



Foto: Sergey Klimkin

Desarrollo curricular y asesorías pedagógicas universitarias

University curriculum development and pedagogical advice

Mariángeles Caneiro

Magister en Enseñanza Universitaria y Licenciada en Sociología por la Universidad de la República, Uruguay. Coordinadora de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Uruguay

mariacaneiro@gmail.com

Citación recomendada

CANEIRO, Mariángeles (2015). «Desarrollo curricular y asesorías pedagógicas universitarias». En: InterCambios, n.º2, diciembre.

Resumen

Se presenta un modelo de organización y funcionamiento de unidades asesoras y/o de apoyo a la enseñanza con base en el desarrollo curricular y la trayectoria estudiantil como organizadores e itinerarios de las acciones y actividades. Estas se aglutinan en tres ejes derivados, a saber: evaluación; orientación y apoyo, e investigación situada de procesos inherentes a la enseñanza en la educación superior.

Se presentan en este trabajo una articulación teórica y conceptual para la discusión de estas unidades y sus estrategias de desarrollo, y un modelo general de organización y funcionamiento derivado y sus procesos claves, estableciendo una ruta de planificación a largo plazo, lógica interna e interdependencia de las actividades, a partir de cuatro procesos claves: 1) producción de información y datos sobre enseñanza en la universidad y sus resultados; 2) evaluación sistemática de procesos de enseñanza y aprendizajes; 3) orientación pedagógica institucional para esos procesos, y 4) apoyo estudiantil y docente (formación de capacidades para el estudio y la enseñanza universitaria).

Palabras claves:

asesoría, enseñanza universitaria, desarrollo curricular.

Abstract

A model of organization and operation of advisory and / or teaching support based curriculum development and student career as organizers and itineraries of the actions and activities is presented units. They are grouped in three derivatives axes, namely: assessment, counseling and support, and research situated in processes involved in teaching in higher education.

We present in this paper a theoretical and conceptual articulation for discussion of these units and their development strategies, and general organizational and operational model and derived key processes, establishing a path of long-term planning, internal logic and interdependence activities, from four key processes: 1) production of information and data on education at the university and their results, 2) systematic evaluation of teaching and learning, 3) institutional learning path for them and 4) Student Support and teacher (skills training for the study and university education).

Keywords:

advice, higher education, curriculum development.

Contexto y desafíos para la universidad pública

La Conferencia Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe realizada en Colombia en el año 2008 presenta en ocho factores los desafíos de reforma e innovación para las instituciones de educación superior (IES):

- generación continua de nuevos conocimientos y desarrollo del pensamiento crítico;
- búsqueda de la interdisciplinariedad;
- formación integral de los y las estudiantes;
- mayor flexibilidad y niveles de acceso y permanencia;
- desarrollo de la investigación;
- articulación entre instituciones universitarias y con niveles anteriores de formación;
- innovaciones conectadas con las necesidades regionales;
- ofertas de posgrado amplias y de calidad.

Estos desafíos y sus correlatos concretos en cada contexto nacional reclaman mayor rigor y profesionalidad para su proyección y gestión, en tanto enfrentan el reto de mantenerse funcionando y mejorar sobre el encuentro de dos (o más) paradigmas, que, en diferentes grados, se oponen y hasta colisionan: las nuevas formas de gestión y los formatos tradicionales de conducción en estas instituciones. Respecto de esto último, la tradición universitaria reconoce un fuerte nucleamiento de sus actividades, lógicas y culturas académicas en torno de las disciplinas, intra- y extrafronteras institucionales y nacionales (Clark, 1991). No obstante, los cambios en la función del conocimiento, su democratización y su carácter de bien público y a la vez progresivamente más especializado obligan a resituar a las IES en términos de su organización y funcionamiento. Específicamente para las universidades públicas latinoamericanas, esto implica un diálogo difícil entre tendencias reformistas de viejo y nuevo cuño, cuyos discursos son contruados por lineamientos

políticos muchas veces divergentes o, cuando menos, no identificables con sectores o ideologías explícitos. Un primer punto de partida debe ser esta visibilización, sobre la cual siempre se construye la institucionalidad. Por otra parte, la potenciación de la gestión institucional se reconoce como una condición para los desafíos actuales esbozados, sobre todo para la gestión a partir de un modelo fundado y con mecanismos de implementación (metodologías) acordes.

