegiación entre la asignatura Lengua Inglesa I y Gramática Inglesa I. En segundo lugar, se expondrán conclusiones parciales sobre un proceso que recién se inicia, la colegiación entre la asignatura Derecho y la asignatura Traducción legal I.

### **Colegiación entre Lengua Inglesa I y Gramática Inglesa I: Lengua y Gramática inglesa I**

Durante la fase de control realizada al finalizar el ciclo lectivo 2008, se constató que, a pesar de los esfuerzos realizados, el grado de colegiación entre ambas asignaturas había sido mínimo. Las marcas de integración en el programa, libro de temas y evaluación de desempeño docente fueron nulas. En vista de que este proyecto es producto de varias racionalidades, a saber, la gestión, el docente, la cultura institucional y el alumno son varios los factores a tener en cuenta para explicar este primer resultado.

Con respecto a la gestión, la falta de monitoreo del programa colegiado final, presentado por los docentes, impidió que se advirtieran con suficiente tiempo los problemas de falta de integración que evidenciaba el programa. Por otra parte, se consideró que la presencia del taller sería suficiente para la implementación de un cambio de naturaleza tan profundo. Con respecto a los docentes, los factores condicionantes en relación con la capacidad de los mismos para superar los límites de la acción individual, la falta de experiencia de un accionar conjunto y las condiciones laborales, actuaron como impedimentos más fuertes de lo esperado. Esta situación se vio agravada por el hecho de que los docentes no plantearon la colegiación a partir de los marcos epistemológicos de cada asignatura sino a partir de las actividades en el aula. Es evidente que la causa inicial detrás de todos estos factores es la cultura institucional universitaria, instalada y legitimada durante tantos años. Ninguno de los actores puede sustraerse fácilmente a esta fuerza gravitatoria, por ello, *la formación continuatanto* del personal de gestión como de docentes, sumado a la *voluntad de cambio* de ambas partes son elementos indispensables para lograr el resultado esperado.

### **Colegiación entre Derecho y Traducción Legal I: Elementos del derecho aplicados a la traducción jurídica I**

A partir de la experiencia anterior, antes del inicio del ciclo lectivo, se monitoreó el programa colegiado presentado por los profesores a fin de observar el grado de integración planteado en el mismo. En este caso, se observaron las siguientes marcas de integración: En la fundamentación del programa se remite a la necesidad de conocer “las primeras instituciones del derecho en general que le servirán de basamento y ayuda para la posterior comprensión y traducción del material jurídico pertinente”. Uno de sus objetivos generales explicita “identificar los elementos básicos de las relaciones jurídicas y conocer el vocabulario que se utiliza en los instrumentos de identidad de las personas”. Por otra parte, en los contenidos conceptuales se observa claramente que el eje articulador de cada unidad es el instrumento jurídico que deben aprender a traducir los alumnos, es decir, el “saber hacer” y, en un rol funcional a la adquisición de esta capacidad, se encuentran los aspectos teóricos del Derecho. Con respecto a las evaluaciones, estas se plantean en el programa como integradas. Aún no contamos con un examen modelo para verificar de qué manera se han integrado los conocimientos. En cuanto al cronograma de clases, los profesores asisten según la necesidad planteada por el tema que se esté desarrollando en la clase. Se han previsto algunas clases conjuntas (parejas pedagógicas) para reforzar la visión integradora de la asignatura. A modo de conclusión final, desde la gestión, se pudieron capitalizar los errores

y problemas surgidos durante la primera etapa del proyecto. Fundamentalmente, se comprendió que un cambio de esta naturaleza necesita del apoyo explícito y constante de la gestión institucional, que la negociación de acuerdos es un proceso que ni comienza ni termina en un taller y que la personalidad de los docentes involucrados, en especial su permeabilidad a la innovación, es un factor de alto riesgo en este tipo de proyectos.

