



El aula de ingreso como lugar curricular donde mirar la comunicación no verbal del discurso docente en la Universidad de la República, Uruguay¹

The entrance classroom as a curricular place where to look at the Non-Verbal Communication of the teaching discourse in the University of the Republic, Uruguay

A sala de aula de entrada como um lugar curricular onde olhar para a Comunicação Não Verbal do discurso docente na Universidade da República, Uruguay

Graciela B. Plachot González²

Resumen

El texto presenta la discusión teórica hacia la noción del aula de ingreso como lugar curricular y el valor de la comunicación no verbal docente en las interacciones comunicacionales de los inicios de la formación. Refiere, así, a la construcción de un espacio discursivo, didáctico-pedagógico y físico-temporal singular para la promoción de interacciones comunicacionales hacia la permanencia y persistencia estudiantil en el inicio de la formación universitaria. Esta

Recibido: 14-6-2021 Aceptado: 13-5-2022

- 1 Este artículo retoma aportes planteados en el proyecto de tesis doctoral en Educación de la Mag. Graciela Plachot (2022)
- 2 Docente investigadora. Facultad de Psicología Universidad de la República del Uruguay. Doctorada en Educación. Facultad de Humanidades Escuela de Posgrado Universidad San Carlos de Guatemala. Magíster en Psicología y Educación. Correo electrónico: gplachot@psico.edu.uy.  <https://orcid.org/0000-0002-7951-9707>



mirada cobra especial interés en modelos universitarios de libre acceso y gratuidad en los que la expansión de la matrícula deviene una situación de profunda relevancia en el derecho a lo educativo. El análisis documental realizado consolida el aula de ingreso como lugar curricular y comunicacional único de cada disciplina en particular y del campo de la educación superior en general. Las docencias de ingreso pueden poner a disposición y modelar experiencias que afectan la persistencia estudiantil en los primeros tiempos de hospedaje institucional. Entre esos haceres, las interacciones comunicacionales no verbales constituyen el 93 % de la comunicación. Su valor didáctico interaccional promueve climas de aula que facilitan el aprendizaje acorde con los estilos comunicacionales. Los hallazgos profundizan desde el campo de lo curricular y desde las teorías de la comunicación, el valor de la comunicación no verbal (CNV) en el discurso docente de los inicios de la formación universitaria. Proponen comprender y profundizar sus particularidades en las posiciones pedagógicas comunicacionales hacia la conciencia de un hacer diferenciado en los inicios como proceso subjetivo estudiantil y el ingreso como lugar curricular de enseñanza.

Palabras claves: Lugar curricular, CNV, ingreso y derecho.

Abstract

The text presents the theoretical discussion towards the notion of the entrance classroom as a curricular place and the value of non-verbal teacher communication in communicational interactions at the beginning of training. It thus refers to the construction of a singular discursive, didactic-pedagogical and physical-temporal space for the promotion of communicational interactions towards student permanence and persistence at the beginning of university education. This view is of special interest in university models of free access and gratuity in which the expansion of enrollment becomes a situation of profound relevance in the right to education. The documentary analysis carried out consolidates the entrance classroom as a unique curricular and communicational place for each discipline in particular and for the field of Higher Education in general. Entrance teaching can make available and model experiences that affect student persistence in the early days of institutional accommodation. Among those doings, non-verbal communicational interactions make up 93% of communication. Its interactive didactic value promotes classroom climates that facilitate learning according to communication styles. The findings deepen, from the field of the curriculum and from communication theories, the value of non-verbal communication (NVC) in the teaching discourse at the beginning of university education. They propose to understand and deepen their particularities in the communicational pedagogical positions towards the awareness of a differentiated doing in the initiating period as a subjective student process and admission as a curricular place of teaching.

Keywords: Admission and right; curricular place; NVC.

Resumo

O texto apresenta a discussão teórica sobre a noção de sala de aula de entrada como lugar curricular e o valor da comunicação não verbal do professor nas interações comunicacionais no início da formação. Refere-se, assim, à construção de um espaço discursivo, didático-pedagógico e físico-temporal singular para a promoção de interações comunicacionais para a permanência

e persistência do aluno no início da formação universitária. Essa visão é de especial interesse nos modelos universitários de acesso gratuito e gratuidade em que a ampliação das matrículas torna-se uma situação de profunda relevância no direito à educação. A análise documental realizada consolida a sala de entrada como um lugar curricular e comunicacional único para cada disciplina em particular e para o campo do Ensino Superior em geral. O ensino de entrada pode disponibilizar e modelar experiências que afetam a persistência do aluno nos primeiros dias de acomodação institucional. Entre essas ações, as interações comunicacionais não verbais representam 93% da comunicação. Seu valor didático internacional promove climas de sala de aula que facilitam o aprendizado de acordo com os estilos de comunicação. Os achados aprofundam, a partir do campo do currículo e das teorias da comunicação, o valor da comunicação não verbal (CNV) no discurso docente do início da formação universitária. Propõem-se a compreender e aprofundar suas particularidades nos posicionamentos pedagógicos comunicacionais em direção à consciência de uma ação diferenciada no início como processo subjetivo do aluno e ingresso como lugar curricular de ensino.

Palavras-chave: CNV; renda e direito; vaga curricular.

Introducción

El campo del ingreso en lo universitario deviene un territorio de investigación intercontinental prioritario para la educación superior (ES) (Ezcurra, 2011). Entre las tensiones que lo estructuran, la diada expansión de la matrícula y calidad de la formación conlleva variadas acciones y estrategias institucionales. Landinelli (2018) sostiene que la masificación de la matrícula desafía los sentidos formativos en la universidad pública desde la diversidad de los modelos y la contextualización de estos mismos en cada sociedad. El modelo latinoamericano de universidad imprime a esta problemática un tinte único.

En los últimos años, los esfuerzos por parte de las políticas en la región del Mercosur se centraron en revertir las consecuencias que el neoliberalismo de la década de los 90 dejó como secuelas. Entre ellas, la promoción y la ampliación de derechos, así como de procesos de inclusión social de grupos considerados vulnerables. La Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) para América Latina y el Caribe (2018) propone la educación superior (ES) como derecho humano y universal. Se entiende como bien público y social, responsabilidad de los Estados.

La Universidad de la República (UdelaR) en el Uruguay agrupa cerca del 83% de la matrícula en este nivel, desarrolla el 80% de la investigación, y hasta el año 1985, tuvo el monopolio de los estudios universitarios en el Uruguay en tanto única institución de educación superior (IES) pública. Junto a la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC) y la Administración Nacional de Educación Pública



(ANEP) integra el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNETP). De estos tres entes autónomos, ha sido históricamente la que da mayor respuesta a las necesidades de formación del país (Casas & Ramírez, 2020).

Su modelo de libre acceso, gratuito, cogobernado y autónomo se mantiene como un proyecto social, político y cultural. La ES como derecho implica propiciar el acceso al conocimiento a sectores que históricamente han estado postergados (Arocena, 2010). El cumplimiento efectivo de este derecho es una corresponsabilidad en actores sociales, donde los Estados y la academia tienen un lugar fundamental (Carbajal, 2011). Entre ellos el personal docente como actor institucional jerarquizado desde sus modelos de ser y hacer docencia.

