



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

PROYECTO DE TRABAJO PROFESIONAL

*“La profesionalización docente en la licenciatura en producción
de bioimágenes de la UNLaR”*

ALUMNO: Lic. Carlos Alberto Cabrera

DIRECTOR: Dr. Pedro Enrique Pérez

2019



DEDICATORIA

Este proyecto de investigación, está dedicado principalmente a Dios y a la Santísima Virgen María que son mi guía, dándome fortaleza en momentos difíciles, para poder cumplir este objetivo tan anhelado.

A mis hijos Matías e Ignacio que me acompañaron en todo momento, tolerando mis ausencias producto de mi cursado de la carrera, siendo mi orgullo y mi gran motivación para seguir adelante con mi vocación.

A mis hermanos Jorge, Rodolfo y Enrique no solo por estar presente siempre en las buenas experiencias de mi vida si no también por los grandes momentos de felicidad y de diversas emociones, siempre juntos saliendo adelante.

A mi madre Elena por sus sabios consejos en los momentos de cansancio y agotamiento en este transitar. A mi padre Ramón y hermanos Gustavo y Silvana que me iluminan desde el cielo.

A mi amigo y colega Daniel que en momentos difíciles que nos puso la vida siempre juntos afrontando para salir a delante y poder llegar alcanzar esta meta.

Carlos A. Cabrera

ÍNDICE

Resumen.....	1
Fundamentación.....	2
Problema.....	9
Definición de la pregunta de investigación.....	10
Objetivos.....	11
Marco conceptual.....	12
Marco metodológico.....	36
Marco contextual.....	39
Cronograma de Actividades.....	78
Conclusión.....	84
Bibliografía.....	86
Anexo.....	94

Resumen

El presente trabajo de investigación aborda uno de los temas que en el último medio siglo ha tenido una revolución académica en la enseñanza superior, la necesidad de “*la profesionalización del docente*”, en particular en la carrera Licenciatura en Producción en Bio- Imágenes de la Universidad Nacional de La Rioja.

El propósito de este trabajo es analizar una de las problemáticas actuales en la docencia universitaria, y que más atraviesa hoy a los docentes universitarios, la necesidad de la formación pedagógica como componente de la profesionalización docente. De esta forma, surge en cuestión, lo cual coloca en discusión: la existencia de la profesionalización en los docentes en esta carrera, o si la escasa formación pedagógica contribuye a una degradación de la calidad educativa, como así también, sus posibles impactos en la formación profesional que imparte dicha institución, y de qué forma esto influye y condiciona la tarea cotidiana en su práctica diaria.

Por consiguiente, en base a estos planteamientos se desarrolla una serie de opciones metodológicas orientadas a desarrollar un proceso de investigación de corte cualitativo descriptivo e interpretativo de corte transversal orientado al análisis de las opiniones y percepciones de los docentes de esta carrera mediante entrevistas semiestructuradas.

Palabras claves

Profesionalización docente – Calidad educativa – Práctica docente

1.- Fundamentación

La profesionalización docente es un proceso que implica, formación, capacitación, actualización y especialización orientado hacia la profesionalización de la práctica docente, la investigación y la extensión en las dimensiones disciplinar, metodológico-instrumental, pedagógico-didáctica, humanística y filosófica en un contexto socio-histórico, institucional y áulico (Crocker & Magaña, 2004).

Para referirse a estos procesos, Mayor (citado en Perales, Sánchez y Chiva, 2002, p. 923-9469) afirma que la “formación del profesorado universitario debe entenderse como un proceso continuo, sistemático y organizado; lo que significa entender que la formación del profesorado abarca toda la carrera docente. Así, esta formación deberá englobar tanto la formación inicial como la permanente” permitiendo a los docentes adecuarse a las transformaciones del mundo para su adaptabilidad a los cambios, la movilidad laboral y la dinámica de generación de información y gestión del conocimiento. Esto parece estar relacionado con un proceso de construcción social continuo e integral, que tomando en cuenta la vida cotidiana y la historia individual de los profesores y las demandas del contexto social e institucional, pretende formar y actualizar a los académicos en los aspectos filosófico-humanísticos, pedagógico-didácticos, metodológico científicos, instrumentales y disciplinares que impacten en la calidad de la práctica docente, la investigación y la extensión que se da en los espacios educativos en la búsqueda de la institucionalización de la profesión académica (Crocker y Magaña, 2004). De esta manera, esto implica materializarse por medio de propuestas que respondan a los parámetros de calidad y eficiencia en el ejercicio profesional de los docentes, en correspondencia con las exigencias y particularidades del nivel universitario, las perspectivas institucionales y las características del contexto de actuación y la comunidad educativa, donde intervienen los actores y se desarrolla el proceso formativo.

En este contexto, la Universidad Nacional de La Rioja cuenta con la carrera de Especialización en Docencia Universitaria dictada por la UNMLP, siendo una expresión de las políticas de formación docente, destinada a la formación pedagógica propia de los cuerpos docentes y a los procesos de formación que en ella se dan. Por su parte, García Sanz y Maquilón Sánchez (2010) sostienen que para que la educación superior pueda adaptarse a los

cambios del presente, el profesor necesita reflexionar sobre sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje y adquirir una sólida formación pedagógica que le permita dotarse de una serie de competencias para poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de un aprendizaje de calidad.

La enseñanza universitaria constituye un espacio de actuación que potencia el trabajo académico. (Imbernón, 2007). Aunque nos sentimos y nos definimos como profesores universitarios, no nos hemos preparado realmente para hacerlo; nuestra identidad está vinculada al campo científico al que pertenecemos. Nos falta reflexionar en torno a los problemas, expectativas y necesidades que tenga la institución universitaria en general y sus miembros en particular.

La sociedad actual exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje. En este mismo orden de ideas, Imbernón (2007, p. 9) señala que la formación pedagógica es un conjunto de actividades que le permite al profesor desarrollar habilidades y capacidades con el fin de reflexionar para mejorar su propia práctica y así garantizar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, es común encontrar hoy en las universidades profesores que no cuentan con una formación pedagógica, sino que ejercen con los conocimientos asociados únicamente a la disciplina de la que provienen ya que los saberes y la formación disciplinar de grado y posgrado se consideran como los más importantes para poder desempeñar la vida docente. Esta problemática es frecuente observarla en los profesionales de esta carrera que cuenta con una vasta preparación como especialistas en las diferentes áreas disciplinares, pero presentan una deficiente formación pedagógica, ya que frecuentemente desconocen recursos tales como la planificación, la utilización de diferentes metodologías o el uso adecuado de diferentes sistemas de evaluación necesarios para transmitir conocimiento que han adquirido. En realidad, no es un asunto fácil. Se sabe que los profesionales de la docencia tienden a ser refractarios a los cambios y a mantener prácticas tradicionales que contribuyen en menor grado a la construcción de conocimientos en los alumnos (Fullan, 2010). No obstante, un docente universitario formado domina la disciplina que enseña, se actualiza en los últimos avances de la misma, además sabe cómo enseñarla y propiciar en sus estudiantes aprendizajes significativos para la toma de decisiones en la práctica profesional. De este modo, el desarrollo profesional se lo define como:

Un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico concreto de su actuación profesional. (González, 2004).

Es un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en donde el docente asume una actitud positiva hacia el trabajo, con la institución y con la sociedad, recuperando el valor de la profesión docente.

Roger M. Garrett (cit. en Laredo 2013) profesor británico de la Universidad de Bristol señala: que “el desarrollo profesional de los docentes, tiene la necesidad de una constante actualización que aparece inevitablemente unidos a cualquier propuesta de mejora de la enseñanza” (p. 93). Por eso el desarrollo profesional no puede estar descontextualizado sino debe responder a las necesidades reales que presenta un docente universitario en el ejercicio profesional pedagógico. Esto requiere un cambio en las esencias, que implique la preparación pedagógica y didáctica del profesor universitario permitiendo desarrollar el proceso de formación a tono con las exigencias contemporáneas.

La educación es la fuerza del futuro, que según Morin (2000) constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio en los docentes, como actores fundamentales, tienen que aprender, aprehender y saber cómo llevar a cabo el cambio y por ende precisarán de la capacitación que les provea de estas competencias” (p.7). Es la formación continua de los profesores universitarios una de las vías para lograrla, que es vista por Cruz (citada por Vargas, 2002) como cualquier actividad de formación que se imparta o a la que se acceda, después de la obtención de un título universitario.

Sabemos que en la actualidad el profesor de educación superior enfrenta un desempeño profesional complejo: ser un experto de un campo de conocimiento, con pleno dominio de sus avances, ser un investigador capaz de generar y aplicar conocimiento, tener competencias reconocidas para guiar y conducir a sus estudiantes y propiciar en ellos aprendizajes significativos, contar con conocimientos y habilidades sobre el currículo, la pedagogía, la epistemología, el uso y aplicación de las nuevas tecnologías, entre muchas otras demandas que debe atender y resolver.

Para algunos autores, la formación docente es un proceso mediante el cual el profesional de la docencia se pone en condiciones para ejercer su profesión, siendo estas condiciones los conocimientos y las habilidades requeridas para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barraza y Gutiérrez, 2005). Todo ello orientado a contribuir a la mejora de su propia práctica profesional. Es decir, la finalidad de la formación del docente universitario está en dotarlo de conocimientos, habilidades y actitudes sobre la pedagogía y la didáctica, que le permitan poseer un marco teórico-conceptual sobre la fundamentación filosófica, psicológica y social de la educación, integrar su unidad de aprendizaje y su función a un currículo y a un contexto social determinado, realizar investigación, tutoría, innovación educativa, implementar estrategias docentes que permitan el aprendizaje significativo en los estudiantes, aplicando estrategias de motivación, organizar el trabajo cooperativo y colaborativo, planear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, manejo de las TIC, entre otros aspectos. (Imbernón, 2007). A partir de esto se constituye en vía para el logro de una constante y permanente actualización del profesional de la educación, para cumplir con calidad y eficiencia el ejercicio de sus funciones.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a partir de 1975, define la formación permanente del profesorado como un “proceso dirigido a la revisión y renovación del conocimiento, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias” (cit. por Imbernón, 2002).

En este contexto, se entiende a la formación docente como un proceso de formación continuo y permanente del profesor que se inicia desde su inserción y permanencia en el ámbito universitario en donde desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes profesionales para sustentar su práctica profesional y pedagógica de manera crítica y reflexiva.

A pesar del discurso en las políticas universitarias, que la formación permanente en docencia es necesaria, en la práctica, las universidades parecieran darle una importancia relativa. Varios autores (Segura, 1991; Levy, 2000; Tunnerman, 2003 y Zabalza, 2003) proponen que la formación continua de profesores universitarios tiene que sustentarse en un nuevo perfil del docente respondiendo a las funciones sustantivas que identifican a las instituciones de

educación superior, que indudablemente apunta al de competencias. Además, se coincide con el criterio de Schiefelbein y Tedesco (1995) (p.6) que afirma “(...) formación continua de los formadores es la clave del proceso educativo” para lo que se debe contar con un profesor abierto al cambio, que en su autoformación logre alcanzar los saberes que precisa para atender a estudiantes que corresponden a una sociedad de cambios e innovaciones.

Hoy no se puede ver al profesorado universitario como únicamente un transmisor científico, sino un profesional con conocimientos válidos, útiles y pertinentes, pero también un profesional con capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos, tanto laborales como sociales y educativos en su contexto y con sus colegas universitarios. (Brockbank y McGill, 2002).

Debido a las problemáticas planteadas, surge el interés creciente en trabajar esta temática con la necesidad de conocer la existencia o la ausencia de la profesionalización docente en la carrera universitaria: Licenciatura en Producción de Bio-imágenes. Es un tema sobre el cual se hace necesario conocer sobre aquellas cuestiones relativas a la formación pedagógica del docente y si esto influye en la enseñanza de su disciplina. Esto motiva al autor del trabajo, a la elección del tema de investigación y con el propósito de indagar a los docentes de esta carrera para conocer su opinión sobre este tema: si existe escasa o ausencia de la formación pedagógica, y si la que reciben contribuye a una degradación de la calidad educativa y de qué forma esto influye y condiciona la tarea cotidiana en la práctica pedagógica. Esta realidad no se corresponde con las actuales demandas educativas, ni tampoco con las necesidades educativas que la sociedad exige; ni tampoco con el pensamiento de varios autores citados en este trabajo. A esto se le debe sumar que en el nivel universitario no se les exige a los profesores contar con formación pedagógica inicial ni posterior que legitime el ejercicio profesional de la docencia, por lo que creemos que tiene un impacto en la calidad de la enseñanza en este nivel de estudios.

De este modo, comprender la importancia de la profesionalización docente nos lleva a pensar en cómo romper las inercias e ideologías institucionales obsoletas (la formación siempre está sujeta y vinculada a marcos teóricos y a supuestos ideológicos) muy asentados en las estructuras de la docencia universitaria. Ello requiere, más allá de cursos de formación,

una reestructuración, un repensar importante de la Universidad, es pensar en una carrera que brinde conocimientos pedagógicos, didácticos específicos de la docencia universitaria; en este sentido, es “profesionalizar la tarea académica del docente universitario”. Sin embargo, la mejora de la docencia universitaria no depende únicamente de la metodología utilizada en las aulas universitarias, sino de la implicación institucional de la Universidad y del colectivo docente. Tratar únicamente los aspectos técnicos de la docencia universitaria, como una cierta pasión en lo metodológico como cura de todos los males académicos, puede llevarnos a una inducción a la obsolescencia, a una reproducción banal o a una visión estereotipada del conocimiento pedagógico. Por lo tanto, pensar en una formación para la docencia universitaria, es pensar en la creación de espacios de aprendizajes, de tiempo institucional, de la autoevaluación, para ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo. En este sentido, es proponer la participación y colaboración del docente en proyectos de innovación e incluso a generar innovación docente de calidad, teniendo un impacto en el aprendizaje de los estudiantes y de las instituciones universitarias. Por lo tanto, deberíamos ser más conscientes del compromiso social y de la necesidad de revisar los procesos formativos y de romper el modelo de aula cerrado, de repetición académica, de redundancia extenuante, ya que todo ello no sólo genera una labor individual, sino que ocasiona ciertos problemas de comunicación entre el profesorado y también con el alumnado, e incluso impedir que tenga lugar un fenómeno imprescindible en toda labor profesional como es el intercambio colaborativo de la propia teoría y práctica docente con los que nos rodean.

De esta manera, una adecuada formación en los docentes, constituye un factor clave para la calidad de los procesos académicos de la universidad, la excelencia profesional y humana de sus egresados, que influye, entre otros aspectos, en el desarrollo económico, social y cultural del país.

Así, lo expresa la UNESCO (1998) aprobando documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. Uno de estos documentos aprobados fue la “Declaración mundial de la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, donde se especifica:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse, sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza (UNESCO, 1998: Artículo 10 letra a).

De acuerdo a todo lo se viene mencionando, podemos afirmar entonces, que la profesionalización académica del docente, es un proceso que implica formación, capacitación, actualización y especialización orientada hacia la profesionalización de la práctica docente, la investigación y la extensión en las dimensiones disciplinar, metodológico-instrumental, pedagógico-didáctica, humanística y filosófica. Teniendo en cuenta que la sociedad actual exige profesionalmente cualificado como recurso esencial de una formación continua para asegurar la calidad educativa de sus estudiantes, y ante las exigencias de una sociedad que ha tenido un crecimiento económico minúsculo, pero con necesidades sociales urgentes.

En el caso de los profesionales de la carrera de Producción en Bio- Imágenes, en su mayoría creemos que no poseen la formación para la docencia y capacitación en docencia. Esta situación lleva a los docentes universitarios, ante la necesidad de promoción y acreditación profesional para estabilizar y consolidar su situación laboral, que destinen sus mayores esfuerzos a la redacción de trabajos, a la publicación de artículos y a su implicación en proyectos de investigación a un deterioro de las otras funciones. Siendo docencia una actividad que legitima el ejercicio profesional, hecho que tiene impacto en la calidad de la enseñanza en este nivel de estudios. Por ello, los programas de formación para la mejora de la docencia universitaria deberían responder a los problemas, expectativas y necesidades que tengan planteados la institución universitaria en general y sus miembros en particular.

Esta realidad nos indica que la actividad más valorada como garantía de progreso profesional es la investigación, y no a la profesionalización del docente. Otra situación importante a mencionar, es en el plan de estudios de esta carrera, no se explicita el Perfil de Docente Universitario. Ante esta situación se desconoce cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicas y didácticas que deben tener los profesores para responder a los retos de este siglo. Además, las convocatorias internas y abiertas que emite esta institución educativa para cubrir las materias definitivas e interinas, no contemplan como requisito de ingreso la formación docente, el perfil que se solicita es disciplinar, en algunos casos se toman en consideración la experiencia en la docencia y laboral. Por las razones expuestas, esto remitiría a uno de los problemas básicos de las universidades actuales, específicamente centrado en los profesionales que ingresan a la docencia universitaria que suelen ser calificados por su insuficiente formación académica inicial al carecer de la preparación pedagógica para promover el aprendizaje de los alumnos.

En las universidades públicas de nuestro país es común encontrar a docentes que ingresan con un perfil proveniente del ámbito profesional o de la investigación las cuales no contemplan en el perfil de los aspirantes la formación pedagógica; por ello, las instituciones de educación superior solventan las deficiencias con acciones diversas que van desde cursos aislados hasta verdaderos programas de capacitación y actualización hacia la especialización docente. Es así que el prestigio de un profesor universitario se construye a partir de su currículum como investigador y la relevancia social de los cargos que desempeña.

2- Problema

Uno de los problemas básicos de las universidades actuales es el referido a la profesionalización de sus docentes, los profesionales que ingresan a la docencia universitaria suelen ser juzgados por su insuficiente formación inicial al carecer de la formación pedagógica para promover el aprendizaje de los alumnos. Como una forma de afrontar el problema las universidades han diseñado e implementado programas, cursos de estímulos para fomentar que su personal académico se esfuerce para cumplir con calidad y dedicación sus labores de docencia, investigación, servicio, tutoría y participación en cuerpos colegiados. Dichos programas cumplen con objetivos básicos: estimular a la permanencia en la tarea docente a lo largo su trayectoria profesional, así como mejorar el desempeño mediante la

adquisición de nuevas capacidades y conocimientos. Sin embargo, la formación pedagógica permite al profesor desarrollar habilidades y capacidades con el fin de reflexionar para mejorar su propia práctica y así garantizar la calidad de la enseñanza.

Esta problemática es común encontrarla hoy en las universidades, profesores que no cuentan con una formación pedagógica, sino que ejercen con los conocimientos asociados únicamente a la disciplina de la que provienen, ya que los saberes y la formación disciplinar de grado y posgrado lo consideran como los más importantes para poder desempeñar la tarea docente. Esto de acuerdo a la tradición académica, “lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan” y “la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza a la formación de los docentes” (Davini, 2001, p. 29). Por su parte, Anijovich sostiene que no sólo “para muchos profesionales que ejercen la docencia la formación inicial sistemática es inexistente, sino también que en ocasiones la formación sistemática llega luego de varios años de “ser docente.

Esta peculiaridad refuerza la idea presente en mucho de los profesionales, que la experiencia y /o la intuición son suficientes para el ejercicio de la docencia” (Anijovich, 2012, p. 3) A partir de estas ideas debemos preguntarnos ¿Existe una escasa formación pedagógica y puede entenderse a la misma como factor que influye en la degradación de la calidad educativa? ¿Es posible que impacte en la formación profesional? Si esto fuese así ¿Cómo influye en su práctica diaria? Por consiguiente: ¿en esta carrera qué tipo de competencias configuran el perfil docente universitario?

3- Definición de la pregunta de investigación.

Ante las problemáticas mencionadas se han planteado fuertes debates con respecto a la relación existente entre los modos de impartir la enseñanza en las aulas y la formación de los docentes. Desde mediados del siglo XX esta problemática constituye el objeto de análisis de múltiples consideraciones, preocupación a la que no es ajena hoy en la universidad. Cada vez son más los intentos y propuestas vinculados al aumento de la calidad docente universitaria y, como consecuencia de ello, la preocupación por temas relativos a la profesionalización académica, lo cual se cree que contribuye a una degradación de la calidad educativa, como así también, sus posibles impactos en la formación profesional que imparte dicha institución

como así también, a la forma que esto influye y determina la tarea cotidiana de los docentes en su práctica diaria.

Teniendo en cuenta lo manifestado por Bozu y Canto (2009) (p. 91) “Las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea (...)”. En este mismo sentido el autor señala:

“Para el desarrollo de estas competencias será necesario que el profesorado reflexione y en la medida de lo posible, se implique en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula (p. 91)”. Por su parte, Fernández Pérez (2003) sostiene que es un hecho universalmente lamentable “la escasa profesionalización de los profesores, en cuanto tales” (p.1). Esta ausencia de profesionalismo se vería reflejada en la escasa capacitación y formación posterior que recibirían los docentes a lo largo de su trayectoria como docente, lo que redundaría en una falta de formación posterior, de perfeccionamiento y actualización.

Objetivos Generales

- Conocer la formación pedagógica de los docentes de la Licenciatura en Producción de Bio-imágenes que se dicta en la Universidad Nacional de La Rioja y la relación con la Calidad Educativa Institucional.
- Investigar si existe una escasa o ausencia de formación pedagógica en los docentes de la carrera y sus posibles impactos en la enseñanza de su disciplina y en su práctica pedagógica.
- Promover el desarrollo de conocimientos pedagógicos – didácticos específicos vinculados a la enseñanza en la carrera de Licenciatura en Producción de Bio-Imágenes.

Objetivos específicos

- Analizar las percepciones que le otorgan los docentes de la carrera a la formación continua y su influencia en la práctica docente.

- Indagar sobre las deficiencias pedagógicas- didácticas que presentan hoy los docentes de la carrera.
- Analizar Documentos (Ordenanza de la carrera -Normas complementarias,etc.) para conocer el tratamiento que formula la carrera en cuanto a la formación pedagógica en relación con el tipo de competencias que requiere el perfil profesional del egresado.
- Conocer los factores que condicionana la Calidad Educativa Institucional.
- Determinar las características pedagógicas – didácticas necesarias para el buen desempeño de la tarea docente y evaluación de la calidad educativa.

4- Marco conceptual

La definición etimológica del término formación proviene del latín *formatio* y se trata de un término asociado al verbo *formar* (otorgar forma a alguna cosa, concertar un todo a partir de la integración de sus partes) aunque en la actualidad la noción de formación suele asociarse a la de capacitación, sobre todo a nivel profesional. Por lo tanto, la formación de una persona está vinculada a los estudios que cursó, al grado académico alcanzado y al aprendizaje que completó, ya sea a nivel formal o informal. En palabras de Anijovich podríamos decir que “formarse tiene que ver con adquirir una forma. Si esa forma, es la del campo profesional particular, debería estar orientado a adquirir el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión” (Anijovich, 2012, p.128). Por consiguiente, De Miguel Díaz sostiene que la formación del profesorado universitario siempre ha constituido una de las cuestiones más controvertidas de la enseñanza superior ya que, de alguna forma, se identifica calidad de la enseñanza con calidad del profesorado y, en consecuencia, se considera que la mayoría de los problemas que gravitan sobre la docencia en este nivel tienen su origen en los procesos de selección, formación y evaluación de los profesores. En última instancia, son los profesores quienes establecen las diferencias de tal forma que la calidad de la institución depende de la calidad de sus docentes. Cuando se asume este principio, es lógico que toda preocupación e interés por la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria concluya, finalmente, en la formulación de una serie de propuestas sobre la formación y evaluación del profesorado (De Miguel Díaz, 2003, p.14). En cambio, María Cristina Davini (2005) sostiene que tradicionalmente, la *formación docentes* son las “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a

lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”. Cada momento histórico produjo sus modelos de docentes, pero puede observarse en todos ellos, prácticas que se sostienen y perduran a pesar de las transformaciones realizadas (p. 20). La influencia del pensamiento positivista subyace en la posición que considera como sustantivo el conocimiento cuantitativo-experimental. Este es el paradigma que todavía hoy es sostenido en los ámbitos universitarios y que enfrenta la *expertise* científica con la pedagógica. Mientras que Anijovich menciona que históricamente la *formación docente* en el ámbito universitario estuvo dada por el acceso a una cátedra dando sentido al proceso de socialización profesional, considerando además como natural y adecuado al progreso en la carrera docente y que se inicia muchas veces desde ayudante hasta llegar, muchas veces, a profesor titular, sobre la base de la idoneidad disciplinar como garantía suficiente para estar frente a los estudiantes en el aula.

Profesionalización Docente

Desde hace años, se manifiesta un interés creciente por la profesión docente universitaria y su formación, como se comprueba en los servicios de formación e innovación aparecidos en todas las universidades y la aparición de publicaciones sobre cuestiones relativas a la enseñanza universitaria, el profesorado y el papel de la innovación y los proyectos de innovación docente.

La formación pedagógica se concibe como un conjunto de actividades que le permite al profesor desarrollar habilidades y capacidades con el fin de reflexionar para mejorar su propia práctica y así garantizar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, es común encontrar hoy en las universidades profesores que no cuentan con una formación pedagógica, sino que ejercen con los conocimientos asociados únicamente a la disciplina de la que provienen ya que los saberes y la formación disciplinar de grado y posgrado se consideran como los más importantes para poder desempeñar la vida docente. La tradición académica, que ha tenido su lugar desde el surgimiento de las instituciones, se distingue por dos cuestiones básicas: “lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan” y “la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza a la formación de los docentes” (Davini, 2001.p.29). Por su parte, Anijovich (2012) afirma que no sólo “para muchos profesionales que ejercen la docencia la formación inicial sistemática es

inexistente, sino también que en ocasiones la formación sistemática llega luego de varios años de “ser docente. Esta peculiaridad refuerza la idea presente en mucho de los profesionales, que la experiencia y /o la intuición son suficientes para el ejercicio de la docencia”(p. 129). Otra situación es la de aquellos docentes, al no contar con el título de profesor obtenido durante sus estudios universitarios, realizaron la capacitación docente y por ende formación pedagógica, para poder desempeñarse en el nivel secundario o superior no universitario (terciario). El hecho de que muchos de estos profesionales ejerzan la tarea de enseñar como una faceta más de su vida laboral, ocupando así un segundo plano la actividad profesional disciplinar, lo que ha llevado a darle a la formación docente un lugar muy marginal. Esta situación no es admisible solo en este nivel académico, sino también en el nivel medio como el superior no universitario donde los profesionales que desarrollan la actividad docente deben contar con una capacitación o trayecto formativo para ejercer dicha tarea. Por otro lado, muchos de aquellos que están realizando o han realizado cursos aislados o carreras para su formación pedagógica lo han hecho ya ejerciendo la docencia. Otra concepción naturalizada entre los profesionales que se desempeñan en la docencia dentro del ámbito universitario, es la idea que ser docente y que se aprende con la práctica, o se aprende de los buenos docentes que sirven como modelo, por lo que ven como innecesario incluir en su labor un trayecto formativo en docencia. Esta percepción está relacionada, por un lado, con el modo de acceso a la docencia desde su experiencia como alumnos hasta el aprendizaje dentro de una cátedra, de modo artesanal y sostenido en el vínculo maestro-discípulo donde el primero guía y controla el proceso de trabajo y de formación en su totalidad, y el segundo, adquiere los secretos del oficio a partir de realizar determinadas tareas y de mantenerse cercano al maestro.

Por lo tanto, cabe plantearse si para los profesores universitarios la docencia representa una profesión o se trata solamente de una actividad. Es característico observar, dentro del marco profesional donde realizan sus actividades disciplinares, que estos profesionales hacen alusión y se reconocen a sí mismos a partir del título obtenido en esta área. Esto parece estar relacionado con una forma de prestigio y poder que no otorga el saber pedagógico, pero sí lo hace el disciplinar. Tal como lo viendo señalando el autor “la identidad profesional docente es el resultado de un proceso biográfico y social (...) La identidad de base (formación en un campo específico en la universidad) choca con las demandas del ejercicio profesional docente, por lo que se genera una primera crisis de identidad profesional en la tarea docente”.

Anijovich (2012, p. 35). Sin embargo, hay otros autores que sostienen que para reducir el impacto de esta crisis sería conveniente incorporar la formación docente en el plan de estudios de la propia carrera, lo que contribuiría a una construcción identitaria más sólida. Pero lo que se observa en las carreras de profesorado universitarios es una resistencia hacia la formación pedagógica de quienes allí se forman.

Es una realidad, hoy la universidad cuenta con un profesorado con una vasta preparación como especialista en las diferentes áreas disciplinares, por el contrario, presentan una deficiente formación pedagógica ya que frecuentemente desconocen recursos tales como la planificación, la utilización de diferentes metodologías o el uso adecuado de diferentes sistemas de evaluación, necesarios para transmitir los conocimientos que han adquirido. (Sánchez Moreno y Mayor Ruiz, 2006, p. 924). Esta deficiencia en la formación pedagógica es reconocida, a la vez que valorada su necesidad, aunque con diferente énfasis, por los propios docentes. El cambio en el profesorado universitario, al ser un cambio en la cultura profesional, es muy lento. Pero esta lentitud comporta también una necesidad de vivir personalmente la experiencia de cambio, ya sea individual y colectivamente. Por eso, para cambiar la universidad se ha de formar al profesorado, pero no es suficiente, el cambio siempre va acompañado del cambio del contexto, de dónde se trabaja y se realiza la acción práctica. Si se desea cambiar la universidad se ha de cambiar al profesorado y el contexto donde trabaja. Esto debe ser una acción colectiva.

