

ISSN 2525-0132

Facultad de Ciencias  
Económicas y Estadística



# Revista de Asesoría Pedagógica



Número 18  
Julio 2021



**FCEyE**

Facultad de Ciencias Económicas  
y Estadística UNR

Secretaría Académica - Asesoría Pedagógica

# **Revista de Asesoría Pedagógica Staff Evaluador**

**Secretaria Académica:  
CP. Patricia Giustiniani**

**Asesora Pedagógica:  
CP. Esp. Marcela Cavallo**

**Asistente de Edición:  
Mayra S. Medina**

**Arte:  
Lic. Gabriel Bibiloni**

**Rosario. Julio 2021**

**Revista de Asesoría Pedagógica- Número 18/ Año 2021 Directora: Patricia Giustiniani. Dirección postal: Boulevard Oroño 1261 - S2000DSM Rosario - República Argentina .Tel. +54 (341) 4802791 al 99 #121 - Fax +54 (341) 4802795 . Correo e: [apedagogica@fcecon.unr.edu.ar](mailto:apedagogica@fcecon.unr.edu.ar)**

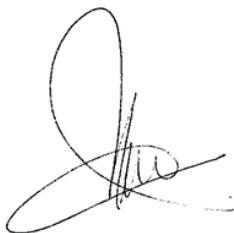
Estimados/as Docentes,

Les presentamos un nuevo número de la revista de asesoría pedagógica con aportes muy interesantes para la reflexión y para nuestra capacitación docente.

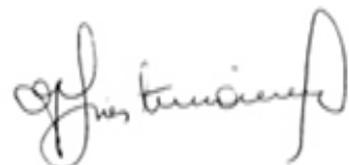
En primer lugar, el aporte de las Profesoras, Dra. Jimena Clerici y Cont. Gabriela García por la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC que nos acercan a resultados de investigación en torno al acompañamiento de estudiantes en contextos de aislamiento y distanciamiento obligatorio en un trabajo titulado De tutoras-docentes a docentes- tutoras: orientaciones para el aprendizaje en el contexto del ASPO-DISPO en Ciencias Económicas, en el que reflexionan acerca de la inclusión educativa a partir de la identificación de las buenas prácticas docentes.

Asimismo compartimos un trabajo de autoría de la Lic. Paula Del Turco, adscripta de nuestra Facultad en la asignatura Historia del Pensamiento Económico, que en su artículo Identificación en la carrera docente de la participación entre géneros, indaga la distribución entre géneros dentro de la universidad pública del ámbito territorial de la ciudad de Rosario para estimar la participación relativa de la mujer y sus condiciones laborales dentro del ámbito académico

Esperamos con estos aportes seguir contribuyendo con la divulgación del conocimiento pedagógico de las producciones realizadas por docentes y adscriptos.



Marcela Cavallo  
Asesora Pedagógica



Patricia Giustiniani  
Secretaria Académica

## Contenido

### ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN ..... 4

*“De tutoras-docentes a docentes-tutoras: orientaciones para el aprendizaje en el contexto del ASPO- DISPO en Ciencias Económicas.”*

*Dra. Jimena Clerici, CP. Gabriela García*

### INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FACULTAD ..... 19

*“Identificación en la carrera docente de la participación entre géneros: Distribución dentro de las áreas de nivel universitario”*

*Lic. Paula Del Turco*

### Recomendaciones ..... 24

*Lecturas Sugeridas*

*Pensar la educación en tiempos de pandemia*

*Compiladores:*

*Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer*

***Los artículos publicados expresan exclusivamente la opinión de sus autores***

## ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN

***“De tutoras-docentes a docentes-tutoras: orientaciones para el aprendizaje en el contexto del ASPO- DISPO en Ciencias Económicas.”***

***Dra. Jimena Clerici, CP. Gabriela García***

### INTRODUCCION

El presente artículo tiene como propósito compartir los avances realizados en un proyecto de investigación e innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG), desarrollado en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)<sup>1</sup>. Este proyecto en particular surge a partir de la inquietud de distintas docentes participantes de las actividades de ingreso que han observado que las acciones que se despliegan durante el mismo para acompañar a los estudiantes a atravesar los momentos críticos se producen de manera desarticulada y

aislada de la enseñanza, por lo que tienen escasa incidencia en los aprendizajes de los estudiantes.

Para comprender el origen de esta preocupación resulta necesario conocer las políticas académicas institucionales de la UNRC que en los últimos años, en consonancia con las políticas educativas nacionales, vienen abogando por acciones de inclusión y mejora educativa. En ese sentido, el *Programa de ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto: orientaciones para el diseño, implementación y evaluación de proyectos para la integración a la cultura universitaria* (aprobado por Resolución CS 422/15) incluye entre sus estrategias el desarrollo de módulos centrados en la alfabetización académica (ICA) y en acciones de integración a la cultura institucional (ICI).

Desde el año 2015 en la FCE se vienen sosteniendo acciones en ambos sentidos. Particularmente a los fines de esta investigación resulta pertinente recuperar la experiencia desarrollada por las tutoras en el módulo de ICI. Estas actividades se han organizado en torno a los momentos

<sup>1</sup> Los PIIMEG son proyectos que se desarrollan a partir de convocatorias institucionales que surgen desde la Secretaría Académica de la UNRC en articulación con la Secretaría de Ciencia y Técnica. Apuntan a promover procesos de innovación educativa a partir de instancias de investigación diagnóstica y evaluativa, en un espiral de investigación diagnóstica-innovación-investigación evaluativa. Los proyectos cuentan con

reconocimiento académico y económico. El proyecto del que se da cuenta en este escrito se titula “Orientaciones para el aprendizaje ¿qué estrategias ponen en marcha docentes de los primeros años?” (2020-2022) y fue aprobado por Resolución Rectoral N°422/2020. Forman parte de este proyecto 10 docentes que se desempeñan de diferentes maneras en actividades de ingreso y como docentes en los primeros años.

críticos del primer año en la universidad, según lo que indica la literatura existente: primeros meses en la facultad, y primeros exámenes parciales y finales. Las dinámicas de trabajo en este espacio han ido variando a lo largo del tiempo. En sus inicios eran actividades sin relación con las asignaturas y luego se fue avanzando progresivamente hacia integraciones con las materias de primer año. Más precisamente, en un primer momento, se desarrollaban como talleres extracurriculares sin vinculación con las asignaturas del primer año, de modo que los docentes no conocían ni los propósitos ni las acciones que llevaban adelante las tutoras de ICI. Como resultado de esa modalidad de trabajo, se ha tenido una escasa participación estudiantil y las acciones de acompañamiento eran demasiado generales en tanto no anclaban en contenidos disciplinares. En un segundo momento, se solicitó a los docentes un espacio en el marco de sus asignaturas. Se lograron mejores resultados en términos de participación estudiantil pero seguían existiendo algunas dificultades puesto que las actividades se desarrollaban al margen de los contenidos, las formas de enseñanza y evaluación propias de cada una de las asignaturas. Finalmente, y como última estrategia, se desarrollaron las actividades de orientación de manera articulada con los docentes de las propias asignaturas en las que se pretendía orientar a los estudiantes.