La desafiliación estudiantil es uno de los indicadores que se deben tener presentes en la mirada de la calidad formativa y con la masificación (Diconca et al., 2011). Profundizar en su estudio contribuye al diseño de políticas de permanencia y culminación de las trayectorias educativas. Los datos de desafiliación académica en el primer año de ingreso a la UdelaR evidencian promedios de desvinculación preocupantes.

La masificación genera un sentido restringido de incorporación en el acceso. Ezcurra (2018) afirma que se produce un fenómeno de inclusión-desigualdad. Refiere desde allí al efecto de inclusión estratificada en el ingreso que promueve nuevas desigualdades en el acceso. Se produce la creación de rutas curriculares alternas a las que, finalmente, van a acceder los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad en lo que la investigadora llama efecto desvío. La democratización eje de la formación y del modelo será, al decir de Chireleu (2014), trunca.

Los estudios de deserción, desvinculación y permanencia abren una posición política y pedagógica desde donde comprender la propia efectividad con la que la educación construye desigualdad y fragiliza el derecho a la ES. En este escenario, el acceso y la permanencia del estudiante se aborda desde teorías diversas. Con la mirada pionera de Bourdieu y Passeron (1970) y los modelos teóricos sociológicos (Spady, 1970; Tinto, 1989, 1997, 1998) y organizacionales (Braxton et al., 1997; García, 2010; Rodríguez, 2011) de análisis de la permanencia se abre una oportunidad de comprensión de los fenómenos del ingreso donde la institución en general y los docentes en particular cobrar especial relevancia (Peña Hernández et al., 2019).

Numerosos estudios acuerdan en afirmar que el docente ocupa un rol jerarquizado en los primeros tiempos de relación del ingresante con los saberes y la institución (Carbajal, 2011; Gutiérrez, 2012; Ramos y Couchet, 2017; Santiviago, 2017). Si bien recientes estudios alertan de su desdibujamiento en la posición

de acompañamiento (Cal, 2017), Tinto (2021) entiende que el docente tiene la posibilidad de modelar experiencias formativas en el estudiante que inciden en su persistencia en el avance académico.

En las últimas dos décadas se presentan investigaciones que fundamentan la relevancia de singularizar las estrategias de enseñanza en el ingreso para facilitar el avance, la permanencia y filiación del estudiante. Hasta el momento se conocen estudios nacionales (Fachinetti, 2019; Fernández, 2009), regionales (Mancovsky, 2017) y una realizada en Australia (Kift et al., 2010).

Desde estas condiciones curriculares se actualiza la pregunta sobre: ¿qué saberes son relevantes en la formación docente, contextualizados a este modelo universitario y para la población estudiantil que llega hoy a nuestras aulas? Y entre esos saberes, ¿qué lugar tiene la comunicación verbal y no verbal en las prácticas docentes de ingreso a la universidad?

Numerosos estudios entienden prioritario ofrecer pautas para la mejora de la comunicación jerarquizando la posición comunicacional en las docencias universitarias (Álvarez, 2012; Gallego, 2008) para la mejora de la enseñanza. Se profundiza en la relevancia cognitiva y afectiva de la comunicación no verbal en los contextos didácticos y su relación con la comunicación verbal. La metacognición de la comunicación analógica (CV) y digital (CNV) puede promover entornos de aprendizaje que mejoren el rendimiento y la enseñanza (Albaladejo, 2008; Domínguez, 2010; De la Fuente et al., 2015; Quiñones y Romero, 2020). Desde allí podemos pensar que facilitan la filiación e inciden en la calidad de la formación en la ES. La bibliografía da cuenta de una sostenida relación entre el uso de la CNV docente, los climas de aula, la mejora en el aprendizaje y el avance en el rendimiento (Álvarez de Arcaya, 2004; Castañer, 2012; De la Fuente et al., 2015; Domínguez, 2010; Fernández y Cuadrado, 2010; Freitas y Paes, 2001; Freitas y Paes, 2014; Roldán et al. 2013).

Desde 1838 la UdelaR es la institución de carácter universitario más relevante en el país. En su identidad institucional y de gestión da cuenta de las problemáticas políticas pedagógicas del ingreso. Genera, para ello, estrategias de afrontamiento que, sin contradecir su misión, contribuyan a la mejora de la enseñanza, el aprendizaje, el acceso y la permanencia del estudiante en la ES como derecho. En estas singularidades del aula de ingreso revierte un escenario-lugar curricular relevante a profundizar en la investigación e intervención. La comprensión de las conductas no verbales (CNV) en las interacciones comunicativas de las aulas de ingreso como factor hacia la permanencia y la mejora de la enseñanza se presenta como campo no explorado en este modelo universitario.



Este ensayo contribuye a fundamentar desde autores y autoras tradicionales del campo del currículo universitario (Bordolli, 2017; Collazo, 2010; Pinar, 2014), la comprensión de la especificidad del aula de ingreso como lugar. Profundiza en el valor y la singularidad de estrategias didácticas y pedagógicas de interacción intercomunicacional no verbal. Se espera lograr una rigurosa discusión que nutra las definiciones metodológicas del proyecto de tesis doctoral³ en la relevante pertinencia de realizar el estudio en las aulas de ingreso en contextos de numerosidad (virtual y presencial) desde el discurso de CNV docente como unidad de análisis.

Para el desarrollo de la discusión se estructura el texto en dos apartados: del campo de lo curricular al aula universitaria de ingreso como lugar y el currículo oculto como expresión de la CNV del discurso docente. El primero aporta la articulación de diversas perspectivas sobre el campo de lo curricular, profundiza en las particularidades que lo universitario imprime y propone la identificación de singularidades del nivel curricular de aula de ingreso como lugar. El segundo discute concepciones del profesorado universitario, propone posiciones político pedagógicas docentes específicas para el ingreso, en general, y desde sus interacciones comunicacionales no verbales, en particular, como parte del currículo oculto.

Del campo de lo curricular al aula universitaria de ingreso como lugar curricular

Campo, debate y construcción

El campo de lo curricular es un constructo que ha transitado en su devenir grandes cambios. Se origina a mediados del siglo XIX, presentándose los estudios más significativos en EEUU. Definirlo requiere hacerse de un recorrido epistemológico e histórico, que da cuenta de corrientes muy diferentes (Pinar, 2014).