La profesionalización docente en la universidad tendría que apoyarse en una reflexión de los sujetos, de forma individual y colectiva, sobre su práctica docente, de forma que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes,...realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional (Escudero, 1999). Se coincide en subrayar que en la era del aprendizaje el reto está en docencia de alta calidad a través de tecnología e innovación con los docentes como activadores clave de los aprendizajes de los estudiantes (Biggs, 2003) y de los procesos de innovación docente y aplicaciones tecnológicas. Francesc Pedró, como Director del Centro de Investigación e Innovación Educativas de la OCDE, pone el énfasis en la importancia que tiene el docente y en las pedagogías que permiten o están detrás de los usos y aplicaciones de las innovaciones y los dispositivos tecnológicos para la educación. Subraya asimismo la

necesidad de apoyarles para que desarrollen sus procesos de innovación y puedan establecer unos itinerarios de aprendizaje que lleven a los estudiantes a aprender más y mejor a partir de su propio proceso de empoderamiento (Pedró, 2015). Por eso, la formación docente debe contribuir a generar esa innovación docente de calidad y que tenga un impacto en el aprendizaje de los estudiantes y de las instituciones universitarias. La responsabilidad como docentes es contribuir a despertar inquietudes y curiosidades por el conocimiento y el aprendizaje, combatiendo los prejuicios y superando los diferentes obstáculos que se presentan cotidianamente, fortaleciendo y estimulando a los docentes para reforzar los cambios señalados.

En lo relativo al tema, la formación no sirve únicamente para “estar al día”, para actualizarse, sino como un elemento intrínseco en las profesiones para interpretar y comprender ese cambio constante. Desde esta perspectiva, se necesita concienciar al profesor de la necesidad pedagógica para mejorar la relación con la transmisión de la disciplina (el conocimiento didáctico del contenido académico), consigo mismo y con el alumnado. Ello implica un cambio en los posicionamientos de las estructuras organizativas universitarias y, también, cognitivas del profesorado universitario, asumiendo una mayor implicación individual y colectiva en procesos de reflexión e investigación sobre los efectos de la docencia universitaria para comprender las prácticas docentes y las situaciones en que estas se desarrollan.

Desarrollo y profesionalización de la docencia

Hemos descrito hasta aquí un breve recorrido por diversos autores que plantean a la profesionalización del docente como un proceso para el mejoramiento continuo de las capacidades de los profesores y su aporte al mejoramiento de la calidad de la institución educativa, sin dejar de mencionar diversas posturas respecto a cómo se entiende y aborda el tema de la profesionalización de la docencia. Dentro de estas líneas de reflexión es prudente recordar la postura de Darling Hammond (2012), quién estableció que uno de los desafíos más importantes en materia de éxito escolar, es continuar construyendo capacidades profesionales en los docentes para que desarrollen prácticas que les permitan a los estudiantes alcanzar los nuevos estándares de aprendizaje acordes a los nuevos tiempos. Ciertamente, estamos frente a un nuevo escenario en nuestro sistema educativo. Por una parte, nos encontramos inmersos en

una estructura social más dinámica y compleja con cambios cada vez más vertiginosos. Por otra parte, la escuela como objeto de análisis del sistema escolar, también ha ido adquiriendo mayor complejidad y en esta línea el rol del profesor en este nuevo escenario resulta imprescindible para que esta entidad se haga cargo de las actuales demandas en términos de conocimientos, habilidades e inserción de los alumnos a una sociedad democrática, que es parte de la postura que hemos adoptado en términos de lo que se espera de nuestro sistema educativo. Por eso, considerando también que es necesario avanzar con las características que ha tenido este proceso de profesionalización de los docentes. Para efectos conceptuales seguiremos la línea expresada por el Ministerio de Educación (2006), que establece en términos generales al proceso de profesionalización docente como el conjunto de procesos y actividades que posibilitan el perfeccionamiento en términos de conocimientos, estrategias pedagógicas y desarrollo de habilidades que le permitan mejorar la eficacia de su labor educativa.

En lo relativo, específicamente, al desarrollo profesional docente, citamos a Avalos (2000), la que enuncia una serie de elementos constitutivos de una política sistemática de desarrollo profesional docente, entre los cuales destacan: “formación inicial apropiada y vinculada a los cambios del sistema educacional, desarrollo social y profesional del docente, actualización de conocimientos e información de cambios en el sistema educacional” (p. 20).

De igual modo, volvemos a citar a Darling Hammond y McLaughlin (2003) para señalar en materia de desarrollo profesional docente, que este proceso es al que se debe incorporar a los maestros en tareas concretas de enseñanza que enriquezcan los procesos de aprendizaje, que estén basados en la reflexión y experimentación en un ambiente de colaboración con la comunidad docente, con los estudiantes, de manera continua e intensiva y que se vinculen directamente con los aspectos de cambio escolar. Las autoras enfatizan el llamado a abandonar las viejas normas y modelos de capacitación tradicionales, ya que la labor docente de hoy tiene mayores grados de complejidad en el actual sistema social globalizado, lo que aumenta por cierto las exigencias a las escuelas y profesores por parte de los diversos actores relacionados con el proceso educativo. Por otra parte, Marcelo y Vaillant (2009) establecen que en materia de desarrollo docente es necesario considerar elementos de perfeccionamiento, tanto a nivel individual como colectivo contextualizados en relación directa con la escuela,

haciéndose cargo del cambio en las visiones y demandas que tiene la sociedad con el sistema educativo, enfatizando que el desarrollo docente es una herramienta indispensable para la mejora escolar. Borko (2004) también enfatiza que el desarrollo profesional de los profesores es esencial para mejorar las escuelas, estableciendo cuatro elementos para un sistema de desarrollo profesional de los docentes: el programa de desarrollo, los profesores, los facilitadores y el contexto. Asimismo, Hargreaves (2003) plantea que el docente debe desarrollar sus capacidades en virtud del nuevo paradigma de la sociedad del conocimiento, lo que conlleva que el profesor potencie entre otros aspectos, sus capacidades relacionadas con promover el aprendizaje cognitivo profundo, comprometerse con el aprendizaje profesional continuo, desarrollar la inteligencia colectiva, construir una capacidad para el cambio y promover la confianza en los procesos educativos.

En materia de instrumentos específicos de desarrollo docente en nuestro país, el Ministerio de Educación (2006) difundió un documento elaborado por el IPD (Instituto de Perfeccionamiento Docente. Resolución de la SNEP 1075/8. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) actualmente dependiente del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Este Instituto forma parte de la Red Federal de Formación Docente Continua desde 1993 y es reconocido en diferentes jurisdicciones como Instituto de Capacitación: en Buenos Aires, Corrientes, Chaco, Chubut, Entre Ríos, La Pampa, Río Negro, Tierra del Fuego y Tucumán, entre otras; el cual muestra los avances en esta materia en el contexto de las reformas educacionales que se implementaron durante la década de los noventa. Se mencionan una serie de programas de desarrollo docente, en donde se enfatizaron aspectos relacionados con actualización curricular de contenidos, el fomento de aprendizajes colectivos entre pares educadores, el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje y desarrollo docente, fortalecimiento de las estrategias pedagógicas para la enseñanza, mejoramiento de los conocimientos disciplinares y de las didácticas específicas. Siguiendo la línea de desarrollo permanente de los docentes, Feiman (2001) plantea un modelo de desarrollo de un plan de estudios que le permita al profesor aprender y desarrollarse a través del tiempo.

Tomando en consideración los planteamientos descritos por los diversos autores citados sobre de desarrollo docente a continuación se muestra a modo de síntesis, las principales

características que más representan los ámbitos de desarrollo y análisis sobre los que se está basando el proceso de profesionalización docente:

Ámbito de desarrollo y análisis	Características
Ámbito disciplina	Perfeccionamiento continuo en la actualización de conocimientos específicos para el trabajo del docente en un área del conocimiento.
Ámbito disciplinar	Actualización de conocimientos y habilidades para aumentar la eficacia de las intervenciones pedagógicas en la sala de clases.
Ámbito curricular	Actualización y conexión de los saberes docentes con el conjunto de nuevos contenidos curriculares establecidos en los nuevos programas de estudio.
Ámbito didáctico	Perfeccionamiento a nivel de la didáctica específica que debe desarrollar el docente en su campo de acción educativo.
Ámbito contextual	Desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades para fortalecer la capacidad del docente de conectar su labor educativa con los diferentes contextos sociales, culturales, económicos y políticos, al servicio del desarrollo integral de los educandos.
Ámbito educativo	Desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades que permitan establecer una relación directa entre la profesionalización

	y desarrollo docente con el mejoramiento de la institución educativa.
--	---

En definitiva, en este caso se ha considerado que la profesionalización y desarrollo docente se desarrolla sobre la base de factores multidimensionales en forma integral otorgando importancia a un proceso continuo. De esta forma permite las condiciones para dar una mejor respuesta a este ámbito del sistema escolar, frente a los actuales paradigmas imperantes como lo son la sociedad del conocimiento y los nuevos requerimientos de los sistemas en lo que está circunscrita la institución y la educación (sistemas político, social y económico).

Para finalizar con respecto al proceso de profesionalización y desarrollo docente, nos plantearemos la siguiente interrogante: ¿Qué tipo de profesores necesita nuestro sistema educativo? Esta pregunta tiene diversas aristas, de alguna forma viene a problematizar la tensión tradicional que existe entre el “ser” y el “deber ser” de la función docente. Ya contamos con una serie de referencias que aluden a los ámbitos de saberes, conocimientos y prácticas docentes, es decir relacionadas preferentemente a la naturaleza del “ser”. Nos parece necesario buscar una conexión con el “deber ser” que está principalmente referido a lo que la sociedad y los actores del sistema educativo esperan de sus profesores.

En síntesis, se presenta a continuación una serie de atributos en materia de conocimientos y habilidades que se espera deben tener los profesores para enmarcar sus prácticas pedagógicas. Nos referimos al Marco para la Buena enseñanza para mejorar los resultados del proceso educativo, y en donde se establece que la tarea docente tiene un rol fundamental en el logro de este propósito.

Tabla N°4: Dominios descriptivos en el Marco para la buena enseñanza

Dominios	Descripción	Criterios a considerar en el dominio mencionado
Preparación de la enseñanza	Se refieren tanto a la disciplina, principios y competencias pedagógicas	*Dominar los contenidos de la disciplina que enseña. *Conocer las características,



	necesarias para organizar el proceso de enseñanza.	conocimientos y experiencias de sus estudiantes. *Dominar la didáctica de las disciplinas que enseña.
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Se refiere al entorno de aprendizaje, es decir al ambiente y clima en los que se desenvuelve el proceso de enseñanza y aprendizaje.	*Establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. *Establecer y mantener normas de convivencia en el aula.*Establecer un ambiente organizado de trabajo y disponer de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	Se incorporan todos los aspectos relacionados con lograr el involucramiento y compromiso real de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza.	*Comunicar en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. *El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes. *Se promueve el desarrollo del pensamiento.
Responsabilidades profesionales	Está asociado a las responsabilidades de tipo profesional, en donde el	*El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su

	<p>docente demuestra su compromiso en que todos los alumnos aprendan.</p>	<p>práctica.</p> <p>*Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p>*Propicia relaciones de colaboración y de respeto con los pares.</p>
--	---	--

Como puede observarse en la tabla, son cuatro los dominios que se establecen como centrales en la buena actuación de un docente en la sala de clases. El primero de ellos está referido al nivel de preparación que el docente tiene para conducir el proceso de enseñanza y donde los principales criterios de logro apuntan al buen dominio de los contenidos en la disciplina que enseña, junto con el dominio de la didáctica de la disciplina en la que se está desarrollando el proceso formativo. El segundo dominio señalado, está relacionado con la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje donde adquiere relevancia la creación de un ambiente positivo para el desarrollo de la labor de docencia. El tercero de los criterios, apunta al logro de resultados de aprendizaje de todos los estudiantes, haciendo especial énfasis al desarrollo del pensamiento de los educandos. Finalmente, el Marco para la buena enseñanza establece la dimensión de responsabilidades profesionales, la que apunta principalmente a un proceso de reflexión continua respecto de la efectividad y pertinencia de las acciones docentes impulsadas, que van en directa relación con los marcos de acción dados por el establecimiento educacional y los niveles de comunicación entre los docentes.

Hemos desarrollado hasta aquí, una serie de elementos relacionados con el tema de la profesionalización y del desarrollo docente de acuerdo con algunas de las características principales en el contexto del Marco para la buena enseñanza. En este sentido consideramos necesario precisar ¿cuál es la importancia que tiene la profesionalización y desarrollo de los profesores con el mejoramiento de la institución educativa?

Desde esta perspectiva pensamos que puede resultar interesante tomar elementos relativos al enfoque del desarrollo docente basado en la escuela, que ha sido nutrido desde diversos marcos teóricos tales como el cognitivo-reflexivo, aprendizaje situado en contexto, teoría

crítica de la educación, teorías de aprendizaje adulto, por nombrar a los más significativos. (Ministerio de Educación de Argentina, 2010, p. 6). Cuando nos referimos al desarrollo docente basado en la escuela, seguimos en términos generales el análisis de los planteamientos de Vezub (2007) en donde se considera a la escuela como una organización central del proceso educativo, en donde sus actores (entre ellos los profesores) deben ser capaces de diseñar e implementar las mejores estrategias para resolver los problemas y desafíos educativos en el contexto específico donde se desenvuelve su desarrollo profesional. “La capacitación centrada en la escuela permite que se detecten situaciones reales y significativas para un determinado grupo de maestros, los que se convierten en objeto de reflexión y análisis” (p. 13).

Por otra parte, Perrenoud (2004) también observa un elemento importante a considerar y que dice relación con promover y facilitar el desarrollo de una práctica reflexiva en la labor docente, ya que permite un importante desarrollo para los individuos, la comunidad y la instrucción escolar. Es importante destacar en este apartado que consideramos interesante incorporar este enfoque a la discusión de profesionalización y desarrollo docente en nuestro país, como una perspectiva que actúe como complemento a visiones imperantes en nuestra realidad educativa tales como el desarrollo docente y sus aportes a los resultados de aprendizaje y al aumento de la efectividad del sistema educativo. Como ya lo hemos señalado, frente a demandas más complejas por parte de la sociedad hacia las Universidades, sus procesos y sus profesores, consideramos que fortalecer el desarrollo docente debe ir en directa relación con la ella, la que permitirá seguir avanzando en materia de hacernos cargo de la multiplicidad de desafíos educacionales que debe enfrentar nuestro país en los próximos años, sobre todo pensando en que estamos alcanzando el umbral de desarrollo como país.

Calidad Educativa en el ámbito universitario

Es frecuente observar que cuando se habla de calidad en el ámbito universitario se mencionan como puntos débiles aspectos tales como los criterios para el ingreso de los alumnos, su permanencia, la inadecuación en los planteamientos teóricos a la realidad socio-histórica, la gestión política, la administración y los recursos, entre otros. Contrariamente, no es habitual que se haga referencia a la escasa o nula formación pedagógica de los profesores universitarios. Al respecto Zabalza (2007) sostiene que las competencias están hoy en el

centro del debate sobre la enseñanza universitaria no sólo en lo que respecta a la formación del alumnado, sino también, en lo relacionado a la redefinición de la figura y el papel a desarrollar por el profesorado universitario. En esta misma línea de pensamiento el autor señala:

“En lo que nos afecta a los profesores, se está planteando la necesidad de una más clara profesionalización de los docentes que, como cualquier otro profesional, hemos de poseer aquel conjunto de competencias docentes que nos acrediten como formadores bien formados”. (p.7).

Es decir, la temática de las competencias nos envuelve tanto en relación a cómo debemos ser (profesores y profesoras universitarios competentes) como en lo que se refiere a lo que debemos hacer (formar a nuestros estudiantes en competencias profesionales valiosas).

Con respecto a las funciones o tareas que puede desarrollar un docente en el ámbito universitario (docencia, investigación, extensión) es sabido que se prioriza la investigación en detrimento del resto. De Miguel Díaz sostiene que “Actualmente la Academia selecciona y promociona a sus profesores utilizando, preferentemente, criterios de excelencia relativos a la función investigadora. El problema radica en que la cultura académica actual sólo reconoce como mérito un tipo de producción específica: los índices de impacto en revistas internacionales especializadas” agregando que la preocupación por impartir una enseñanza de calidad y los resultados obtenidos en ella no constituyen mérito alguno a efectos de promoción, hecho que muestra claramente que en la cultura y valores dominantes de las instituciones universitarias hay un total predominio de la investigación sobre la docencia, hasta tal punto que premiamos a los buenos investigadores liberándoles de «carga docente» (De Miguel Díaz, 2003:24). Los autores García Sanz y Maquilón Sánchez (2010: 18) sustentan que para que la educación superior pueda adaptarse a los cambios del presente, el profesorado universitario necesita reflexionar sobre sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje y adquirir una sólida formación pedagógica que le permita dotarse de una serie de competencias para poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de un aprendizaje de calidad. Hay que señalar que la formación docente ofrecida por las instituciones se basa generalmente en el dictado de cursos aislados de formación en servicio. Esta realidad ha llevado a que desde hace algunos años se haya comenzado a implementar carreras docentes

como especializaciones y maestrías en docencia universitaria o profesorados destinados a profesionales que están ejerciendo la docencia. Más allá de la formación específica adquirida, la reflexión sobre la propia práctica docente está siempre presente en los profesores.

Sabemos que las universidades juegan un rol significativo en la configuración de las sociedades. Crean y diseminan conocimiento, desarrollan capital humano, y en forma creciente, van asimilando a los sectores productivos su creación intelectual. Con el avance científico-técnico es, a la vez, causa y parte de la respuesta universitaria a las exigencias de los tiempos. Es, pues, indispensable replantear en nuestro contexto las grandes ideas de las nuevas exigencias y demandas sociales. Porque hay que cambiar el perfil marcadamente profesional y el interés por la investigación, por la extensión de los conocimientos producidos, por la tecnología y el valor agregado en el desarrollo de la producción. Con estas nuevas ideas podemos anhelar una universidad que brinde a nuestra sociedad una formación profesional con crecimiento científico-tecnológico indispensable para producir los cambios sociales, culturales, políticos y económicos en búsqueda de una justicia social. Esta realidad impone la necesidad de impulsar la calidad de la educación superior y con ella, la calidad profesional de los docentes. Es decir, innovar en educación, lo que implica una tarea compleja tanto en la excelencia académica como en su rol de agentes conscientes y eficientes para la transformación. Esta concepción de la excelencia académica basada en la función investigadora se apoya en dos supuestos muy extendidos: por un lado, lo importante para enseñar es «saber» y las publicaciones son la forma tangible de manifestar lo que un profesor «sabe» y, por otro lado, los buenos investigadores son buenos docentes cuando es bien sabido el transmitir los conocimientos, no basta sólo con poseerlos ya que docencia e investigación, son actividades diferentes que exigen, por tanto, conocimientos y habilidades distintos, lo que no significa negar su relación.

Según Sánchez Moreno & Mayor Ruiz (2006) quienes realizaron un análisis en la universidad española, revelan que en esta institución cuenta con un profesorado con una vasta preparación como especialistas en las diferentes áreas disciplinares, que dominan con rigurosidad los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten pero, por el contrario, presentan una deficiente formación pedagógica y en habilidades sociales pues desconocen los recursos pedagógicos necesarios para transmitir esos contenidos adquiridos.

Agregan, que los temas relacionados con la planificación, la utilización de diferentes metodologías o el uso adecuado de diferentes sistemas de evaluación son algunos de los aspectos que se le escapan a quienes se inician en su carrera docente universitaria (p.924).

En el marco de los diversos planteamientos, relativos a nuestro sistema educativo, se establece una importante discusión tanto en el ámbito político como académico, referida a la determinación de los factores que tienen mayor incidencia en el logro de mejores resultados de aprendizaje en los alumnos que asisten a los diversos niveles de enseñanza escolar.

Dentro de este marco, se ha llegado a la conclusión que uno de los principales factores de éxito o fracaso escolar lo constituye la labor del docente en el aula de clases (Schiefelbein, Vélez y Valenzuela, 1995).

Considerando la importancia del tema en el contexto de los desafíos en educación para nuestro país, y por lo tanto es oportuno preguntarnos ¿Qué conocimientos, saberes y prácticas caracterizan a los docentes y cuál es la importancia de su continua profesionalización en el contexto del mejoramiento institucional? ¿Qué saberes y conocimientos poseen los docentes? Esta es una pregunta que nos parece pertinente responder antes presentar algunos factores que condicionan la calidad educativa institucional.

Existe una variada gama de discusiones respecto del conjunto de saberes y conocimientos que poseen los docentes y que son fundamentales para su ejercicio profesional. El docente es un sujeto que forma parte fundamental de la organización llamada escuela y se constituye como un actor relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo. “El docente es un sujeto que debe tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden” (Dussel: 2007, p. 153). Por su parte Day (2005) establece que los docentes están insertos en procesos que incluyen adquisición de saberes, conocimientos, desarrollo de competencias y aptitudes personales.

Frente al tema de los saberes y conocimientos docentes, existen diversas posturas y planteamientos teóricos. Para orientarnos adoptaremos los elementos desarrollados por Lee Shulman (2001), quién establece una base de conocimientos que posee un profesor para su labor educativa. A modo de describir de mejor forma los conocimientos enunciados por Shulman, se muestra un breve resumen descriptivo en la siguiente tabla:

Tabla N°1: Tipos conocimientos de los docentes según Shulman

Tipo de conocimiento	Características
Conocimiento disciplinar	Conjunto de conocimientos científicos específicos que forman parte de la base de lo que el profesor va a enseñar posteriormente.
Conocimiento pedagógico	Está relacionado con la forma y mecanismos para realizar el proceso de enseñanza y transmisión.
Conocimiento curricular	Están asociados a la estructura de contenidos necesarios de conocer para impartir enseñanza en los diversos niveles del sistema escolar.
Conocimiento didáctico	didáctico Son aquellos dispositivos específicos que median para un aprendizaje sustantivo en algún área del saber.
Conocimiento acerca de los educandos	Están relacionados con la capacidad que posee el profesor de comprender las características propias y distintivas de sus estudiantes
Conocimiento acerca del contexto educacional.	Dice relación a la capacidad del profesor de conocer y comprender el contexto educativo en el cual se va a desarrollar la labor de enseñanza y aprendizaje.

<p>Conocimiento relativo a los propósitos y valores educacionales.</p>	<p>Están referidos al conocimiento que posee el profesor respecto de los propósitos que persigue la educación como un proceso esencial para la estructura social.</p>
--	---

Dentro de esta caracterización y en concordancia con los contenidos de la tabla, el autor añade: “entre estas categorías, el conocimiento pedagógico de los contenidos adquiere particular interés porque identifica los bagajes distintivos de conocimientos para la enseñanza” (Shulman: 2001). En virtud de esta referenciación conceptual nos parece adecuado señalar en términos de análisis, que cuando nos referimos a los saberes y conocimientos docentes estamos haciendo referencia a un conjunto de elementos sobre los cuales se basa el proceso de formación inicial de los profesores y que los acompañarán durante todo el desarrollo de su ejercicio profesional, entendiendo que en el transcurso del tiempo, estos saberes y conocimientos se adecuan o actualizan en virtud de nuevos paradigmas y dinámicas sociales imperantes. En este sentido, Tardif (2004) establece que el profesor obtiene sus saberes desde diversos campos de conocimiento y que son principalmente: saberes de formación profesional, saberes curriculares y saberes experienciales. Concluye que el saber es plural y estratégico.

En esta línea de análisis, Korthagen (1999) plantea que durante el siglo XX se realizó una importante investigación desde los campos de la psicología y sociología de la educación, en donde el contenido teórico constituía la base fundamental en la formación y posterior ejercicio de la labor profesional del docente. El autor, argumenta que “en la formación del profesorado, el deseo de utilizar la mayor cantidad de conocimiento disponible, ha dado lugar a una concepción de formación docente como un sistema en el que expertos trabajando preferentemente en Universidades, enseñan estos conocimientos a los futuros profesores” (Korthagen, 1999).

A su vez enfatiza en esta línea, que la base de la formación de conocimiento experto sigue siendo parte principal en el proceso formativo de los docentes, aunque varios estudios han ido demostrando que este conjunto de conocimientos iniciales posee poca capacidad para influir

en las prácticas que los profesores realizan durante su ejercicio laboral en la sala de clases. (p.4).

Considerando los planteamientos aportados, preferentemente, por Shulman y Korthagen en materia de saberes y conocimientos docentes, surge la necesidad de reforzar el enlace entre saberes y práctica, a través de la formulación de una nueva pregunta: ¿Qué prácticas caracterizan a los docentes? Es una interrogante que resulta importante destacar para lograr desarrollar una intervención pedagógica eficaz en el aula. La respuesta la encontraremos en el tema que se desarrolla a continuación.

Práctica docente

La práctica docente se distingue de la práctica institucional global y la social del docente, que se refieren a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases (De Lella, 1999, citado por Carranza, García y Loredó, 2008, p. 4). Goldrime y Rojas (2007) & Zabala (2008) coinciden en señalar que la práctica docente la constituyen tres elementos clave en interacción: alumnos-contenidos-docentes, donde ocurre la organización de la actividad conjunta entre profesor y alumnos, a través del discurso y las acciones. La práctica docente, entonces, se realiza en "contextos de construcción y reconstrucción de saberes complejos, dinámicos y en constante transformación" (Suárez, s.f., p. 8). Este saber se expresa en los contenidos que maneja el profesor y las actividades que realiza con y para los estudiantes, las cuales reflejan sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la gestión y que orientan el camino a seguir para la formación de las personas. De acuerdo a la distinción hecha por los autores en referencia a las prácticas que el profesor desarrolla en el aula, "abrir un espacio de análisis sobre las prácticas docentes en la universidad, supone considerar las condiciones histórico-sociales en que dichas prácticas se producen". (Edelstein, 2014).

Como la práctica docente es el objeto de la Didáctica y es el espacio empírico para constatar las teorías sobre las prácticas de aula y donde se realiza permanente reflexión, José Gimeno Sacristán, (1989) sostiene que "La práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica buscar en los elementos diversos que se

entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja." (p. 241). Esto refiere a que el docente organiza su clase a partir de sus saberes, de sus vivencias, de su historia y de su vocación poniendo en juego las experiencias, valores, actitudes y normas a la hora de transmitir el saber. Es decir, que entrecruza el conocimiento tangible con el tácito (Coscarelli, 2014). Es un proceso compartido por el docente y el alumno en el acto de enseñar, donde también aprende el docente por lo tanto la enseñanza es también artesanal al estar “*teñida de componentes éticos, morales, públicos y normativos*” (Edelstein y Lewin). Desde esta perspectiva, reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente posibilita revisar el desempeño, los objetivos, evidencias y saberes del docente. (Edelstein y Otros, 2008).

De acuerdo a la revisión de la literatura, existe un planteamiento genérico de práctica docente que apunta al conjunto de interacciones pedagógicas que median entre el profesor-alumno y que permiten generar el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje.

Respecto de las características de las prácticas docentes, Bronckart (2007) enuncia una posición que plantea que el enfoque práctico reflexivo ha sido la base del análisis de las actuaciones del profesorado en su formación y posterior ejercicio laboral, y que debe ser vista solo como una de las dimensiones formativas. Además, plantea que las prácticas docentes se deben basar en el desarrollo de la actividad lingüística y argumentativa de los profesores con el objetivo de guiar de mejor forma el proceso de enseñanza, añadiendo que debe hacerse cargo de las características propias de la cultura organizacional de cada escuela. De acuerdo a sus planteamientos, la práctica docente conlleva una relación importante entre la dimensión epistémica y la praxeológica, es decir, un enlace entre teoría y práctica. Korthagen & Kessels (1999), por su parte, plantean que existe una relación importante entre la formación teórica y las prácticas docentes, planteando los conceptos de Episteme y Phronesis (también en la lógica entre teoría y práctica) y la problemática de la transferencia de conocimientos a través de la práctica docente. Latorre (2009) por su parte enuncia, en base a la referenciación de diversos estudios y autores, que las prácticas pedagógicas se caracterizan por: “estar sustentadas en creencias, estar fuertemente influenciadas por la primera experiencia profesional, impregnadas de sentido común y saber experiencial, estructurada sobre la base de diseños lineales, dominadas por la posesión de contenidos disciplinares y débiles en términos de los contenidos que debe enseñar” (Latorre: 2009). Como se puede observar, existe un importante número de factores que pueden caracterizar la práctica docente. Como una forma

de analizar de mejor forma los elementos asociados al concepto y características de las prácticas educativas de los profesores, a continuación, se presenta una tabla que busca recoger de la mejor forma posible, los conceptos y características descritas por los autores citados en los párrafos precedentes:

Tabla N°2: Características y alcances del concepto práctica docente

Tipo de práctica	Características
Práctica reflexiva	Tipo de práctica basada en el conjunto de saberes y conocimientos del docente, que han sido ejecutadas conscientemente.
Práctica impulsiva	Tipos de práctica desconocidas por el docente pero que se encuentran presentes en el actuar del docente en la sala de clase.
Práctica contextualizada	Práctica docente que se basa en la consideración de factores de contexto cultural, social, político y económico en que se desarrolla la actividad docente.
Práctica basada en la experiencia	Práctica que se funda en el conjunto de vivencias que ha experimentado el docente durante su ejercicio profesional
Práctica sustentada en la formación inicial como docente	Práctica que se basa en el enfoque práctico reflexivo como modelo predominante en la formación inicial docente.