## BIBLIOGRAFÍA

- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina.
- DE ZURE, D. (2000). *Interdisciplinary teaching and learning*. Eastern Michigan University. En <http://lamar.colostate.edu/~ckfgill> fecha: 01 /02/2009
- LATUCCA, L. (2001). *Creating Interdisciplinarity*. Tennessee: Vanderbilt University Press.
- MAX-NEEF, M. (2004) Revista Lectiva en [http://www.max-neef.cl/download/Max\\_Neef\\_Fundamentos\\_transdisciplinaridad.pdf](http://www.max-neef.cl/download/Max_Neef_Fundamentos_transdisciplinaridad.pdf). Fecha: 20 de marzo de 2009
- MONEREO, C y POZO, J (eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Editorial Síntesis
- PERKINS, D. (1997). *La escuela inteligente*. España: Gedisa
- THOMPSON KLEIN, J. (1990) *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press.
- ZABALZA, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

# ANEXOS

**UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA**  
**Escuela Superior de Lenguas Extranjeras**

***NORMATIVA PARA CÁTEDRAS COLEGIADAS***

**1-Organización administrativa:**

*1.1-De la titularidad:*

Se conservan los cargos titulares de las cátedras que se integran.

*1.2-De los docentes auxiliares de cátedra:*

La Unidad Académica proveerá los cargos según necesidad, con prioridad a los docentes adjuntos o JTP, que hubieran obtenido sus cargos en cuando las cátedras no estaban colegiadas, siempre que conserven los méritos académicos que la Institución establece usualmente para ello.

*1.3-Del horario de dedicación:*

La dedicación horaria de todos los docentes de las cátedras colegiadas, cualquiera sea su cargo, comprenderá una cuarta parte para las actividades académicas de articulación de las asignaturas: planificación, seguimiento, evaluación, entre otras.

*1.4-De las condiciones contractuales:*

Los docentes de las cátedras colegiadas tendrán el mismo régimen salarial que los demás docentes.

*1.5-Intensidad horaria:*

anuales:                   cuatrimestrales:

**2-Organización académica:**

*2.1-Planificación de la asignatura:*

Se presentará una única planificación que integre las asignaturas colegiadas, según los criterios establecidos institucionalmente para dicha documentación, en las fechas establecidas.

En cada componente de la planificación (fundamentación, expectativas de logro, contenidos, estrategias de enseñanza, etc. deberá advertirse la modalidad de integración de las asignaturas, es decir, el programa deberá ser el resultado de una tarea conjunta de articulación epistemológica y didáctica y no la mera yuxtaposición de dos asignaturas.

A modo de sugerencia se recomienda que el componente *cronograma* de la planificación sea suficientemente descriptivo en actividades y tiempo de ejecución, tanto para el conocimiento de los alumnos y el seguimiento institucional como para la organización interna de la cátedra.

*2.2-Desarrollo del curso:*

Los profesores a cargo del cursado podrán distribuir su participación presencial en el dictado de la asignatura de acuerdo con las necesidades de la misma, siempre que den cumplimiento al horario mínimo establecido para el cargo que posean.

Asimismo, podrán asignar al desarrollo de los distintos temas de la planificación la intensidad horaria que consideren necesaria en el marco de un adecuado balance entre los principales ejes temáticos de las asignaturas colegiadas.

Los docentes de las cátedras colegiadas dispondrán de tiempo curricular para planificación conjunta así como para la preparación de actividades

#### *2.2.1-Desarrollo de los aspectos teórico-prácticos:*

Se recomienda que, en función de la tensión teoría-práctica necesaria en todas las asignaturas y considerando la especial necesidad de la misma en cátedras con gran énfasis en los procedimientos (ej. Lengua Inglesa, Gramática inglesa, Traducción, entre otras) la planificación y desarrollo de las actividades expositivas y las participativas sea especialmente cuidado en los siguientes aspectos:

- Balance entre conceptos, procedimientos y actitudes, como componentes de contenidos disciplinar (es decir, de cada ciencia o disciplina que se colegia)
- Balance entre contenidos y actividades específicamente interdisciplinarias (es decir, las que atañen a la colegiación como un nuevo espacio de articulación curricular.

#### *2.2.2-Desarrollo del sistema de evaluación de la cátedra:*

El sistema de evaluación de las cátedras colegiadas tendrá los siguientes componentes:

-Evaluación Inicial (Diagnóstica), se realiza para predecir un rendimiento o para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. Busca determinar cuales son las características del alumno previo al desarrollo del programa, con el objetivo de ubicarlo en su nivel, clasificarlo y adecuar individualmente el nivel de partida del proceso educativo.

-Evaluación Formativa (proceso) es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene por objetivo informar de los logros obtenidos y eventualmente, advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. Aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del programa educativo.