Un momento de gran relevancia en su posicionamiento como campo se relaciona con el trabajo de Tyler en *Estudio de los ocho años* (1933-1948) realizado por la Asociación para la Educación Progresista. Nace con ello la perspectiva racionalista e instrumentalista, periodo muy fértil para la visualización del campo de lo curricular con el modelo de desarrollo curricular tyleriano. Secunda esta etapa un movimiento de reconfiguración en la década de los setenta inspirado en la nueva sociología de la educación inglesa de la Escuela de Frankfurt, en la teoría marxista, la fenomenología y los estudios de Freire, asociado a debates posestructuralistas y posmodernos. Los principales referentes de la reconceptualización curricular

3 La Comunicación No Verbal del docente en las aulas de ingreso a la Udelar. Doctorado en Educación. Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Universidad San Carlos de Guatemala (USAC). Co tutores Dr. Carlos Velázquez (USAC) y Dra Viviana Mancovsky (UNSM-Argentina)

fueron Pinar, Apple, Giroux, Díaz Barriga, entre otros. Pinar (2014) aclara que esta agrupación presentaba enfoques muy diversos en sí misma. Esta perspectiva es trascendida en un tercer movimiento en donde el mismo autor vincula la internacionalización e institucionalización, desde donde se presentan los últimos estudios.

Camilloni (2001), por su parte, entiende que es en los inicios del siglo XX cuando comienza a construirse un corpus teórico sobre el currículo. La sola palabra hace a un cambio en el criterio en la conceptualización y el diseño de los programas en todos los niveles educativos. La autora refiere dos niveles diferentes: lo escrito y lo enseñado. El currículo escrito es aquel al que fácilmente se accede. Es el currículo establecido, que no necesariamente es el enseñado. Al hablar de cambios curriculares se debe profundizar en cuál registro estamos realizando las transformaciones: en las palabras, en las estrategias de enseñanza y en la evaluación. Modificar estos tres objetos hace la naturaleza del cambio curricular que se realiza.

Barriga (1993) refiere, por su parte, al diseño curricular en tanto la estructuración y organización de elementos que, de alguna forma, se orientan a problemas anteriormente detectados. En su estructuración se pueden identificar diversas dimensiones: social (contexto social y todas sus implicaciones, políticas, económicas y estructurales y educativas); epistemológica (naturaleza del conocimiento y los procesos genéticos de su construcción); psicoeducativa (motivación, teorías del aprendizaje, donde se cuestiona los modelos psicopedagógicos y la formación docente) y la técnica que requiere dar transparencia a los lineamientos aplicables en el diseño curricular. Se sugiere instalar procesos de investigación y evaluación continuos para comprender los modelos en la práctica de formación curricular. Barco (2000) afirma que produce políticas de distribución de la cultura al tiempo que genera subjetividades sociales y culturales, añade la dimensión de práctica social en sentido bourdiano al concepto.

Desde otra perspectiva, Bordolli (2017) y Dogliotti (2017) concuerdan en la diferenciación del currículo como producto o como proceso. Ambas posiciones toman al sujeto y al lenguaje en su calidad hermenéutica e interpretativa. La posición de producto refiere a lo documental concreto elaborado a priori del acto de la enseñanza y que procura prescribirlo. El proceso se relaciona con la configuración discursiva. El sujeto actualiza su relación con el texto curricular y el saber. Ambas entienden el currículo como una configuración discursiva específica del saber y centran la discusión en la dimensión epistémica; estructura de conocimientos que reproduce, en forma circular, lo históricamente conocido a la vez que queda abierto al acontecimiento-fractura de la circularidad desde el sujeto; acontecimiento, resignificación y producción del saber.

Rodríguez Illera (1988) parte del supuesto de estudiar el currículo en un sentido equiparable al estudio formal de la lengua. Aborda desde allí la búsqueda de signos y sus relaciones en lo que se enseña y lo que se transmite, y relaciona lo oculto directamente a lo segundo.

Pinar (2014), referente en el campo de lo curricular, propone comprender el currículo a partir de discursos-textos que, según la orientación del investigador, presentan énfasis diversos. Identifica 11 tipos de textos entrelazados en el estudio del currículo contemporáneo: histórico, político, género, fenomenológico, poses-structural-posmoderno-deconstructivo, racial, autobiográfico y biográfico teológico, estético, institucional e internacional. Los hitos de quiebre discutidos en esta oportunidad refieren a las discursividades histórica, política e institucional. Estos mismos se comprenden como manifestaciones no puras, facetas del currículo que se presentan entrelazadas entre sí.

La obra de Pinar (2014) es entendida como uno de los quiebres fundamentales en la definición del currículo. Su pensamiento aporta la apertura de la comprensión en discursos-textos que según la orientación del investigador presentan énfasis diversos. Los mismos se comprenden como manifestaciones no puras, facetas del currículo que se presentan entrelazadas entre sí.

Entre estas discursividades, lo fenomenológico, lo institucional y lo internacional cobran especial relevancia la teórica para la configuración del aula de ingreso como objeto.

El texto fenomenológico deviene como marco conceptual que atraviesa toda la obra de Pinar. Plantea que primero ocurre la experiencia y luego el lenguaje. Abre desde la investigación interpretativa a diversos temas, voces de actores, ceremonias, celebraciones, lenguaje del cuerpo, entre otros objetos. En sintonía con este discurso, el texto autobiográfico/biográfico resulta el medio para llevar a cabo el estudio del currere. Representa la naturaleza del recorrido o programa que el verbo otorga al sustantivo. Experimentar, vivir y hacer el recorrido. Si bien currere está enlazado al currículo planeado, el verbo hace énfasis en acción y experiencia, mientras que el sustantivo (currículo) en estipulación y cumplimiento. El método es un medio para realizar la autobiografía intelectual y personal que permite al individuo conocerse interiormente. Desde allí, reconstruir y transformar la realidad social y política, su propia autobiografía. No hay reconstrucción social sin conocimiento de la subjetividad (Pinar,2014).

La comprensión del currículo como texto autobiográfico opera sobre la transformación del individuo para la transformación del currículo. La observación

fenomenológica desde la experiencia personal como docente de las aulas de ingreso da cuenta de la dificultad de ocupar esta posición en la relación pedagógica. Las urgencias de gestión educativa en los modelos de libre ingreso puede, por momentos, ser un obstáculo para que docentes y estudiantes transiten la práctica de enseñanza y los trayectos de aprendizaje como curreres. Se desdibujan en ambos la posibilidad de elucidar lo autobiográfico y, con ello, de conocerse a sí mismos.

En lo que refiere al discurso institucional, Pinar (2014) habla del funcionamiento burocrático: Desarrollo, innovación, administración, diseño, evaluación de políticas y reformas. Las políticas curriculares son absorbidas por las políticas educativas que la más de las veces refieren a una concepción de desarrollo instrumentalista tyleriano. En contrapartida, el autor promueve otra posición que distancia la educación pública del vocacionismo financiado con recursos públicos. Inaugura terceros espacios de encuentro entre docentes y estudiantes donde las aulas son plazas cívicas; desarrollo centrado en abordaje de esfera privada (subjetiva) y pública; en problemas del presente con textos basados en conocimiento académico y no en lo que sirve para responder las pruebas estandarizadas. Se corre de la innovación y de la concepción de desarrollo preponderante en las reformas curriculares.