A pesar de obtener mejores resultados siguen siendo acciones poco sistemáticas y aisladas de la enseñanza, con escasa incidencia en los aprendizajes de los estudiantes. Se advierte, entonces, como necesario que cada docente asuma la función de orientador al interior de sus asignaturas y acompañe a los estudiantes tanto en el proceso de aprendizaje de la disciplina como en la construcción del oficio. De allí que, el interrogante central de esta investigación diagnóstica sea ¿qué acciones de orientación y acompañamiento desarrolla el grupo de docentes que vienen participando en el ingreso cuando se desempeñan como docentes-tutoras de sus asignaturas?

Con el nuevo escenario impuesto por el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y posterior distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO), el proyecto cobró una relevancia particular en tanto invita a analizar lo que ha obrado como orientaciones para el aprendizaje en este contexto particular. Ello moviliza a resignificar los interrogantes originales de la investigación: ¿cómo se acompaña a los estudiantes en este nuevo contexto?, ¿qué estrategias de orientación para los aprendizajes se ofrecen?, ¿qué características tienen esas estrategias?, y ¿cómo se presentan en las aulas virtuales?

Para responder a dichos interrogantes se desarrolla una investigación orientada a la

práctica educativa, de tipo cualitativa, exploratoria y descriptiva. La finalidad de este proceso investigativo es conocer y comprender lo que, desde las perspectivas de las docentes, han obrado como orientaciones para el aprendizaje en este contexto de enseñanza virtual. En cuanto a las estrategias de recolección de información se recurrió a diferentes fuentes. En un primer momento fue necesario reconstruir lo realizado a partir de relatos escritos elaborados por las integrantes del proyecto en los que se sistematizan las ayudas que se brindaron en el contexto de ASPO<sup>2</sup>. Y en un segundo momento, durante el 2021, a partir del análisis de las orientaciones que plasman en el aula virtual.

El presente artículo se estructura en cuatro apartados. En primer lugar, se hace referencia a las figuras del tutor-docente y del docente-tutor, señalando los distintos tipos de funciones que asumen en cada caso y el lugar que ocupa la orientación en esas figuras. Seguidamente, en segundo lugar, se presenta la metodología de trabajo propuesta, detallando los objetivos de la investigación y las preguntas de conocimiento. A continuación, en tercer lugar, los resultados del trabajo referidos a cuestiones metodológicas, a la idea de orientación y a las orientaciones que se identifican en el marco de las propuestas de

enseñanza que desarrollan las docentes-tutoras. Para cerrar, se comparten algunas conclusiones parciales y se proponen dimensiones para continuar analizando las orientaciones.

### ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN LOS QUE SE ENMARCA EL TRABAJO

En los últimos veinte años, las tutorías han cobrado un papel relevante en la universidad y se han implementado asumiendo diversidad de formas y con variados propósitos. La producción sobre la temática ha ido en crecimiento y da cuenta de la diversidad a la que se hace referencia.

A nivel europeo, Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer ya en el año 2004, reconocen tres modelos sobre las tutorías:

1) *tutoría disociada de la acción docente* concebida como ayuda a la enseñanza presencial, con horarios específicos de asistencia voluntaria y no considerada en la evaluación;

2) *tutoría complementaria a la acción docente*, en la que algunas estrategias de orientación se incorporan a la función docente, se tiene en cuenta en la evaluación y su asistencia puede considerarse obligatoria; y,

<sup>2</sup> Fue necesario reconstruir lo realizado a partir de relatos en tanto el proyecto se aprobó en el segundo

semestre del 2020 y muchas de las docentes desarrollan actividades en el primero.

3) *tutoría integrada a la enseñanza de grado*, en la que la acción tutorial y la acción docente son parte de un mismo y nuevo esquema pedagógico de orientación y apoyo al estudiante en sus facetas académicas, profesionales y personales.

Según estos autores, las acciones tutoriales complementarias e integradas a la docencia tienen aún poca trascendencia en el sistema universitario español —a diferencia del *modelo imperante* de tutoría disociada de la docencia debido entre otras razones a la falta de tradición, la poca preparación de los profesores, y la concepción docente tradicional basada en la transmisión de conocimientos.

Más cercano en el tiempo y espacio, otros modelos han sido identificados por Barrios Campos y Nieto Caraveo (2009), a saber: 1) *la tutoría imbricada al currículum*, adaptada de manera transversal al proceso formativo, de modo que cobre pleno sentido para la institución, los docentes y los estudiantes; 2) *la tutoría como función intrínseca a la docencia*, en la que la función docente adquiere un nuevo significado dentro y fuera del aula como orientador y guía de los procesos de aprendizaje; y 3) *la tutoría como búsqueda del desarrollo integral y de la autonomía de los estudiantes*, la que se aleja de una intervención de tipo remedial y circunscrita en el ámbito académico. Según estos autores, en México, similar a lo ocurrido

en España, el modelo de tutoría que ha predominado en la práctica ha sido de tipo remedial, académico e individual entre un profesor tutor y un estudiante. La acción tutorial se presentaría más bien como una especie de añadido y complemento de la formación del estudiante y de las prácticas docentes, y percibida como una ayuda poco útil y deseable.

En el caso argentino, aún no se identifican modelos, sino configuraciones entendidas como las formas particulares que adoptan los significados y prácticas sobre el rol del tutor en cada contexto institucional. En este sentido Capelari (2009) identifica por lo menos cuatro configuraciones: 1) *el tutor como parte de un dispositivo institucional de tipo remedial para solucionar dificultades situadas en los alumnos*; 2) *el tutor como orientador que brinda respuestas personalizadas a distintas necesidades y problemáticas de los estudiantes*; 3) *el tutor como orientador/promotor de aprendizajes académicos en los alumnos*; y, finalmente, 4) *el tutor como una forma especial de ser docente*.

En la UNRC, Alcoba, Amieva, Clerici y Vaca (2015) identifican: a) *una tutoría localizada*, desarrollada por un grupo específico de docentes, designados para cumplir con el rol; contra b) *una tutoría transversal al currículum*, desempeñada por todos los

docentes a cargo de la enseñanza de grado. Señalan que:

“la articulación e integración entre ambos tipos de tutorías es una tarea pendiente y de incipiente construcción, pero muy prometedora. Su afianzamiento depende, (...) de muchas condiciones: a) de la revalorización de la docencia de grado; b) del reconocimiento, por parte de los docentes, de la necesidad de orientación que los nuevos estudiantes requieren para acceder al conocimiento de las materias de la carrera; c) del reconocimiento de la necesidad de valorar la formación pedagógico-disciplinar para el desarrollo de la enseñanza de grado; d) de un cambio de cultura institucional basado en el trabajo colaborativo entre docentes y tutores;...” (p.39-40).