Según el acuerdo mencionado, las IES latinoamericanas «deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades [...]» (CRES, 2008, en Almuíñas y Galarza, 2013).

El contexto nacional de estos desafíos reconoce la construcción de una política de transformación en varias dimensiones en la Universidad de la República (Udelar). Es así que en el año 2005 se amplían las líneas del inicial Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (Pledur, 2001), orientando su transformación mediante siete objetivos estratégicos. Asumido el compromiso de ampliación de la formación avanzada de calidad en un escenario mundial y local de alta demanda, se instala una visión de futuro con la equidad en el acceso, participación y egreso, y, concomitantemente con el crecimiento del estudiantado, la descentralización territorial y la ampliación y diversificación de la oferta educativa, a fin de fortalecer las conexiones con el sistema productivo, pero también de propiciar condiciones de vida dignas para el ejercicio y participación en la ciudadanía y en la cultura (Pledur, 2005; Arocena, 2011).

Esta expansión en clave democrática del conocimiento como pilar de desarrollo implica una universidad que

explícite en políticas y decisiones esta vocación, y así lo expresan distintas comunicaciones y documentos institucionales. En lo que a enseñanza concierne, las aspiraciones mencionadas intentan operativizarse garantizando el acceso, la participación plena, el tránsito en los tiempos esperados y el egreso de los y las estudiantes de la Udelar, resultando estos los pilares de las orientaciones de transformación, que a su vez reconoce y formaliza dentro de nuestra tradición universitaria la concurrencia de la investigación y la extensión, avanzando en su formalización e integración.

Con este marco y a partir de aquí, focalizando en la enseñanza de grado, la *Ordenanza de grado y otros estudios de formación terciaria*, aprobada en 2011, resulta un instrumento de referencia, y su aplicación una medida de avance hacia algunos de estos objetivos (CSE, 2013). Concretamente, y como innovación de fuerte visibilidad e impacto simbólico, la Udelar, como ha sido la tendencia en las universidades latinoamericanas en las últimas dos décadas, ha protagonizado una renovación prácticamente total de sus planes de estudio. Esto es, la casi totalidad de los servicios universitarios han llevado adelante cambios en la dimensión prescriptiva del currículo. En este marco de emergencia, y entendiendo que el cambio educativo lo excede con creces, este se tracciona por lo general a partir del currículo. Por ello hemos tomado como línea de investigación e instrumento de análisis y desarrollo el macroconcepto de desarrollo curricular, entendiéndolo como provechoso a efectos de comprender algunos funcionamientos de *lo educativo formal* muy marcados en el campo de la educación superior, dadas sus características institucionales y organizacionales.

Del diseño al desarrollo del currículo

De acuerdo con Díaz Barriga (2005) y Gimeno Sacristán (2008), la noción de desarrollo curricular «... abarca

una multiplicidad de procesos, estructuras y prácticas educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción» (Díaz Barriga, 2005: 6). En línea con esto y desde otro ángulo, Camilloni sostiene la necesidad de rescatar la multidimensionalidad de la investigación respecto de los cambios curriculares, entendiéndolos como cambios que, si son operados a nivel de su efectiva implementación, implican cambios que afectan a todo el entramado institucional en el cual tienen lugar, en el sentido de sintonizar cambios en el diseño curricular con cambios en «lo efectivamente enseñado» (Camilloni, 2001). En el contexto universitario esto implica un desafío no menor en tanto institución caracterizada, entre otros factores, por la diversidad y amplitud de la capacidad de tomar decisiones. Así, tanto las decisiones de diseño (o rediseño) como su efectivización deben entenderse como procesos no solo técnicos, sino también políticos y culturales. En este primer ángulo situamos el desarrollo curricular, como una de las nociones claves de esta apuesta de fundamentación y organización de las unidades de enseñanza, dado que comprende procesos asociados a la enseñanza en tanto actividad institucionalizada, con unos actores y contextos concretos que actúan y condicionan las prácticas. De aquí que cualquier propuesta de cambio o renovación curricular exige la consideración de otras dimensiones complementarias y en paralelo a las discusiones de diseño. De no ser así, estas igualmente se pondrán de manifiesto por fuera de la planificación, de los acuerdos y de las previsiones, muchas veces como efectos no deseados en las dimensiones política, administrativa y presupuestal. Como mínimo, estos aspectos comprenden la gestión académica, aspectos administrativos y transformaciones institucionales (Díaz Villa, 2002), transversalizados por el eje de la micropolítica universitaria.