De acuerdo a los elementos utilizados, en lo concerniente a saberes, conocimientos y prácticas docentes, es posible concluir que se puede realizar una caracterización inicial de la labor docente a través de estos elementos. Sin embargo, para comprender en forma integral los aspectos que están insertos en la labor actual de los docentes, es necesario incluir una serie

de otras dimensiones que permitan observar en su real complejidad, la labor profesional docente. Concordamos con la siguiente frase “Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo de docente” (Marcelo y Vaillant: 2009). En virtud de estos planteamientos, incluiremos un análisis de nuestra práctica docente que se vinculan con saberes, conocimientos y con la profesionalización de la docencia y su influencia en la calidad educativa institucional.

En nuestra práctica docente, un elemento visible es la autoridad casi imperiosa que se le atribuye al libro y al educador. Desde este punto de vista se recalca la transmisión de saberes del educador, que los transfiere al estudiante como verdades acabadas, y en ningún caso, pueden ser cuestionadas por este. Además, existe la tendencia a desarrollar las clases de manera uniforme, siguiendo siempre los mismos parámetros: uso de la pizarra, explicación y dictado; el proceso educativo se desarrolla dentro del aula de clase, sin explorar otros espacios de la misma institución o de la comunidad donde se encuentra asentada. Los conocimientos son atemporales y la relación docente-estudiante se da en una sola vía; no se promueven las relaciones entre estudiantes en los procesos educativos formales. Las diferencias individuales y las experiencias personales de quienes intervienen en el proceso educativo no son consideradas aspectos esenciales.

Por lo general, se utilizan métodos autoritarios, repetitivos y memorísticos basados en la verdad absoluta del docente. En otros casos, se privilegia la planeación rigurosa de los objetivos y se insiste en secuencias cerradas de procedimientos muy propios de la enseñanza técnica que ordena los medios predeterminados sin promover habilidades de pensamiento crítico-reflexivo que permitan el cambio social. Mientras que la universidad contemporánea, apunta a la búsqueda de lo universal con la pretensión de abrir horizontes, de generar y compartir conocimientos, de formar personas capaces de incidir en la conformación de un determinado tipo de sociedad, el modelo pedagógico universitario actual aborda el análisis de manera mecánica, sin espacios para un trabajo docente reflexivo en el marco de principios orientadores.

La enseñanza es una práctica social compleja e intencional que tiene entre sus objetivos: que quienes enseñan ayuden a sus estudiantes a aprender. No se trata simplemente de transmitir conocimientos o de un acto meramente instructivo, por lo que es necesario que los docentes se formen pedagógicamente y puedan reflexionar acerca de la enseñanza, ya que, al ser una práctica comprometida e intencionada, dirigida a personas concretas y con objetivos de aprendizaje, no puede ser una acción improvisada, requiere de un proceso de construcción y reflexión por parte de los profesores. (Edith Litwin, 1997). Por ello, se ha afirmado en este trabajo que una buena enseñanza es aquella que tiende a la comprensión, por lo que favorece el desarrollo de procesos reflexivos por parte de los estudiantes. Otra característica de la buena enseñanza, según la misma autora, es que el docente debe funcionar como una guía para sus estudiantes, ayudándolos a aprender y facilitando el aprendizaje a través de distintas estrategias y actividades de aula o tareas. Es posible determinar que evitar monopolizar las voces dentro del aula, es decir prescindir en algunos casos de extensos monólogos por parte del docente, junto con una buena organización de la clase, con actividades de apertura, de desarrollo y de cierre, favorece a la participación activa de los estudiantes y al aprendizaje significativo, lo que implica la comprensión de los contenidos. (p. 27)

Cabe destacar, que la enseñanza no transcurre simplemente en el momento en el que se dicta una clase, sino que comienza en una fase anterior a la cual se la denomina etapa pre-activa en la que el docente es el encargado de planificar y anticipar, a través de la programación, las posibles futuras acciones de la enseñanza. Davini (2008) asegura que “programar anticipadamente facilita la reflexión acerca del para qué, el qué y el cómo concretar sus intenciones, así como las maneras para adecuarlas a las características de los alumnos y a los contextos particulares” (p.168).

En el momento en el que el docente comienza a realizar la tarea de programar sus clases, resulta oportuno que tenga en claro cuáles serán los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje ya que a partir de su formulación, el profesor expondrá las intenciones pedagógicas que procurará concretar a lo largo del curso y a través de la enunciación de dichos objetivos lo que espera que sus estudiantes aprendan, por lo que su tarea de evaluación se verá facilitada tomando dichos objetivos como criterios de evaluación. Es posible comprobar que una de las tareas más complejas que debe afrontar un docente al momento de

programar, es la selección de los contenidos, ya que no todos los conocimientos pueden considerarse saberes a enseñar. Resulta pertinente que el docente considere el tiempo que dedicará a la enseñanza de dichos contenidos, ya que eso le facilitará la tarea para organizar las actividades y para planificar las estrategias de enseñanza que llevará a cabo. Por último, una vez finalizada la selección, el docente deberá organizar y secuenciar dichos contenidos.

Para esta tarea resulta pertinente que el profesor tenga en cuenta los saberes previos de sus estudiantes lo cual le resultará conveniente al momento de evaluar los criterios de secuenciación, ya sea que el docente decida hacerlo de lo simple a lo complejo o fragmentando las complejidades de los contenidos a enseñar. Deberá programar teniendo en cuenta los conocimientos con los que cuentan sus estudiantes de ante mano para poder planificar actividades acordes a las capacidades del grupo clase que posibiliten crear situaciones de aprendizaje a través de tareas, que podrán ser grupales o individuales, que permitan la reflexión y la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes.

Como tarea del docente, es importante que no sea tomada como un instrumento rígido y que no sea concebida como una garantía de éxito, sino que debe ser modificada cada vez que resulte conveniente. Los resultados de las actividades y estrategias de aprendizaje deben ser evaluados y reformulados en el caso de no haber alcanzado los objetivos planificados. Por lo tanto, es posible determinar que la tarea docente implica mucho más que el simple hecho de dar clases, comprende mucho más tiempo, dedicación y compromiso, requiere de programar y evaluar el programa constantemente para que se vean satisfechas las intenciones pedagógicas planteadas por el docente y se logre finalmente concebir el aprendizaje por parte de los estudiantes.

La programación también permite organizar y reducir la incertidumbre de lo que se denomina como fase activa, la cual consiste en el momento del desarrollo de la clase propiamente dicha, en la que se ponen en marcha las intenciones pedagógicas planificadas con anterioridad. Aunque la programación supone reducir dicha incertidumbre, siempre habrá situaciones que el docente deberá resolver sobre la marcha. Por este motivo, Davini (2008) asegura que la programación no debe ser entendida como un instrumento rígido como se mencionó anteriormente. Por el contrario, es un programa de actividades diseñado de tal forma que los alumnos alcancen determinados fines y objetivos (Hirtz, 1973) también

considerado como un instrumento para la práctica pedagógica que guía la acción del docente (Cesar Coll, 1991) que permite modificaciones por parte del docente. De modo tal que es considerada una hipótesis de trabajo que debe ser puesta a prueba en la enseñanza. (Laufourcade, 1977). Sus propuestas se modifican y enriquecen a lo largo del desarrollo de las tareas, cuyos resultados son siempre abiertos e imposibles de encerrar en una programación. (Davini, 2008 p.181). De allí, que nuestra formación implica un complejo entramado cuyas múltiples dimensiones exceden las simples explicaciones de manuales básicos, la memorización de étnicas o el recitado de su procedimiento.

En lo que respecta a la “vida cotidiana” de nuestra práctica docente, teniendo en cuenta que la mayoría de las asignaturas se dividen en comisiones de prácticos distribuidas en diferentes franjas horarias, los teóricos están centrados mayoritariamente en la exposición de los principales ejes y teorías que estructuran las lecturas analizadas en los prácticos. Pero a la vez, tienden a tener una alta cuota de práctica. En las comisiones de los prácticos se analizan las lecturas que problematizan la teoría. A veces es posible en este espacio donde se producen las discusiones, los debates y donde el estudiante puede enriquecer lo trabajado en el teórico.

Nuestra práctica docente se centra solo en proporcionar herramientas para alcanzar el conocimiento disciplinar, en lugar de generar en ellos la capacidad de analizar críticamente las problemáticas que hoy se manifiestan en el ambiente laboral. Esto obstaculiza la reflexión existente entre la enseñanza de las ciencias y la práctica docente, tomando como centro de dicha relación, la epistemología. Seguidamente la descripción de los ejes de análisis de nuestras propias prácticas, no se detalla: la situación histórica, la vida cotidiana, relaciones de poder relación teoría y práctica constituyendo estas variables: el modelo complejo de las prácticas del conocimiento, con los modos de producción, circulación y apropiación del conocimiento, junto con la emergencia de nuevos agentes formadores, como así también el reconocimiento de la crisis de los proyectos educativos. Desde allí, es que los docentes universitarios deberían reflexionar sobre el rol que le toca a la universidad hoy como formadora de profesionales.

Por lo que se necesitara de la integración de las áreas académicas: docencia, investigación, extensión y producción, lo que plantea una dimensión distintiva de los profesionales que trabajan en una institución de educación superior universitaria. Porque hoy la docencia

universitaria tiene baja reflexión sobre el enfoque pedagógico que orienta el proceso enseñanza-aprendizaje y contribuye a acrecentar la experiencia pedagógica del docente, lo que refleja despreocupación por el perfil científico-pedagógico del profesor universitario y ausencia de políticas de investigación sobre la práctica universitaria, como mediada y mediadora de los procesos de transformación socioeconómica del país. Sumado a esto, los profesores universitarios de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes necesitan formación en modelos pedagógicos alternativos; consecuentemente, carecen de conocimientos didácticos para implementar diversas estrategias metodológicas en la planificación de las clases. Muchos de ellos, no han desarrollado el pensamiento creativo, lo que no permite diversificar las actividades académicas. A su vez, han priorizado la implementación de modelos academicistas tradicionales, esto conlleva a que la práctica docente universitaria sea eminentemente verbalista, no se relacione la teoría con la práctica y que el alumno reciba pasivamente los conocimientos que son medidos luego, de manera memorística, por la vía del examen. Muchos de los profesionales universitarios ejercen la docencia, desde sus profesiones, desconociendo, casi totalmente, los aspectos pedagógicos necesarios para realizar una función didáctica fundamentada teórica y metodológicamente, lo cual produce niveles de ineficiencia en su práctica y en la formación del profesional.

De esta perspectiva, el docente pasa ser solo un transmisor de conocimiento y el guía, tutor o facilitador. Desechando la epistemología de los contenidos y la integración de contenidos interdisciplinarios, la reflexión en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como consecuencia de ello, será necesario repensar la formación profesional con nuevas competencias profesionales en educación para la intervención oportuna. Además, dado el avance desmesurado del conocimiento científico debe ser consciente de su desarrollo profesional continuo; por consiguiente, debe ser competente para usar la tecnología, buscar información y estar dispuesto a la actualización permanente por medio de autoaprendizaje y aprender a aprender; por esto, debe asistir en forma continua a seminarios, congresos y cursos especiales de actualización y/o carrera de especialización en la docencia universitaria.

5- Marco Metodológico

En el trabajo investigativo se utilizará la metodología cualitativa basada en entrevistas lo que constituye un medio apropiado para abordar el tema y problema en estudio. El estudio es

descriptivo, cualitativo y exploratorio. Según nos explica Orlando Mella (1998) la metodología cualitativa tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible. En investigaciones cualitativas se debe hablar de entendimiento en profundidad en lugar de exactitud: se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible.

Esta investigación es descriptiva de corte transversal para conocer si existe escasa o ausencia formación pedagógica de los docentes de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes y si esto influye en la enseñanza de la disciplina y en su práctica pedagógica, por consiguiente, si contribuye a la degradación de la calidad educativa.

Técnicas e Instrumentos de investigación

En esta investigación se utilizan como instrumentos: la entrevista, la observación y revisión de documentos. La entrevista permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas. En este caso, el instrumento para la recolección de datos será de carácter cualitativo mediante el uso de un conjunto de preguntas mixtas (abiertas y cerradas) y con el fin de conocer la opinión de los docentes de esta carrera.

Las preguntas cerradas contienen categorías fijas de respuesta que han sido delimitadas, las respuestas incluyen dos posibilidades (dicotómicas) o incluir varias alternativas. Este tipo de preguntas permite facilitar previamente la codificación (valores numéricos) de las respuestas de los sujetos. Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, se utiliza cuando no se tiene información sobre las posibles respuestas. Estas preguntas no permiten precodificar las respuestas, la codificación se efectúa después que se tienen las respuestas.

El instrumento de recolección de datos que se utiliza en este proyecto de investigación es de tipo entrevista, confeccionada por Área de Capacitación Docente de la SIDIUNLaR lo cual nos facilita conocer las características de los entrevistados. Las preguntas estarán dirigidas a docentes de la Licenciatura en Producción en Bioimágenes de la UNLaR.

Por último, se busca explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas, lo que hace de este instrumento una herramienta muy útil para el resultado final de nuestro proyecto. Con respecto a los documentos, se realizará una revisión pertinente de la Ordenanza N°183 y la Resolución Ministerial correspondiente a la Licenciatura en Producción de Bioimágenes para conocer el tratamiento que formula la carrera en cuanto a la formación pedagógica en relación con el tipo de competencias que requiere el perfil profesional del egresado.

Los instrumentos que se utilizan:

1. Entrevistas
2. Observación
3. Revisión de documentos

Entrevista

En este trabajo se utilizará la entrevista para conocer la opinión y percepción acerca de una de las problemáticas actuales en la docencia universitaria, y que más atraviesa hoy a los docentes universitarios, la necesidad de la profesionalización del docente, en este caso particular, la de los docentes de la Lic. en Producción de Bioimágenes de la UNLaR.

Se utilizará la técnica de entrevista semiestructurada con el ánimo de intentar centrar el tema de estudio con preguntas mixtas (abierta y cerradas) para facilitar la expresión y explicación de las respuestas. Las preguntas se elaboran con anticipación y de carácter abierto y cerrado. Durante la entrevista se utilizará herramientas comunicativas como la escucha activa o el silencio terapéutico, el objetivo es que las personas manifestasen libremente sus sentimientos y percepciones respecto al tema abordar.

La observación

Otro de los procedimientos a utilizar en la obtención de los datos y como técnica de investigación, es la observación. Según el grado de participación del observador en la situación, esta puede ser participante y no participante. En esta fase se utilizará la no participante ya que el objetivo consiste en la observación de determinadas conductas en el

momento exacto en que están ocurriendo. Esta será con el objetivo dar a conocer la escasa o ausencia formación pedagógica en la carrera y como esta influye en la calidad educativa y en su formación profesional.

La observación en este trabajo de investigación se centra en los focos temáticos a la luz de la información que brindada por los docentes entrevistados de la carrera. Para dejar constancia de lo observado se utilizará el registro narrativo y donde se prestará especial atención a aspectos tales como, la participación de los profesionales de la carrera y el equipo de cátedra.

Revisión documental

En esta fase es necesario una revisión del corpus documental (Resolución Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología N° 125) correspondiente a la Licenciatura en Producción de Bio- Imágenes de la UNLaR. Dentro de ella se realizará un tanteo para conocer el tratamiento que formula la carrera en cuanto a la formación pedagógica en relación con el tipo de competencias que requiere el perfil profesional del egresado. Es decir, dar a luz el tipo de formación académica se requiere a la hora de conocer las cuestiones relativas a la formación pedagógica del docente. También incluir el análisis de la Ordenanza de Carrera Docente Ordenanza N° 183 como así también normas complementarias que hubiere en la institución (actas de consejos, instructivos, etc.)

Material y métodos.

Población: Todos los Docentes de la carrera Licenciatura en Producción de Bioimágenes de la UNLaR.

Muestra: Dada la magnitud de la muestra, estará constituida por los Docentes de Cátedra, Docentes Adjuntos, Docentes del Equipo de Cátedra, Director y Coordinador de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes de la UNLaR, los cuales serán entrevistados de forma anónima. Es necesario definir la cantidad que conformara el universo de cada muestra los cuales serán en este caso 41 en total que figuran en el plantel docente de la carrera.

6. Marco contextual

Este proyecto de investigación está destinado a los docentes de la Carrera Licenciatura en Producción de Bioimágenes de la UNLaR. Con respecto al contexto, se orienta al ámbito de la

enseñanza superior con la necesidad de conocer la escasa o ausencia de “*la profesionalización del docente*” de esta carrera y si esto influye en la enseñanza de su disciplina y por consiguiente contribuye en la calidad educativa institucional.

Interpretación y procesamiento de los datos

Análisis cualitativo

Este análisis se realiza en dos fases. En la primera, se interpreta los resultados por cada pregunta formulada respectivamente. Esta tarea, es ejecutada después del procesamiento de los datos, es decir, cuando los resultados han sido contabilizados individualmente y expresados en porcentajes. En la segunda, se busca el análisis de las respuestas con el propósito de conocer las opiniones que tienen los docentes entrevistados en relación con el objeto de estudio.

Después de haber realizado el análisis individual de preguntas, se efectúa el análisis descriptivo general, es decir, el correspondiente a todas las preguntas de la entrevista.

El procesamiento de datos será el siguiente:

- a. Los cuadros estadísticos mediante representaciones gráficas, tabulaciones cruzadas para poder incluirlo en el análisis descriptivo general, a fin de precisar y comprender mejor los resultados de la investigación.
- b. El procesamiento de datos se realizará mediante la aplicación programa informático Microsoft Excel que permite operar los datos numéricos de las entrevistas.

Presentación de los datos

La presentación de los datos se realizará mediante gráficas circulares llamadas “*grafica de torta*” y cuadros estadísticos.

Presentación análisis e interpretación de los datos

Esta investigación se llevó a cabo sobre una muestra de 41 docentes para conocer la escasa o ausencia formación pedagógica- didáctica en la Licenciatura en Producción de Bioimágenes

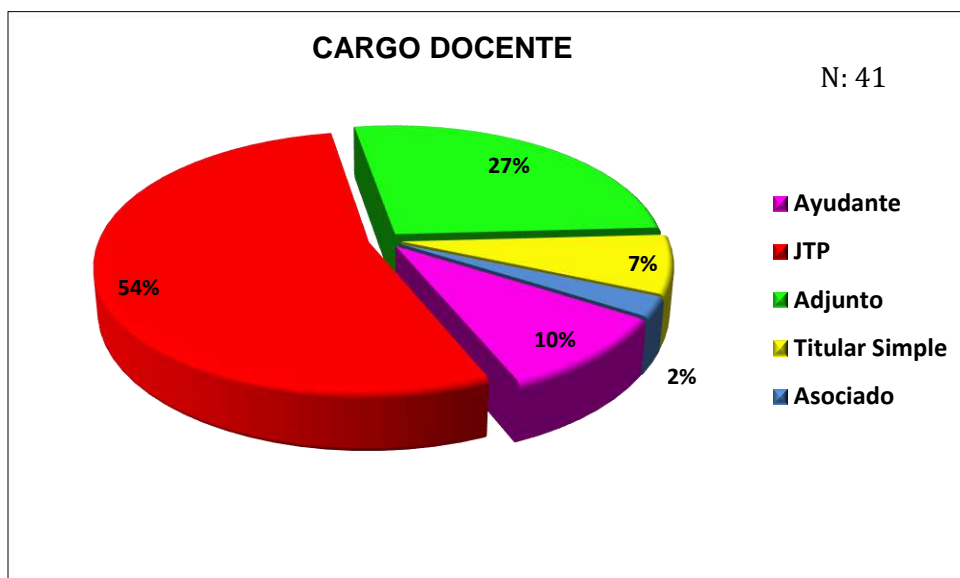
de la UNLaR. Esto mediante una técnica de recolección de datos (entrevista) previamente realizada donde se pudo obtener los siguientes datos:

I.- Información General del encuestado

En la Tabla 1. Se muestra el porcentaje de respuestas del cargo que posee actualmente el docente en la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.

CARGO DOCENTE	CANTIDAD	PORCENTAJE
Ayudantes	4	10%
JTP	22	54%
Adjunto	11	27%
Titular Simple	3	7%
Asociado	1	2%
Total	41	100%

Graf. 1: Sobre el total de docentes entrevistados nos arrojó un resultado de 54% docentes con cargo JTP, 27% Docentes Adjunto; mientras que el 10% son Docentes Ayudantes, el 7% Titular Simple y 2% Docente Asociado.



En la Tabla 2. Cantidad de docentes entrevistados con Formación en Posgrado que poseen en la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.

FORMACION EN POSGRADO	CANTIDAD	PORCENTAJE
Completa	25	85%
Incompleta	14	10%
No contesta	2	5%
Total	41	100%

Graf. 2: De un total de docentes entrevistados el 85 % respondieron que completaron la Formación en Posgrado; mientras que el 10% está incompleto y el 5 % no contesta.



II. Opiniones de los docentes entrevistados

En la **Tabla 3**. Se puede observar el porcentaje de respuestas de los docentes entrevistados correspondiente a la existencia de escasa o ausencia de profesionalización en la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.

¿EXISTE ESCASA O AUSENCIA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE?		PORCENTAJE
Escasa	27	66%
Ausencia	14	34%
Total	41	100%

Graf. 3: Muestra como resultado sobre la escasa o ausencia de profesionalización docente. En el cual vemos que el 66% de los docentes entrevistados respondieron que si existe escasa profesionalización docente mientras que el 34 % opina que existe ausencia.



En la Tabla 4: Se muestra el porcentaje de respuestas correspondiente a la existencia de formación pedagógica en su ámbito de trabajo.

¿EXISTE FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN SU AMBITO DE TRABAJO?		PORCENTAJE
SI	17	42%
NO	19	46%
No contesta	5	12%
Total	41	100%

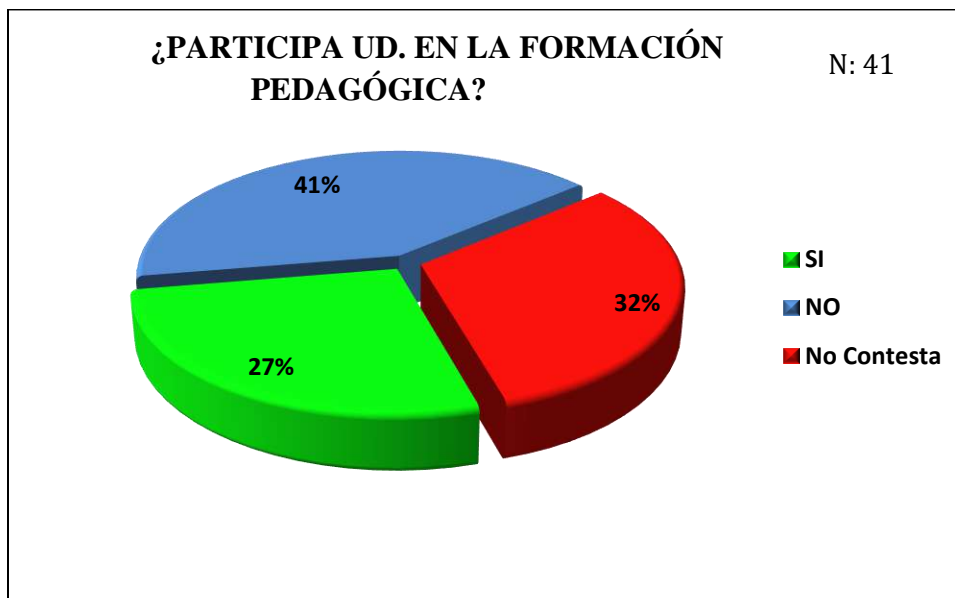
Graf. 4: De un total de la muestra nos arrojó como resultado el 46% de los docentes entrevistados opinan que no existe formación pedagógica en su ámbito de trabajo, mientras el 42 % que existe y el 12 % no contesta.



En la Tabla 5: Se observa el porcentaje de respuestas correspondiente a los docentes entrevistados que afirmaron que participan en la formación pedagógica que reciben en la Licenciatura en Producción de Bioimágenes

¿PARTICIPA UD. DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA?		PORCENTAJE
SI	11	27%
NO	17	41%
No contesta	13	32%
Total	41	100%

Graf. 5: muestra el total de la participación en la formación pedagógica, y se observa que el 41% de los docentes entrevistados que no participan, el 27 % participan; y el 27% no contesta.



En la **Tabla 6**: se observa los porcentajes correspondientes a la importancia que tiene la formación pedagógica para el desarrollo de su disciplina.

¿LA CONSIDERA IMPORTANTE PARA EL DESARROLLO DE SU DISCIPLINA?		PORCENTAJE
SI	39	95%
NO	2	5%
Total	41	100%

Graf. 6: nos arroja el resultado con respecto a la formación pedagógica, lo que nos informó que 95% de los docentes entrevistados la consideran importante para el desarrollo de su disciplina y el 5% no la considera.



En la Tabla 7: vemos dos escalas (suficiente e insuficiente) para valorar a la formación pedagógica que recibe actualmente el docente de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes. En el mismo se observa el porcentaje de docentes que respondieron a la pregunta.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA QUE RECIBE ACTUALMENTE		PORCENTAJE
Suficiente	11	27%
Insuficiente	22	54%
No contesta	8	19%
Total	41	100%

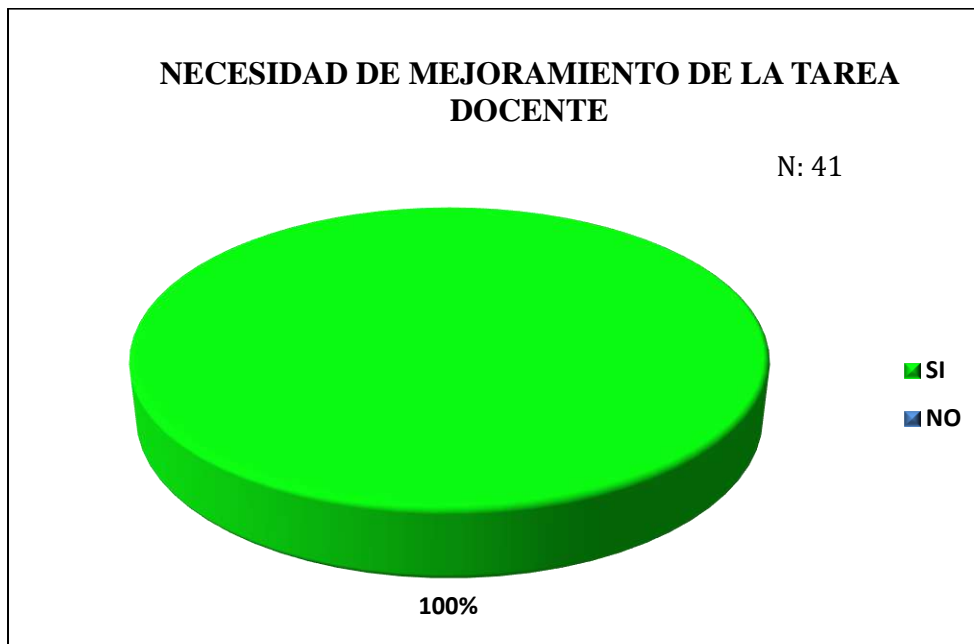
Graf. 7: muestra las dos escalas que se les presento a los opinantes para valorar la formación pedagógica que reciben los docentes actualmente, lo que nos informó como resultado el 54 % insuficiente, el 27% suficiente y el 19 % no contesta.



En la Tabla 8: Se observa el porcentaje de respuestas correspondientes si hay necesidad de mejoramiento de la tarea docente de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.

NECESIDAD DE MEJORAMIENTO DE LA TAREA DOCENTE		PORCENTAJE
SI	41	100%
NO	0	0%
Total	41	100%

Graf. 8: nos muestra que el total de la muestra (100%) considera que hay necesidad de mejoramiento de la tarea docente en la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.



En la Tabla 9: se observan porcentajes de respuestas correspondientes a la influencia de la ausencia o escasa formación pedagógica en la tarea de enseñanza en la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.

¿LA AUSENCIA O ESCASA FORMACIÓN PEDAGÓGICA INFLUYE EN LA TAREA DE ENSEÑANZA?		PORCENTAJE
SI	35	85%
NO	5	12%
No contesta	1	3%
Total	41	100%

Graf. 9: podemos observar que la ausencia como la escasa formación pedagógica influye en la tarea de enseñanza. El resultado que nos arrojó de un 85% que influye en la tarea; mientras el 12 % consideran que no influye y el 3 % no contestó.



En la **Tabla 10**: muestra el porcentaje de docentes que respondieron a la pregunta correspondiente a la influencia que tiene la ausencia o escasa formación pedagógica en su práctica pedagógica.

¿INFLUYE EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA?		PORCENTAJE
SI	32	78%
NO	4	10%
No contesta	5	12%
Total	41	100%

Graf. 10: De una muestra de 41 docentes entrevistados nos arrojó el resultado de un 78 % que la ausencia o escasa formación pedagógica influye en su práctica pedagógica y el 12 % que no influye y el 10 % no respondió.