En otro estudio a nivel de la UNRC (Clerici, Ortiz y Amieva, 2015) se advierte que hay una perspectiva dominante de la tutoría y que predominan visiones que entienden a la tutoría como un rol, uno más, que debe desempeñar el docente. Entender la tutoría como una forma especial de ser docente implica, como demanda el grupo de docentes de la FCE, una ardua tarea que conlleva a la revisión del rol docente, en orden a que este último considere una nueva función: la orientación del

aprendizaje en el marco de cada materia, facilitando el trayecto formativo y académico.

Finalmente, resta referirse a las relaciones entre tutoría y acciones de orientación. Coronado y Gómez Boulin (2015), sostienen que la acción tutorial se fortalece cuando considera al estudiante y sus necesidades. Más específicamente señalan que:

“La orientación educacional es un proceso sistemático, integrado al proceso educativo. Como tal es un conjunto de estrategias y procedimientos llevados a cabo con el fin de proporcionar a quienes se encuentran en una situación problemática o de toma de decisiones, información, acompañamiento, asesoramiento, asistencia, seguimiento y apoyo, desde una perspectiva que destaca la prevención y la promoción de los sujetos” (Coronado y Gómez Boulin, 2015, p.126-127).

Ahora bien, asumir como docentes estas acciones de orientación implica un desafío institucional pues es preciso modificar algunos esquemas y dismantelar algunos posicionamientos ideológicos que impiden la posibilidad de entender que estos procesos suman calidad a la propuesta educativa y que corresponde a las instituciones adaptarse y responder a las

demandas sociales (Coronado y Gómez Boulin, 2015, p.128-129). Por este motivo, este proyecto nuclea a docentes que sienten la necesidad de revisar el rol docente en vistas a incorporar nuevas funciones que contemplen las necesidades de los estudiantes, los saberes omitidos del currículo, por mencionar algunas cuestiones.

## METODOLOGÍA

Se trata de una investigación orientada a la práctica educativa. La finalidad de este proceso es conocer y comprender la realidad educativa para obtener información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio en vistas a la mejora (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). Se desarrolla una investigación de tipo cualitativa, exploratoria y descriptiva a los fines de identificar la manera en que se desempeñan el grupo de docentes cuando se asumen como docentes-tutoras y las orientaciones que les brindan a sus estudiantes en el marco de sus asignaturas.

El objetivo general del proyecto apunta a aportar a la mejora de una enseñanza universitaria atenta a la inclusión educativa a partir de la identificación de buenas prácticas docentes que incluyan la orientación para el aprendizaje como elemento clave en el ingreso y la continuidad de los estudios. Concretamente en este trabajo se presentan algunos avances en torno al

siguiente objetivo específico: identificar y describir las estrategias de orientación para el aprendizaje que las docentes implicadas en el proyecto ponen en marcha en el marco de sus propuestas de enseñanza.

En consonancia con ese objetivo se encuentran las preguntas de investigación ¿qué estrategias de orientación para los aprendizajes ofrecen las docentes-tutoras a sus estudiantes en el marco de sus asignaturas? ¿Qué características tienen esas estrategias? ¿Cómo son presentadas a los estudiantes? ¿En relación a qué temáticas o ejes se brindan mayores orientaciones (lo disciplinar, lo vocacional, lo relativo a la vinculación con el campo profesional, otras)? ¿Perciben docentes-tutoras esas orientaciones como tales? ¿Qué tipo de estrategias son las que sí se entienden como de orientación? ¿Cómo se presentan las orientaciones en estos contextos particulares de ASPO y DISPO? y ¿cómo aparecen en las aulas virtuales?

En este artículo se presentan algunos resultados generales sobre estos interrogantes. Las estrategias de recolección de información utilizadas han sido variadas. En una primera instancia, se recurrió al análisis de los registros elaborados por las integrantes del proyecto en los que se sistematizan las orientaciones que se brindaron durante el primer cuatrimestre del año 2020, en el marco del

ASPO. En una segunda instancia, se avanza en el análisis de las orientaciones que las docentes han incluido en sus aulas virtuales durante el desarrollo del primer cuatrimestre del 2021.

## RESULTADOS

A continuación se presenta un primer avance de los análisis realizados a partir de los relatos y de las aulas virtuales.

### *Las orientaciones desde los relatos docentes*

Como se mencionó anteriormente, para responder las preguntas planteadas se propuso como tarea **registrar por medio de relatos** las orientaciones ofrecidas a los estudiantes durante el primer cuatrimestre del 2020. Estos relatos pensados como dispositivos que recogen las percepciones docentes, resultaron el primer desafío de este proyecto, evidenciando las dificultades a las que se enfrentan las docentes cuando se intenta construir narraciones sobre las propias prácticas de enseñanza debido a que son escasas o nulas las ocasiones en las que se registra lo que sucede en el aula.

Otro emergente de la tarea tiene que ver con las **distintas interpretaciones sobre lo**

**que significa la orientación para el aprendizaje.** Luego de discutir sobre el significado de las **orientaciones se las considera como aquellas ayudas que se ofrecen a los estudiantes para el aprendizaje** (Clerici et al. 2021). En algunos casos, las orientaciones se identifican en distintos **recursos que ofrecen las cátedras**, y en otros casos, se hace referencia a distintas **actividades** que como docentes se realizan en diferentes espacios **de intercambio e interacción con los estudiantes.** Entonces algunas orientaciones abarcan desde el programa hasta las clases de consulta y otras se centran en un momento particular de las clases; en otras palabras, algunas recuperan las propuestas de cátedra y otras solo se detienen en lo que hacen como docentes individuales<sup>3</sup>.

Los **recursos** más frecuentemente descritos en los relatos son: programas de las asignaturas, guías (con sus distintas denominaciones como guías de acompañamiento, guías con orientaciones, de clases, material con explicaciones, guías de control de lectura); actividades evaluables y autoevaluables; videos; y presentaciones mediadas (tipo power

<sup>3</sup> Esto podría obedecer a las dinámicas de trabajo instaladas en las cátedras y a las culturas de trabajo (Hargreaves, 1999; Lipsman, 2021) en tanto condicionan, a la vez que configuran, el campo de acción del docente (Rogovsky, 2020). También, puede obedecer al origen o inquietud inicial del proyecto más vinculado a la figura "individual" del tutor antes que a la referencia de un equipo de cátedra. Finalmente, se entiende que el cambio de la

figura del docente al docente-tutor requiere convicción, compromiso, formación y transitar por espacios que permitan poner en valor esta forma de ser docente. Entonces, en algunos casos las orientaciones pueden darse de manera individual o, cuando las condiciones contextuales lo permiten, ser orientaciones comunes y compartidas por el equipo de cátedra.

point). Estos recursos se elaboran en el marco de la propuesta pedagógica particular de cada asignatura por lo que su propósito y los tipos de orientaciones que incluyen varían. Sin embargo, en la mayoría de los casos las ayudas que se describen refieren a *“orientaciones específicas para el estudio”* (García Aretio, 2009), es decir ayudas para abordar, aprender, un determinado tipo de contenido, generalmente conceptual o procedimental.