Por último, el texto internacional representa los movimientos de internacionalización de las últimas décadas del campo curricular. Propone una mirada internacional, cosmopolita y autobiográfica en términos de subjetividad y no institucional o político; subjetividad como sentido vivido del yo. Contrariamente, Marx busca interpretar el mundo para cambiarlo. Entiende que el currículo escolar es la forma en que se presenta el mundo a los jóvenes y se explica y elabora sentidos de significado. Se enlaza con el concepto de currículo como lugar, cultura nacional y regional e histórica. Representa un lugar y se transforma en lugar-forma que permite o no emerger al estudiante como figura y participar. Desde allí la singularidad de los procesos institucionales del ingreso configura un lugar curricular formativo de estrategias de aprendizaje y de enseñanza particulares que las atiendan.

Lo universitario, ¿adjetivo o sustantivo del currículo?

La universidad desde sus particularidades institucionales añade, a la compleja discusión, matices únicos en las diadas educación y trabajo, formación profesional y académica, práctica y teórica, entre otras polaridades en tensión. Los recientes movimientos de reformas, la internacionalización de la formación y la acreditación de las carreras han marcado un tiempo de profunda revisión curricular (Collazo, 2010).

El nivel de la ES imprime limitaciones y complejidades en la demarcación del campo curricular, derivadas de su propia identidad. El contexto actual socio-histórico



de la ES abre a discusiones no resueltas en sus objetivos de formación que directamente impactan en las definiciones de currículo y de diseño, en su dimensión escrita y enseñada (Camilloni, 1995; 2001).

Legarralde (2017) entiende que se presenta cierta persistencia o retorno de problemas al pensar el campo de la teoría curricular. Entre estos problemas jerarquiza: las traducciones-transformaciones de lo curricular en el ámbito cotidiano de lo escolar; los temas contemporáneos que interpelan las disciplinas y las tensiones no siempre resueltas entre definiciones curriculares y procesos de aprendizaje. Entiende necesario tomar una distancia reflexiva de parte quienes investigan lo educativo y profundizan en el campo curricular, a los efectos de repensar viejos problemas que recurrentemente se instalan en las manifestaciones cotidianas de lo curricular.

Entre estas expresiones cotidianas identifica una tensión entre cambios curriculares y límites disciplinares. Esta dimensión cobra especial relevancia para pensar el aula de ingreso como lugar curricular. Desde allí se abre a un rediseño de transversalidad que espera de alguna forma trascender las disciplinas en contenidos que hacen a los objetos de ingreso más allá de la disciplina/asignatura y en todas las disciplinas. Así se contempla por ejemplo el oficio de estudiante (Bracchi, 2016) vector que desde la mirada de Monetti (2015) integra las cátedras universitarias.

Otro de los problemas presentados por el autor introduce la incongruencia entre definiciones curriculares y la gramática de las instituciones que las ponen en juego. Se atiende a situaciones de evaluación que intentan calificar a un sujeto en adquisiciones grupales. En la ES este problema debe ser atendido en profundidad. La revisión de las coherencias entre transmisión y evaluación no se ha logrado resolver aún, pues ha sido afectada por las condiciones de masificación en general y las contextuales de la situación de enseñanza alterada (Collazo et al., 2021) que la crisis de la pandemia ha instalado.

Torres (1998) afirma que es necesario profundizar en estudios del currículo de carácter etnográfico y participativos. Utilizar marcos de análisis que recojan la relación entre sistema educativo y lo que acontece en la sociedad. Entiende que con ello será más accesible articular el currículo explícito y el oculto de la institución escolar y las condiciones socio culturales, económicas y políticas. Varios autores (Rodríguez, 1988 y Hall, 2014, citado en Castañer, 2012) sitúan las conductas no verbales como componentes del currículo oculto de lo que se transmite en el aula más allá de la enseñanza.

Zabalza (2000) aporta a la comprensión de la diferencia entre currículo y plan de estudios, plantea que el segundo es una de las expresiones del primero. En lo

universitario, se pueden pensar como piezas del entramado curricular de una institución. Su creación en tanto proyecto formativo integrado conlleva un complejo proceso. En la selección de contenidos en un plan de estudios universitario se entrecruzan múltiples planos, entre los cuales interactúan aspectos contextuales e históricos del servicio en cuestión y de la ES. Incluye las concepciones político ideológicas de quienes elaboran dichos planes, cómo se organiza la enseñanza y lo que se espera del futuro profesional ya graduado (Russo, 2012).

En la misma dirección, Gallegos (2007) entiende necesaria la creación de indicadores curriculares de las carreras universitarias. Afirma que estos permitirán representar y evaluar aspectos relevantes de la formación. Lo universitario requiere, desde su perspectiva, la problematización interdisciplinaria e intercurricular en la creación de las dimensiones que permitan revisar el currículo.

Las dimensiones que definen la universidad en su vertiente liberal, crítica, de autonomía académica y de producción de conocimiento promueven el nivel como verdadero experimento en el campo de lo curricular en función de los fines de formación complejos y heterogéneos. En la especificidad de lo universitario el análisis curricular requiere recuperar dimensiones didácticas-curriculares y de la ES (Collazo, 2010). Debe profundizar en las tradiciones profesionales y educativas de cada campo a partir de sus objetos de conocimiento. Supone reconocer en la forma universitaria lógicas epistémicas diferentes que fundamentan la configuración de los códigos curriculares particulares en los distintos campos de formación.

Collazo(2010) recoge los planteos de Becher (2001), quien propone pensar la dimensión epistemológica de los rasgos culturales y sociales de los colectivos universitarios. Describe la existencia de estructuras identificables entre las formas del conocimiento y las comunidades que los producen. Esto confiere una variedad epistemológica y cultural de los territorios académicos en la conformación de tribus únicas. Si bien en la segunda mitad del siglo XX se intentan configurar currículos más integrados, la distribución arquetípica del trabajo académico hace que estos se presenten fuertemente clasificados. La diada disciplina – interdisciplinaria en la formación universitaria complejiza aún más este rasgo.

Linuesa (2010), por su parte, diferencia tres niveles en la puesta en acción de un currículo. El nivel político, el del centro educativo y el del aula. El aula será el escenario único de cambio y acción. El docente se jerarquiza en los procesos de decisión y adecuación, empoderando su autonomía en la flexibilización de contenidos y objetivos acordes con la contextualización de su espacio. Entre estas aulas, la universitaria es un constructo complejo de definir.

En el caso de la UdelaR, la autonomía de cátedra, la flexibilización y la diversificación curricular preparan un terreno de naturaleza heterogénea, donde se hace relevante profundizar en las investigaciones sobre el currículo ensañado. Desde la post-dictadura a la actualidad se pueden diferenciar tres momentos de cambio curricular de diversa naturaleza. En el periodo de recuperación de la democracia, se produce una efervescencia en la renovación de los planes de estudios en más de la mitad de los servicios. La lógica de este proceso se centró en la recuperación de los proyectos pedagógicos previos a la dictadura. A esta etapa de recuperación, le sigue aún la fuerte transformación estructural académica de la UdelaR, en la que se conforman varias facultades e institutos. Comienzan, desde estos cambios académicos, a abrirse las fronteras en la mirada de internacionalización de la mano de la acreditación regional en tendencias, iniciadas en Europa, que traducen intencionalidades de convergencia estructural de los sistemas universitarios. En la última etapa se producen cambios profundos en los diseños curriculares. Se diseñan modelos flexibles y abiertos, centrados en metodologías de aprendizaje, que promueven continuidad y permanencia de los estudios (Collazo, 2010; 2012).