-Evaluación Sumativa (resultado) es aquella que tiene la estructura de un balance, realizada después de un período de aprendizaje en la finalización de un programa o curso.

#### ***Acreditación:***

Se considerará **regular** al alumno que cumpla con los siguientes requisitos:

-Aprobación del porcentaje que la cátedra fije *de las evaluaciones de proceso (trabajos prácticos, exámenes parciales, trabajos escritos, presentaciones orales, entre otras)*

-Aprobación de las instancias de evaluación final que la cátedra fije, conforme al Reglamento General de la UDA, para los exámenes finales(*evaluación de resultado*)

Se considerará **no regular** al alumno que incumpla con uno o más de los requisitos citados precedentemente.

Fuente: documento elaborado por Asesoría Docente

## Evaluación curricular: cátedras colegiadas

<i>Unidades de análisis</i>	<i>Lengua y Gramática I</i>	<i>Frecuencia</i>			
		<i>Nula</i>	<i>Baja</i>	<i>Media</i>	<i>Alta</i>
<b>1-Programas</b>	<b>Indicador:</b> Presencia marcas de integración*				
<b>2-Libro de temas</b>	<b>Indicador:</b> Presencia de marcas de integración*				
<b>3-Evaluación de desempeño docente</b>	<b>Indicador:</b> Presencia de enunciados que refieran a actividades de articulación de las asignaturas colegiadas**				
<b>4-Encuesta sobre evaluación de los aprendizajes</b>	<b>La encuesta no contempla la colegiación</b>				

\*Se considerará: **Nula** la ausencia de marcas. **Baja**: la frecuencia de aparición de un enunciado por unidad didáctica. **Media**: la de dos enunciados por unidad didáctica y **Alta**: la de tres o más enunciados por unidad didáctica.

\*\*Se considerará (en el procesamiento cualitativo del instrumento): **Nula**: la ausencia de enunciados que den cuenta de la colegiación. **Baja**: la frecuencia de aparición de uno a tres enunciados. **Media**: la de cuatro a seis enunciados y **Alta**: la de siete o más enunciados en cada evaluación (Lengua-Gramática)

Fuente: cuadro elaborado por Asesoría Docente

## EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE

<b>COLOQUE UNA CRUZ O EXPRESE SEGÚN CORRESPONDA</b>
<i>Asignatura</i> ----- <i>año</i> ----- <i>profesor</i> -----
<b>Datos del alumno</b> Condición: 1º vez que cursa: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> recursante: <input type="checkbox"/>  Asistencia a horas de consulta: frecuentemente: <input type="checkbox"/> esporádicamente: <input type="checkbox"/> nunca: <input type="checkbox"/>

### EVALUACIÓN CUANTITATIVA

CRITERIO	ÍTEMES	Sí	No	Med/	N/C
Nivel de logro de los objetivos de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Conoce los objetivos de la asignatura?</li> </ul>				
	1-¿Considera que los objetivos de la asignatura han sido alcanzados?				
Adecuación de los contenidos de la asignatura a los requerimientos de la materia	2- ¿Considera que los contenidos de la asignatura son adecuados a los requerimientos de la carrera?				
Adecuación de las actividades a los objetivos de la asignatura	3- ¿Considera que las actividades propuestas por el docente son adecuadas para alcanzar los objetivos de la asignatura?				
Material didáctico en relación con su mediación	4- ¿Considera que los materiales didácticos (libros, cassettes, apuntes, videos, retroproyector, páginas Web, etc.) fueron bien escogidos para mediar el aprendizaje?				
Uso del tiempo	5-¿Considera que la distribución del tiempo fue adecuada en función de los objetivos y contenidos del curso?				
	6-¿Considera que la asignatura necesitaría más tiempo para su desarrollo?				
Adecuación de la bibliografía a los contenidos	7-¿Considera que la bibliografía propuesta fue adecuada a los contenidos trabajados?				
Mediación de la bibliografía	8-¿Considera que la bibliografía fue adecuadamente mediada (es decir, explicada, trabajada) por el docente?				
Coherencia entre evaluación y objetivos	9- ¿Considera que el sistema de evaluación (técnicas, momentos, devolución de la información, etc.) empleado por la cátedra fue coherente con los objetivos propuestos?				
		<b>MF*</b>	<b>F*</b>	<b>I*</b>	<b>N/C</b>
Relación docente-alumno	10- ¿Considera que el docente logró establecer un ambiente de respeto y confianza en los alumnos?				
	11-¿Considera que el docente estimuló la participación de los alumnos?				
	12-Considera que el docente respondió adecuadamente las dudas, inquietudes, objeciones de los alumnos durante las clases?				
Relación teoría práctica	13-¿Considera que el cursado incluyó suficientes oportunidades de poner en práctica la teoría? (ejemplificación, aplicaciones, prácticas de observación en campo, etc.?)				