En el caso de los **programas analíticos**, se advierte que si bien tienen potencialidad de orientar por ser el mapa de ruta de las asignaturas, son percibidos como orientaciones cuando, además de ser lo suficientemente descriptivos, son recuperados en los materiales y en los encuentros con estudiantes. En este sentido, hay quienes proponen un trabajo sobre el mismo el primer día de clases y luego a lo largo de los encuentros; en otros casos se lo referencia en los recursos, como guías o documentos de clases, por ejemplo, *“Una mirada sobre el Programa”*; *“¿dónde se trata el tema?”*

Se consideran que son *suficientemente descriptivos* en tanto incluyan información respecto de: el contenido a abordar y su importancia y pertinencia en la formación del graduado; los objetivos de aprendizaje (saber - saber hacer), los materiales/recursos necesarios (bibliografía - recursos didácticos); las

orientaciones respecto de qué se espera del estudiante en clase y fuera de ella (actividades extráulicas); el rol del docente, los medios de comunicación e interacción; la metodología didáctica y los roles; los aspectos referidos a las evaluaciones parciales y finales como características, criterios, escala de corrección y tipo de devoluciones y finalmente el cronograma detallado por clase y fechas importantes. Estas características lo convierten en una herramienta con potencial de orientación (García, Clerici, Martellotto, 2018; García, Sader y Tissera, 2020). Mayor grado de orientación ofrecen si se explicitan las relaciones entre algunos de esos elementos tales como objetivos de aprendizaje-contenidos-actividades-evaluación.

En el caso de los **videos o presentaciones** se aprecian orientaciones cuando logran trascender el formato de síntesis o de esquemas de conceptos centrales e incluyen preguntas sobre los procesos cognitivos y/o metacognitivos que los estudiantes realizaron. Algunos ejemplos de las expresiones con las que se describen estas orientaciones en los relatos son: *“explicaciones adicionales”*, *“se citaron ejemplos sobre el tema y su aplicación”*; *“una o dos preguntas para que los estudiantes argumenten con relación a un tópico determinado”*; o preguntas del tipo *“¿cuál es el concepto teórico correspondiente?, ¿cuál es la relación con las opciones que se les plantean?”*, *“¿cómo abordar estas situaciones*

aplicadas tomando como base los marcos teóricos propuestos en el programa?”, ¿qué pasos seguiste para realizar la lectura de “xx” texto? (Clerici, et.al. 2021)

En el caso de las guías<sup>4</sup>, las orientaciones que se describen son variadas, algunas se refieren a acompañamientos para la lectura del material de estudio, principalmente a través de preguntas; otras a intervenciones en las guías de trabajos prácticos, o guías de práctico orientadas, que incluyen desde la referencia a puntos del programa, el material teórico que deben leer o revisar previamente, el paso a paso o los procedimientos implicados para resolverlos, algunos tips, los conceptos y relaciones importantes para recordar, hasta preguntas para estimular la reflexión. Estas orientaciones suelen anticiparse a los estudiantes con reseñas del tipo: “Una mirada sobre el Programa”; “¿dónde se trata el tema?”; “Recordemos”; “Empecemos el recorrido”; “te sugerimos los siguientes pasos”, “orientadores de lectura”, por mencionar algunos.

De la lectura de los relatos surge que la estructura como las orientaciones que incluyen depende, entre otros factores, del tipo de material que habrá de integrar. Así, no será lo mismo aquella guía cuyo propósito sea el acompañamiento de la lectura de los textos básicos, que aquella

otra que acompaña a otro/s material/es y el desarrollo de las diferentes actividades de aprendizaje. Como recurso didáctico se ajusta a la propuesta pedagógica particular del espacio curricular (García, Sader, Tisera, 2020).

Desde una mirada analítica este último recurso incluye un tipo de orientación particular que podría asimilarse a las de las guías didácticas. Según García Aretio (2009) en estas guías

“se deberían sugerir técnicas y estrategias apropiadas para el estudio concreto de una determinada disciplina (...) la Guía ha de convertirse en un cúmulo de sugerencias sobre cómo relacionar las distintas partes de la materia y cómo integrar las diversas fuentes de información, como materiales de apoyo para el estudio del tema, explicaciones alternativas, actividades de aplicación de lo aprendido. Estas orientaciones se estructurarán por módulos, sectores o bloques, o mejor, por temas” (García Aretio, 2009, p.2-6).

Finalmente, además de las orientaciones incluidas en los recursos, las docentes identifican otras como **actividades**, que refieren a las intervenciones que realizan

<sup>4</sup> Estas guías se presentan por unidad o tema. Algunas surgen como adecuaciones de las guías

elaboradas especialmente para la modalidad a distancia, en otras como un recurso nuevo e innovador en la asignatura.

en los espacios de encuentro con los estudiantes como clases de consulta, encuentros de clases virtuales sincrónicas. Este tipo de orientaciones asumen la forma de preguntas que hace el docente para invitar a la reflexión, a establecer relaciones, o bien para orientar la lectura de consignas. Se trata de orientaciones que se realizan de modo oral y no suelen quedar por escrito. Nuevamente parecen orientaciones más centradas en el aprendizaje de un determinado contenido disciplinar, aunque aparecen también algunas habilidades transversales a la vida universitaria como la lectura.

A pesar de que estas últimas orientaciones están presentes en todas las narraciones y son valoradas por docentes y estudiantes no se encuentran sistematizadas. Se advierte, entonces, que ha resultado más sencillo identificar las orientaciones en los recursos que en los encuentros sincrónicos. Probablemente esto se deba a que se trata de materiales escritos lo que facilita el reconocimiento de las orientaciones en ellos. Los encuentros sincrónicos requerirían, tal vez, de un observador que pudiera estar registrando lo que sucede en esa interacción y de qué modo aparecen las ayudas.