Posiciones pedagógicas de inicio: Sobre el profesorado, la comunicación y el currículo oculto

Distintos procesos socioculturales y reformas curriculares modificaron los referentes tradiciones en la identidad del profesorado universitario y la concepción de enseñanza. Nada fácil resulta combinar tradición y posmodernidad, diada de referentes clásicos en la presencia de una policromía de guiones de actuación que requiere que los profesores se acomoden a un nuevo perfil en otra universidad, sensibles a la desazón y perplejidad que todo tipo de roles contempla (Zabalza, 2009).

Si bien es tácito en lo educativo que el saber y el ser forman parte de la enseñanza del docente, lo universitario se presenta como el nivel que menos lugar da a la dimensión personal del profesorado. Parecen quedar invisibilidades aspectos sustanciales como el sí mismo, expectativas, sentires y vivencias. Zabalza (2009) entiende que parte de la relación e influencia para con la población estudiantil se deriva, precisamente, de lo que los docentes y las docentes son como persona, su forma de presentarse y las modalidades de relación con ellos.

El profesorado serán personas que desarrollan su actividad profesional en la docencia universitaria, con herramientas vinculadas a cualidades personales. Para ello es vital la madurez personal y satisfacción por el trabajo como base en el desarrollo de la empatía y la posibilidad de acompañar la construcción de proyectos de vida y formativos disfrutables y motivados por la profesión (Zabalza, 2009).

Quienes desarrollan buenas prácticas sienten su tarea más que como un trabajo. Entienden que cumplen una misión formativa con los estudiantes que hace vivir la docencia como algo intenso y de implicación personal que trasciende los contratos laborales (Zabalza, 2009). Esta mirada del autor resulta significativa para la perspectiva abordada, en tanto las estrategias de comunicación no verbal ponen en juego lo personal del docente en posiciones político pedagógicas, pues para estar en el ingreso-inicio tiene que trascender lo esperado laboralmente de un trabajo para vincularse en el compromiso intenso de los procesos formativos de quienes esperan afiliarse a lo universitario. Sin intención de cerrar la discusión, Zabalza (2009) propone 10 competencias que sustentan el hacer del profesorado universitario. Entre ellas define la capacidad de relacionarse constructivamente con los alumnos y de implicarse institucionalmente. Estas son especialmente significativas para los procesos de ingreso-inicio a lo universitario.

De la Herrán Gascón (2003), por su parte, invita a trascender la posición del intelectual y revisar los modelos tradicionales de formación del profesorado. Propone pensar un modelo que produzca docentes con perspectivas de reflexión ampliadas, experimentados y expertos en las relaciones interpersonales, profesionales de la comunicación humana. Comunicadores de inquietudes al conocimiento y no de contenidos. Piensa en docencias que utilicen rutas reflexivas con profundo autoconocimiento de sí mismo, que favorecen la madurez y permitan practicar la coherencia pedagógica de reducir la distancia entre lo que se demanda hacer y lo que se hace (De la Herrán Gascón, 2003).

Camilloni (2002) plantea que la masificación en la universidad es una circunstancia presente y permanente. Requiere una profunda reflexión y revisión pedagógica de los docentes que ofician de anfitriones para enseñar en estas condiciones curriculares y promover trayectorias de aprendizaje. Parte de su responsabilidad, en tanto actor institucional, será tomar conciencia de sus modalidades de enseñanza como facilitadores u obstaculizadores en la formación y permanencia del estudiante.

Por otro lado, Bourdieu (1967) plantea que la heterogeneidad del alumnado en los itinerarios vinculados a las ciencias humanas parece ser una de las características muy frecuentes, desde esa diversidad son sometidos a los imperativos institucionales a los que deben afiliarse, se diseña, así, la condición de experto del aprendiz. La afiliación o no al nuevo contexto va a ser la que delinee las historias de pertenencia a la nueva institución, dependiendo de su membresía y de la información tácita para las acciones que los sujetos realizan en situaciones concretas del escenario educativo. La posición del docente como anfitrión en los procesos de membresía es relevante para que el estudiante logre su filiación institucional.



La trinchera del ingreso requiere tener presente las desigualdades educativas, los efectos de la inclusión estratificada (Ezcurra, 2018) y los altos porcentajes de desvinculación precoz y temprana que se dan en la UdelaR y en la región. Conciencia del efecto de puerta giratoria, al decir de Tinto (1989) que refleja la ficción del libre acceso en linealidad con la democratización del conocimiento, la permanencia y el derecho a la educación.

Uruguay configura un modelo único en la región, incomparable con otras universidades. Carece de cupos mínimos de acceso, evaluaciones o pruebas de salida de la educación media. Una vez en el sistema terciario, los trayectos estudiantiles no tienen restricciones. Las condiciones de avance en términos de plazos para aprobar cursos, límites de reprobaciones o exámenes no presentan reglamentaciones que afecten la posibilidad de seguir estudiando. Tiempo y rendimiento no condiciona la permanencia del estudiante, quien no pierde su condición de estudiante, sino ante el egreso o el fallecimiento (Boado, 2010).

Las docencias que se desempeñan en los ingresos a la universidad en la UdelaR afrontan y confrontan una diversidad de estudiantes en contextos masificados. Según las particularidades de cada facultad, las matrículas de ingreso pueden ser entre quinientos y tres mil estudiantes. Las aulas híbridas (la mayoría de las veces) se gestionan en grupos de trescientos, reglamentados de libre asistencia. El modelo de libre ingreso y la sostenida expansión de la matrícula imprimen a los primeros tiempos de enseñanza en la universidad un lugar relevante en la democratización del conocimiento. Saniz (2007) problematiza la masificación y la democratización. Entiende que la primera expresa una posición más cuantitativa sobre el fenómeno de democratización que es lo cualitativo de un proceso que brinda a todos los ciudadanos la posibilidad de devenir estudiante universitario (Fachinetti, 2019). Carbajal y Maceiras (2003), por su parte, entienden que esta masificación responde más a una cualidad vincular de anonimato y serialidad que despersonaliza el encuentro pedagógico fragilizando los aprendizajes y los procesos de filiación en el ingreso a la universidad.

Datos del relevamiento continuo de estudiantes de grado realizado en 2018 informan que ese año hubo 17680 ingresos. El 50 % de estudiantes universitarios tiene más de 25 años. Jóvenes mayoritariamente capitalinos y mujeres. El 53,7% de esta población es primer generación en la familia en alcanzar la formación universitaria (Fripp, 2019). La síntesis estadística presentada por DGPlan (2019) sobre la población activa informa que la UdelaR cuenta con 135757 estudiantes. El 53% trabaja, siendo que un 45,8% lo hace más de 40 horas semanales. Los informes y seguimientos evidencian datos sociodemográficos que invitan a la institución a mantener un estado de alerta y sensibilidad para acompañar los procesos de ingreso.