En la **Tabla 11**: vemos el porcentaje de respuestas de los docentes entrevistados correspondiente a la pregunta cuándo influye la ausencia o escasa formación pedagógica en su práctica pedagógica. Para ello se presentó a los opinantes las escalas siempre- a veces. No contesta.

¿CUÁNDO INFLUYE?		PORCENTAJE
Siempre	20	49%
A veces	9	22%
No contesta	12	29%
Total	41	100%

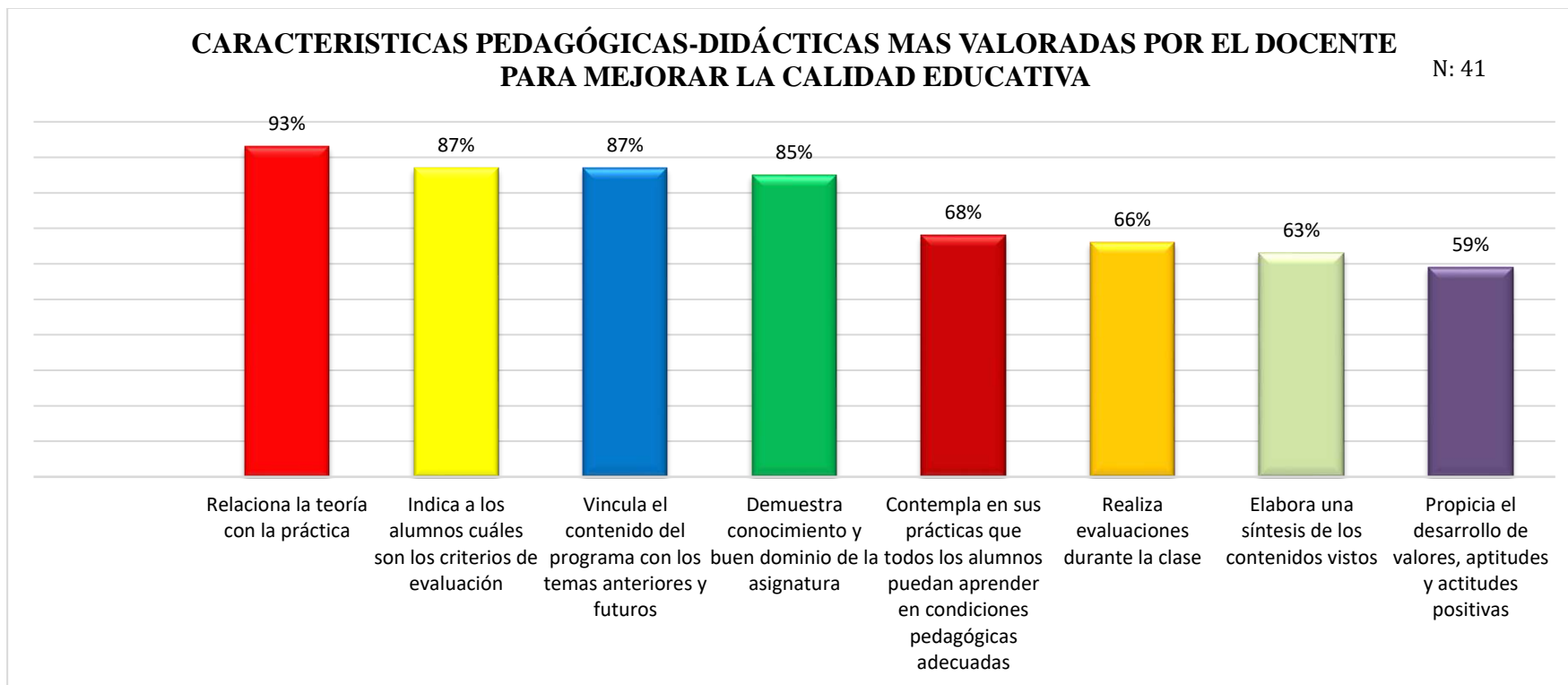
Graf. 11: nos muestra como resultado cuándo influye la ausencia o escasa formación pedagógica en su práctica pedagógica. En el vemos que el 49 % respondieron que siempre; mientras el 22% a veces. También se observa que el 29 % no contestó a la pregunta.



En la Tabla 12: se observa el porcentaje de opiniones de los docentes entrevistados sobre las características pedagógicas – didácticas que valoraron para mejorar la calidad educativa.

CARACTERISTICAS PEDAGÓGICAS-DIDÁCTICAS MAS VALORADAS POR EL DOCENTE PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA	Cantidad	Porcentaje
Relaciona la teoría con la práctica	38	93%
Indica a los alumnos cuáles son los criterios de evaluación	36	87%
Vincula el contenido del programa con los temas anteriores y futuros	36	87%
Demuestra conocimiento y buen dominio de la asignatura	35	85%
Contempla en sus prácticas que todos los alumnos puedan aprender en condiciones pedagógicas adecuadas	28	68%
Realiza evaluaciones durante la clase	27	66%
Elabora una síntesis de los contenidos vistos	26	63%
Propicia el desarrollo de valores, aptitudes y actitudes positivas	24	59%

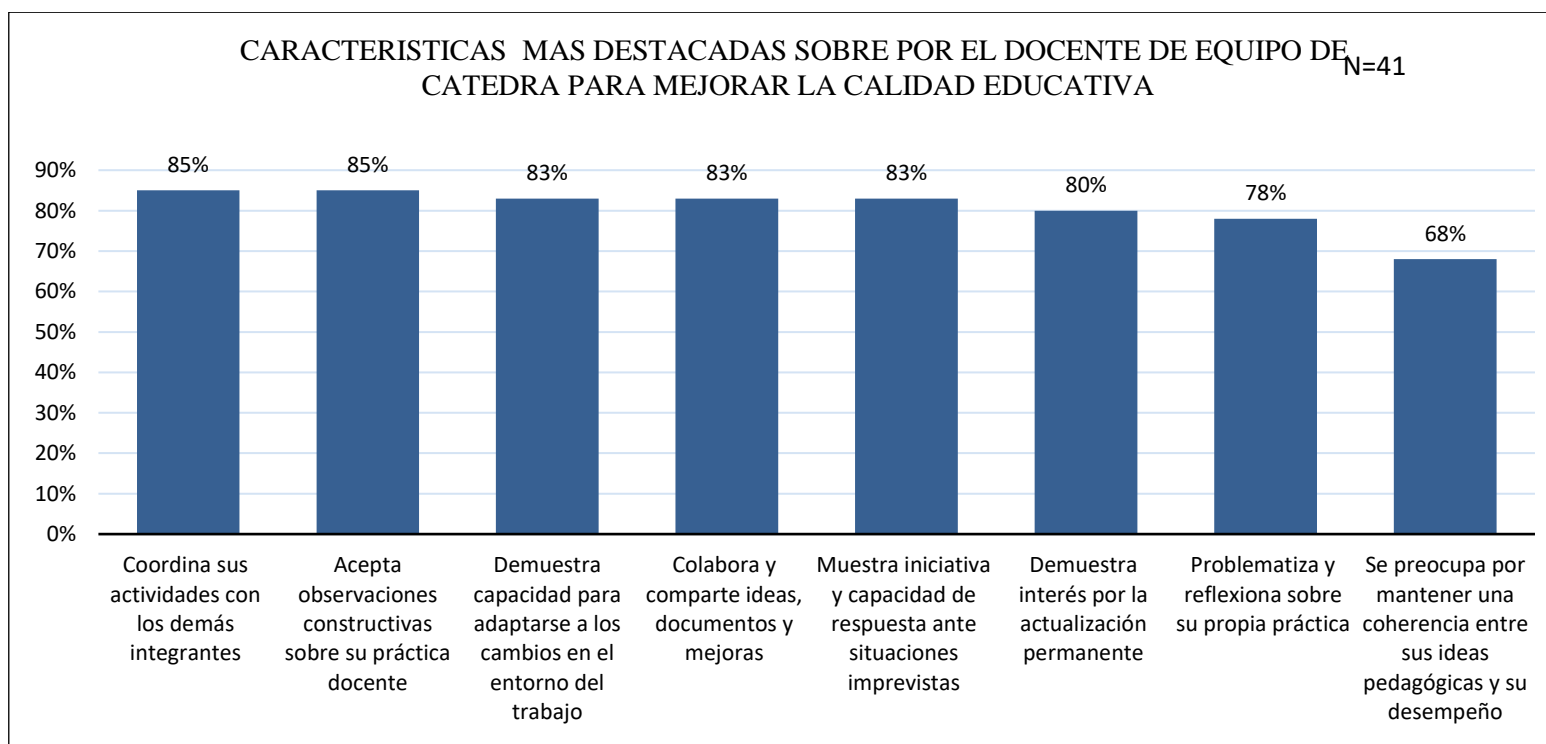
Graf. 12: En la tabla se observa la diferencia de opiniones de los docentes entrevistados con respecto a las características pedagógicas-didácticas que son más valoradas para mejorar la calidad educativa. Esto nos dio como resultado que el docente le da más valor a relacionar la teoría con la práctica que a propiciar el desarrollo de valores, aptitudes y actitudes positivas. En cambio, le otorgaron menos valor a vincular el contenido con los temas del programa con los temas anteriores y futuros, como así también, la demostración de conocimiento y buen dominio de la asignatura.



En la Tabla 13: nos muestra porcentajes de respuestas correspondientes a las características pedagógicas- didácticas más destacadas por el Docente del Equipo de Cátedra para mejorar la calidad educativa.

CARACTERISTICAS PEDAGOGICAS- DIDACTICAS MAS DESTACADAS POR EL DOCENTE DEL EQUIPO DE CATEDRA PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA	Cantidad	Porcentaje
Coordina sus actividades con los demás integrantes	35	85%
Acepta observaciones constructivas sobre su práctica docente	35	85%
Demuestra capacidad para adaptarse a los cambios en el entorno del trabajo	34	83%
Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras	34	83%
Muestra iniciativa y capacidad de respuesta ante situaciones imprevistas	34	83%
Demuestra interés por la actualización permanente	33	80%
Problematiza y reflexiona sobre su propia práctica	32	78%
Se preocupa por mantener una coherencia entre sus ideas pedagógicas y su desempeño	28	68%

Graf. 13: En este grafico de barra vemos las características pedagógicas – didácticas más destacadas por el Docente del Equipo de Cátedra para mejorar la calidad educativa, la cual resultó la más importante: coordinar actividades con los demás integrantes y menos importantes la preocupación por mantener la coherencia entre sus ideas pedagógicas y su desempeño.

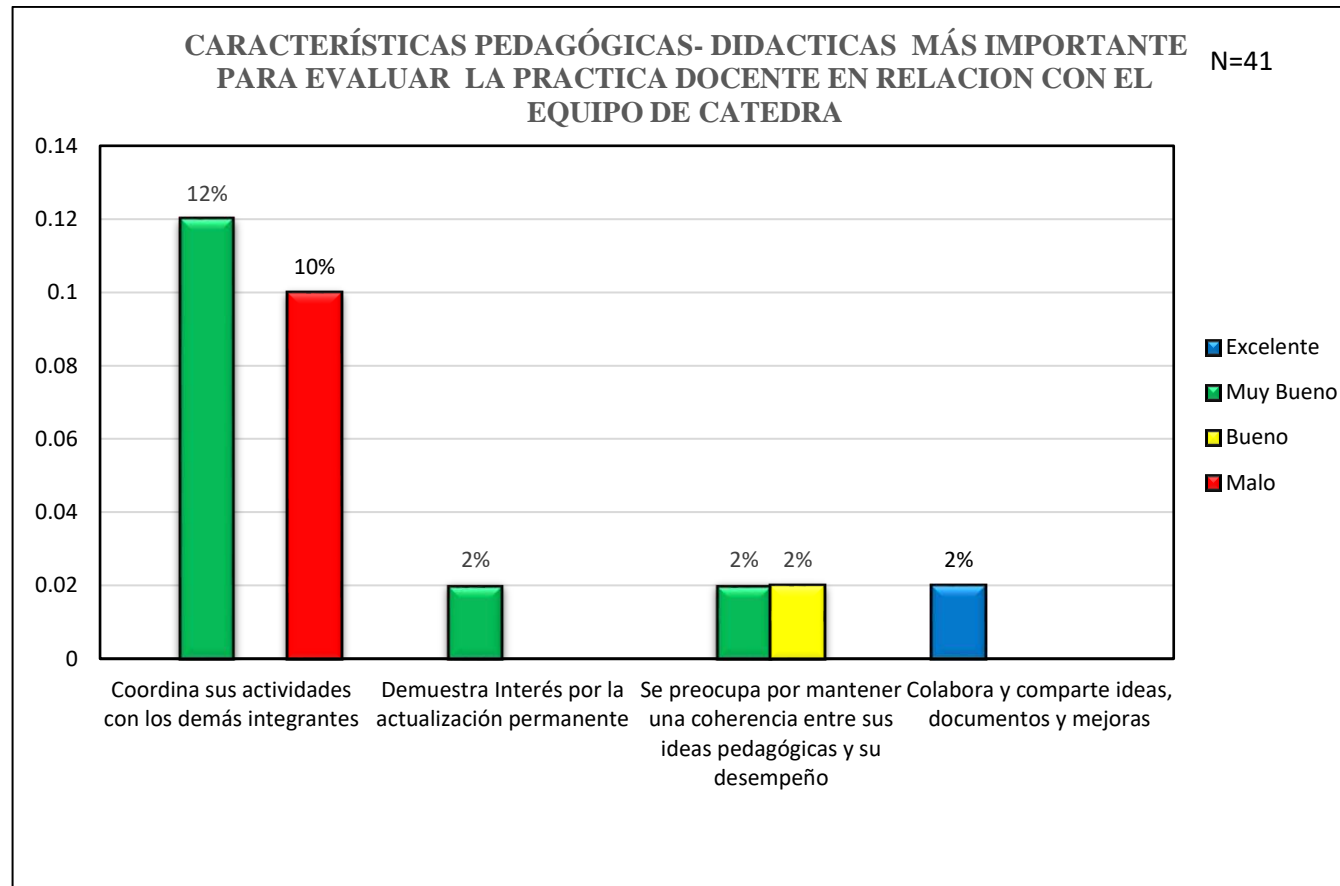


En la tabla 14: Se observa el orden de importancia que le otorgo el Equipo de Cátedra a las características pedagógicas- didácticas para evaluar la calidad educativa. Las escalas presentadas a los opinantes fueron: Excelente – Muy bueno – Bueno – Regular – Malo para considerar su importancia. Los encuestados consideraron a la primera “Coordina sus actividades con los demás integrantes” como **Excelente** (2%); **Muy bueno**(12 %); **Bueno** (5 %) y **Malo** (10 %). La segunda: “Demuestra interés por la actualización permanente” como **Muy Bueno**(2%). La tercera: “Se preocupa por mantener una coherencia ente sus ideas pedagógicas y su desempeño” como **Muy Bueno**(2%) y **Bueno** (2%) y la última “Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras” como **Excelente** (2 %).

CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS- DIDÁCTICAS MÁS IMPORTANTES PARA EVALUAR LA PRACTICA DOCENTE	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Malo
Coordina sus actividades con los demás integrantes	2%	12%	5%	10%
Demuestra interés por la actualización permanente		2%		
Se preocupa por mantener una coherencia ente sus ideas pedagógicas y su desempeño		2%	2%	
Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras	2%			

Graf. 14: Este gráfico muestra el orden de importancia que consideró el Equipo de Cátedra para evaluar la calidad educativa, la cual dio como resultado: “Coordina sus actividades con los demás integrantes”, “Demuestra interés por la actualización permanente”, “Se preocupa por mantener una coherencia entre sus ideas pedagógicas y su desempeño” la consideraron como **muy bueno**. En cambio, “Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras” considerada como **excelente**. Siguiendo el orden de la escala: “Se preocupa por mantener una coherencia entre sus ideas pedagógicas y su desempeño” como **bueno** para evaluar la práctica docente y “Coordina actividades con los demás integrantes” la consideraron **malo**.

La primera ocupa el primer lugar de importancia, mientras las restantes fueron consideradas por aproximadamente por la misma cantidad de los encuestados como menos importante para evaluar la práctica docente.

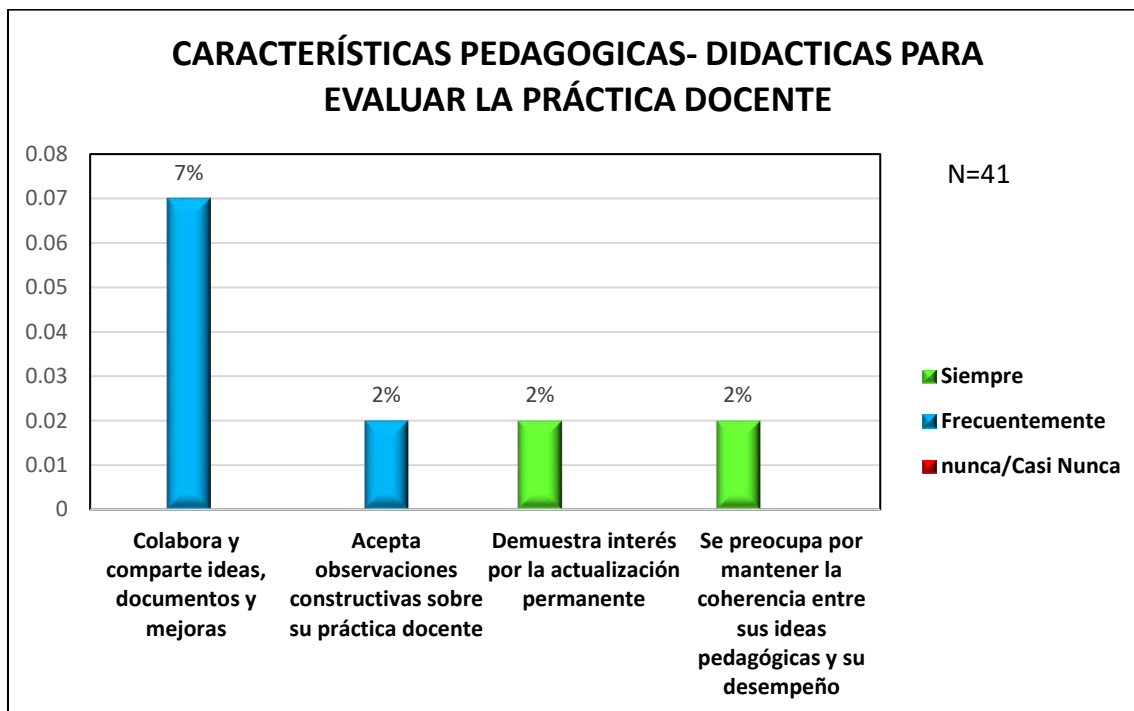




En la tabla 15: Se observa el orden de importancia de las características pedagógicas-didácticas que evaluaría el docente en relación a la práctica docente. Las escalas presentadas a los entrevistados fueron: siempre – frecuentemente- nunca /casi nunca.

CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS – DIDÁCTICAS MÁS DESTACADAS PARA EVALUAR LA PRÁCTICA DOCENTE	Siempre	Frecuentemente	Nunca/Casi Nunca
Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras		7%	
Acepta observaciones constructivas sobre su práctica docente		2%	
Demuestra interés por la actualización permanente	2%		
Se preocupa por mantener la coherencia entre sus ideas pedagógicas y su desempeño	2%		

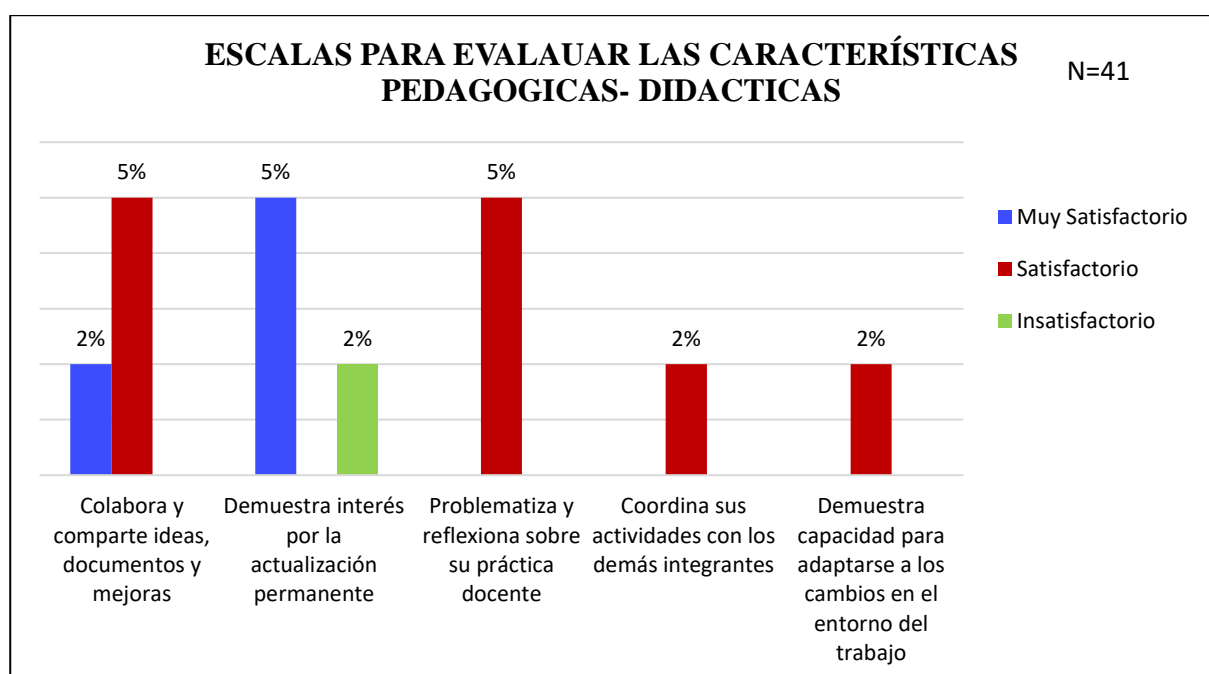
Graf. 15: En este grafico de barra vemos la diferencia de la escala que utilizaría el docente para evaluar la práctica docente, arrojando como resultado que **frecuentemente** “Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras” y “Acepta observaciones constructivas sobre su práctica docente”, mientras que **siempre** “Demuestra interés por la actualización permanente” y “Se preocupa por mantener la coherencia entre sus ideas pedagógicas y su desempeño. Sin utilizar la escala nunca/ casinunca para evaluar de la práctica docente.



En la Tabla 16: Se muestra las características pedagógicas – docentes que utilizaría el docente para evaluar la práctica docente. Las escalas que se les presentaron fueron: Muy satisfactorio- Satisfactorio - Insatisfactorio.

CARACTERÍSTICAS PARA EVALUAR LA PRÁCTICA DOCENTE	Muy Satisfactorio	Satisfactorio	Insatisfactorio
Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras	2%	5%	
Demuestra interés por la actualización permanente	5%		2%
Problematiza y reflexiona sobre su práctica docente		5%	
Coordina sus actividades con los demás integrantes		2%	
Demuestra capacidad para adaptarse a los cambios en el entorno del trabajo		2%	

Graf. 16: En este gráfico de barra se observa la escalapara evaluar las características pedagógicas- didácticas antes mencionadas. En el vemos como **muy satisfactorio** para: “Demuestra interés por la actualización permanente” y “Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras”. En cambio, **satisfactorio**: “Colabora y compartir ideas, documentos y mejoras”, “Problematiza y reflexiona sobre su práctica docente”, “Coordina sus actividades con los demás integrantes” y Demuestra capacidad para adaptarse a los cambios en el entorno del trabajo”.





FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

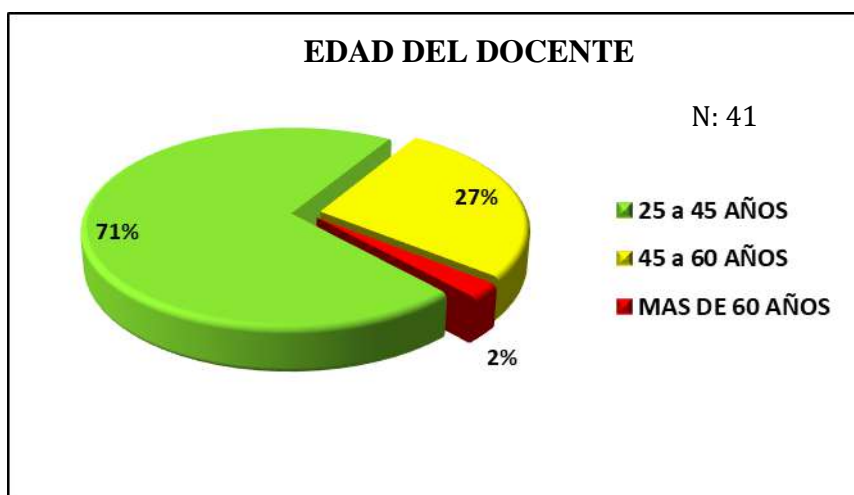
II. Agrupamiento de las percepciones docentes sobre los factores que afectan a la calidad educativa institucional

De las 16 preguntas cerradas efectuadas en la entrevista a docentes sobre calidad educativa se puede presentar los siguientes datos:

En la Tabla 17: Porcentaje de respuestas correspondientes a la edad del docente encuestados perteneciente a la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.

EDAD	CANTIDAD	PORCENTAJE
25 a 45 años	29	71%
45 a 60 años	11	27%
Mas de60 años	1	2%
TOTAL	41	100%

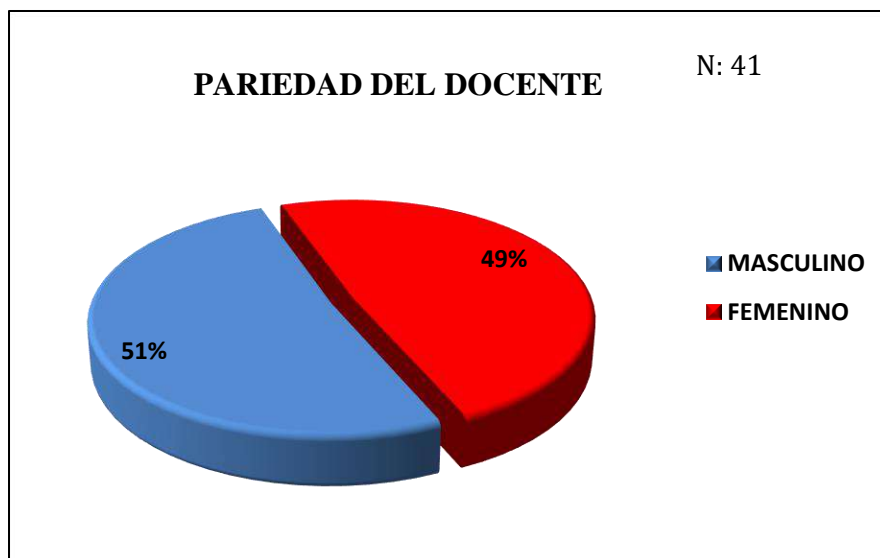
Graf. 17: En este grafico se observa las edades del plantel docente de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes, se destaca su joven conformación entre 25 a 45 añosya que el 71 % tiene una edad inferior a los 45 años. Sin embargo, el 27 % de los entrevistados se encuentra en un rango de edad que supera los 45 años, mientras el 2 % supera los 60 años de edad.



En la Tabla 18: Porcentaje de respuestas correspondientes a la paridad del docente de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.

PARIDAD	CANTIDAD	PORCENTAJE
Masculino	21	51%
Femenino	20	49%
TOTAL	41	100%

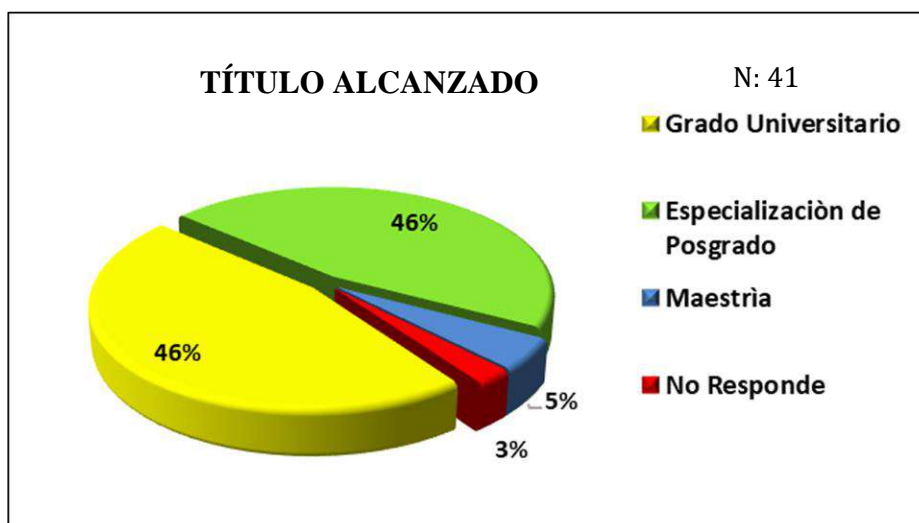
Graf.18: muestra el género de los docentes de la carrera. Se puede observar una conformación equilibrada entre hombres y mujeres. El 51% corresponde al sexo masculino y un 49 % para el sexo femenino.