A modo de síntesis, de este primer momento de análisis, surge la siguiente **caracterización** de las orientaciones descritas en los relatos:

- refieren a aquellas *ayudas* que se ofrecen a los estudiantes para el aprendizaje;
- *se hacen presente* tanto en los diversos *recursos didácticos* como en los *espacios de interacción con los estudiantes*;
- *se identifican más fácilmente en los materiales escritos* que en las intervenciones en los espacios de encuentro con los estudiantes;
- refieren, en general, a *orientaciones específicas* en torno a los conocimientos disciplinares, que son las que darían cuenta de las ayudas para aprender a aprender;
- en menor medida se advierten *orientaciones generales* y vinculadas a ayudas o *acompañamiento socio-afectivas*;

#### **Las orientaciones en las aulas virtuales**

A diferencia de lo analizado en el primer momento, en este caso la tarea consistió en revisar lo que se ofrece en las aulas virtuales de cada una de las docentes. Se tomó como objeto de análisis lo que se presenta en el espacio de noticias, pizarrón y materiales según las propuestas de cada una. Allí se encuentran intervenciones de diferentes tipos según los momentos del desarrollo de la propuesta de enseñanza.

Al inicio del cursado se ofrecen **pautas que brindan información organizativa sobre el desarrollo de la materia**: las plataformas

que se usarán, los fines para los que se usarán cada una, la organización al interior de la plataforma, lo que encontrarán en cada espacio. Las expresiones que dan cuenta de este tipo de información: *“Este espacio creado en EVELIA será para que trabajemos los aspectos prácticos de la materia; las clases de teórico por MS TEAMS”; “en materiales se irán subiendo unidad por unidad las guías correspondientes a los prácticos de cada una”; “La semana próxima comenzamos las clases de .... ...tendremos la reunión inicial el ..... por el aula virtual (Plataforma Teams). Para ello previamente es importante que se unan al grupo de la asignatura. En el mismo y en forma conjunta en Evelia vamos a colgar actividades...”; “como les comentamos anteriormente el próximo jueves realizaremos una reunión virtual vía Plataforma Teams. Solicitamos que si aún no tienen su usuario y contraseña de Teams lo gestionen con tiempo. El código de acceso al equipo ... es ...”.*

Además al inicio del cursado, **anticipan características de la propuesta pedagógica** haciendo referencia a los modos de trabajo por unidades, a las diferencias entre los momentos asincrónicos y los sincrónicos, características de cada instancia, lo que se espera de los estudiantes en cada momento. Algunas expresiones que dan cuenta de ello: *“Por cada unidad tendrán disponible un foro de consultas sobre el contenido de esa unidad. También tendrán disponible un foro para consultas generales”;*

*“La modalidad de estas clases serán de participación activa, en las mismas no se desarrollarán contenidos teóricos y se utilizarán como espacio para compartir las actividades que ustedes tendrán que traer resueltas acorde a lo que les vaya solicitando”; “¿por dónde comenzar?”; ¿Cómo está compuesta la unidad? ¿qué vimos y cómo seguimos?”; “En la pestaña de materiales encontrarán una actividad para la revisión de conocimientos previos. La misma deberá ser resuelta individualmente antes del encuentro de este jueves. Aclaremos que no deben enviarnos la solución. Las consultas y dudas que tengan serán abordadas durante el encuentro”.*

Este tipo de pautas se ofrecen de manera escrita o apelando a recursos audiovisuales como videos. La relevancia de estas indicaciones radica en que anticipan y organizan los espacios de trabajo y encuentro. Cada materia hace un uso diferente de los entornos virtuales y es necesario que se expliciten y que los estudiantes puedan identificar la propuesta.

A medida que se avanza en el cursado van haciéndose presentes **pautas que indican avances en el desarrollo de la asignatura:** *“Seguimos transitando la unidad 1”; “La próxima semana trabajaremos con los primeros prácticos de la unidad 2”; “¿cómo continuar con los temas?”; “nos ubicamos en lo visto y continuamos”; “ahora comenzaremos a*

trabajar la unidad 4"; "esta semana focalizaremos en el desarrollo de las temáticas referidas a los puntos...".

Esta información va indicando los avances, pone en relación los temas, y trae al aula el programa de la asignatura. Obrar como indicadores de dónde se encuentran, sistematizan los temas que han visto y lo que viene. Lo que no se advierte en las aulas, son los modos en que se cierran las unidades. Si fuera posible sería interesante incluir instancias de revisión de lo que los estudiantes han aprendido y la manera en que lo han aprendido. Esto se vincula con otras intervenciones que también se hacen presentes en las aulas virtuales como las que se detallan a continuación.

Se trata de un grupo de intervenciones remiten a **recuperar los objetivos de aprendizaje propuesto en el programa**. Así al inicio de una determinada unidad se indica: "Esperamos que a través de la realización de las actividades que le proponemos en esta guía logres...". En otros casos, al final de los ejercicios se **proponen preguntas de reflexión**: "Resolviste las actividades de manera completa o ¿algo te faltó?; ¿Cuál de los temas abordados te presentó mayor dificultad? ¿qué hiciste para resolverlo?; ¿Lograste establecer relaciones entre los conceptos teóricos que te propusimos revisar y los distintos ejercicios de aplicación práctica?; Crees que las actividades propuestas te permitieron evaluar o valorar el

grado de conocimiento y manejo que tienes sobre estos conocimientos previos?"

Ahora bien, en ninguno de los dos casos se explicita en el aula la manera en que se retoman esos recursos que, en principio, parecen pertinentes para acompañar los procesos de aprendizaje. En el caso de los objetivos podría pensarse en el diseño de instrumentos que les permitieran a los estudiantes identificar por unidades qué han aprendido, qué identifican que todavía no comprenden. En el caso de las preguntas de reflexión parece que se avanza en ese sentido pero no se explicita la manera en que se retoma esta actividad en el proceso de enseñanza. Ese es un punto relevante porque en caso de que queden solo como planteos de inicio o cierre pero sin ser recuperados por los docentes pierde valor para los estudiantes.

Lo que se advierte a partir de la caracterización de estas últimas pautas es la necesidad de profundizar y complementar los análisis a partir de grupos de discusión con las docentes tutoras a los fines de indagar los modos en que se concluyen o cierran esas propuestas de enseñanza o se retoman cada una de esas pautas.

En este punto se pueden identificar determinadas **características de las orientaciones que se ofrecen en estos espacios**:

- *varían según el momento del desarrollo de la asignatura.* Al inicio se hace necesario brindar pautas de organización (dónde nos encontramos, cómo vamos a trabajar) y cuando esas pautas están claras y funcionan, se puede pasar a otras orientaciones como por ejemplo qué vamos a aprender.
- *pueden brindar la misma información y tener similar propósito pero varían en el formato.* Algunas son escritas, otras remiten a recursos gráficos y otras en formato audiovisual.
- *por el tipo de análisis realizado, parecen parciales y que no logran el carácter de sistémicas.*

### REFLEXIONES FINALES

El artículo tuvo como objetivo fundamental analizar los modos en que las docentes implicadas en el proyecto asumen una *nueva forma de ser docente*, en el que la tarea trasciende a la mera transmisión de conocimientos disciplinares, para centrarse en el diseño de estrategias y el despliegue de acciones que buscan orientar y acompañar a los estudiantes a construir su identidad como estudiantes universitarios, no solo desde lo académico sino desde una diversidad de dimensiones.