La interface pedagógica de la educación media a la universitaria reconfigura las estrategias para aprender. La población de ingreso es interpelada en todas sus prácticas pedagógicas cotidianas. Se invita a formarse en diseños de cuatrimestres, creditizados, con metodologías de enseñanza activas en dispositivos híbridos, en aulas que en la virtualidad o en la presencia se desdibujan en las fronteras entre matrículas de ingreso numerosas. Se demanda una autonomía no enseñada, sin tiempos para acompañar esa adquisición en el ingresante.

Las docencias ocupan un rol jerarquizado en los primeros tiempos de relación del ingresante con los saberes y la institución (Carbajal, 2011; Gutiérrez, 2012; Ramos y Couchet, 2017; Santiviago, 2017). Se presentan como rostro visible, al decir de Gallardo & Reyes (2010), de la universidad ante la población estudiantil, con la posibilidad de abrir sus puertas. Cal (2017) alerta de un desdibujamiento de la incidencia de la figura docente en las estrategias que el estudiante logra para su formación en el primer año de ingreso. Toda institución, describe un marco contextual propiciador de intenciones e interpretaciones, creadoras de sentidos. En ello el lenguaje indexical del docente (utilizado y actuado) situado en circunstancias concretas de la vida cotidiana traduce posiciones culturales ocultas productoras de identidades en relaciones de interacción constante (Igiñez, 2003).

Fachinetti (2019) propone, desde su trabajo de investigación doctoral, profundizar en comprender las prácticas docentes en el ingreso. Entiende que desde este lugar lo docente se ve interpelado a comprender el lugar de quienes ingresan como estudiantes y acompañarlos en su integración al mundo universitario. Propone conocer y reconocer nuevas y viejas formas de enseñanza para la docencia en el primer año, sujeta a los cambios institucionales, de la población de los estudiantes y de las reconfiguraciones del docente.

En sintonía con lo expuesto, la pedagogía de los “inicios”, conceptualizada por Mancovsky (2017), refiere a la sensibilidad de la institución en percibir al estudiante de ingreso en su devenir temporal y subjetivo como universitario. Recomienda poner a su disposición figuras docentes que en su relación con el saber puedan desarrollar relaciones pedagógicas hospitalarias y generosas. Parte de una posición político pedagógica, donde mejor enseñanza es indisociable de más inclusión. La pedagogía de la transparencia (Fernández, 2009) y la de la transición (Kift et al., 2010) también aportan a estrategias docentes e institucionales específicas.

A partir de la experiencia de coordinar un espacio de formación en el ingreso a la carrera de Psicología de la UdelaR se discute sobre un perfil deseable para quien se atreva o se disponga a desarrollar su docencia con ingresantes a la universidad. En ello se identificaban como necesarias tres dimensiones: la memoria, el sentido



de aventura y la sensibilidad. Memoria que permita en las docencias tener presente sus trayectos, sus propias escenas de ingreso y filiación, habilitando una cercanía de lo que el ingresante vive. Docencias sensibles para escuchar y mirar al ingresante en lo que es y trae con su presencia y existencia, lejos del deber ser de un ideal universitario. Por último, el sentido de aventura en las docencias habilita a disfrutar de no saber lo que el joven sí sabe. Le deja descubrir sus preguntas disciplinares desde las creencias y le permite acompañar la búsqueda de respuestas en una mutua creación de saberes (Plachot, 2016).

El currículo oculto como lugar para las interacciones comunicacionales no verbales del discurso docente

La teoría de la comunicación humana, tal como la plantea (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1981), interpela, desde sus aportes, la comprensión de la práctica docente universitaria, pudiendo desde este marco teórico atender la dimensión sintáctica, semántica y pragmática del estudio de la comunicación humana. Mientras el primer nivel atiende los problemas relacionados con la transmisión de información, lo semántico se centra en los significados y lo pragmático en la afectación de conductas que se produce en todo acto comunicacional. Los investigadores afirman que es imposible no comunicar. Entienden que las interacciones comunicativas suceden en dos canales analógicos (CNV) y digitales (CV), son de naturaleza diversa en lo que refiere a los contenidos y las relaciones.

Los componentes verbales y no verbales de la comunicación se complementan. El verbal transporta la información sobre el mundo y la realidad, mientras que la información contenida en los signos no verbales se presenta en forma más comprometida. Refleja emociones y actitudes, rasgos de la personalidad y mecanismo reguladores de la interacción con el otro. Muchas veces su información circula por debajo del umbral de la conciencia, como cara escondida de la comunicación. El sujeto hablante se olvida frecuentemente que es también un sujeto actuante a través de su cuerpo (Castañer, 2012).

La etiología de cada grupo social demarca un uso particular del material lingüístico verbal y no verbal. Existen maneras estándar de este uso variables en cultura y nivel socioeconómico. Representan fórmulas de comunicación empleadas entre participantes de un mismo grupo. Son actitudes sociales que se aprenden sutilmente y son comunes a los integrantes de determinados colectivos. El contacto cotidiano perfila un estilo estandarizado del uso comunicativo propio. Se puede evidenciar una nivelación horizontal y una vertical de usos lingüísticos comunicativos (Castañer, 2012).

Se entiende por CNV todo lo que puede ser perceptible de una interacción humana que puede tomar valor de mensaje para un receptor y que no es la palabra en sí. Beiras Torrado y Aguirre (1976) identifican cuatro conductas analizables desde el punto de vista no verbal que se suceden en simultaneidad temporal y en un espacio dado: apariencia, postura, movimiento y paralingüística.

Velásquez (2016), por su parte, refiere a la CNV como otra forma en la que se codifica la comunicación. Entre las manifestaciones de esta señal: la mirada, la expresión facial, y el movimiento de brazos, manos y dedos. Estos se pueden agrupar en lo que se conoce como quinésica, en tanto lenguajes que se establecen a partir de gestos y expresiones faciales. Complementario a esto, la distancia entre los interlocutores ofrece valiosa información comunicacional. Al manejo de estas distancias como mensajes se le conoce como proxémica. Por último, el autor señala la importancia que la sociedad actual otorga a las apariencias personales, siendo esta una dimensión muy permeable a la influencia de los prejuicios y estereotipos a la hora de interpretar los mensajes de CNV.

Poyatos (2003) afirma la necesidad de abordar una perspectiva interdisciplinar e integral para el estudio de los intercambios sensoriales interpersonales y con el entorno. Entre ellos el lenguaje mismo en sus dimensiones verbal, paralingüística y quinésica. Asimismo atender lo que ocurre y parece un vacío, los silencios de relevante significado semiótico. Este autor define la CNV como aquello que refiere a toda emisión de signo pasiva o activa que pueden constituir o no comportamientos. Se producen a partir de los sistemas no léxicos somáticos objetuales y ambientales presentados en una cultura. Se pueden dar en lo individual o en mutua coestructuración.