En la tabla 19: Porcentaje de respuestas correspondientes al título alcanzado por el docente de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.

TÍTULO ALCANZADO	CANTIDAD	PORCENTAJE
Grado Universitario	19	46%
Especialización de Posgrado	19	46%
Maestría	2	5%
No Responde	1	3%
TOTAL	41	100%

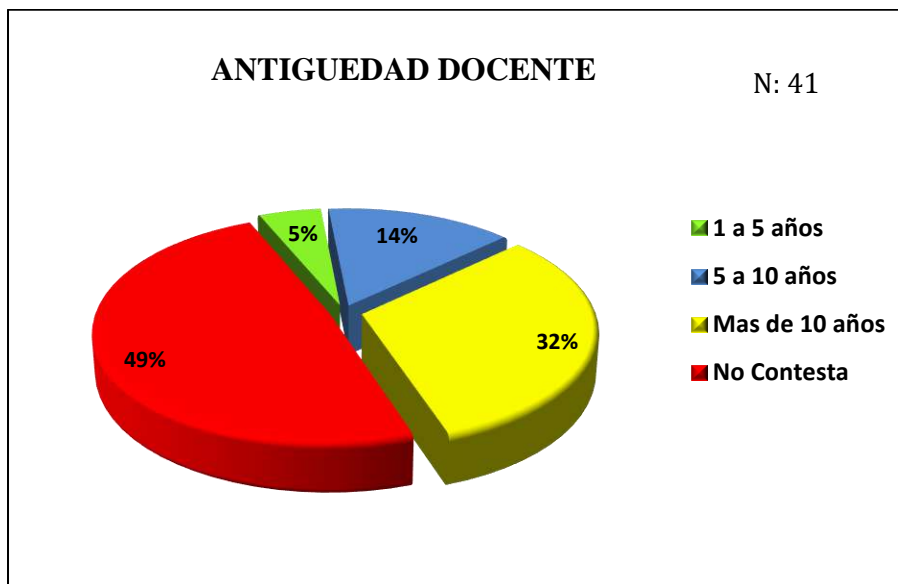
Graf. 19: Se observa un mismo porcentaje, esto corresponde al Grado universitario (46 %) y la Especialización(46%) de la población entrevistada; y un (5 %) a Maestrías y sólo el 3% no respondió con respecto al título alcanzado.



En la Tabla 20: Porcentaje de respuestas correspondientes a la antigüedad del docente en la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.

ANTIGÜEDAD DOCENTE	CANTIDAD	PORCENTAJE
1 a 5 años	2	5%
5 a 10 años	6	14%
Mas de 10 años	13	32%
No Contesta	20	49%
TOTAL	41	100%

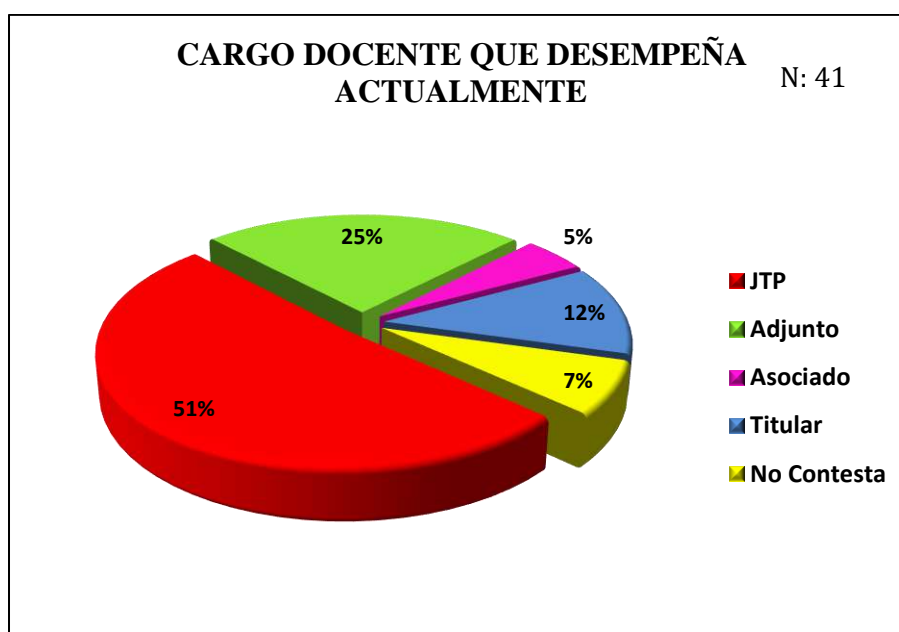
Graf.20: En este graficovemos que los años de antigüedad docente en la carrera es relativamente suficiente con respecto a un docente que se inicia. En el mismo nos arrojó como resultado que la mayoría (49 %) de los entrevistados no contestó, mientras el 32 % respondió tener mas de 10 años; el 14 % entre 5 a 10 años y con la minera (5 %) de 1 a 5 años de antigüedad docente en la carrera.



En la **Tabla 21**: Porcentaje de respuestas correspondientes al cargo que desempeña actualmente el docente de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.

CARGO DOCENTE QUE DESEMPEÑA ACTUALMENTE	CANTIDAD	PORCENTAJE
JTP	21	51%
Adjunto	10	25%
Asociado	2	5%
Titular	5	12%
No Contesta	3	7%
TOTAL	41	100%

Graf. 21: Se observa el cargo docente que desempeña actualmente en la carrera. Del total de la muestra la mayoría se desempeña actualmente como JTP, mientras que la minoría como Titular de la asignatura que tiene a su cargo. La cantidad de docentes con el cargo Adjunto, Asociado es menor a los anteriores y se muestra un mínimo de entrevistados que no respondió.



En la Tabla 22: Se observa el porcentaje de respuestas correspondientes puntos a saber: “efecto negativo”; “positivo bajo”; “positivo medio” y “positivo alto” que se le presento a los docentes entrevistados para que valore el efecto que tiene el Plan de estudio con una duración no mayor a cuatro años sobre la calidad educativa institucional.

PLANES DE ESTUDIOS CON DURACION NO MAYOR A 4 AÑOS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Efecto Negativo	3	7%
Positivo Bajo	6	15%
Positivo Medio	23	56%
Positivo Alto	7	17%
No Responde	2	5%
TOTAL	41	100%

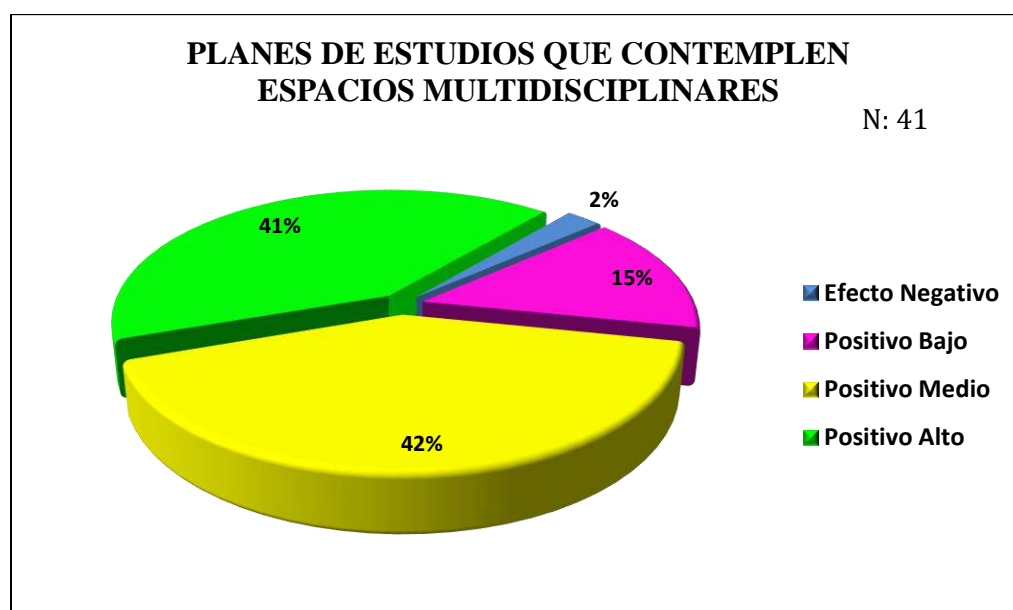
Graf. 22: de una muestra de 41 docentes nos arrojó un resultado de un 56% consideran que tiene un efecto positivo medio, el 17 % positivo alto, el 15 % positivo bajo, el 7 % positivo negativo y un 5 % no responde la pregunta.



En la Tabla23: Porcentaje de respuestas correspondientes al efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional los planes de estudios de carreras de grado que contemplan espacios multidisciplinares a través de talleres, trabajos finales, etc.

PLANES DE ESTUDIOS QUE CONTEMPLAN ESPACIOS MULTIDISCIPLINARES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Efecto Negativo	1	2%
Positivo Bajo	6	15%
Positivo Medio	17	42%
Positivo Alto	17	41%
TOTAL	41	100%

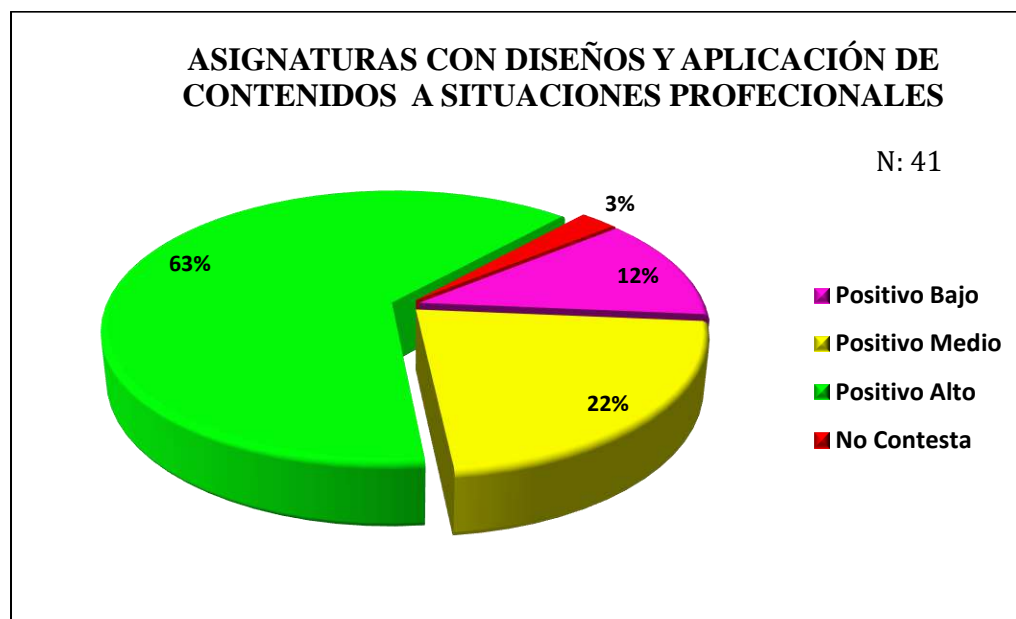
Graf. 23: De una muestra de 41 docentes entrevistados el 42 % opinan que tiene un efecto positivo medio los planes de estudios de carreras de grado que contemplan espacios multidisciplinares, mientras el 41 % efecto positivo alto, el 15 % positivo bajo y un 2 % un efecto negativo.



En la Tabla 24: Porcentaje de respuestas correspondientes al efecto que tienen sobre la calidad educativa institucional las asignaturas con diseños que contemplan la aplicación y transferencia de sus contenidos a situaciones profesionales.

ASIGNATURAS CON DISEÑOS Y APLICACIÓN DE CONTENIDOS A SITUACIONES PROFESIONALES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Positivo Bajo	5	12%
Positivo Medio	9	22%
Positivo Alto	26	63%
No Contesta	1	3%
TOTAL	41	100%

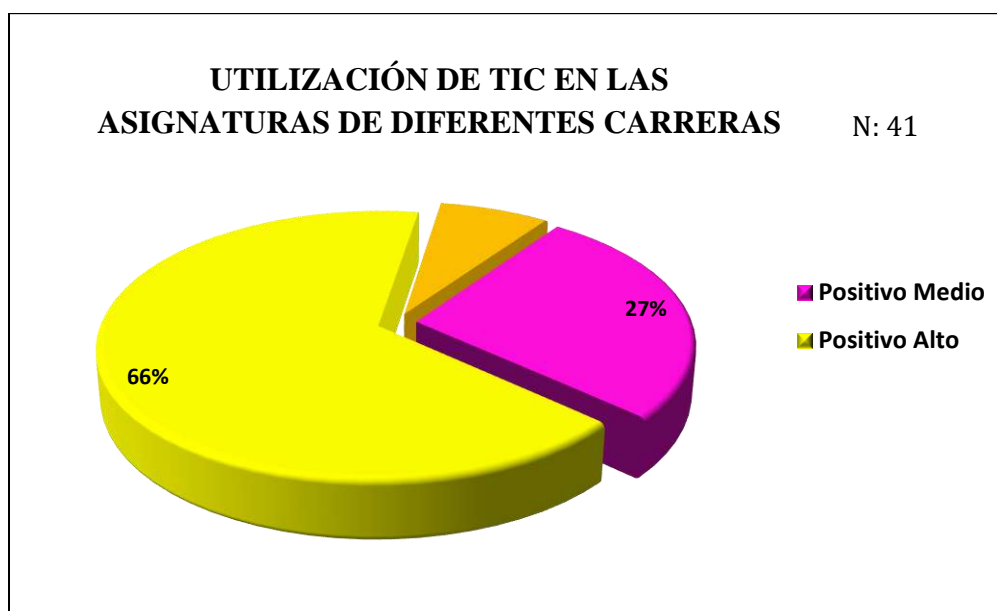
Graf. 24: se muestra que del total de la muestra el 63 % de los docentes entrevistados opinan que las asignaturas con diseños que contemplan la aplicación y transferencia de sus contenidos a situaciones profesionales tienen un alto efecto positivo mientras el 22 % consideran que tiene un efecto medio y el 12 % un efecto bajo y el 3 % no responde.



En la Tabla 25: Porcentaje de respuestas correspondientes al efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional la utilización de las TIC en las asignaturas en las diferentes carreras.

UTILIZACION DE TIC EN LAS ASIGNATURAS EN DIFERENTES CARRERAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Positivo Bajo	3	7%
Positivo Medio	11	27%
Positivo Alto	27	66%
TOTAL	41	100%

Graf. 25: Del total de la muestra el 66% de los docentes entrevistados opinan que tiene un efecto positivo alta la utilización de las TIC en las asignaturas en las diferentes carreras mientras el 27% considera que tiene un efecto positivo medio y el 7% positivo bajo.



En la Tabla 26: Porcentaje de respuestas correspondientes al efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional los exámenes de promoción para evaluar a los estudiantes, el desarrollo de capacidades previstas, además de los contenidos de la asignatura.

EXÁMENES DE PROMOCION PARA EVALUAR CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Efecto Negativo	1	3%
Positivo Bajo	7	17%
Positivo Medio	14	34%
Positivo Alto	16	39%
No Responde	3	7%
TOTAL	41	100%

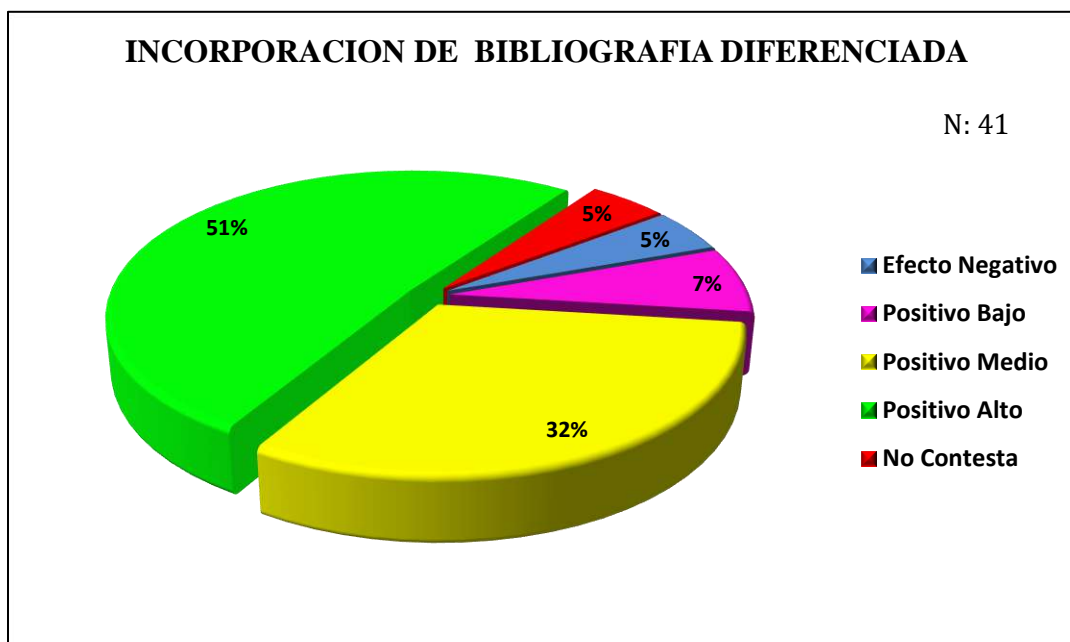
Graf.26: En este grafico se visualiza que el 39 % de los docentes consideran que tiene un efecto positivo sobre la calidad educativa institucional, los exámenes de promoción para evaluar a los estudiantes, el desarrollo de capacidades previstas, además de los contenidos de la asignatura, sin embargo, el 34% opinan que es el efecto es medio alto, el 17% positivo bajo y el 3 % es negativo, mientras que el 7 % no responde.



En la Tabla 27: Porcentaje de respuestas correspondientes al efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional la incorporación de la bibliografía diferenciada entre la bibliografía básica y complementaria.

INCORPORACION DE BIBLIOGRAFIA DIFERENCIADA	CANTIDAD	PORCENTAJE
Efecto Negativo	2	5%
Positivo Bajo	3	7%
Positivo Medio	13	32%
Positivo Alto	21	51%
No Contesta	2	5%
TOTAL	41	100%

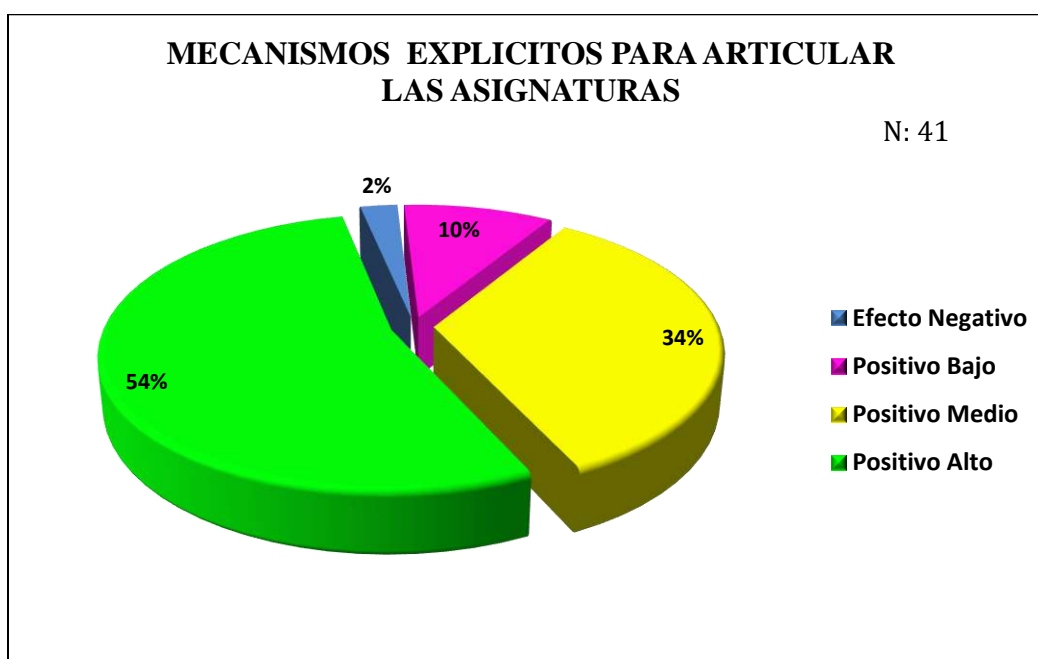
Graf. 27: En el grafico se muestra que el **51 %** de los docentes entrevistados opinan que el efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional la incorporación de la bibliografía diferenciada entre la bibliografía básica y complementaria es positivo alto, el 32 % positivo medio y el 7% positivo bajo, mientras que el 5% con efecto negativo y el otro 5 % no responde.



En la Tabla 28: Porcentaje de respuestas correspondientes al efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional los mecanismos explícitos para articular las asignaturas en las carreras de grado.

MECANISMOS EXPLICITOS PARA ARTICULAR ASIGNATURAS EN LAS CARRERAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Efecto Negativo	1	2%
Positivo Bajo	4	10%
Positivo Medio	14	34%
Positivo Alto	22	54%
TOTAL	41	100%

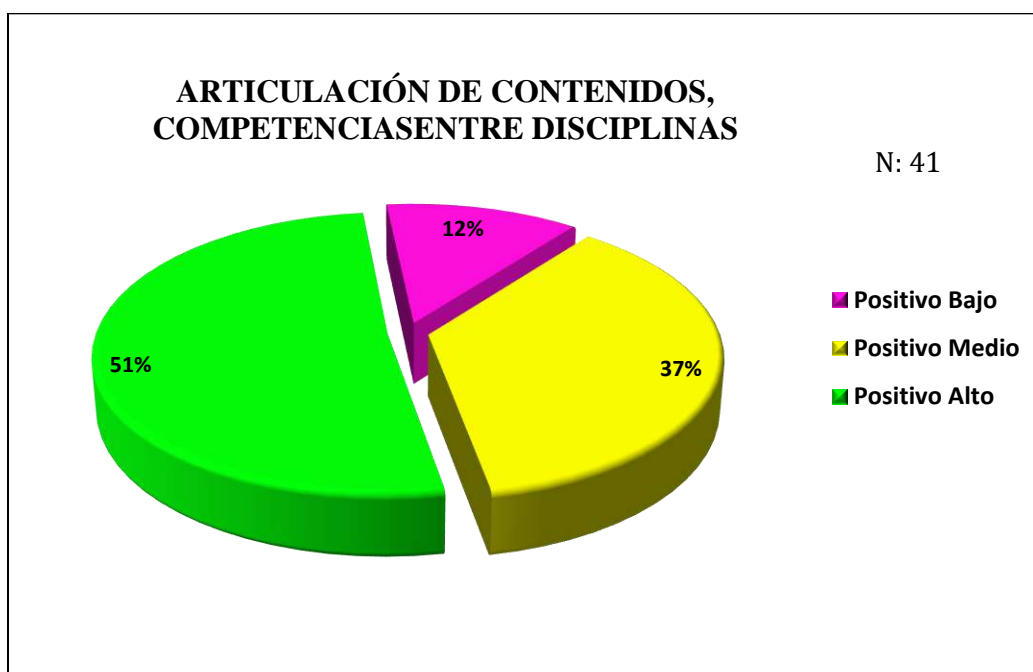
Graf.28: muestra como resultado el efecto que del 100 % de los docentes entrevistados el 54% consideran que el efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional los mecanismos explícitos para articular las asignaturas en las carreras de grado es positivo alto, el 34 % positivo medio, el 10 % positivo bajo y un 2 % efecto negativo.



En la Tabla 29: Porcentaje de respuestas correspondientes al efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional la articulación de los contenidos, competencias, entre disciplinas de un mismo campo disciplinar.

ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS ENTRE DISCIPLINAS, CONTENIDOS, COMPETENCIAS ENTRE DISCIPLINAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Positivo Bajo	5	12%
Positivo Medio	15	37%
Positivo Alto	21	51%
TOTAL	41	100%

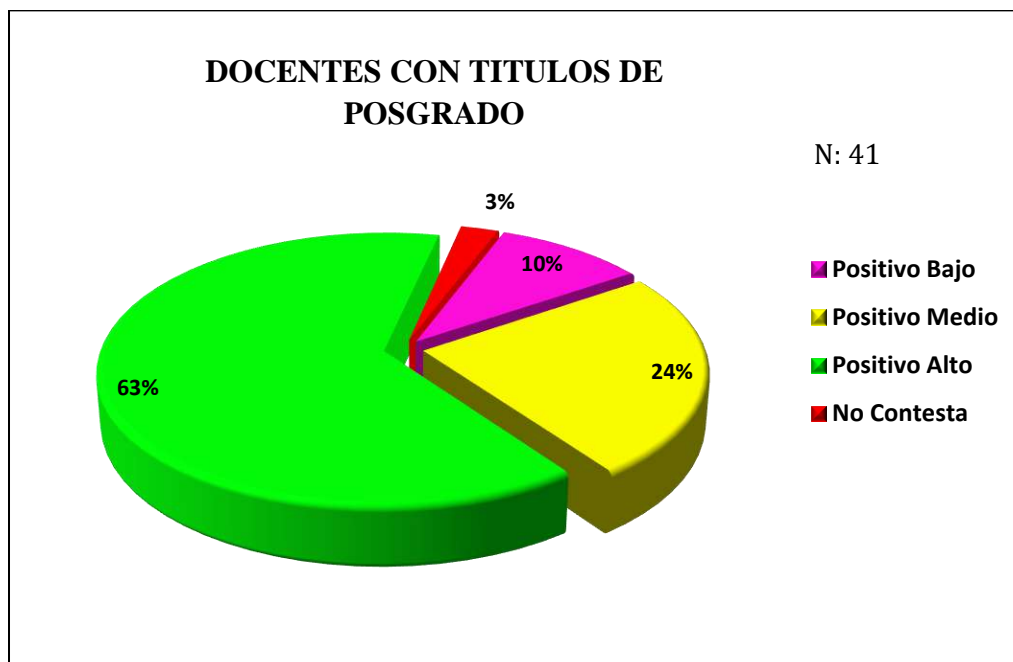
Graf. 29: nos arroja un resultado de un **51% tiene efecto positivo alto** sobre la calidad educativa institucional, la articulación de los contenidos, competencias, entre disciplinas de un mismo campo disciplinar, el 37 % positivo medio y un 12 % efecto positivo bajo.



En la Tabla 30: Porcentaje de respuestas correspondientes al efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional el Docente con título de Posgrado.

DOCENTES CON TITULOS DE POSGRADO	CANTIDAD	PORCENTAJE
Positivo Bajo	4	10%
Positivo Medio	10	24%
Positivo Alto	26	63%
No Contesta	1	3%
TOTAL	41	100%

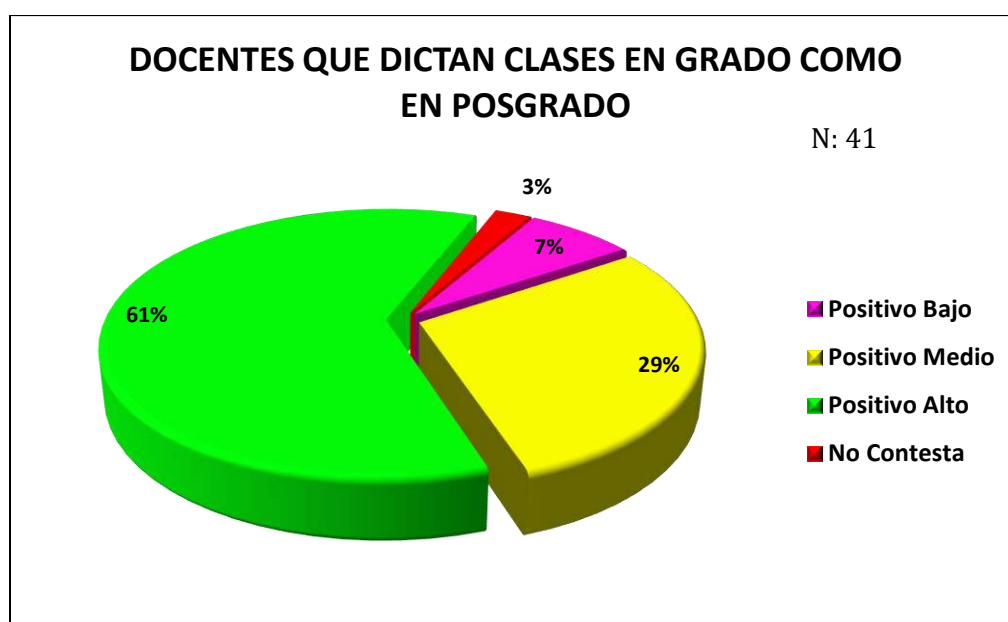
Graf. 30: De un total de la muestra nos arrojó como resultado de un 63% el docente con título de Posgrado tiene un efecto positivo alto; mientras el 24 % opinan que es positivo medio y el 10 % positivo bajo y el 3 % no responde.



En la Tabla 31: Porcentaje de respuestas correspondientes al efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional los Docentes que dictan clases en grado como también en el Posgrado.