Se entiende, junto con Collazo (2013), que el currículo universitario reclama, aún más en el caso de procesos de flexibilización «... ser dinamizado y

sostenido mediante una gestión académica altamente planificada [...] [y] un fuerte involucramiento estudiantil y docente para llevar a cabo los procesos de evaluación, ajuste y redireccionamiento continuos requeridos en el desarrollo curricular» (Collazo, 2013: 40-41).

Asimismo, existe un razonable volumen y calidad de investigaciones y bases argumentales que dan cuenta de las fuertes tensiones que atraviesan a las IES y particularmente a las universidades, sus definiciones y sus desarrollos. La interrelación de funciones de enseñanza, investigación y extensión en contextos de interdisciplinariedad es un buen ejemplo de ello, en tanto procesos complejos, orientables y evaluables, pero también productos sociales que reconocen orientaciones político-ideológicas diversas, muchas veces contradictorias y no siempre explícitas. La distribución del poder, la dispersión de las decisiones e intereses y de los agentes responsables, y de los mecanismos de gestión, plantean el reto institucional estrella del ámbito universitario: orientar sus procesos claves de forma coherente y con el carácter obligadamente participativo de la educación universitaria pública. No hacerlo aleja aún más a las instituciones universitarias reales de la tradición humanista, democrática, crítica y dialogante con el medio que aún resiste en sus documentos. Para efectivizarlos, hace falta construir de forma colectiva un modelo de orientación teórica y acompañamiento técnico que contemple los distintos componentes y procesos del currículo, a modo de objeto de investigación, planificación y seguimiento. Según la noción de proyecto curricular institucional de Ferreyra y Battiston (1997), este se identifica como un proceso de toma de decisión que establece acuerdos acerca de las variables que integran los procesos de enseñanza y los aprendizajes en el contexto particular. Esta definición muy simple resulta a la vez muy útil, ya que precisa el foco de las acciones institucionales porque explicita lo que para nosotros ha de ser el eje del debate: el

favorecimiento de aprendizajes para la integración de los y las estudiantes a los campos disciplinares y a la cultura, de modo de participar plena y activamente en ellos. La distancia entre el acuerdo inmediato que supone este nivel de enunciación y las acciones concretas de gestores, docentes y estudiantes es el tortuoso camino del desarrollo curricular. El carácter concertado que demanda este proceso requiere a su vez de formas más o menos acordadas para su elaboración, implementación y evaluación. Requiere su modelización.

Según Almuíñas y Galarza en alusión a las instituciones de educación superior en general, «... un modelo para las IES debería basarse en unas cuantas relaciones entendidas como estructuras categoriales que informen sobre el alcance de las interrelaciones que explican y condicionan los cursos de determinados procesos, también a identificar, entendiendo como modelo la construcción imaginaria que da cuenta de un conjunto básico de interacciones que delimitan un objeto de conocimiento» (Almuíñas, 2013; citando a Gallego, 2004). En un ámbito como el universitario, la definición y puesta en práctica del currículo encuentra una multiplicidad de actores con intereses, lógicas y capacidades de incidencia disímiles, pero igualmente con capacidad de palabra y decisión (Collazo, 2010). Esto abre un espacio para el intercambio, la puja y la negociación, alrededor de tensiones y direccionamientos contrapuestos, de modelos y formas de entender, desde la relación entre universidad y sociedad hasta las formas en que efectivamente se desarrollan y favorecen los aprendizajes, cuál es el lugar de estos, de los contenidos mínimos, su jerarquización y secuenciación. Los servicios universitarios deben reconocer este escenario como parte de su identidad y como un desafío institucional, dado que estos diferentes niveles de concreción requieren de umbrales mínimos de convergencia, de manera de conferir coherencia a la propuesta y consistencia a las acciones que llevarán a la concreción de

los diseños curriculares en aprendizajes socialmente pertinentes. En buen romance, esto implica niveles básicos de concertación sobre qué, cómo y por qué enseñar en el marco disciplinar. Implica un proyecto, un proyecto curricular que constituirá un plan académico institucional, lo que ya anticipa un modelo de universidad, sus perfiles epistemológicos y metodológicos.