Castañer (2012) profundiza en su línea de investigación en la CNV como discurso docente en la comunicación pedagógica. Se entiende en sentido amplio del discurso y dentro de este el docente, situado en la triple dimensionalidad lingüística, comunicativa e interaccional. Cada discurso tiene una dinámica expresiva propia, se rige por actitudes, posicionamientos y contextos. Si bien dice mucho, no siempre lo hace directamente, fenómeno que en la pedagogía se relaciona con el currículo oculto. El discurso docente tiene rasgos peculiares que lo distinguen de otros discursos. Busca incidir en la motivación, a la vez que infundir cambios de enfoque situacional, de valoraciones, vivencias en el estudiante. En sí mismo aporta un tipo de estructura paradigmática o modélica (Castañer, 2012).

Rodríguez Illera (1988) estudia el currículo escolar en el sentido equiparable a la lengua. Identifica allí signos o unidades significativas posibles de comprender desde las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Realidad del currículo teórica,

experiencial y oculta en la que existen actores que lo hacen factible y significativo a la vez que lo subjetivan. La proxémica se enmarca justamente en lo oculto del currículo, crea un sustento implícito no manifiesto que afecta la toma de decisiones del quehacer cotidiano. El investigador entiende que este currículo contempla lo que el docente efectivamente no transmite, lo que transmite sin que el estudiante sea del todo consciente, lo que transmite sin explicar y la propia ideología. Se comunica de esta forma más de lo que se enseña. Mientras el currículo se centra en transmitir contenidos instrumentales, su dimensión oculta hace lo propio con los contenidos expresivos y comunicativos en todos los lenguajes que el educador utiliza en la actuación docente. En el pasaje del currículo al acto didáctico se mediatizan el estilo y quehacer pedagógico y comunicativo de cada docente situado en contextos de culturemas específicos (Castañer, 2012).

Las docencias deben mantener la vigilia de la coherencia entre lo que dicen y lo que sus cuerpos actúan, en tanto esto afecta los aprendizajes de los estudiantes. El acto didáctico materializa la intencionalidad del currículo. El enfoque semiótico del currículo admite la definición del discurso didáctico como mediación entre este y el discurso docente. Cantillo (2013) profundiza en las percepciones que docentes y estudiantes presentan del uso real y pertinencia de la CNV en el aula. Realizó un estudio cualitativo en la universidad de Alicante. Sus hallazgos comprueban que el uso del lenguaje no verbal en la comunicación del docente universitario es una herramienta significativa en los procesos de comunicación en el aula. Por otra parte evidencia notorias diferencias de percepción entre el profesorado y la población estudiantil en su pertinencia significativa y uso real.

Rodríguez Illera (1988) comparte con Durán (1978, citado en Castañer, 2012) las semejanzas entre la situación de la actuación y la de la enseñanza. Ambos admiten la naturaleza de pluricódigos que se vehiculizan en la expresividad de los sujetos. El estilo del educador se sustenta desde los comportamientos verbales y analógicos. Léxico y gramática son condiciones necesarias, pero no suficientes para expresarse en general y en lo docente en particular. Las canalizaciones expresivas de las palabras ligadas a las CNV construyen mensajes en determinadas circunstancias. Al decir de Castañer (2012), el educador responde a exigencias estilísticas en el uso del material lingüístico. A su vez estas devienen de los requerimientos psíquicos, socioculturales y estéticos en fronteras difíciles de delimitar.

Consideraciones finales

El ensayo logró una rigurosa discusión que aporta a las definiciones metodológicas del proyecto de tesis doctoral en la relevante pertinencia de realizar el estudio en las aulas de ingreso desde el discurso de CNV del docente como unidad de análisis.

Lo revisado permite identificar las transversalidades del aula de ingreso como lugar curricular en el entramado de los textos que definen el campo (Bordoli, 2017; Collazo, 2010; Pinar, 2014). Entre ellas las tensiones relevantes del ingreso a la ES, la mejora de la enseñanza en contextos de numerosidad (presencial y virtual), los procesos de filiación y permanencia en los trayectos educativos heterogéneos. El modelo latinoamericano de universidad, en general, y la UdelaR, en particular, en sus definiciones de diseño curricular se constituye como caso único en la región desde donde profundizar la investigación educativa para la mejora de la enseñanza en la búsqueda de posiciones político pedagógicas para los inicios del estudiante.

Consolidados estudios plantean la imperiosidad de profundizar en los aspectos pedagógicos que desde la enseñanza del profesorado universitario se desarrollan en el ingreso. Los autores (de la Herrán Gascón, 2003; Zabalza, 2009) refieren a lo personal, lo consciente y maduro del docente, su posibilidad de comprometerse en las prácticas trascendiendo lo laboral en la posición de encuentro con el estudiante. El currículo oculto y enseñado (Camilloni, 2002; Rodríguez, 2011; Torres, 2009) abre la posibilidad a profundizar desde los aportes teóricos de la comunicación y la semiótica en el discurso no verbal docente (Castañer, 2012; Poyatos, 2003; Wat-zlawick, Beavin, & Jackson, 1981).

La comunicación no verbal para la mejora de la enseñanza se presenta como llave de empoderamiento de cada docente para revertir algo de los destinos esperados. Saber comunicar multimodalmente y saber descodificar al otro en lo multimodal es una oportunidad de atender, antes del habla, situaciones de desencuentro, de extranjería, de no encontrar el lugar, en este nuevo lugar del ser estudiante universitario.

El análisis permite bocetar posiciones pedagógicas docentes propias del ingreso atentas a lo desigual, los efectos de las modelizaciones en las experiencias formativas para la persistencia y la permanencia y conscientes de la capacidad y lugar de comunicar en lo verbal y lo no verbal. En la singularización de estas pedagogías, retomamos lo propuesto por Vassiliades (2013) para pensar la posición del docente. Esta refiere múltiples modos que asumen, piensan y viven los sujetos enseñantes en su tarea. Se requiere para ello atender los desafíos, problemas y utopías que los hacer docentes conllevan. Es un producto en construcción de la regulación de sentidos y discursos que inciden y organizan el trabajo de enseñar. Cada contexto constituye sentidos, reglas y pautas diferentes que organizan la tarea de enseñar en posiciones focalizadas (Plachot, 2021).

Por tanto es necesario profundizar en los estudios sobre comunicación verbal y no verbal en la docencia de ingreso, desde las particularidades de los diferentes modelos universitarios y condiciones curriculares que construyen. Con ello se



contribuye a la formación inicial y continua del profesorado, a la vez que se atiende la problemática de la persistencia y permanencia del estudiante en las expresiones concretas de cada unidad académica.