DOCENTES QUE DICTAN CLASES EN GRADO COMO EN POSGRADO	CANTIDAD	PORCENTAJE
Positivo Bajo	3	7%
Positivo Medio	12	29%
Positivo Alto	25	61%
No Contesta	1	3%
TOTAL	41	100%

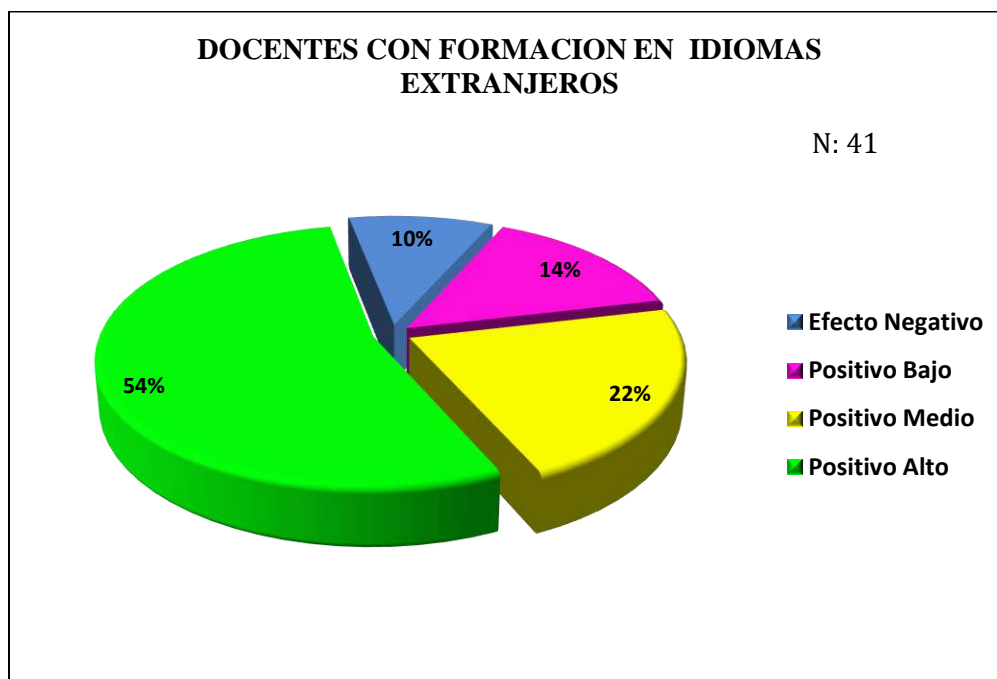
Figura 31: del 100 % de los docentes entrevistados el 61 % consideran que el efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional los Docentes que dictan clases en grado como también en el Posgrado tiene un efecto positivo alto, mientras el 29 % un efecto positivo medio y un 7 % positivo bajo y el 3 % no responde.



En la Tabla 32: Porcentaje de respuestas correspondientes al efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional los Docentes con formación e idiomas extranjeros.

DOCENTES CON FORMACION EN IDIOMAS EXTRANJEROS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Efecto Negativo	4	10%
Positivo Bajo	6	14%
Positivo Medio	9	22%
Positivo Alto	22	54%
TOTAL	41	100%

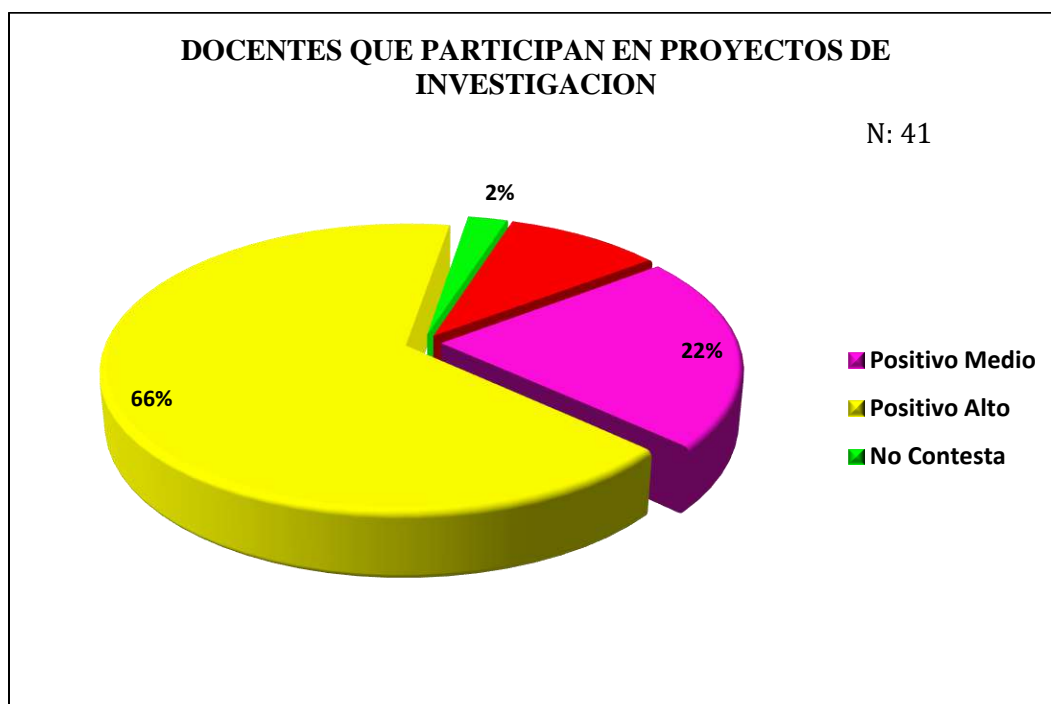
Figura 32: Se muestra que del 54% de docentes entrevistados opinan que el efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional, los Docentes con formación e idiomas extranjeros es positivo alto, mientras el 22 % consideran que es positivo medio, el 14 % es positivo bajo y el 10 % efecto negativo.



En la Tabla 33: Porcentaje de respuestas correspondientes al efecto que tiene sobre la calidad educativa institucional los docentes que participan en proyectos de investigación.

DOCENTES QUE PARTICIPAN EN PROYECTOS DE INVESTIGACION	CANTIDAD	PORCENTAJE
Positivo Bajo	4	10%
Positivo Medio	9	22%
Positivo Alto	27	66%
No Contesta	1	2%
TOTAL	41	100%

Graf. 33: muestra que el 66% de los docentes entrevistados opinan que el efecto que tiene los docentes que participan en proyectos de investigación sobre calidad educativa institucional es positivo alto; mientras el 22% opinan que tiene positivo medio, el 2% no contesta.





6.- Cronograma de Actividades

	Meses de ejecución											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Arqueo Bibliográfico	X											
Elaboración de proyecto de investigación	X											
Planificación		X				Actividades						
Elaboración Marco Teórico			X	X	X							
Diseño y elaboración de entrevistas (docentes)						X	X					
Reunión informativa con docentes de la carrera y docentes del Equipo de Cátedras								X	X			
Análisis de resultados cuantitativos cualitativos Organización. Presentación.										X		
Conclusión final.											X	X

7. Análisis de los resultados

La muestra estuvo constituida por responsables de las distintas asignaturas de la carrera: Docente Asociado, Docente Adjunto, Jefe de Trabajo Práctico y Docente Titular y Docentes de Equipo de Cátedra, lo cual justificaron la respuesta acerca de la existencia de la escasa o ausencia de la profesionalización docente. De acuerdo al análisis de las opiniones de los docentes encuestados podemos comenzar indicando:

-Que **existe una escasa profesionalización docente en la carrera**. La mayoría de las opiniones coinciden que existe porque realizan cursos aislados de capacitación disciplinar de grado y posgrado de acuerdo a las exigencias de la sociedad actual y como un requisito para obtener un título de Posgrado. Aquí se observa contradicciones y/o inconsistencias en las respuestas obtenidas:

a) la formación pedagógica debe ser un proceso continuo, como señala Imbernón pensada e ideada hacia la profesionalización del docente y no cursos de capacitación aislados o trayectoria pedagógica como garantía de progreso profesional. Esto no concuerda con la bibliografía consultada en el trabajo.

-Mas de la mitad de los opinantes responden que **no existe una formación pedagógica en su ámbito de su trabajo** donde llevan a cabo su actividad docente. Indican como ámbito laboral al Área de Radiología, Mamografía, Resonancia Magnética, Tomografía Computada,

Hemodinamia del Hospital Escuela y de Clínicas “Virgen María de Fátima de la UNLaR. Justifican la respuesta indicando que es innecesario incluir en su labor un trayecto formativo pedagógico. Esto hace referencia a la falta de conciencia en los docentes en la formación pedagógica y de la necesidad de mejorar la relación con la transmisión de la disciplina (el conocimiento didáctico del contenido académico) y con el alumnado. Además, respondieron que **no participan en la formación pedagógica** porque reciben poca información acerca de especializaciones en educación que se dictan en la universidad, y otros docentes respondieron, que no tienen tiempo para cursar carreras de formación pedagógica. Para lograr el cometido, debería producirse cambios de actitud del docente para no mantener prácticas tradicionales. Estos cambios deberían producirse en los posicionamientos de las estructuras organizativas universitarias y, también, cognitivas del profesor universitario, asumiendo una

mayor implicación individual y colectiva en procesos de reflexión e investigación sobre los efectos de la docencia universitaria para comprender las prácticas docentes y las situaciones en que estas se desarrollan. Esto coincide con los planteos de algunos autores citados en el trabajo.

- La mayoría de los entrevistados respondieron que la **profesionalización docente es importante para el desarrollo de su disciplina y que influye en ella, como también en la práctica pedagógica**. Por ello, creen que es necesario y urgente que se profesionalice la docencia universitaria a través de ofertas de maestrías y doctorados en educación partiendo de una valoración crítica de la situación real del docente (diagnóstico de necesidades) para mejorar la tarea docente y del alumnado de esta carrera. Esto concuerda con la bibliografía consultada en el trabajo.

- Con respecto a los **cursos de capacitación y actualización docente que reciben actualmente**, la mayoría de los docentes entrevistados respondieron que cursaron solo un trayecto formativo pedagógico dictado por la Universidad de La Plata y la Universidad de Bs. As a través del SIDIUNLAR (Sindicato de Docentes Universitarios) teniendo modalidad presencial y virtual, lo cual **lo consideran insuficiente** acorde a las necesidades educativas existentes. De acuerdo a las percepciones de los opinantes, creen que uno de los inconvenientes que presenta el trayecto pedagógico recibido se debe más a cuestiones ideológicas que a una formación pedagógica-didáctica. Cuestión que habría que pensar en cómo romper inercias e ideologías institucionales obsoletas (la formación siempre está sujeta y vinculada a marcos teóricos y a supuestos ideológicos). Ya que romper con imaginarios, sociales y personales, muy asentados en las estructuras docentes universitarias requiere, más allá de cursos de formación, una reestructuración, un repensar importante de la Universidad, de la formación en docencia universitaria y de la profesionalización docente universitaria. Esto concuerda con la bibliografía que se utilizó para justificar el trabajo.

- Los docentes **consideran que es importante profesionalizar la docencia universitaria para el mejoramiento de la tarea docente**, la cual consideran que debería estar de acuerdo al modelo educativo de la institución educativa incluida la propuesta pedagógico-didáctica en que se fundamenta su proyecto curricular, con las necesidades demandadas y diagnosticadas en la evaluación del contexto externo e interno del currículo y las demandas propias de los

académicos desde su vida cotidiana y la defensa de sus intereses como profesional. Otros justificaron respondiendo que es por falta de recursos tecnológicos y áulicos. Estas afirmaciones coinciden con la bibliografía de autores utilizada en el trabajo.

- La mayoría de los docentes creen que **la ausencia o escasa influyen la tara docente de la enseñanza**, esto se lo atribuyen a la transmisión de saberes en su práctica docente, donde se excluye la epistemología de los contenidos y la integración de contenidos interdisciplinarios, la reflexión en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Piensan que **influye siempre** en su tarea de enseñar, por lo que consideran que deberían asistir en forma continua a seminarios, congresos y cursos especiales de actualización y/o carrera de especialización en la docencia universitaria. Esto coincide con la bibliografía del trabajo.

-El análisis de las opiniones sobre las características pedagógicas - didácticas más valoradas para mejorar la Calidad Educativa, según la experiencia de los docentes indicaron: **“Relaciona la teoría con la práctica”** que **“Propicia el desarrollo de valores, aptitudes y actitudes positivas”**. Asimismo, le otorgaron menos valor a: **“Indica a los alumnos cuáles son los criterios de evaluación”** y **“Vincula cada contenido con los temas del programa con los temas anteriores y futuros”**. Pero, más de la mitad de los encuestados indicaron que se debe valorarse el docente **“Demuestra conocimiento y buen dominio de la asignatura”** que si el docente **“Elabora una síntesis de los contenidos vistos”**. Desde esta perspectiva, será necesario ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo. Además de poder introducirse en proyectos de innovación docente. Esto coincide con la bibliografía del trabajo.

- De acuerdo a las opiniones de los Docentes del Equipo de Cátedra, el ordenamiento de las características pedagógicas- didácticas más destacadas para mejorar la calidad educativa resultó: **“Coordina de actividades con los demás integrantes”** y menos destacada **“Acepta observaciones constructivas sobre sus prácticas**.

-De acuerdo a la característica pedagógica- didáctica: **“Acepta observaciones constructivas sobre su práctica docente”** respondieron que la observación no puede ser una práctica cotidiana, sino esporádica, dados los tiempos que se requieren y las funciones a cumplir. Porque consideran que la mejora de la calidad educativa constituye uno de los principales

argumentos para indicar la necesidad de inclusión de la observación de clases con el fin de valorar la práctica docente. Según sus experiencias la mejorano depende únicamente de la metodología utilizada en las aulas universitarias, sino de la implicación institucional de la Universidad y del colectivo docente. Creen que tratar únicamente los aspectos técnicos de la docencia universitaria, como una cierta pasión en lo metodológico o como cura de todos los males académicos, puede llevarlos a una inducción a la obsolescencia, a una reproducción banal o a una visión estereotipada del conocimiento pedagógico. Las opiniones de los docentes encuestados también coinciden la postura de varios autores citados en este trabajo.

-El ordenamiento de las características pedagógicas- didácticas que consideraron más importantes por el Docente del Equipo de Cátedra para mejorar la práctica educativa resultó en primer lugar: **“Coordina sus actividades con los demás integrantes”**. En segundo lugar: **“Acepta observaciones constructivas sobre su práctica docente”** En tercer lugar, **“Demuestra interés por la actualización permanente”**. En cuarto lugar, **“Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras”**. Quinto lugar **“Muestra iniciativa y capacidad de respuesta ante situaciones imprevistas”**, seguidamente: **“Demuestra interés por la actualización permanente”**, **“Problematiza y reflexiona sobre su propia práctica”**, por último **“Se preocupa por mantener una coherencia entre sus ideas pedagógicas y su desempeño”**. La diferencia radicó en considerar a estas características para evaluar la calidad educativa a la primera característica como **Excelente**; mientras que la tercera **muy buena** y la última como **buena** para mejorar la calidad educativa. Con respecto a la característica pedagógica- didáctica: **“Demuestra interés por la actualización permanente”** reconocen que hay un interés por la formación continua para responder a las necesidades reales de los docentes, y trabajar coordinadamente favoreciendo la integración y el proceso de formación. Esto concuerda con la bibliografía consultada.

-De acuerdo al orden de importancia sobre las características pedagógicas – didácticas para evaluar su práctica indicaron que **frecuentemente** el docente: **“Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras”** y **“Acepta observaciones constructivas sobre su práctica docente”**; mientras que **siempre** **“Demuestra interés por la actualización permanente”** y **“Se preocupa por mantener una coherencia entre sus ideas pedagógicas y su desempeño”**. Esto coincide con la bibliografía citada. A partir del ordenamiento de estas características se observa que

consideraron **muy satisfactorio** si el docente “Demuestra interés por la actualización permanente”y **satisfactorio** si “Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras”.

- Los factores que condicionan la calidad educativa por los opinantes resultaron con **efecto positivo alto** vinculados a: los planes de estudio que contemplan espacios multidisciplinares, asignaturas con diseños y aplicación de contenidos a situaciones profesionales, utilización de TIC en asignaturas, exámenes de promoción para evaluar capacidades de los alumnos, incorporación de bibliografía diferenciada, mecanismos explícitos para articular asignaturas, articulación de contenidos y competencias entre disciplinas, docentes con título de Posgrado, como docentes que dictan clases en grado y Posgrado y que tengan formación en idiomas extranjeros, como los que participan en proyectos de investigación. Esto nos remite a los aportes de diversos autores citados en este trabajo.

8. Conclusión.

En este trabajo de investigación se pudo lograr los objetivos propuestos. El 100 % opina que existe escasa formación pedagógica en la Licenciatura en Producción de Bioimágenes y que influye en la enseñanza de su disciplina como en su práctica pedagógica. El 95% de los docentes entrevistados consideran que es importante para el desarrollo de su disciplina y que el 78% opina que la ausencia como la escasa influye en su práctica pedagógica.

El 100 % de los entrevistados valoran la importancia de profesionalizar la docencia universitaria para el mejoramiento de la tarea docente y la calidad educativa. Porque el 54 % de los entrevistados responden que es insuficiente la que reciben actualmente.

Se pudo obtener información del encuestado sobre los cargos docentes que más prevalece actualmente a cargo de las asignaturas en la Licenciatura en Producción de Bioimágenes, el 54% Jefe de Trabajo Práctico. De la mayoría el 32 % de los docentes tienen más de 10 años de antigüedad en su cargo.

Las edades del plantel docente se destacan su joven conformación entre 25 a 45 años. Se observa que algo más del 85 % de la población entrevistada tiene formación de Posgrado completa, pero corresponde a especializaciones diferentes áreas disciplinares y carreras de Posgrado en Salud.

En general se observa que los docentes han puntuado a todos los factores que condicionan la calidad educativa como positiva (medio y alto). Pero para mejorar la Calidad Educativa indicaron que tienen que relacionar la teoría con la práctica más que propiciar el desarrollo de valores, aptitudes y actitudes positivas, la coordinación de actividades, interés por la actualización permanente. Sin embargo, para mejorar su práctica si **Coordina sus actividades con los demás integrantes**, considerándola a esta característica pedagógica- didáctica excelente para evaluar la calidad educativa y como muy buena si el docente **Demuestra interés por la actualización permanente**.

De la reflexión teórica acerca del proceso de formación continua de los docentes universitarios realizada se advierte que ha sido insuficiente acorde a las necesidades educativas existentes, por lo que no responde a las necesidades reales de los docentes, no está

concebido en función del desarrollo creciente de sus competencias pedagógicas, carece de enfoque sistémico, didáctico e integrador, lo que no permite el seguimiento del personal docente, dificultando la evaluación de este en función de sus competencias profesionales.

Por ello, creemos que el profesor universitario, como cualquier profesional, requiere de una formación inicial y una formación pedagógica continua que introduzca y refuerce las competencias que necesita un docente para desarrollarse y desempeñarse profesionalmente y que le posibilite adquirir las herramientas didácticas para comprender, desarrollar y transformar la función que cumple. Porque la práctica docente actual requiere de una permanente y profunda reflexión que impida caer en una constante inercia, consecuencia de la ausencia de motivación, creatividad y actualización. Es imprescindible el compromiso a nivel institucional, que posibilite considerar si el saber que se está transmitiendo en las aulas es conocimiento significativo que permita lograr una verdadera educación de calidad.

Por último, podemos afirmar que en los documentos a fines (plan de estudios, resolución ministerial) no se explicita las competencias, habilidades y actitudes pedagógicas - didácticas que requiere el perfil profesional del egresado para el ejercicio de la docencia. Por lo tanto, creemos necesario y oportuno que, a partir de este trabajo de investigación, sirva como punto de partida para que hacer una reforma del perfil profesional de la carrera para responder a las demandas y exigencias de la sociedad actual.

9.- Bibliografía

Avalos, B. (2000). “*El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*”. Documento de apoyo. Seminario sobre perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe.

Anijovich, R. (2012). “*Transitar la formación pedagógica*”. Buenos Aires. Paidós.

Crocker, R y Magaña, A. (2004). “El académico universitario competente”.

Guadalajara, Jalisco: U de G.

Barraza, M.A y Gutiérrez, R. D. (2005). “*Técnicas e instrumentos para la detección de necesidades de formación docente*”. Extraído 10 de octubre de 2010 desde www.upd.edu.mx/librospub/varios/TENECFOR.pdf.

Belando Montoro, M. R. (1999).” *Los profesores del siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria: En torno a la formación*”. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1).

Biggs, J. (2003). “*Calidad del aprendizaje universitario*”. Cómo aprenden los estudiantes. Madrid. Narcea.

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). “*Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*”. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 1º Edición Español.pp.311.

Borko, H. (2004). “*Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*”, American Educational Researcher Journal, vol. 33, No 8, p. 3-15.

Bozu, Z. y Canto Herrera, P. J. (2009). “*El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes*”. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2. N°2.p.87-97.

Coscarlli, M. R (2014) “*Currículo universitario y formación docente*” en Morandi, Glenda y Ungaro, Ana (comps). La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. La Plata, EDULP.

Darling Hammond, L.; McLaughlin; M. (2003). “*El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*”. Cuadernos de discusión N°9, Secretaría de Educación pública, Argentina.

Davini, M. C. (2005). “*La formación docente en cuestión: política y pedagogía*”. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires, Argentina.

Davini, M.C (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Bs. As. Santillana. 1 a ed.

De Miguel Díaz, M. (2003). “*Calidad de la Enseñanza Universitaria y Desarrollo Profesional del Profesorado*”. Revista de Educación N°331, p. 13-34. Universidad de Oviedo.

- Dussel, I. (2007). *“Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”* en: El oficio docente compilador E. Tenti, Editorial Siglo XXI, Argentina.
- Edelstein, G.; Salit, C. y Otros (2008). *"Módulo 2: Práctica Docente"*. Programa de capacitación docente continúa a distancia. UNLA. Bs. As.
- Escudero, J. M.(1999). *“La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos”*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34(abril)p.133-157.
- FeimanNemser, S. (2001). *“From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching”*. Teacher College Record, 103 (6), p.1013-1055
- Fidalgo, A.; SeinEchaluze, M.L.; Lerís, D.; & García-Peñalvo, F.J. (2013). Sistema de Gestión de Conocimiento para la aplicación de experiencias de innovación educativa en la formación. Madrid. II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2013). p. 750-755.
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa. Htm. UNESCO.
- Fernández Pérez, M. (2003). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A. 3º edición.

- Fullan, M. (2010). “*Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro*”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 15, núm. 47, p. 1100-1106.
- García Fernández, D. (2001). “*Modelos de formación y perfil del profesorado universitario: Competencias y diferentes estilos*”. Universidad de Córdoba.
Recuperado en: www.uco.es/servicios/informatica/windows/filemgr/.../texto1.htm.
- García Sanz, M. P. y Maquilón Sánchez, J. J. (2010). “*El futuro de la formación del profesorado universitario*”. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) Número 36 (14, 1) ISSN 1575-0965. Recuperado en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/130493241710.pdf.
- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). “*Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar*”. Editorial Narcea, Madrid, España. Capítulo 7 Nociones y Alcances pp. 75- 82 / Cap. 8 Materias y Contenidos p. 83-94, año 2009.
- Ministerio de Educación de Argentina. (2010). “*Desarrollo profesional docente centrado en la escuela*”. Documento Preliminar, Instituto Nacional de Formación docente, Argentina.
- González, M.V. (2004). “*El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*”. Revista Iberoamericana de Educación p.33. Disponible en: <http://ww.rieoei.org/org/deloslectores/741/Gonzaaez258.pdf>.

Hargreaves, A. “*Enseñar en la sociedad del conocimiento*”, Capítulo 1, Editorial Octaedro, España, año 2003.

Ickowicz, M. (2004). “*La formación de profesores en la universidad*”. Revista IICE, N° 22. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Imbernón, F. (2002). “*Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica*”. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Educar 30. P. 15-25. Recuperado en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p15.pdf>.
(Consultada en fecha 30-11- 2012)

----- (1994). “*La formación y el desarrollo profesional del profesorado*”.

Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona. Editorial Graó, de Serveis Pedagògica.

Imbernón, F. (2007). “*La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*”. (3a. reimpresión). Barcelona, España. Graó

Imbernón Muñoz, F., y Guerrero Romera, C. (2017). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? RED. Revista de Educación a Distancia, 56. Consultado en (dd/mm/aaaa) http://www.um.es/ead/red/56/imbernon_guerrero.pdf

Latorre, Marisol (2009). “*Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos*”. Revista pensamiento educativo. V.(44-49). p. 185-210.

Lamarra, Norberto Fernández. Marquina, Mónica. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado en Espaciosen Blanco. Serie indagaciones N°23. P. 99-117.
Recuperado en: <http://www.uva.es/autop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.

Litwin, E., & Litwin (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.

Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico metodológicas de la investigación cualitativa. Recuperado de: <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf> [con acceso el 02-09-2006].

Morandi, G. Ungaro, A. (2014). “*La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*”. Universidad Nacional de La Plata.

Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Mesa Redonda - Magisterio.

Pedro F. (2015). Los profesores de hoy en día les dan mil vueltas a los que había antes.
Recuperado en: <http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-02-23/francesc-pedro-los-profesores-de-hoy-en-dia-les-dan-mil-vueltas-a-los-que-habia>

- Perrenoud, P. (2004) “*Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*”. Editorial Grao, Barcelona. Cap. 7 “De la práctica reflexiva al trabajo sobre el habitus”.
- Ros, Mónica, (2018). *Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología-1a ed. 464 p.; 23 x 17 cm. - (Investigación en los Institutos Docentes).
- Sánchez Moreno, M. y Mayor Ruiz, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y Controversias. *Revista de Educación*, 339 p. 923-9469. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a40.pdf>.
- Schiefelbein, E. y Tedesco, J.C. (1995). *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Santillana. Buenos Aires.
- Shulman, L. (2001). “*Conocimiento y enseñanza*”, *Revista Estudios Públicos*, 83, invierno.
- Tunnerman. (2003). *Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México. Edición UDUAL.
- Vezub, L. (2007). “*La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Buenos aires, Argentina, N°111.

Zabalza, M. A. (2003). Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. Á. (2010). Ser profesor universitario hoy. Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. N° 6. Recuperado en:
http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/resumenes/2009_03_miguel_angel_zabalza_spanish.html PHPSESSID=8tb1v4k48n13grk0dkld6anen1

ANEXO

ENTREVISTA A DOCENTES

En la presente entrevista de carácter anónima necesitamos su opinión sobre “la profesionalización docente”: características pedagógicas-didácticas. El motivo es conocer la existencia la escasa o ausencia formación pedagógica que recibe el docente de la carrera. Además, si esta influye en la enseñanza de la disciplina y de qué forma impacta y determina la práctica pedagógica. Agradecemos su participación.

I. Información general del encuestado

Cátedra: _____

Cargo: _____

Dedicación: _____

Formación en Posgrado (completa o incompleta)

Asignatura/s a cargo: _____

II. Opiniones personales

1. ¿Entiende Ud. que en su carrera existe una escasa o ausencia profesionalización en la actividad docente? Marque con una cruz y justifique su respuesta.

.....Escasa

.....Ausencia

¿Por qué? _____

2. ¿Existe formación pedagógica en su ámbito de trabajo? ¿Participa Ud. de ella?

SI/NO. ¿Por qué? _____

3. ¿Ud. la considera importante para el desarrollo de su disciplina?

SI/NO ¿Por qué? _____

4. ¿Considera que la formación pedagógica que se recibe actualmente es suficiente o insuficiente?

SI/NO ¿Por qué? _____



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

5. ¿Considera Ud. que es necesario el mejoramiento de la tarea docente?

SI/NO ¿Por qué? _____

6. ¿Cree que la ausencia o escasa formación pedagógica influye en la tarea docente de enseñanza de su disciplina?

SI/NO. Marque con una cruz y justifique su respuesta.

Siempre / A veces ¿Por qué?

7. ¿Ud. considera que influye en su práctica pedagógica?

8. Las características pedagógico-didácticas constituyen una serie de competencias necesarias para el buen desempeño en las tareas inherentes a la actividad docente. Teniendo en cuenta su experiencia y con respecto a la relación docente-alumno, marque con una cruz cuáles de las siguientes características valoraría Ud. para la mejorar la calidad educativa.

Características pedagógico-didácticas	Docentes
Sostiene la propuesta pedagógica dentro de una planificación y organización orientada a la apropiación de los conocimientos	
Adecua la propuesta pedagógica al nivel de formación de los alumnos	
Presenta los contenidos con una secuencia lógica dentro de cada clase y con relación a la materia	
Vincula cada contenido del programa con los temas anteriores y futuros	
Optimiza el uso de los recursos con los que cuenta para el desarrollo de las clases	
Optimiza el uso del tiempo	
Diseña y establece actividades, debates y/o prácticas para consolidar los contenidos	



Promueve el espíritu crítico	
Propicia el desarrollo de valores, aptitudes y actitudes positivas	
Relaciona la teoría con la práctica	
Indica a los alumnos cuáles son los criterios de evaluación	
Tiene la capacidad de comunicar en forma clara, coherente y lógica	
Logra la participación de sus alumnos y atiende sus inquietudes	
Motiva a sus alumnos en el proceso de aprendizaje	
Promueve el diálogo, la reflexión y el debate sobre temas tratados	
Elabora una síntesis de los contenidos vistos	
Realiza evaluaciones durante la clase	
Contempla en sus prácticas que todos los alumnos puedan aprender en condiciones pedagógicas adecuadas	
Cumple con los horarios de clases y de consultas	
Demuestra conocimiento y buen dominio de la asignatura	



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

9. Con respecto a la opinión sobre calidad educativa marque con una cruz cuáles de las siguientes características valoraría Ud.