En este sentido fue posible identificar, tanto en los relatos como en las aulas virtuales, orientaciones generales y

específicas que permiten a los estudiantes moverse en los nuevos entornos de enseñanza al tiempo que encontrar ayudas para aprender a aprender la disciplina.

Sin embargo, resulta necesario analizar la manera en que este nuevo rol se asume en los espacios de encuentro sincrónicos y cómo se articulan las orientaciones que se brindan en los diversos recursos y espacios de trabajo asincrónicos con los de interacción en esos encuentros sincrónicos. ¿Qué rol asumen las docentes tutoras en esos espacios? ¿Qué características tienen los encuentros? ¿Con qué propósito se desarrollan? ¿Cómo se presentan las orientaciones en esos momentos? ¿Pueden las docentes reconocer las orientaciones que brinda de manera oral? Son algunas de las preguntas que han ido surgiendo en este momento.

Finalmente, y como otra línea de trabajo a seguir, interesa analizar la percepción de los estudiantes respecto de ¿cuáles de esas orientaciones son percibidas como tales?, ¿qué estrategias didácticas perciben como orientaciones al aprendizaje?, ¿cómo las valoran? y ¿qué otras ayudas creen son necesarias?

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcoba, M., Amieva, R., Clerici, J., y Vaca, M. (2015). Grupo de Acción Tutorial. Descripciones y reflexiones en torno a la experiencia construida.

- En Alcobá, M., Amieva, R., Clerici, J., Vaca, M., Nardoni, F., Smitt, N., Assad Meza, A. y Pérez Rojas, R. 2015. *Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y México*. UniRio Editora.
- Arnal, J., del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Barrios Campos, R. y Nieto Caraveo, L.M. (2009). El modelo de acción tutorial diversificado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Jornadas Iberoamericanas de tutoría y orientación en educación superior. Mendoza. Argentina.
- Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad Argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49 (8), 1-10.
- Clerici J; García G; Kehoe E; Martellotto R; Clerici Y; Donadoni A; Trucco G; Ardila M.I; Natali P y Celli L. B (2021) Orientaciones para el aprendizaje en el contexto de ASPO: una mirada desde la docencia. Séptimas Jornadas Institucionales sobre Investigaciones y Experiencias Educativas en carreras de Ciencias Económicas. Valoración de las propuestas de enseñanza en épocas de pandemia. UniRio Editorial. ISBN 978-987-688-437-2
- Clerici, J; Ortiz, F y Amieva R. (2015). Defensa Tesis doctoral. UNC.
- Coronado, M y M. J. Gómez Boulin. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc.
- Gairín, J; Feixas, M; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario Europeo de la educación superior *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 1, pp. 61-77
- García Aretio, L. (2009). *La Guía Didáctica*. Editorial del BENED
- García, G; Clerici, J y Martellotto, R. (2018) La formación práctica en la carrera de contador público. ¿Qué dicen los docentes en sus programas analíticos? Jornadas institucionales de investigación educativa en carreras de Ciencias Económicas. *Articulación docencia e investigación: evaluación y perspectivas*. FCE UNRC.
- García, G; Sader, G; y Tissera, P. (2020) El desafío de la enseñanza de la Contabilidad en el contexto de excepcionalidad pedagógica: el rol

de las guías con orientaciones. V Congreso de Ciencias Económicas; IX Congreso de Administración y VI Encuentro Internacional de Administración del centro de la República. “Las Ciencias Económicas en Tiempos de Crisis, su aporte”. I.A P.C.S UNVM, Córdoba, Argentina.

*de proyectos para la integración a la cultura universitaria* (aprobado por Res CS 422/15).

Hargreaves, A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Ediciones Morata.

Lipsman, M (2021). Innovación en la enseñanza. Desafíos para la formación docente en tiempos de pandemia. Webinar UNCA - Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ajWmNdyLA9g>

Rogovsky, C. (2020) Tutorías virtuales: una mirada desde adentro. En García, J. y García cabezas, S. (comp.) Las tecnologías en (y para) la educación. FLACSO Editorial, Montevideo, Uruguay. ISBN: 978-9915-9329-0-3. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/tutorias-virtuales-una-mirada-adentro>

Secretaría Académica de la UNRC.  
*Programa de ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto: orientaciones para el diseño, implementación y evaluación*

## INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FACULTAD

### “Identificación en la carrera docente de la participación entre géneros: Distribución dentro de las áreas de nivel universitario”

Lic. Paula Del Turco

#### OBJETIVOS:

- Indagar sobre la distribución entre géneros dentro de la universidad pública del ámbito territorial de la ciudad de Rosario.
- Estimar la participación relativa de la MUJER y sus condiciones laborales dentro del ámbito académico.
- Confeccionar en base a lo investigado, la contextualización del concepto de *Brecha de género y salarial* para el ámbito local.

#### FUNDAMENTO

La docencia tradicionalmente está asociada a lo femenino. Desprendido del rol social asignado cultural e históricamente a la mujer y su rol materno, la educación de los menores estaba a cargo de la mujer del hogar o “maestras” que impartían conocimientos; cuyo supuesto versa en la creencia de que poseen “naturalmente” una mayor sensibilidad y capacidades de lo afectivo. Aprender a leer y escribir requiere de una dedicación especial, un método y paciencia, a cuya sumatoria muchas llaman “amor”.

Por su parte y en contraposición, la historia muestra que la educación formal, el acceso a una formación superior estaba reservada a los hijos varones, en general los mayores

o primogénitos. Y por tanto alejada de las mujeres que estaban predestinadas al hogar donde la reproducción y tareas de casa ocupaban sus horas. Hasta que las mujeres fueron paulatinamente accediendo a los ámbitos educativos, ya no solo como “alumnas”; sino profesionalizándose y conquistando el espacio académico, abriéndose paso en la docencia universitaria también.

La docencia como “trabajo”, enfocado desde el GÉNERO, requiere análisis desde dos aristas: el “acceso” a la posición y con ella a una retribución generalmente monetaria; y en segundo lugar la “participación relativa”, la cantidad respecto a los varones. Este enfoque considera que existe una desigualdad de ellas respecto de ellos que reflejan las diferentes oportunidades sociales que se nos asignan.