La asesoría como acción clave en unidades de enseñanza

Entendemos como misión fundamental de las unidades de apoyo velar por esa coherencia interna siempre en tensión. No obstante, esta reconoce niveles, procesos y acciones diferenciadas de planificación y evaluación, a la vez que es condición para la consistencia en los fines, objetivos y modelo de desarrollo de la enseñanza, pero también del servicio universitario particular.

Focalizando en estos espacios, nos ocupamos de la enseñanza sin desconocer su imbricación con las otras funciones, en tanto un modo de entenderla a partir de una posición política y teórica, pero no consolidada institucionalmente en lo que refiere a las intervenciones educativas y las prácticas. Para ello es menester permear con este objetivo los espacios representativos y ámbitos de discusión y decisión curricular, frecuentemente con orientación dispersa y fragmentada. La necesidad de un modelo institucional o de enseñanza para la concreción de las aspiraciones formativas declaradas en los planes de estudios no está presente por lo general en ellos, y podemos sostener a modo de hipótesis que no se visualiza como tal en la amplia mayoría de los actores. Esto representa un enorme desafío para las unidades de enseñanza, puesto que entendemos que este es uno de sus ejes estructurantes, en el cual deben apoyarse las estrategias generales, su misión y visión: *apoyar teóricamente la construcción situada de modelos de desarrollo curricular y par-*

ticularmente de enseñanza, en articulación con la investigación y la extensión, además de evaluarlos procesual y sumativamente. Esto se deriva de la necesidad de concretar el escurridizo diálogo entre los saberes disciplinares, pedagógicos y procedimentales, para conducir procesos de generación y aprehensión de conocimiento socialmente válido. Según se advierte en la bibliografía de referencia, esta concurrencia es aún incipiente en las IES latinoamericanas. En este tipo de instituciones, la inercia de la cultura organizacional disciplinar muchas veces conspira contra las necesidades actuales de profesionalizar la conducción, enlenteciendo o directamente malogrando los procesos.

En atención a este objetivo general, para la organización y desarrollo de estas unidades resultan pertinentes el modelo teórico-funcional y la metodología para la elaboración de planes estratégicos institucionales de Almuiñas y Galarza (2013), dado que se trata de un modelo sistemático, con características de planificación estratégica, que resulta apto para conducir los procesos de desarrollo curricular enmarcados en el actual contexto. Se identifican en este modelo cuatro factores de pertinencia, por su amplitud y aplicabilidad, para acometer la planificación en las IES, tanto a nivel de unidad como de proyecto institucional de enseñanza, a saber:

- respeta el formato de proceso, con objetivos y acciones con fuerte orientación al entorno interno y externo, a sus demandas presentes y futuras. Requiere por ello rescatar y salvaguardar una misión, visión y valores institucionales propios;
- es una articulación de procesos y acciones que prioriza el desarrollo potencial y la participación de los actores de la institución;
- en consecuencia, las valoraciones de los actores entran en las proyecciones, restando protagonismo y exclusividad a los modelos matemáticos, y también,
- reclama la evaluación constante y cíclica tanto de procesos como de resultados.

En atención a estas características, los autores definen la planificación estratégica en una IES como «... un proceso continuo, técnico-político, sistemático, reflexivo, participativo, crítico y autocrítico, instructivo, flexible, integral y orientador, que promueve el cambio, y precede y preside la acción para la toma de decisiones. Su estructura metodológica está integrada por varios momentos, que vinculan el pasado, el presente y el futuro. Se apoya en flujos de informaciones externas e internas pertinentes, y busca alcanzar determinados objetivos institucionales, utilizando adecuadamente los recursos disponibles, y considerando la cultura organizacional, entre otros elementos» (Almuiñas, 2013: 49).

Los autores sostienen, con bastante razón y en consonancia con las apreciaciones esbozadas, que estas reorientaciones implican en la mayoría de los casos no solo aprendizajes, sino también «olvidos organizacionales», que de otra manera funcionan como traba a las innovaciones.