Mantiene una relación fluida y regular con el resto del equipo	Docente del Equipo de Cátedra
Coordina sus actividades con los demás integrantes	
Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras	
Muestra iniciativa y capacidad de respuesta ante situaciones imprevistas	
Problematiza y reflexiona sobre su propia práctica	
Se preocupa por mantener una coherencia entre sus ideas pedagógicas y su desempeño	
Acepta observaciones constructivas sobre su práctica docente	
Demuestra interés por la actualización permanente	
Demuestra capacidad para adaptarse a los cambios en el entorno del trabajo	

10. Mencione, en orden de importancia, al menos tres características pedagógico- didácticas de la lista anterior, que Ud. evaluaría en la práctica docente, en relación con el equipo.

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

11. Marque con una cruz cuáles de las siguientes escalas utilizaría para evaluar las características antes mencionadas:

- a. Excelente – Muy bueno – Bueno – Regular - Malo
- b. Muy satisfactorio – Satisfactorio – Insatisfactorio
- c. Siempre – Frecuentemente – Con poca frecuencia – Nunca/Casi nunca
- d. Sí – No

12. ¿Desea expresar algo más o realizar alguna observación?



ENTREVISTA A DOCENTES SOBRE CALIDAD EDUCATIVA

Estimado/a Docente

La presente encuesta de carácter anónimo busca conocer la percepción de los docentes de la Lic. en Producción de Bio-imágenes de la UNLaR, sobre variables que afectan a la calidad educativa institucional, 2018. El objetivo del estudio se consignó en el formulario del siguiente modo “la escasa o ausencia de formación pedagógica contribuye a la degradación de la calidad educativa”. A su vez, como esta impacta en la formación profesional.

Muchas Gracias por su participación.

Carrera:

.....

Cátedra:

.....

Para captar los perfiles académicos y profesionales de los respondientes, se solicitaron los siguientes datos personales:

Edad:

Sexo:

Indique el máximo Título alcanzado en su formación

- a) Terciario
- b) Grado universitario
- c) Especialización de Posgrado
- d) Maestría
- e) Doctorado
- f) Posdoctorado

Antigüedad en Docencia universitaria (la consignada en su recibo de sueldo)

Máximo cargo que desempeña actualmente en la UNLaR.

- g) Ayudante
- h) JTP
- i) Adjunto

j) Asociado

k) Titular

Valore el efecto que usted cree que tienen sobre la Calidad Educativa Institucional cada uno de los siguientes factores. (Marque con una X)

1. Planes de Estudio de carreras de grado diseñados con una duración no mayor a 4 años.

Efecto negativo__ Positivo Bajo __ Positivo Medio __ Positivo Alto

2. Planes de Estudio de carreras de grado que contemplen espacios multidisciplinares a través de talleres, trabajos finales y otros.

Efecto negativo__ Positivo Bajo __ Positivo Medio __ Positivo Alto

3. Asignaturas de grado con diseños que contemplen la aplicación y transferencia de sus contenidos a situaciones profesionales.

Efecto negativo__ Positivo Bajo __ Positivo Medio __ Positivo Alto

4. Utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en las asignaturas de las diferentes carreras.

Efecto negativo__ Positivo Bajo __ Positivo Medio __ Positivo Alto

5. Exámenes de promoción que evalúen en los estudiantes el desarrollo de capacidades previstas además de los contenidos de la asignatura.

Efecto negativo__ Positivo Bajo __ Positivo Medio __ Positivo Alto

6. Bibliografía diferenciada entre la obligatoria básica y la complementaria.

Efecto negativo__ Positivo Bajo __ Positivo Medio __ Positivo Alto

7. Mecanismos explícitos para articular las asignaturas de las carreras de grado. (talleres multidisciplinares, proyectos interdisciplinares, etc.)

Efecto negativo__ Positivo Bajo __ Positivo Medio __ Positivo Alto

8. Articulación de contenidos, objetivos, competencias, etc. entre disciplinas de un mismo campo disciplinar.

Efecto negativo__ Positivo Bajo __ Positivo Medio __ Positivo Alto

9. Docentes con títulos de posgrado.

Efecto negativo__ Positivo Bajo __ Positivo Medio __ Positivo Alto



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

10. Docentes que dicten clases tanto en grado como en posgrado.

Efecto negativo__ Positivo Bajo __ Positivo Medio __Positivo Alto

11. Docentes que pueden comunicarse en idiomas extranjeros.

Efecto negativo__ Positivo Bajo __ Positivo Medio __Positivo Alto

12. Docentes que participan en proyectos de investigación.

Efecto negativo__ Positivo Bajo __ Positivo Medio __Positivo Alto



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA,
CONSEJO SUPERIOR.

La Rioja, 08 MAR. 2002

VISTO: El Proyecto de Creación e instrumentación de la Carrera de **Licenciatura en Producción de Bio- Imágenes**, emanado del Departamento Académico de Ciencias de la Salud y la Educación, obrante en el Expte. N° 00 3033/01, del Registro de esta Universidad; y,

CONSIDERANDO:


Que el Departamento de Ciencias de la Salud y de la Educación solicita a este Consejo Superior la aprobación del Plan de Estudios y creación de la Carrera de **Licenciatura en Producción de Bio-Imágenes**, según las constancias acreditadas en obrante en el Expte. N° 00 3033/01.

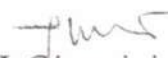
Que entre los fundamentos que avala la iniciativa en cuestión, se consigna que *en la actualidad la complejidad de los equipamientos para diagnóstico médico ha mostrado una tendencia altamente ascendente y en permanente evolución en todo nuestro país. No existe un nivel intermedio entre el médico especialista en diagnóstico por imágenes y el auxiliar técnico radiólogo, quien solamente recibe durante su instrucción una formación básica en radiología general. Este nivel de complejidad actual y el crecimiento de los distintos métodos de diagnóstico médico imponen una capacitación intensiva con el fin de obtener mejores resultados mediante la utilización del equipamiento disponible.*

Que el Proyecto de la Carrera de "Licenciatura en Producción de Bio- imágenes" prevé formar un profesional capaz de aplicar las técnicas adecuadas para brindar al equipo de salud calidad de imagen diagnóstica en las áreas de radiología convencional; hemodinamia y angiografía; medicina nuclear; radioterapia; resonancia/

ORDENANZA N°

183


DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN
Presidente
Consejo Superior.


Lic. José L. Gironini,
Secretario
Consejo Superior.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA,
CONSEJO SUPERIOR.

La Rioja, 08 MAR. 2002

magnética nuclear, tomografía axial computada, mamografía, etc.; ocupándose, asimismo, del manejo de los instrumentos, su procesamiento y la preparación del paciente para los estudios específicos, desarrollando capacidades y valores que le permitan:

- 1- Asistir al hombre sano tanto a nivel individual como familiar y comunitario, valorizando las acciones de promoción y protección de la salud.
- 2- Valorar los factores ambientales, culturales, sociales y económicos causantes de la enfermedad, reconociendo las deficiencias y promoviendo su corrección.
- 3- Incentivar la participación del individuo, familia y comunidad en la resolución de los problemas de salud y enfermedad.
- 4- Demostrar una actitud positiva hacia la integración docente-asistencial.
- 5- Aplicar una actitud positiva hacia la investigación en el campo de Diagnóstico por Imágenes siguiendo el método científico.
- 6- Desarrollar las responsabilidades del autoaprendizaje.
- 7- Integrar equipos de salud interdisciplinarios y multidisciplinarios.
- 8- Planificar, programar, ejecutar y evaluar acciones de salud, teniendo en cuenta los problemas sanitarios prevalentes y prioritarios.

Que recayeron sobre los autos de referencia, dictámenes favorables de los siguientes organismos de control y gestión académica:

- ▶ Departamento de Ciencias de la Salud y de la Educación.
- ▶ Secretaría de Planificación y Autoevaluación, Rectorado.
- ▶ Secretaría de Asuntos Académicos, Rectorado.
- ▶ Secretaría Administrativa - Financiera, Rectorado.
- ▶ Comisión de Asuntos Académicos, Consejo Superior.
- ▶ Comisión de Interpretación y Reglamento, Consejo Superior.
- ▶ Comisión de Presupuesto y Hacienda, Consejo Superior.

ORDENANZA N°

183

DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN
Presidente
Consejo Superior.

J. L. Giromini
Lic. José L. Giromini,
Secretario
Consejo Superior.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA,
CONSEJO SUPERIOR.

La Rioja, 08 MAR. 2002

CONSIDERANDO:

Que, y avocado a la cuestión, este Consejo Superior aprueba por Unanimidad la creación y el Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Producción de Bio-Imágenes; encomendando al Departamento Académico de Ciencias de la Salud y de la Educación que fije, en razón de la actual situación presupuestaria de esta Universidad, el monto que aportarán los alumnos - en concepto de Contribución Solidaria de los mismos- en el alcance de lo previsto por el Artículo N° 59° de la Ley 24.521 de Educación Superior y los Artículo N° 144 y N° 145, inc.9) del Estatuto de esta Universidad, y según los antecedentes evaluados.

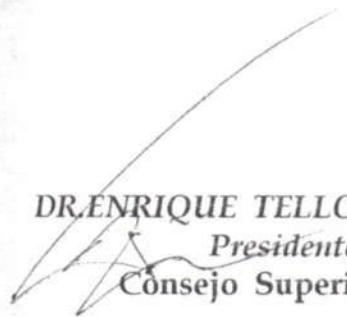
Por todo ello, en el ejercicio de sus atribuciones estatutarias y previo tratamiento en particular y en general de lo antes "Visto y Considerados",

**EL CONSEJO SUPERIOR
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA
ORDENA:**

ARTICULO 1°: Aprobar la Creación de la Carrera de Licenciatura en Producción de Bio-Imágenes, que se dictará en Capital, a partir del Ciclo Lectivo 2002.; dicha Carrera se inserta estructural y académicamente en el ámbito jurisdiccional del Departamento Académico de Ciencias de la Salud y de la Educación.

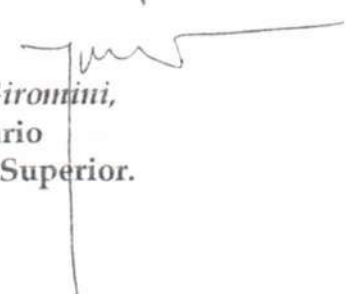
ARTICULO 2°: Aprobar el Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Producción de Bio-Imágenes, cuya Grilla Curricular, Régimen de Correlatividades, Créditos Horarios; Caracterización por Asignaturas; Estructura Matricial y Camino Crítico; y Perfil y Alcances del Título Intermedio y del Título de Grado conforman el Anexo de la presente Ordenanza.

ARTICULO 3°: Los Alumnos que aprueben todas las Asignaturas y demás requisitos académicos que conforman el Ciclo Básico del Plan de Estudios, egresarán con el título Intermedio de "Técnico en Radiología y Terapia Radiante".


DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN
Presidente
Consejo Superior.

ORDENANZA N°

183


Lic. José L. Giromini,
Secretario
Consejo Superior.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA,
CONSEJO SUPERIOR.

La Rioja, 08 MAR. 2002

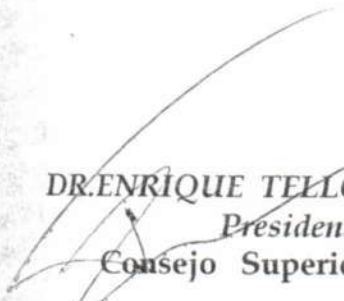
ARTICULO 4º: Los Alumnos que aprueben el Trabajo Final y demás requisitos que estructuran el Ciclo de Especialidades del Plan de Estudios, egresarán con el Título de Grado de "Licenciado en Producción de Bio-Imágenes".


ARTICULO 5º: El Departamento Académico de Ciencias de la Salud y de la Educación deberá proceder, en cuanto a la Contribución Solidaria de los Alumnos, conforme a lo señalado en el último "Considerando" de la presente Ordenanza.

ARTICULO 6º: Regístrese ; comuníquese y archívese.

ORDENANZA N°

183


DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN
Presidente
Consejo Superior.


Lic. José L. Gironini,
Secretario
Consejo Superior.



La Rioja, 08 MAR. 2002
ANEXO ORDENANZA N° 183.

CARRERA: LICENCIATURA EN PRODUCCIÓN DE BIO-IMÁGENES.

TÍTULO:

TÍTULO DE GRADO: LICENCIADO EN PRODUCCIÓN DE BIO-IMÁGENES.

TÍTULO INTERMEDIO: TÉCNICO EN RADIOLOGÍA Y TERAPIA RADIANTE.

DEPENDENCIA: DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE CIENCIAS DE LA SALUD Y DE LA EDUCACIÓN.

DURACIÓN DE LA CARRERA:

TECNICATURA EN RADIOLOGÍA Y TERAPIA RADIANTE: TRES (3) AÑOS.

LICENCIATURA EN PRODUCCIÓN DE BIO-IMÁGENES: CUATRO (4) AÑOS.

PERFIL DEL TÉCNICO EN RADIOLOGÍA Y TERAPIA RADIANTE.

El *Técnico en Radiología y Terapia Radiante* es un profesional idóneo que se desempeña en los servicios de radiología convencional, donde aplica las técnicas radiológicas correctas para lograr estudios de alta calidad diagnóstica por lo cual se constituye en un aliado imprescindible para el médico radiólogo. Asimismo, le compete el óptimo manejo y cuidado de todo el equipamiento que se encuentra en dicho servicio, así como el trato satisfactorio de los distintos tipos de pacientes que ingresan al mismo.

El *Técnico en Radiología y Terapia Radiante* forma parte del equipo de salud y está capacitado para difundir y aplicar medidas preventivas ante enfermedades infectocontagiosas y en todo lo concerniente a la radioprotección.

ALCANCES DEL TÍTULO DE TÉCNICO EN RADIOLOGÍA Y TERAPIA RADIANTE

- 1-Aplicar por indicación médica y/u odontológica los métodos para la obtención de imágenes y registros utilizables en el área de radiología convencional.
- 2-Evaluar y juzgar la calidad de imágenes y registros resultantes de la aplicación de los métodos, técnicas y procedimientos convencionales.


DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.


Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



La Rioja, 08 MAR. 2002
ANEXO ORDENANZA N° 183.

(CONTINÚA, ALCANCES DEL TÍTULO DE TÉCNICO EN RADIOLOGÍA Y
TERAPIA RADIANTE)

- 3-Procesar y ordenar el material sensible utilizado en el área convencional del Servicio de Radiología.
- 4- Controlar las condiciones operativas del equipamiento convencional del Servicio de Radiología.
- 5- Seleccionar y controlar los insumos y sus especificaciones técnicas para el adecuado funcionamiento del Servicio de Radiología.
- 6- Supervisar la correcta utilización del equipo de Rayos X.
- 7- Colaborar en la implementación de criterios de radioprotección y bioseguridad para la población ocupacional y no ocupacional.

PERFIL DEL "LICENCIADO EN PRODUCCIÓN DE BIO - IMÁGENES"

El "Licenciado en Producción de Bio- Imágenes" es un profesional que tiene capacidad de aplicar técnicas adecuadas para brindar al equipo de salud: calidad de imagen diagnóstica en las áreas de radiología convencional, hemodinamia y angiografía, medicina nuclear, radioterapia, resonancia magnética nuclear, tomografía axial computada, mamografía, etc.; ocupándose, asimismo, del manejo de los instrumentos, su procesamiento y la preparación del paciente para los estudios específicos, desarrollando capacidades y valores que le permitan:

- 1- Asistir al hombre sano tanto a nivel individual como familiar y comunitario, valorizando las acciones de promoción y protección de la salud.
- 2- Valorar los factores ambientales, culturales, sociales y económicos causantes de la enfermedad, reconociendo las deficiencias y promoviendo su corrección.
- 3- Incentivar la participación del individuo, familia y comunidad en la resolución de los problemas de salud y enfermedad.
- 4- Demostrar una actitud positiva hacia la integración docente-asistencial.
- 5- Aplicar una actitud positiva hacia la investigación en el campo de Diagnóstico por Imágenes siguiendo el método científico.
- 6- Desarrollar las responsabilidades del autoaprendizaje.
- 7- Integrar equipos de salud interdisciplinarios y multidisciplinarios.
- 8- Planificar, programar, ejecutar y evaluar acciones de salud, teniendo en cuenta los problemas sanitarios prevalentes y prioritarios.

DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.

Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.

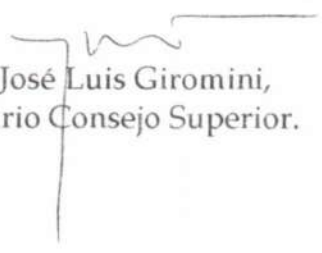


La Rioja, 08 MAR. 2002
ANEXO ORDENANZA N° 183.

ALCANCES DEL TÍTULO DE LICENCIADO EN PRODUCCIÓN DE BIO-
IMÁGENES:

- 1- Aplicar por indicación médica y/u odontológica, los métodos de alta complejidad para la obtención de imágenes y registros utilizables en el diagnóstico médico.
- 2- Evaluar y juzgar la calidad de imágenes y registros resultantes de la aplicación de los métodos, técnicas y procedimientos convencionales y de alta complejidad.
- 3- Procesar y ordenar el material sensible utilizado en el área convencional y de alta complejidad del Servicio de Diagnóstico por Imágenes.
- 4- Controlar las condiciones operativas del equipamiento convencional y de alta complejidad del Servicio de Diagnóstico por Imágenes.
- 5- Seleccionar y controlar los insumos necesarios y sus especificaciones técnicas para el adecuado funcionamiento del Servicio de Diagnóstico por Imágenes.
- 6- Supervisar la correcta utilización de la aparatología específica, la disposición transitoria y/o final de material de riesgo y los tiempos de exposición a los que son sometidos los pacientes y el personal técnico.
- 7- Participar en la planificación, organización, ejecución y evaluación de las estrategias operativas de los Servicios de Diagnóstico por Imágenes.
- 8- Planificar y ejecutar investigaciones en el área de competencia.
- 9- Colaborar en la implementación de los criterios de Radioprotección y Bioseguridad para la población ocupacional y no ocupacional.
- 10- Brindar, bajo indicación y supervisión del Médico Especialista, los cuidados transitorios emergentes de las situaciones derivadas de la aplicación de los métodos y procedimientos de alta complejidad hospitalaria.
- 11- Participar en la planificación, organización, ejecución y evaluación de los métodos y procedimientos de alta complejidad hospitalaria.
- 12- Participar en la planificación, organización, ejecución y evaluación de estrategias orientadas hacia la optimización del área de alta complejidad en situaciones de emergencia y catástrofe.
- 13- Colaborar en la administración de Servicios de Diagnóstico por Imágenes.


DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.


Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



La Rioja, 08 MAR. 2002
ANEXO ORDENANZA N° 183.

ESTRUCTURA CURRICULAR DE LAS CARRERAS LICENCIATURA EN PRODUCCIÓN DE BIO - IMÁGENES Y TECNICATURA EN RADIOLOGÍA Y TERAPIA RADIANTE.

El Plan de Estudio de la Carrera es unificado entre el Primer y Tercer Año y comprende el **Ciclo de Nivelación**, que abarca el Primer Cuatrimestre del Primer Año de la Carrera ; y el **Ciclo Básico** que comienza con el Segundo Cuatrimestre y termina al finalizar el cursado de la asignaturas del Tercer año. Con la aprobación de las asignaturas que integran la grilla curricular del Ciclo Básico se obtiene el Título Intermedio de "Técnico en Radiología y Terapia Radiante"

A partir del Cuarto Año se cursa el **Ciclo de Especialidades**, conformado con 10(diez) asignaturas, incluido el Trabajo Final, cuya aprobación es requisito para la obtención del Título de **Licenciado en Producción de Bio - Imágenes**.

A partir del Segundo Año y hasta el Cuarto Año, se cursan las Prácticas Hospitalarias. La duración a término de las carreras es de cuatro (4) años para el caso de "Licenciatura en Producción de Bio-Imágenes", y de tres (3) años para la de "Tecnatura en Radiología y Terapia Radiante".

I- CICLO DE NIVELACIÓN

El objetivo de este ciclo nivelatorio es lograr que los alumnos desarrollen una mente proactiva, selectiva y constructiva, orientada al aprendizaje comprensivo.

El logro de este objetivo les posibilitara la apropiación significativa de los conocimientos, el análisis y resolución de situaciones problemáticas que le plantee su campo profesional.

Durante este primer cuatrimestre, se intentará que los alumnos :

- Interpreten el complejo entramado de dimensiones que atraviesan la problemática del aprendizaje, anudadas en un contexto socio-cultural.
- Desarrollen una actividad mental autoestructurante, que les permita relacionar, generalizar y descontextualizar su pensamiento en pos de una actitud crítica, reflexiva y de una actuación autónoma.
- Propiciar el desarrollo de las habilidades del pensamiento y el manejo de estrategias de aprendizaje.
- Reconstruyan conocimientos básicos, que le sirvan de sustento teóricos relevantes para el desarrollo de la carrera.


DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.


Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



La Rioja, 08 MAR. 2002
ANEXO ORDENANZA N° 183.

Los contenidos se encuentran desglosados en 4 (cuatro) módulos:

1. Psicología del Aprendizaje.
2. Biología .
3. Introducción a la Física.
4. Matemática .

2 CICLO BÁSICO - Duración 2.220 Horas

Los objetivos se orientan a lograr el aprendizaje de los conocimientos nucleares básicos en el ámbito de las ciencias naturales y sociales.

Al finalizar este nivel el alumno deberá:

- Ser capaz de comprender al ser humano como unidad bio-psico-social.
- Ser capaz de trabajar en equipo, comprendiendo el valor de la práctica para su futuro profesional.
- Adquirir habilidad, interés y actividad positiva ante la investigación.
- Comprender los procesos de comunicación que se generan en las relaciones humanas en el ámbito de la salud.
- Comprender los principios bio-físico-químicos que rigen el organismo humano y las acciones que las radiaciones y fármacos producen.
- Poseer un conocimiento de las funciones del cuerpo humano.

Al finalizar el Ciclo Básico y aprobadas las Asignaturas que lo conforman, se obtiene el título de "Técnico en Radiología y Terapia Radiante".

3 CICLO DE ESPECIALIDADES - Duración 840 Horas

En este ciclo el alumno adquirirá los conocimientos básicos y necesarios de una integrada constelación de especialidades, tanto a nivel teórico como práctico. En este nivel se incluye la asignatura "Metodología de la Investigación" que comprende los conocimientos y habilidades necesarias para la ejecución de trabajos de investigación; y la asignatura "Trabajo Final", que capacitará al alumno para producir, bajo la guía de su director, un trabajo de investigación aplicada, vinculado con el perfil de la Carrera y según la reglamentación que el Departamento Académico del Departamento de Ciencia de la Salud y de la Educación dicte a tal efecto.

DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.

Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



La Rioja, 08 MAR. 2002
ANEXO ORDENANZA N° 183.

PRÁCTICAS HOSPITALARIAS.

Están incluidas en el Segundo, Tercero y Cuarto Año de la Carrera y tienen como objetivo profundizar, a través de la Práctica, los conocimientos adquiridos previamente por el alumno y lograr la adquisición de las habilidades y destrezas adecuadas para el desarrollo del ejercicio profesional.

Se realizarán en diversos ámbitos universitarios y extrauniversitarios, incluyéndose entre estos últimos instituciones oficiales o privadas de la Ciudad y de la Provincia de La Rioja; o en otras provincias vecinas, que cuentan con el equipamiento apropiado.

Las instituciones privadas donde se realicen estas prácticas deberán ser acreditadas vía convenio, según requisitos específicos aprobados por la universidad y los requerimientos de la Carrera de "Licenciatura en Producción de Bio - Imágenes".

MODALIDAD DE CURSADO

Presencial.

Contenidos Mínimos, Caracterización por Asignatura.

1- CICLO DE NIVELACIÓN:

1.1 Psicología del Aprendizaje.

Que es la Psicología: Problemas de su objeto de estudio y métodos. La psicología del aprendizaje en el marco de las disciplinas científicas.

Las dificultades del alumno que aprende: el conocimiento frágil. El aprendizaje: Aporte de la Psicología Genética y la Psicología Cultural. El aprendizaje significativo. Condiciones necesarias para generar aprendizajes significativos. Estrategias para el logro de aprendizajes significativos.

1.2 Biología.

Ciencia, Clasificación. Células, componentes. Transporte celular. División celular. Genes y cromosomas. Tejidos. Energía y metabolismo.

Teorías evolutivas. Deriva genética. Variabilidad genética. Selección natural. Origen de las especies.

DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.

Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



Contenidos Mínimos, Caracterización por Asignatura.

1.3 Introducción a la Física.

Atmósfera. Masa, Energía, distintos tipos. Calor. Partículas fundamentales. Estructura atómica. Electricidad, unidades de medida. Magnetismo. Campo magnético. Fenómeno de inducción. Leyes de magnetismo. Electromagnetismo. Corrientes inducidas. Transformadores. Rectificadores de corriente. Válvula termoiónica. Circuito catódico y anódico.

1.4 Matemática.

Operaciones con números enteros y racionales. Expresiones algebraicas. Monomios. Polinomios. Multiplicación y división de expresiones algebraicas. Factorización de expresiones algebraicas. Trigonometría. Funciones y líneas trigonométricas. Representación gráfica de las funciones trigonométricas. Teoremas de los senos, de los cosenos y de las tangentes.


Ciclo Básico.

2- FÍSICA Y ELECTORADIOLOGÍA: Concepto de Radiación y clasificación. Rayos X, propiedades. Cálculo para determinación de valores exponenciales. Interacción de los Rayos con la materia. Antidifusores. Fluoroscopia.

3- ANATOMÍA I (DESCRIPTIVA): Introducción y generalidades. Anatomía ósea de cráneo y cara. Miembros superiores e inferiores. Tórax. Abdomen y Pelvis. Articulaciones. Principales grupos musculares. Sistema nervioso central. Órganos de los sentidos.

4- EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA: Desarrollo de las aptitudes que permitan al alumno manejar adecuadamente los códigos orales y escritos. Trabajo de la expresión escrita mediante métodos de análisis, comprensión, interpretación y producción de textos. Nociones básicas de las ciencias del lenguaje, normas gramaticales y lingüísticas. Trabajo de la expresión oral mediante métodos de fonación y proyección de la voz. Organización del discurso oral. Normas a tener en cuenta en una presentación oral. Adecuación a las características de la audiencia.


DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.


Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



La Rioja, 08 MAR. 2002
ANEXO ORDENANZA N° 183.

Contenidos Mínimos, Caracterización por Asignatura.

5- **RADIOLOGÍA I:** Historia de la radiología. Introducción a las técnicas básicas. Técnicas radiográficas básicas del raquis, miembro superior e inferior, pelvis, tórax, abdomen. Técnicas radiográficas básicas del macizo facial y del cráneo.

6- **LABORATORIO RADIOLÓGICO:** Descripción, ubicación y distribución del laboratorio radiológico. Cuarto oscuro, zona seca y húmeda. Chasis. Pantallas reforzadoras. Películas radiográficas. Soluciones químicas. Métodos de revelado. Calidad radiográfica. Artefactos.

7- **ANATOMÍA II (DESCRIPTIVA Y TOPOGRÁFICA):** Aparato digestivo. Glándulas de secreción interna. Aparato urinario. Aparato genital femenino y masculino. Sistema respiratorio. Sistema vascular. Corazón.

8- **FARMACOLOGÍA RADIOLÓGICA:** Medicación preparatoria para los estudios en general. Medicación específica. Triyodados. Hexayodados. Medios de contraste positivos y negativos. Medios de contraste de selección selectiva. Farmacodinamia. Fármacos de administración oral y por vía endovenosa. Reacciones secundarias. Posología.

9- **FISIOLOGÍA:** Fisiología general. Fisiología del aparato circulatorio. Fisiología respiratoria, renal, del sistema endocrino, metabólico, digestivo y nervioso. Herencia. Código genético. Mutaciones.

10- **RADIOLOGÍA II:** Técnicas radiológicas especiales de cráneo (Shuller I y II, Towne, Hirtz, Cadwell, Stenvers). Técnicas radiológicas especiales de columna, miembros superiores e inferiores, caderas, tórax, abdomen. Técnicas radiográficas de Emergencia. Técnicas radiológicas dentales. Ortopantomografía. Densitometría ósea. Radiología veterinaria. Radiología industrial.

11- **RADIOPROTECCIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD:** Efectos biológicos de la radiación. Materiales y elementos de radioprotección. Dosímetro. Condiciones de seguridad básica para la habilitación de un servicio. Radiofísica sanitaria.


DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.


Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



La Rioja, 08 MAR. 2002
ANEXO ORDENANZA N° 183.

Contenidos Mínimos, Caracterización por Asignatura.

12- **PSICOLOGÍA Y SALUD:** La Psicología en las Ciencias Sociales y Humanas. Etapa diagnóstica de una enfermedad: un espacio de encuentro entre Psicología y Salud. Psicología de la conducta. ¿Qué es la conducta?. Áreas de la conducta: mente, cuerpo y mundo externo. Procesos identificatorios y de transferencia en la relación técnico-paciente. Trastornos emocionales del paciente, generados en la etapa diagnóstica. Ansiedad, miedo, fobia y pánico. Mecanismos de defensa. Etiología de dichos procesos: distintas perspectivas teóricas. Papel profiláctico del profesional en producción de bioimágenes frente a esta problemática. Estrategias de apoyo al paciente en la etapa diagnóstica.