#### METODOLOGÍA

Se investigó en páginas oficiales de las distintas casas de estudio en Rosario pertenecientes a UNR, revisando las estadísticas publicadas. Asimismo, se visitaron las instituciones vinculadas como Sede Gobernación de UNR y el local gremial de COAD. Con la información recabada, se analizaron los guarismos respecto su evolución temporal, su clasificación, su separación entre género reciente. Se buscó y leyó información sobre los procedimientos de seguimiento de las características de la dotación docente en la universidad. Se utilizó el informe con datos sobre docentes según sexo, tipo de cargo y dedicación para el año 2017; no se accede a la información de los años 2018/19.

#### DESARROLLO

Basándonos en la información obtenida en la investigación resumida en las distintas

tablas que se adjuntaran al texto, sabemos que en los años noventa la administración registraba la cantidad de cargos docentes clasificándolos solo según tipo de dedicación (exclusiva, semiexclusiva y simple) en cada facultad o sede pertenecientes con el sobresaliente detalle de registrar sin distinguir por sexo/ género. Según nos comentan los compañeros de la “Dirección General de Estadística Universitaria” a quienes agradezco la dedicación con la cual me brindaron respuestas para esta investigación; recién a partir del año dos mil uno encontramos los datos de la dotación de profesionales docentes desagregados entre VARONES y MUJERES. Como partida de la evaluación de la evolución temporal de la participación de las compañeras mujeres (nuestra variable bajo estudio) en los claustros de la academia, encontramos en el “Anuario del Ministerio de Educación” del año 1997, la siguiente distribución y referencia:

- Total Cargos Docentes: 6251 (48,9% mujeres)
- Cargos dedicación Exclusiva: 444 (54,5% mujeres)
- Cargos dedicación Semiexclusiva: 1589 (47,8% mujeres)
- Cargos dedicación Simple: 4218 (48,7% mujeres)

Tomando la misma variable, analizando el informe 2017; encontramos que la variación estadística de la participación femenina en los siguientes veinte años es:

- Total 54,7%      5,8 puntos mas
- Exclusiva 56,3%    1,8 puntos mas
- Semiexclusiva 55,7%    7,9 puntos mas
- Simple 54%      5,3 puntos mas

Para ese año el registro se detalla en múltiple clasificación: a) tipo de cargo docente (profesor titular, profesor

asociado, adjunto y los auxiliares de las cátedras como JTP, ayudantes uno y dos), b) tipo de dedicación (exclusiva, semiexclusiva o simple) y c) contemplando el personal de cada sede según su género. Se destaca en el informe la aparición de un cuadro con la gráfica de la participación relativa de las docentes mujeres respecto la dotación total de la facultad.

Se resume esta participación según el total de docentes a nivel institucional, identificando cada sede de UNR o facultad y considerando tipo de dedicación como variable representativa en la **TABLA N° 1**

Aplicando el enfoque de género; observamos que existe al 2017 en su mayoría una participación equitativa de las compañeras en las distintas sedes, su guarismo ronda cercano al cincuenta por cien en cada casa de estudios.

La mujer en la sociedad sigue estando asociada al espacio doméstico. A pesar de los avances respecto su participación y el acceso a mayor cantidad de derechos en post de garantizar equidad paritaria, se sostiene la idea de que la mujer en el mundo laboral es la encargada de administrar el hogar, las tareas de cuidado, la educación de niños, el sostén de adultos mayores y también los inválidos o enfermos. Estos estereotipos de trabajo, se manifiestan con lo que llamamos “división sexual de trabajo”; que relaciona la mujer con las actividades vinculadas al cuidado en general. Podemos definir “cuidado” como el conjunto de tareas que son indispensables para satisfacer las necesidades básicas de existencia y reproducción de las personas. Cuando observamos la tabla, encontramos que existe tal feminización en ciertas carreras que utilizando los términos epistemológicos de uso coloquial que nos permiten identificar en el plano de la ciencia; aquellas materias “blandas” donde el rol de la mujer por su sensibilidad, dedicación, lugar social se relaciona casi de

manera directa, resultando en una participación relativa importante con porcentajes del sesenta/setenta por ciento. Casos como Psicología, Bioquímica y farmacia, Humanidades y arte.

Por el contrario, para las llamadas profesiones de las ciencias duras, como los son las facultades de Exactas, Ingeniería y Agrimensura, es notable y destacable el predominio de los compañeros varones en sus espacios.

Esto cristaliza la identificación de la responsabilidad de las tareas del cuidado en las mujeres.

Por su parte la participación de las compañeras mujeres en el total área institucional, según sede en su estructura de autoridad y representación en los consejos directivos; lugares de toma de decisión, se resume en la **TABLA N° 2**

Replicando lo observado en a distribución de los cargos docentes, los ámbitos de representación se muestran correlacionados. Creciente igualdad de participación atraviesa los espacios de decisión, autoridades y consejos directivos.

Aquí cabe mencionar el concepto de la “segregación ocupacional por género” que puede darse en dos direcciones: horizontal y vertical. La primera es la explicación de la brecha salarial existente entre docentes de un mismo nivel de formación y puesto que perciben trato y/o retribución diferente. La segunda por su parte muestra distancias en el nivel de decisión dentro de las jerarquías definidas en cada casa de estudio. De ambas se desprenden dos conceptos utilizados en el estudio de casos: a) “techo de cristal” referido al fenómeno que describe las barreras socioculturales invisibles que limitan el crecimiento profesional de las mujeres y restringen el acceso a espacios de toma de decisiones a pesar de estar preparadas y profesionalmente formadas en igualdad de

condiciones; b) el otro concepto, el “ piso pegajoso” que alude a las fuerzas que relegan a las mujeres en su expansión profesional y limitan sus recorridos, multiplicando los pasos, reduciendo los ámbitos, tornando sus elecciones menos independientes. Podemos observar que en las conformación de las autoridades universitarias en Rosario y la conformación de los consejos docentes, su estructura es mas igualitaria, con paridad en la participación de ambos sexos, sin techos ni aparentes pegatinas; conclusiones a las que se arriba en relación a los guarimos que muestra la tabla. Por su lado, en los consejos estudiantiles, se observa que las estudiantes no estarían alcanzando los niveles paritarios, al menos en el año del informe analizado.

## CONCLUSIÓN

En este documento encontramos dentro del espacio universitario una brecha de género que será más profunda en función del tipo de carrera enmarcado en las características que definen la ciencia que las contiene en cuestión. Recordemos que la llamada “brecha de género” es la existencia de cierta diferencia en la distribución de los recursos, accesos y poder entre los géneros en un determinado ámbito. Así encontramos que en dicha brecha existió históricamente, que lentamente viene cerrándose, en particular en las ciencias que por sus características se encuentran feminizadas.