El acompañamiento que proponemos por parte de las unidades de enseñanza requiere de algunas características en su conformación y hacer. Tomando como apoyo la síntesis respecto de modelos de asesoría educativa de Jesús Domingo (2010), entendemos que ellas deberían proponerse como perfil a lograr en los servicios:

- *Intervención indirecta* más que *directa o directiva*: acompañando, asesorando y fundamentando procesos necesariamente a desarrollar por los estudiantes, docentes y gestores.
- *De carácter interno y no externo*: estos, la asesoría debe formar parte de la comunidad de aprendizaje específica.
- *De secuencias de acción continua y en menor medida puntuales*: entendiendo que se trabaja en procesos estables y de largo plazo, como la generación de estrategias pedagógicas, de integración y aprendizajes.
- Respecto a las acciones, se reconocen tres modalidades: *intervención, facilitación y colaboración*, esta última entendida como *crítica o técnica*, se-

gún el grado de integración a los equipos específicos sobre los que se efectúa el trabajo. Entendemos esta clasificación como un gradiente, con la modalidad de *colaboración crítica* como aspiración. Sus variables condicionantes son la consolidación y el reconocimiento de las tareas de asesoría en la institución.

- Modos de articulación en la institución: a) *servicios*: apoyos específicos y aislados que emergen ante demandas puntuales; b) *programas*: las acciones se coordinan y se desarrollan mediante programas específicos diferentes, y c) «Programa: con la filosofía anterior pero con un solo programa aglutinador, generalmente nacido desde un proyecto educativo y un proceso de autorrevisión con apoyo. Este es el modelo que tiene sentido para la comunidad de aprendizaje y el que posibilita el aunar esfuerzos y perspectivas con un propósito común, más allá de actuar en acciones puntuales o colaterales» (Domingo, 2010: 75). En acuerdo con el concepto que el autor denomina *programa*, preferimos entender en este sentido a las unidades de apoyo como *unidades de enseñanza*.
- *Consolidada institucionalmente*. En este sentido la realidad de las unidades en nuestro medio cercano no parece muy distante de la que Domingo identifica para las asesorías en general: como «consolidaciones en proceso a partir de funciones delegadas o asimiladas que permiten el accionar del “oportunista estratégico” capaz de iniciar procesos desde focos y acciones no específicamente diseñadas para tal fin» (2010: 74).

Intentamos argumentar a favor de la existencia de espacios institucionales aglutinadores de umbrales mínimos de coherencia entre los niveles curriculares y de gestión, y existen antecedentes —aunque muy disímiles— en nuestro medio sobre las funciones de apoyo que han asumido las unidades de enseñanza y afines como

para entender la necesidad de su consolidación institucional, dado que, más allá de las individualidades y los nombres diversos que han adoptado, es evidente que aún no se consolidan como referentes institucionales de enseñanza. Esto tiene diversas aristas que comparten la base fundamental de la escasez de reconocimiento que la propia función de enseñanza y la educación misma padecen, en los planos materiales, simbólicos y políticos fundamentalmente, lo que constituye, sin duda, un círculo vicioso para las instituciones.

Las trayectorias estudiantiles como eje estructurante

Una vez acordados la misión institucional y el objetivo estratégico, y determinados los planos o dimensiones del proceso de desarrollo curricular

del que parten las unidades, se proponen para su desarrollo operativo tres procesos-eje, que toman como base las trayectorias estudiantiles:

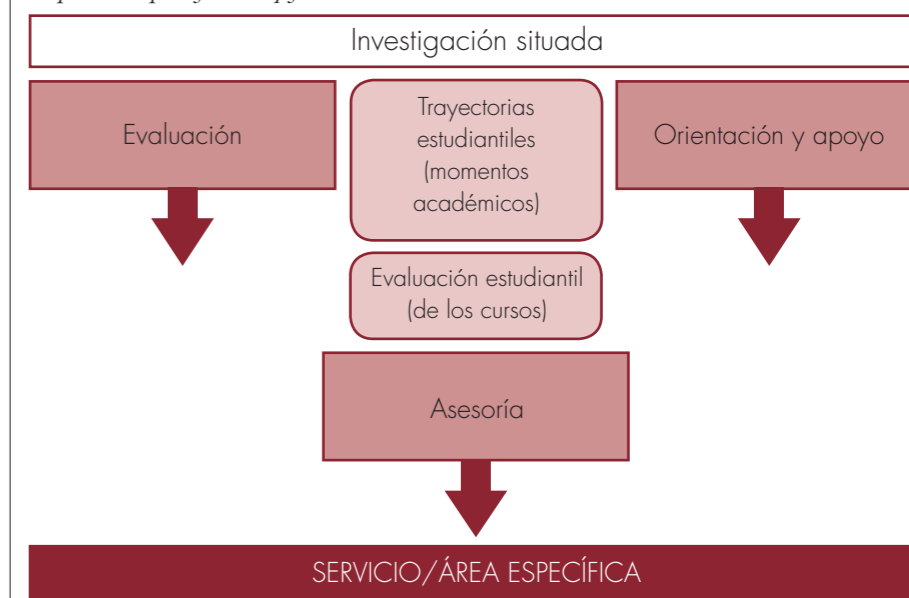
1. su modelización y construcción,
2. su potenciación a través de intervenciones específicas y direccionadas de asesoría y formación estudiantil y docente,
3. y su monitoreo y evaluación.