**\*MUY FRECUENTEMENTE, FRECUENTEMENTE, INFRECUENTEMENTE  
EVALUACIÓN CUALITATIVA: (conteste brevemente)**

FORTALEZAS de la asignatura	DEBILIDADES de la asignatura
Fuente: documento elaborado por Dirección	

## ENCUESTA SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LAS ASIGNATURAS DE LA ESLE

La presente encuesta procura reunir información sobre las **prácticas de evaluación de los aprendizajes**, en las dos carreras de grado de la ESLE. Este relevamiento tiene dos objetivos:

En una primera etapa, *identificar y describir* las distintas estrategias evaluativas que se utilizan en la institución. En una segunda etapa, *analizar* las fortalezas y debilidades de las referidas prácticas, a la luz de del consenso de los docentes participantes, de los requerimientos disciplinares y de la adecuación al perfil del egresado en las carreras.

El cronograma de aplicación de la encuesta será coincidente con la implementación del cambio de plan de estudio, según el siguiente esquema:

	2008	2009	2010	2011
Implementac. 1° A Aplic encuesta 1° A	XXXXXXXXXXXXXX			
Implementac. 2° A Aplic encuesta 2° A	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX		
Implementac. 3° A Aplic encuesta 3° A	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX	
Implementac. 4° A Aplic encuesta 4° A	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX

Para responder la encuesta es importante tener en cuenta que la misma indaga sobre **lo que efectivamente se aplica en el desarrollo de la asignatura** y no sobre lo que desearía aplicarse según las concepciones teóricas en materia de evaluación, que posee cada docente.

*Gracias por su colaboración*

### CONSIGNA GENERAL

Por favor, responda cada pregunta. La respuesta a todos y cada uno de los ítems de la encuesta permitirá procesar y analizar las respuestas sin inconvenientes.

Marque en el espacio correspondiente, línea o casillero, la alternativa que mejor exprese su respuesta.

Advierta que, para cada pregunta, puede haber una única respuesta o más de una.

Deberá responderse una encuesta por cada asignatura o taller

## 1° PARTE: Datos de identificación de la asignatura

**1-Denominación de la asignatura:** \_\_\_\_\_

**2-Denominación de la/s carrera/s en que se desarrolla la asignatura** (marque con cruz)

Profesorado Universitario en Lengua y Cultura Inglesa--

Traductorado Público de Inglés-----

Ambas-----

**3-Año de cursado** (marque con cruz)

1°

2°

3°

4°

### 4-Características de la asignatura

4.1.Duración	4.2.Ubicación	4.3.Modalidad dictado	4.4.Cantidad de docentes	4.5.Tipo de obligación
Cuatrimstral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/>	1° cuatrimestre <input type="checkbox"/> 2° cuatrimestre <input type="checkbox"/>	Cátedra única <input type="checkbox"/> Cátedra colegiada <input type="checkbox"/>	Unipersonal <input type="checkbox"/> Más de un docente <input type="checkbox"/>	Asignatura <input type="checkbox"/> Taller <input type="checkbox"/>

## 2º PARTE: Estrategias de evaluación de los aprendizajes

Caracterice el sistema de evaluación de su asignatura.

### 5-Evaluación de proceso

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5
<b>5.1.Cantidad por unidad</b>					