13- **LECTO-COMPREENSIÓN EN INGLÉS:** Adquisición de los elementos gramaticales y textuales que permitan al alumno adquirir técnicas de lectura que den acceso a la comprensión global e integral del texto a partir de:

- a- El reconocimiento de los índices discursivos, textuales y morfosintácticos pertinentes del idioma inglés.
- b- La reactivación de los conocimientos discursivos, textuales y morfosintácticos de la lengua materna.


14- **ENFERMERÍA EN RADIOLOGÍA:** El paciente, signos vitales. Examen clínico. Medicamentos, dosis y forma de administración. Primeros auxilios. Reanimación Cardiopulmonar. Manejo de pacientes cardíacos, traumatizados y quemados. Embarazadas.

15- **PRÁCTICAS HOSPITALARIAS I :** Se instrumenta según la reglamentación que a tal efecto dicte el Departamento de Ciencias de la Salud y la Educación.

16- **RADIOLOGÍA III (ESPLACNOLOGICA):** Técnicas radiográficas del aparato digestivo, urinario, genital femenino, respiratorio, circulatorio y nervioso central. Medios de contrastes. Posiciones clásicas. Instrumental.

17- **RELACIONES ANÁTOMO-RADIOLÓGICAS:** Análisis y estudio de las distintas técnicas para la observación de: cabeza ósea, raquis, miembros superiores e inferiores, tórax y abdomen; todas en posición de frente perfil y particularizadas. Técnicas para estudios en caso de embarazo.


ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.


Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



La Rioja, 08 MAR. 2002
ANEXO ORDENANZA N° 183.

Contenidos Mínimos, Caracterización por Asignatura.

18- **BIOÉTICA:** Ética de las investigaciones y publicaciones médicas. Problemas éticos del profesional en situaciones clínicas concretas. Toma de posición ante realidades sociales y políticas. Conocimiento del "Comité de Bioética" y protocolos internacionales que se aplican. Problemas de la manipulación genética, de la concepción, de la vida artificial, de la eutanasia y de la muerte.

19- **ADMINISTRACIÓN E INFORMÁTICA:** Los sistemas sanitarios. Organización hospitalaria y del Servicio de Diagnóstico por Imágenes. Comunicación y gestión hospitalaria. La informática en el Hospital: hardware y software. Política y garantía de calidad. Recursos humanos. Organización y planificación del Servicio de Diagnóstico por Imágenes. Fundamentos de protección radiológica.

20- **PATOLOGÍA:** Nociones elementales de las patologías más frecuentes en aparato respiratorio y mediastino. Aparato digestivo, hígado, vesícula biliar, páncreas. Aparato urinario, genital femenino y masculino. Sistema osteoarticular. Neoplasias.


21- **TALLER DE LECTO-COMPREENSIÓN EN INGLÉS:** Aplicación de las técnicas de lecto-comprensión en inglés, adquiridas en el cursado de aquella Asignatura (N°13)-, a la lectura y análisis de publicaciones técnicas y científicas de la especialidad. Práctica intensiva de lectura en inglés y redacción de cuadros sinópticos, esquemas, resúmenes y síntesis en castellano de la investigación bibliográfica realizada.

22- **PRÁCTICAS HOSPITALARIAS II:** Se instrumenta según la reglamentación que a tal efecto dicte el Departamento de Ciencias de la Salud y Educación.

CICLO DE ESPECIALIDADES.

23- **TOMOGRAFÍA AXIAL COMPUTADA:** Principios físicos en la génesis y formación de imágenes. Concepto de protocolo de estudio en T.A.C. Imágenes normales y principales aplicaciones de topografía en abdomen y pelvis, cuello y tórax, sistema nervioso, osteoarticular. Intervencionismo guiado por tomografía. Tomografía Helicoidal.


DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.


Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



Contenidos Mínimos, Caracterización por Asignatura.

24- RESONANCIA MAGNÉTICA NUCLEAR: Introducción. Principios físicos en la en la génesis y formación de imagen. Generalidades. Aparatología. Principios biológicos, contraindicaciones. Técnicas de estudio para la exploración osteoarticular, de abdomen, pelvis, tórax, y sistema nervioso. Angioresonancia. Otras aplicaciones.

25- HEMODINAMIA Y ANGIOGRAFÍA: Aparatología. Vías de abordaje (técnica de Seldinjer, técnica de Sones, punción radial). Cateterismo izquierdo (aortograma torácico). Cateterismo derecho. Angiografía, vistas angiográficas. Estudios terapéuticos (angioplastias). Catéteres. Enfermedades de las arterias.

26- MEDICINA NUCLEAR: Átomo, características y propiedades. Isótopos, definición. Desechos radioactivos. Radiofármacos. Aparatología, SPECT, PET. Materiales radioactivos usuales. Estudios radioisotópicos en endocrinología, sistema esquelético, sistema genitourinario, aparato respiratorio. Aplicación radioisotópica en gastroenterología, hígado y vías biliares, sistema vascular periférico. Aplicaciones en cardiología nuclear y sistema nervioso central. Aplicaciones terapéuticas.

27- RADIOTERAPIA: Introducción. Aparatología (Bomba de Cobalto). Campos de aplicación y dosis máximas (Rad, Gray). Marcación. Protectores y reductores de dosis. Efectos secundarios. Braquiterapia, aplicación. Acelerador lineal.

28- ECOGRAFÍA: Introducción. Conceptos generales. Principios físicos. El ecógrafo. Técnicas usuales. Imágenes normales de los principales sistemas anatómicos. Ecografía aplicada. Ecografía intervencionista. Doppler, conceptos básicos.

29- MAMOGRAFÍA: Introducción. Anatomía normal de la mama. Aparatología. Técnicas de exploración. Estándares de calidad. Patologías más frecuentes. Screen mamográfico. Intervencionismo.

DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.

Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



La Rioja, 08 MAR. 2002
ANEXO ORDENANZA N° 183.


Contenidos Mínimos, Caracterización por Asignatura.

30- **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN:** Concepto de ciencia. Características del conocimiento científico. Fundamentos epistemológicos y metodología de la investigación científica. Niveles de investigación. Técnicas para el uso de las referencias bibliográficas. Instrumentos de la investigación. Interpretación de datos. Elaboración del informe.

31- **PRÁCTICA HOSPITALARIA III:** Se instrumenta según la reglamentación que a tal efecto dicte el Departamento de Ciencias de la Salud y Educación.

32- **TRABAJO FINAL:** Se instrumenta según la reglamentación que a tal efecto dicte el Departamento de Ciencias de la Salud y Educación.


DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.


Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA
Consejo Superior

La Rioja, 08 MAR. 2002
ANEXO ORDENANZA N° 183.

ESTRUCTURA MATRICIAL. LICENCIATURA EN PRODUCCIÓN DE BIO-IMÁGENES.

ORDEN	ASIGNATURA	DEPARTAMENTO				
		Humanidades	Cs. Sociales Jurídicas y Económicas	Cs. Salud y de la Educación	Cs. Exactas Físicas y Naturales	Cs. y Tecnologías Aplicadas a la Producción, Ambiente y Urbanismo.
01	Ciclo de Nivelación			*		
02	Física y Electroradiología				*	
03	Anatomía I (Descriptiva)			*		
04	Expresión Oral y Escrita	*				
05	Radiología I			*		
06	Laboratorio Radiológico			*		
07	Anatomía II (Descriptiva y Topográfica)			*		
08	Farmacología Radiológica					*
09	Fisiología			*		
10	Radiología II			*		
11	Radioprotección y Educación para la Salud			*		
12	Psicología y Salud	*				
13	Lecto-Comprensión en Inglés	*		*		
14	Enfermería Radiología			*		
15	Prácticas Hospitalarias I			*		
16	Radiología III (Esplacnológica)			*		
17	Relaciones Anatómo-Radiológicas	*				
18	Bioética		*			
19	Administración e Informática			*		
20	Patología	*				
21	Taller de Lecto-Comprensión en Inglés			*		
22	Prácticas Hospitalarias II			*		
23	Tomografía Axial Computada			*		
24	Resonancia Magnética Nuclear			*		
25	Hemodinamia y Angiografía			*		
26	Medicina Nuclear			*		
27	Radioterapia			*		
28	Ecografía			*		
29	Mamografía			*		
30	Metodología de la Investigación			*		
31	Prácticas Hospitalarias III			*		
32	Trabajo Final			*		

DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.

Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA
Consejo Superior

08 MAR. 2002

La Rioja,
ANEXO ORDENANZA N° 183.

CREDITO HORARIO- CORRELATIVIDADES.

ORDEN	ASIGNATURA	REGIMEN	P/Inscribirte		P/Rendir	CREDITO HORARIO	TOTAL HORAS
			Mat. Reg.	Mat. Aprob.	Mat. Aprob		
01	Ciclo de Nivelación	1erC	---	---	---	240	580
02	Física y Electroradiología	2doC	---	01	---	60	
03	Anatomía I (Descriptiva)	2doC	---	01	---	90	
04	Expresión Oral y Escrita	2doC	---	01	---	90	
05	Radiología I	2doC	---	01	---	50	
06	Laboratorio Radiológico	2doC	---	01	---	50	
07	Anatomía II (Descriptiva y Topográfica)	A	03	---	03	120	820
08	Farmacología Radiológica	1erC	---	---	---	60	
09	Fisiología	A	03	---	03	90	
10	Radiología II	A	03-05-06	---	03-05-06	90	
11	Radioprotección y Educación para la Salud	2doC	02	---	02	60	
12	Psicología y Salud	2er C	---	---	---	90	
13	Lecto-Comprensión en Inglés	A	04	---	04	120	820
14	Enfermería en Radiología	1er C	03	---	03	90	
15	Practicas Hospitalarias I	A	1er año	---	06-02	100	
16	Radiología III (Esplacnológica)	A	07-08-09-10-14	1er año	07-09-10-14	120	
17	Relaciones Anátomo-Radiológicas	A	07-09-10	1er año	07-09-10-14	90	
18	Bioética	1erC	12	1er año	12	60	
19	Administración e Informática	A	---	1er año	---	120	840
20	Patología	2erC	07-09-10	1er año	07-09-10-14	90	
21	Taller de Lecto-Comprensión en Inglés	1erC	13	1er año	13	90	
22	Practicas Hospitalarias II	A	2do año 15	1er año	08-15	250	
23	Tomografía Axial Computada	A	3er año	2do año	3er año	90	
24	Resonancia Magnética Nuclear	A	3er año	2do año	3er año	90	
25	Hemodinamia y Angiografía	A	3er año	2do año	3er año	90	840
26	Medicina Nuclear	A	3er año	2do año	3er año	90	
27	Radioterapia	A	3er año	2do año	3er año	90	
28	Ecografía	1erC	3er año	2do año	3er año	60	
29	Mamografía	2doC	3er año	2do año	3er año	60	
30	Metodología de la Investigación	1erC	3er año	2do año	3er año	60	
31	Practicas Hospitalarias III	A	3er año	2do año 22	3er año	150	840
32	Trabajo Final	2doC	3er año 30	2do año	3er año 30	60	

DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
 Presidente Consejo Superior.

Lic. José Luis Giromini,
 Secretario Consejo Superior.



08 MAR. 2002

La Rioja,
ANEXO ORDENANZA N° 183.

DISTRIBUCIÓN HORARIA

Carrera: Licenciatura en Producción de Bio-Imágenes

CICLO BASICO- TITULO: Técnico en Radiología y Terapia Radiante.

AÑO	ORDEN	ASIGNATURA	RÉGIMEN CUATRIM. ANUAL	CARGA HORAS TOTAL	HORAS TEÓRICAS		HORAS PRÁCTICAS	
					1º cuat	2º cuat	1º cuat	2º cuat
1º	01	Ciclo de Nivelación	1º cuat	240	240	-	-	-
	02	Física y Electroradiología	2º cuat	60	-	40	-	20
	03	Anatomía I (Descriptiva)	2º cuat	90	-	60	-	30
	04	Expresión Oral y Escrita	2º cuat	90	-	90	-	-
	05	Radiología I	2º cuat	50	-	35	-	15
	06	Laboratorio Radiológico	2º cuat	50	-	35	-	15
	07	Anatomía II (Descriptiva y Topográfica)	Anual	120	40	40	20	20
	08	Farmacología Radiológica	1º cuat	60	40	-	20	-
	09	Fisiología	Anual	90	30	30	15	15
	10	Radiología II	Anual	90	30	30	15	15
2º	11	Radioprotección y Educación para la Salud	2º cuat	60	-	40	-	20
	12	Psicología y Salud	2º cuat	90	-	90	-	-
	13	Lecto-Comprensión en Inglés	Anual	120	60	60	-	-
	14	Enfermería en Radiología	1º cuat	90	60	-	30	-
3º	15	Practicas Hospitalarias I		100	-	-	-	100
	16	Radiología III (Esplacnológica)	Anual	120	40	40	20	20
	17	Relaciones Anatómo-Radiológicas	Anual	90	30	30	15	15
	18	Bioética	1º cuat	60	60	-	-	-
	19	Administración e Informática	Anual	120	40	40	20	20
	20	Patología	2º cuat	90	-	90	-	-
	21	Taller de Lecto-Comprensión en Inglés	1º cuat	90	90	-	-	-
	22	Practicas Hospitalarias II		250	-	-	-	250
				2220	760	750	155	555

TOTAL HORAS: 2220 Hs. ▶ Teóricas: 1510 Hs. ▶ Prácticas: 710 hs.

DR. ENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.

Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA
Consejo Superior

La Rioja, 08 MAR. 2002
ANEXO ORDENANZA N° 183.

DISTRIBUCIÓN HORARIA

para: Licenciatura en Producción de Bio-Imágenes

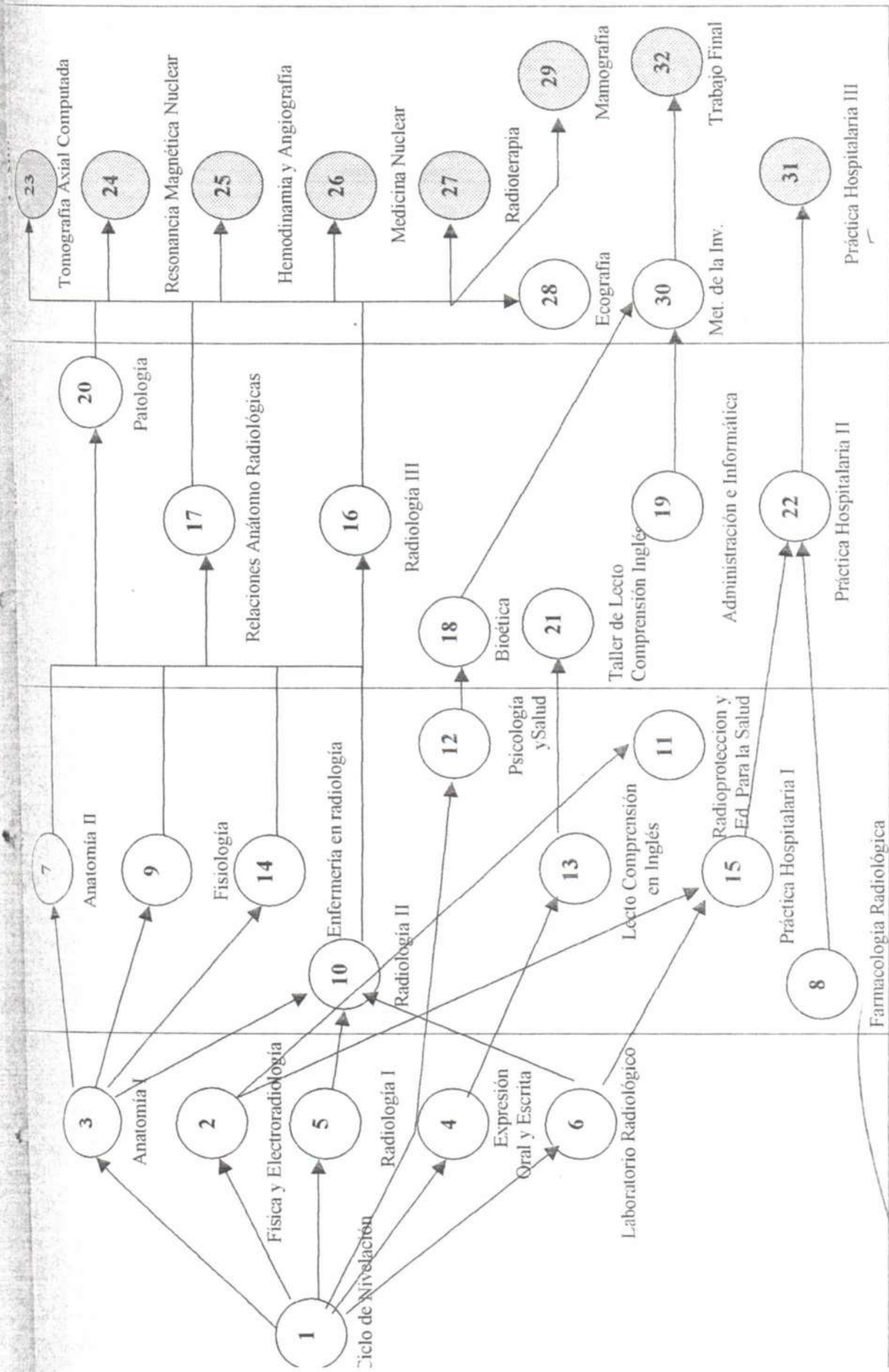
CICLO DE ESPECIALIDADES -
TÍTULO: LICENCIADO EN PRODUCCIÓN DE BIO-IMÁGENES.

ORDEN	ASIGNATURA	RÉGIMEN CUATRIM ANUAL	CARGA HORARIA.	HORAS TEÓRICAS		HORAS PRÁCTICAS	
				1º CUAT	2º CUAT	1º CUAT	2º CUAT
1	Tomografía Axial Computada	Anual	90	30	30	15	15
2	Resonancia Magnética Nuclear	Anual	90	30	30	15	15
3	Hemodinamia y Angiografía	Anual	90	30	30	15	15
4	Medicina Nuclear	Anual	90	30	30	15	15
5	Radioterapia	Anual	90	30	30	15	15
6	Ecografía	1º cuat	60	40	-	20	-
7	Mamografía	2º cuat	60	-	40	-	20
8	Metodología de la Investigación	1º cuat	60	60	-	-	-
9	Practicas Hospitalarias III			150			150
10	Trabajo Final	2ºcuat	60		60		
				840	250	250	95
							245

TOTAL HORAS: 840 Hs. ▶ Teóricas: 500 Hs. ▶ Prácticas: 340 Hs..

HENRIQUE TELLO ROLDAN,
Presidente Consejo Superior.

Lic. José Luis Giromini,
Secretario Consejo Superior.



Lic. José Luis Giromini
 Secretario
 Consejo Superior
 Universidad Nacional de La Rioja

Dr. Regina D. H. Tella Redolles
 PRESIDENTE
 Consejo Superior
 Universidad Nacional de La Rioja



*Ministerio de Educación, Ciencia
y Tecnología*

BUENOS AIRES, **29 DIC 2003**

VISTO el expediente N° 3033/01 del registro de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA, por el cual la mencionada Universidad, solicita el otorgamiento de reconocimiento oficial y la validez nacional para los títulos de TÉCNICO EN RADIOLOGÍA Y TERAPIA RADIANTE y de LICENCIADO EN PRODUCCIÓN DE BIO-IMÁGENES, según lo aprobado por Ordenanza del Consejo Superior N° 183/02, y

CONSIDERANDO:

Que de conformidad con lo dispuesto por los artículos 29, incisos d) y e) y 42 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, es facultad y responsabilidad exclusiva de las Instituciones Universitarias la creación de carreras de grado y la formulación y desarrollo de sus planes de estudios, así como la definición de los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican y las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, con las únicas excepciones de los supuestos de Instituciones Universitarias Privadas con autorización provisoria y los títulos incluidos en la nómina que prevé el artículo 43 de la ley aludida, situaciones en las que se requiere un control específico del Estado.

Que por no estar en el presente, los títulos de que se trata, comprendidos en ningunas de esas excepciones, la solicitud de la Universidad debe ser considerada como el ejercicio de sus facultades exclusivas, y por lo tanto la intervención de este Ministerio debe limitarse únicamente al control de legalidad del procedimiento seguido por la Institución para su aprobación, que el plan de estudios respete la carga horaria mínima fijada por este Ministerio en la Resolución Ministerial N° 6 del 13 de enero de 1997, sin perjuicio de que



RESOLUCION Nº **1025**



*Ministerio de Educación, Ciencia
y Tecnología*

oportunamente, estos títulos puedan ser incorporados a la nómina que prevé el artículo 43 y deba cumplirse en esa instancia con las exigencias y condiciones que correspondan.

Que en consecuencia tratándose de una Institución Universitaria legalmente constituida; habiéndose aprobado la carrera respectiva por la Ordenanza del Consejo Superior ya mencionada, no advirtiéndose defectos formales en dicho trámite y respetando el plan de estudios la carga horaria mínima establecida en la Resolución Ministerial N°6/97, corresponde otorgar el reconocimiento oficial a los títulos ya enunciados que expide la UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA, con el efecto consecuente de su validez nacional.

Que los Organismos Técnicos de este Ministerio han dictaminado favorablemente a lo solicitado.

Que las facultades para dictar el presente acto resultan de lo dispuesto por el art. 41 de la Ley N° 24.521 y por el inc.14 del art.23 quater de la Ley de Ministerios (texto ordenado por el Decreto N° 438/92), modificada por las Leyes N° 24.190 y N° 25.233, y por los Decretos N° 1.343 de fecha 24 de octubre de 2001, N° 1.366 de fecha 26 de octubre de 2001, N° 1.454 de fecha 8 de noviembre de 2001, y N° 355 de fecha 21 de febrero de 2002 (B.O. N° 29.844 del 22 de febrero de 2002).

Por ello y atento a lo aconsejado por la SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Otorgar reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional a los títulos de TÉCNICO EN RADIOLOGÍA Y TERAPIA RADIANTE y de LICENCIADO EN



*Ministerio de Educación, Ciencia
y Tecnología*

PRODUCCIÓN DE BIO-IMÁGENES, que expide la UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA, con el plan de estudios y duración de la respectiva carrera que se detallan en el ANEXO II de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2º.- Considerar como actividades para las que tienen competencias los poseedores de estos títulos, a las propuestas por la Universidad como "alcances del título" y que se incorporan en el ANEXO I de la presente Resolución.

ARTÍCULO 3º.- El reconocimiento oficial y la validez nacional que se otorgan a los títulos mencionados en el artículo 1º, quedan sujetos a las exigencias y condiciones que corresponda cumplimentar en el caso de que los mismos sean incorporados a la nómina de títulos que requieran el control específico del Estado, según lo dispuesto en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

ARTÍCULO 4º.- Regístrese, comuníquese y archívese.

Sr.
[Firma manuscrita]

RESOLUCION Nº **1025**

[Firma manuscrita]
L. DANIEL E. RILMUS
Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología



RESOLUCION Nº. **1025**



*Ministerio de Educación, Ciencia
y Tecnología*

ANEXO I

**ALCANCES DEL TÍTULO DE TÉCNICO EN RADIOLOGÍA Y TERAPIA
RADIANTE QUE EXPIDE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA.**

- Aplicar por indicación médica y/u odontológica los métodos para la obtención de imágenes y registros utilizables en el área de radiología convencional.
- Evaluar y juzgar la calidad de imágenes y registros resultantes de la aplicación de los métodos, técnicas y procedimientos convencionales.
- Procesar y ordenar el material sensible utilizado en el área convencional del Servicio de Radiología.
- Controlar las condiciones operativas del equipamiento convencional del Servicio de Radiología.
- Seleccionar y controlar los insumos y sus especificaciones técnicas para el adecuado funcionamiento del Servicio de Radiología.
- Supervisar la correcta utilización del equipo de Rayos X
- Colaborar en la implementación de criterios de radioprotección y bioseguridad para la población ocupacional y no ocupacional.

**ALCANCES DEL TÍTULO DE LICENCIADO EN PRODUCCIÓN DE BIO-
IMÁGENES QUE EXPIDE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA.**

- Aplicar por indicación médica y/u odontológica, los métodos de alta complejidad para la obtención de imágenes y registros utilizables en el diagnóstico médico.
- Evaluar y juzgar la calidad de imágenes y registros resultantes de la aplicación de los métodos, técnicas y procedimientos convencionales y de alta complejidad.
- Procesar y ordenar el material sensible utilizado en el área convencional y de alta complejidad del Servicio de Diagnóstico por Imágenes.
- Controlar las condiciones operativas del equipamiento convencional y de alta complejidad del Servicio de Diagnóstico por Imágenes.
- Seleccionar y controlar los insumos necesarios y sus especificaciones técnicas para el adecuado funcionamiento del Servicio de Diagnóstico por Imágenes.



*Ministerio de Educación, Ciencia
y Tecnología*

- Supervisar la correcta utilización de la aparatología específica, la disposición transitoria y/o final de material de riesgo y los tiempos de exposición a los que son sometidos los pacientes y el personal técnico.
- Participar en la planificación, organización, ejecución y evaluación de las estrategias operativas de los Servicios de Diagnóstico por Imágenes.
- Planificar y ejecutar investigaciones en el área de competencia.
- Colaborar en la implementación de los criterios de Radioprotección y Bioseguridad para la población ocupacional y no ocupacional.
- Brindar, bajo indicación y supervisión del Médico Especialista, los cuidados transitorios emergentes de las situaciones derivadas de la aplicación de los métodos y procedimientos de alta complejidad hospitalaria.
- Participar en la planificación, organización, ejecución y evaluación de los métodos y procedimientos de alta complejidad hospitalaria.
- Participar en la planificación, organización, ejecución y evaluación de estrategias orientadas hacia la optimización del área de alta complejidad en situaciones de emergencia y catástrofe.
- Colaborar en la administración de Servicios de Diagnóstico por Imágenes.

[Handwritten signatures and initials]



Ministerio de Educación, Ciencia
y Tecnología

ANEXO II

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA.

TÍTULOS: TÉCNICO EN RADIOLOGÍA Y TERAPIA RADIANTE y
LICENCIADO EN PRODUCCIÓN DE BIO-IMÁGENES.

PLAN DE ESTUDIOS

COD.	ASIGNATURAS	DEDIC.	CARGA HORARIA TOTAL	CORRELATIVIDAD
------	-------------	--------	---------------------	----------------

CICLO BÁSICO

PRIMER AÑO:

01	Ciclo de Nivelación	1° C	240	---
02	Física y Electrorradiología	2° C	60	---
03	Anatomía I (Descriptiva)	2° C	90	---
04	Expresión Oral y Escrita	2° C	90	---
05	Radiología I	2° C	50	---
06	Laboratorio Radiológico	2° C	50	---

SEGUNDO AÑO:

07	Anatomía II (Descriptiva y Topográfica)	A	120	03
08	Farmacología Radiológica	1° C	60	---
09	Fisiología	A	90	03
10	Radiología II	A	90	03-05-06
11	Radioprotección y Educación para la Salud	2° C	60	02
12	Psicología y Salud	2° C	90	---
13	Lecto-Comprensión en Inglés	A	120	04
14	Enfermería en Radiología	1° C	90	03
15	Prácticas Hospitalarias I	--	100	02-06

TERCER AÑO:

16	Radiología III (Esplacnológica)	A	120	07-09-10-14
17	Relaciones Anátomo-Radiológicas	A	90	07-09-10-14
18	Bioética	1° C	60	12
19	Administración e Informática	A	120	---
20	Patología	2° C	90	07-09-10-14
21	Taller de Lecto-Comprensión en Inglés	1° C	90	13
22	Prácticas Hospitalarias II	--	250	08-15

Handwritten signatures and initials, including a large '7' and some illegible marks.



1025

RESOLUCION Nº.....



Ministerio de Educación, Ciencia
y Tecnología

**CARGA HORARIA TOTAL PARA EL TÍTULO DE TÉCNICO EN RADIOLOGÍA
Y TERAPIA RADIANTE: 2.220 Horas.**

COD.	ASIGNATURAS	DEDIC.	CARGA HORARIA TOTAL	CORRELATIVIDAD
------	-------------	--------	---------------------	----------------

**CICLO DE ESPECIALIDADES
CUARTO AÑO:**

23	Tomografía Axial Computada	A	90	16 a 22
24	Resonancia Magnética Nuclear	A	90	16 a 22
25	Hemodinamia y Angiografía	A	90	16 a 22
26	Medicina Nuclear	A	90	16 a 22
27	Radioterapia	A	90	16 a 22
28	Ecografía	1° C	60	16 a 22
29	Mamografía	2° C	60	16 a 22
30	Metodología de la Investigación	1° C	60	16 a 22
31	Prácticas Hospitalarias III	1° C	150	16 a 22
32	Trabajo Final	2° C	60	16 a 22-30

**CARGA HORARIA TOTAL PARA EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
PRODUCCIÓN DE BIO-IMÁGENES: 3.060 Horas.**

Handwritten signatures and initials