El feminismo, como ideología que defiende el lugar y rol de la mujer y el acceso a derechos en igualdad de oportunidad entre géneros, supo impulsar y sumar su fuerza también en la UNR. Así encontramos equidad en la distribución de los nodos de toma de decisión, buena representación de las compañeras, incluso en los organismos gremiales, que no son parte del estudio.

Recientemente, se están incluyendo temas vinculados a "Identidad de género" reconocida a todos, todas y todes en la sociedad, sin quedar fuera de la universidad; pero de los cuales aún no se encuentran incorporados en las estadísticas oficiales ni tienen el reconocimiento público de los docentes que son integrantes de estas disidencias. La desigualdad de género tiene una sólida base que se erosiona con el tiempo, dejando atrás viejas historias, permitiendo mayor participación de las mujeres, y proyectando para el futuro una universidad que les incluya a To-des.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dirección General de Estadística Universitaria. Informes CGT (2018). Cuadernillos mujeres sindicalistas. Buenos Aires: Atenea  
Paginas web oficiales de las facultades de UNR Departamento Rosario. Recuperadas de <https://unr.edu.ar/oferta-academica>

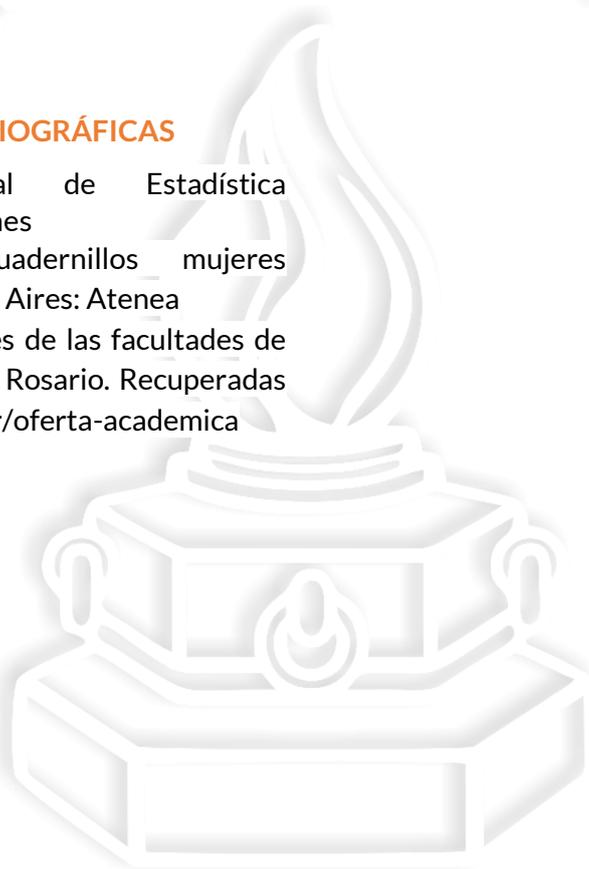


TABLA N° 1

	Arquitectura + Lic. en diseño industrial		Exactas, Ingeniería y agrimensura		Políticas y RRII		Psicología	
	Total	% Mujer	Total	% Mujer	Total	% Mujer	Total	% Mujer
Docentes	436	% 42,7	1183	% 39,5	491	% 66,2	463	% 65,9
Exclusiva	14	% 35	194	% 44,8	75	% 74	17	% 41,2
Semi Exclusiva	157	% 38	240	% 34,6	99	% 59,6	213	% 69,5
Simple	265	% 49	749	% 39,5	317	% 66,2	233	% 64,4
	Bioquímica y Farmacia		Medicas		Odontología		Humanidades y arte	
	Total	% Mujer	Total	% Mujer	Total	% Mujer	Total	% Mujer
Docentes	635	% 64,5	1286	% 56,8	549	% 54,4	882	67,2
Exclusiva	132	% 66,7	73	% 69,9	34	% 53	53	% 60,4
Semi Exclusiva	140	% 69,3	312	% 61,4	106	% 56,6	184	% 66,8
Simple	363	% 61,5	901	% 54,3	409	% 54	645	% 67,8
	Economía y Estadística		Derecho		Agrarias		Veterinarias	
	Total	% Mujer	Total	% Mujer	Total	% Mujer	Total	% Mujer
Docentes	626	% 56,4	563	% 44,8	353	% 53,8	315	% 49,5
Exclusiva	20	% 60	12	% 50	86	% 59,3	78	% 44,9
Semi Exclusiva	115	% 66,1	48	% 52,1	60	% 53,3	96	% 52,1
Simple	491	% 54	503	% 43,9	207	% 51,7	141	% 50,4

TABLA N° 2

	Arquitectura + Lic. en diseño industrial		Exactas, Ingeniería y agrimensura		Políticas y RRII		Psicología	
	Total	% Mujer	Total	% Mujer	Total	% Mujer	Total	% Mujer
Autoridades	12	% 50	4	% 50	17	% 58	18	% 44
Consejo docentes	10	% 10	10	% 30	10	% 70	3	% 100
Consejo estudiantil	8	% 62	8	% 37	8	% 37		sin dato
	Bioquímica y Farmacia		Medicas		Odontología		Humanidades y arte	
	Total	% Mujer	Total	% Mujer	Total	% Mujer	Total	% Mujer
Autoridades	4	% 75	21		13	% 53	24	% 62
Consejo docentes	10	% 60		sin dato				
Consejo estudiantil	5	% 100						
	Economía y Estadística		Derecho		Agrarias		Veterinarias	
	Total	% Mujer	Total	% Mujer	Total	% Mujer	Total	% Mujer
Autoridades	10	% 50	10	% 50	19	% 36	13	% 69
Consejo docentes	10	% 50	10	% 40	10	% 80	10	% 50
Consejo estudiantil	8	% 37	8	% 37	8	% 50	8	% 37

## Recomendaciones

### Lecturas Sugeridas

#### *Pensar la educación en tiempos de pandemia*

<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-ii-experiencias-y-problem%C3%A1ticas-en-iberoam%C3%A9rica-detail>

Año de publicación: 2020

UNIPE Editorial Universitaria

### Compiladores:

*Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer*

En esta ocasión nos pareció oportuno compartir el trabajo realizado por la editorial de la Universidad Pedagógica Nacional durante el año 2020 con la compilación de crónicas, ensayos, experiencias y análisis que configuran una interesante exposición de las vivencias de educadores en pandemia y cómo surgieron distintas propuestas sobre la marcha. El primer trabajo comprende temáticas como el rol de la tecnología en la sociedad, sus impactos en la educación, la situación de la mujer y las políticas de cuidado, entre otros. El segundo volumen es una coedición entre UNIPE - CLACSO e incluye distintos autores de Iberoamérica

Ambos son de descarga gratuita y están disponibles en la página de la UNIPE: Editorial Universitaria.

**1-Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera**

<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia.-el-compromiso-y-la-espera-detail>

**2-Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica:**