<b>5.2.Producto</b>	Prueba <input type="checkbox"/>	Prueba <input type="checkbox"/>	Prueba <input type="checkbox"/>	Prueba <input type="checkbox"/>	Prueba <input type="checkbox"/>
	Informe <input type="checkbox"/>	Informe <input type="checkbox"/>	Informe <input type="checkbox"/>	Informe <input type="checkbox"/>	Informe <input type="checkbox"/>
	Obs campo <input type="checkbox"/>	Obs campo <input type="checkbox"/>	Obs campo <input type="checkbox"/>	Obs campo <input type="checkbox"/>	Obs campo <input type="checkbox"/>
	Traducción <input type="checkbox"/>	Traducc <input type="checkbox"/>	Traducc <input type="checkbox"/>	Traducc <input type="checkbox"/>	Traducc <input type="checkbox"/>
	Exposición <input type="checkbox"/>	Exposic <input type="checkbox"/>	Exposic <input type="checkbox"/>	Exposic <input type="checkbox"/>	Exposic <input type="checkbox"/>
	Monografía <input type="checkbox"/>	Monograf <input type="checkbox"/>	Monograf <input type="checkbox"/>	Monograf <input type="checkbox"/>	Monograf <input type="checkbox"/>
	M Conceptual <input type="checkbox"/>	MConcep <input type="checkbox"/>	MConcep <input type="checkbox"/>	MConcep <input type="checkbox"/>	MConcep <input type="checkbox"/>
	Hipertexto <input type="checkbox"/>	Hipertext <input type="checkbox"/>	Hipertext <input type="checkbox"/>	Hipertext <input type="checkbox"/>	Hipertext <input type="checkbox"/>
	Anál textos <input type="checkbox"/>	Análtext <input type="checkbox"/>	Análtext <input type="checkbox"/>	Análtext <input type="checkbox"/>	Análtext <input type="checkbox"/>
Otros* <input type="checkbox"/>	Otros* <input type="checkbox"/>	Otros* <input type="checkbox"/>	Otros* <input type="checkbox"/>	Otros* <input type="checkbox"/>	

<b>5.3.Canal</b>	Oral <input type="checkbox"/>	Oral <input type="checkbox"/>	Oral <input type="checkbox"/>	Oral <input type="checkbox"/>	Oral <input type="checkbox"/>
	Escrito <input type="checkbox"/>	Escrito <input type="checkbox"/>	Escrito <input type="checkbox"/>	Escrito <input type="checkbox"/>	Escrito <input type="checkbox"/>
	Ambos <input type="checkbox"/>	Ambos <input type="checkbox"/>	Ambos <input type="checkbox"/>	Ambos <input type="checkbox"/>	Ambos <input type="checkbox"/>

<b>5.4.Modalidad</b>	Individual <input type="checkbox"/>	Individual <input type="checkbox"/>	Individual <input type="checkbox"/>	Individual <input type="checkbox"/>	Individ <input type="checkbox"/>
	Grupal <input type="checkbox"/>	Gupal <input type="checkbox"/>	Grupal <input type="checkbox"/>	Grupal <input type="checkbox"/>	Grupal <input type="checkbox"/>

<b>5.5.Agente de eval</b>	Autoevaluac <input type="checkbox"/>	Autoeval <input type="checkbox"/>	Autoevaluac <input type="checkbox"/>	Autoevaluac <input type="checkbox"/>	Autoeval <input type="checkbox"/>
	Eval por doc <input type="checkbox"/>	Eval por d <input type="checkbox"/>	Eval por doc <input type="checkbox"/>	Eval por doc <input type="checkbox"/>	Eval por d <input type="checkbox"/>

\*Especificar aquí-----

### 6-Evaluación de resultados

#### 6.1.Examen parcial

6.1.1.Producto	6.1.2.Canal	6.1.3.Modalidad	6.1.4.Recupera contenidos de unidades
Prueba <input type="checkbox"/> Otros* <input type="checkbox"/>	Escrito <input type="checkbox"/> Oral <input type="checkbox"/> Ambos <input type="checkbox"/>	Individual <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

\*Especificar aquí-----

#### 6.2.Examen recuperatorio

6.2.1.Producto	6.2.2.Canal	6.2.3.Modalidad	6.2.4.Recupera contenidos de unidades
Prueba <input type="checkbox"/> Otros* <input type="checkbox"/>	Escrito <input type="checkbox"/> Oral <input type="checkbox"/> Ambos <input type="checkbox"/>	Individual <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

\*Especificar aquí-----

#### 6.3.Examen final

6.3.1.Producto	6.3.2.Canal	6.3.3.Recupera contenidos de unidades
Prueba <input type="checkbox"/> Otros* <input type="checkbox"/>	Escrito <input type="checkbox"/> Oral <input type="checkbox"/> Ambos <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Todas <input type="checkbox"/>

\*Especificar aquí-----

Fuente: documento elaborado por Asesoría Docente