Estas acciones nutren a su vez la investigación de estos procesos del desarrollo curricular. Es así que la articulación de las trayectorias, la asesoría (intervenciones con docentes y estudiantes), el monitoreo y la evaluación, como componentes del desarrollo curricular como la línea de investigación situada, constituyen la base funcional de la unidad, esquematizada en el cuadro que sigue.

Como vemos, el funcionamiento de la asesoría se apoya en tres ejes:

Evaluación, entendida como segui-

Esquema de planificación y funcionamiento



miento e impacto de planes y acciones en el marco curricular.

Orientación y apoyo, dirigidos a estudiantes y docentes en una doble vertiente: componente informativo (espacios de información) y formativo (instancias formativas docentes y cursos de apoyo para estudiantes).

Investigación situada, producción de conocimiento respecto de distintas

dimensiones del desarrollo curricular, de forma contextualizada, sobre la producción de información.

Este desarrollo incluye varias dimensiones de acción y horizontes temporales en el contexto de una unidad de apoyo a la función de enseñanza, para la cual es necesaria la consolidación de un área específica de evaluación y seguimiento que funcione produ-

ciendo, analizando y difundiendo información de forma rutinaria, que incluya diversas fuentes, tanto la producida y/o procesada por el propio servicio (indicadores de seguimiento, evaluación estudiantil, evaluaciones diagnósticas y de trayectorias), como el conocimiento experto generado a partir de problematizaciones y proyectos de investigación priorizados según necesidades de la función y el servicio. Se entiende como prioritaria la identificación de momentos o hitos que ofician de *punteo teórico* entre el desarrollo curricular y las trayectorias estudiantiles reales, como por ejemplo, a grandes rasgos, preingreso, ingreso, momentos claves de la trayectoria curricular sugerida (entre otros, cambio de ciclo, pasaje de formación común a diversificada), egreso y pos-egreso. Estos momentos dependen de la propuesta curricular particular y por tanto su especificación debe ser objeto de acuerdo institucional en cada caso.

Por otro lado y como segunda gran área de trabajo, se entiende prioritaria la atención de la actividad de enseñanza, enfatizando las dimensiones de orientación y apoyo académico

docente y estudiantil, con el fin de potenciar lo que Rodríguez Moreno (2002) denomina *cualificaciones clave*, que son aquellas que trascienden las referidas a una carrera específica y podrían relacionarse con los procesos de aprendizaje estratégico (Monereo y Pozo, 2003) necesarios en el nivel universitario y que conforman la capacidad de autorregulación, investigación y autonomía intelectual (procesamiento y análisis de información, autoevaluación, metacognición, entre otros). El diseño de estos dispositivos no puede hacerse en el vacío, sino que requiere conocer y sistematizar información relativa a las competencias y capacidades que poseen los y las estudiantes que ingresan (evaluación diagnóstica) y su puesta en relación con las necesarias para el tránsito por los distintos ciclos (construcción de perfiles de ingreso) a fin de proponer intervenciones pertinentes a las necesidades.

Un plan de consolidación de largo plazo se constituye fundamentalmente mediante la profundización y potenciación de estas líneas y dimensiones a partir de la investigación y la sistematización del proceso de desa-

rollo curricular. Su evaluación continua y por fases implica generar información que dé cuenta del *currículo en acción*, al decir de A. Camilloni (2001). Para ello es imprescindible recoger, analizar y disponer de información confiable sobre ellos, pero también problematizarlos, a fin de construir conocimiento que permita la superación de dificultades, la mejora continua y la acumulación que contribuya al desarrollo del campo curricular y de la enseñanza de nivel universitario en nuestro medio. Lo anterior implica atender las actividades de enseñanza y desarrollo curricular en sus distintos niveles, en articulación con distintos planos y actores relacionados, directa e indirectamente, con las intervenciones educativas, apostando a la generación de un modelo para la proyección institucional de la enseñanza. No hacerlo predispone a contradicciones que se explicitan en distintos niveles pero que perjudican directamente a los y las estudiantes, no solo en lo que respecta a niveles de frustración relativos a dificultades para concretar sus trayectorias formativas en el servicio específico, sino en los estudios universitarios en general.

Referencias bibliográficas

- ALMUIÑAS, J. L. (comp.) (2013). *La planificación estratégica en las instituciones de educación superior*. Facultad de Veterinaria, Montevideo: Udelar.
- ALTBACH, P.; REISBERG, L. y RUMBLEY, L. E. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales*. París: Unesco.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid: Miño y Dávila.
- AROCENA R. (2011). *Una perspectiva de la segunda reforma universitaria*. Montevideo: Udelar.
- CAMILLONI, A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el cambio curricular en Argentina 2001*. Facultad de Medicina, UBA. Buenos Aires: OPS-OMS.
- CLARK, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- COLLAZO, M. (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Revista Didaskomai*, n.º 1, 5-23. Montevideo.
- COLLAZO, M. (2013). El cambio curricular: una oportunidad para repensar(nos). *InterCambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, vol. 1, n.º 1, año 1. Montevideo: CSE-Udelar.
- CONTERA, C. (coord.) (1997). *Caracterización de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza*. Montevideo. Octubre de 1997. Documento de trabajo.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación. *Perfiles Educativos*, vol. 27, n.º 107.
- DÍAZ VILLA, M. (2002). Flexibilidad y educación Superior en Colombia. Bogotá. ICFES.
- DICONCA, B. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo: CSE-Udelar.
- DOMINGO, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 54, 65-83.
- FERREYRA Y BATISTON, H. (1997). *El currículum como desafío institucional*. Buenos Aires: Novedades Educativas

- GANDOLFO, M. y PÉREZ GIFFONI, M. C. (2012). De la segmentación y la rigidez a la articulación y la flexibilidad curricular: un nuevo plan de estudios para la EUBCA. http://rbm.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/Ponencia%2057%20%20Gandolfo,%20Mariela_%20P%C3%A9rez,%20Mar%C3%ADa%20Cristina.pdf
- GAZZOLA, A. L. y ; DIDRIKSSON, A. Ed. (2008) *Tendencias en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO
- GIL BELTRÁN, J. (2002). El servicio de orientación en la Universidad. *Tendencias Pedagógicas*, n.º 7, 137-154.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Ediciones Universitat Barcelona.
- ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Documentos

- CSE-UDELAR. (2014) *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. Normativas y pautas institucionales relacionadas*. Montevideo: CSE-Udelar.
- Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232). Universidad ORT de Uruguay. <http://acelera.uab.cat/ACCEDES/docs/informes/uruguay.pdf>
- UAE-FCS (2002). *Perfil de la generación 2001 de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo.
- UAE-FCS (2003). *Informes sobre el Ciclo Básico. Años 1998-2002*. Montevideo.
- UAE-FCS (2011). *Hacia un sistema de indicadores para el seguimiento del Plan de Estudios 2009*. Montevideo.
- UDELAR (2009). *La Universidad al servicio de la República. Contribución del Equipo Rectoral a la elaboración del Plan Udelar 2010-2020*. (Versión preliminar.)
- UDELAR (2011). Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria.
- UDELAR, CSE (2011). Pautas sugeridas para la revisión y presentación de los planes de estudios. Setiembre 2011. <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Pautas%20presentaci%C3%B3n%20Planes%20Estudios.pdf>
- UDELAR, CSE-UA (2005). *Pautas para el impulso de acciones de flexibilización curricular y movilidad estudiantil en la enseñanza de grado*. Montevideo: Udelar.
- UDELAR, RECTORADO (2005). Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República 2005-2009. Montevideo. http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/102#heading_296
- UDELAR, RECTORADO (2001). Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República 2000-2004. Montevideo. file:///C:/Documents%20and%20Settings/upe/Mis%20documentos/Downloads/pledur_2000-2004.pdf
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre Educación Superior.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*.