Referencias

- Albadalejo, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Revista Padres y maestros*, 314, 9-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785129>
- Álvarez De Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de educación*, 334, 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963457>
- Álvarez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza aprendizaje: El papel del profesor. *Innovación Educativa*, 22, 23-Á37.
- Arocena, R. (2010). *Hacia la reforma universitaria la extensión en la enseñanza: Espacios de formación integral*. Universidad de la República.
- Barco, D. (2000). De la formación docente como continuum y del practicum como clave. *Revista Voces 2005*, 3 (6).
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Beiras Torrado, T., & Aguirre, G. (1976). Datos para una investigación sobre comunicación no verbal. *The UB Journal of Psychology*, 15. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9578>
- Boado, M. (2010). La deserción universitaria en UDELAR: Algunas tendencias y reflexiones. En Fernández, Tabaré (Coord.), *La desafiliación en la educación media y superior en Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. UDELAR.
- Bordoli, E. (2017). Currículum, saber y contexto. En R. Crisorio y C. Escudero (Coods.), *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Bourdieu, P. (1967). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias*

universitarias, 2(3). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>

Braxton, J. Sullivan, A. y Johnson Jr. R. (1997). Appraising Tintos theory of college student departure. En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 107-164). Springer Netherlands

Cal, R. (2017). *Ser estudiante universitario. Significaciones en estudiantes de distintos servicios de la Udelar* [Tesis de maestría]. Universidad de la República. https://www.cse.udelar.edu.uy/wpcontent/uploads/2019/02/tesis_r_cal_2017.pdf

Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso, servicio: Facultad de Psicología* [Tesis de maestría]. Universidad de la República.

Carbajal, S., & Maceiras, J. (2003). Por una práctica de los encuentros, En *Jornadas universitarias de Intercambio. Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción* (pp.191-198). Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Camilloni, A. (1995) Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior. *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso (mimeo).

Camilloni, A. W. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular*. Universidad de Buenos Aires.

Camilloni, A. (2002, noviembre). *Seminario La enseñanza y el aprendizaje en contextos de masividad* (organizado por el Proyecto Formación didáctica de los docentes universitarios del área salud, inédito). Montevideo.

Cantillo Sanabria, M. (2013). Percepción de los docentes y los estudiantes universitarios sobre el uso del lenguaje no verbal en la comunicación. *Kronos Teológico*, 105, 124.

Casas, M., & Ramírez, L. (2020). ARCU-SUR. El caso de Uruguay. *Integración Y Conocimiento*, 9(1), 71-84. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/27596>

Castañer, M. (2012). *El poder del lenguaje no verbal del docente*. Milenio.

Chireleu, A. (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(1). <https://doi.org/10.35362/rie651328>

Collazo, M. (2012) El cambio curricular, una oportunidad para repensar (nos). *InterCambios*, 1. <http://intercambios.cse.edu.uy>.



- Collazo, M. (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didaskomai*, 1 (1), 5-23.
- Collazo, M., Cabrera, C. & Peré, N. (2021). Cuidar el derecho a la educación superior en tiempos de pandemia. *Integración y Conocimiento*, 1 (10), 125-144.
- CRES (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y Conocimiento*, 7(2), 96-105. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22610>
- De la Fuente, J., Castañeda, E., Smalec, I., y Blanco, A. (2015). Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 257-276. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6435>
- Diconca, B. et al. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza*. Universidad de la República, Montevideo.
- Barriga, F. D. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y comunicación educativas*, 21, 19-39.
- Dirección General de Planeamiento. (2019). *Estadísticas Básicas 2019 de la Universidad de la República*, División Estadística, Universidad de la República. https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/12/web_Estadisticas-basicas_2019.pdf
- Dogliotti, P. (2017). Breves aproximaciones en torno a saber, currículum y contexto. En R. Crisorio y C. Escudero (Coords.), *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Domínguez Lázaro, M. (2010). La comunicación no verbal como herramienta fundamental en los discursos orales del profesorado. *Encuentro educativo*, 5, 31-36.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Estudios y capacitación.
- Ezcurra, A. (2018). Educación Superior: Expansión y desigualdad. En C. Santiaviego, *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramientas de transformación de la educación superior*. Comisión Sectorial De Enseñanza. Universidad de la República.
- Fachinetti, V. (2019). Pensando la enseñanza en el primer año de las carreras universitarias: un desafío para el docente... un campo en construcción. En E. Angeriz, S. Carbajal y D. De León (Comps.), *Educación y Psicología en el Siglo XXI*, 3, 161-167). https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/Angeriz_Educacion%20y%20psicolog%C3%ADa%20en%20el%20siglo%20XXI%20vol%203_PSICO.pdf

- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2010). Competencia comunicativa del profesorado y desarrollo emocional de los adolescentes. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 2(1), 299-307. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832325030>
- Fernández, T. (2009). La desafiación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por pisa 2003. Reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 164-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55114094009>
- Freitas, R. y Paes, M. (2001). Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula: visão dos docentes de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35(4), 381-389. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000400011>
- Freitas, R. y Paes, M. (2014) Comunicación no verbal efectiva / eficaz en el aula: La percepción del profesor de enfermería. *Texto y Contexto – Enfermagem*, 23(4), 862-870. <https://doi.org/10.1590/0104-07072014001710013>
- Fripp, N. (13 agosto, 2019). La cantidad de estudiantes de la UdelaR aumentó un 3,5% al año de 2012 a 2018. *970 Universal*. <https://970universal.com/2019/08/13/la-cantidad-dee-estudiantes-de-la-udelar-aumento-un-35-al-ano-de-2012-a-2018/>
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). *Relación profesor-alumno en la universidad: Arista fundamental para el aprendizaje*. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>
- Gallego Arrufat, M.J. (2008). Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie4612017>
- Gallegos, M. (2007). Hacia la construcción de indicadores curriculares para evaluar la formación académica de psicólogos en Argentina. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-073/288>
- García, E. (2010). *Estrategia de gestión formativa institucional para la permanencia estudiantil en las universidades* [Tesis de doctorado]. Universidad de Oriente.
- Gutiérrez, A. (2012). *(En) lazo con la universidad. Investigación biográfico - narrativa de estudiantes universitarios* [tesis de maestría]. Universidad de la República. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/2653/1/Agutierrez_TM.pdf
- Herrán Gascón, A. de la (2003). El nuevo paradigma complejo evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 499-562. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0303220499A/16424>

- Iñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: Variedades, tradiciones y práctica. En L. Iñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 83-124). Universitat Oberta Catalunya, Editorial UOC.
- Kift, S., Nelson, K. Y Clarke, J. (2010) Transition pedagogy: A third generation approach to FYE - A case study of policy and practice for the higher education sector. *The International Journal of the First Year in Higher Education* 1(1). [10.5204/intjfyhe.v1i1.13](https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v1i1.13)
- Landinelli, J. (2018). Educación superior en el SXXI: ¿Bien público o mercancía? En C. S. *Enseñanza, Jornada de reflexión sobre tendencias en la educación superior*. Universidad de la República.
- Legarralde, M. (2017). Actualizaciones del currículum como campo de problemas a partir de la investigación educativa. En R. Crisorio y C. Escudero (Coords.), *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber* (pp. 125-130). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Linuesa, M. C. (2010). Diseñar el currículum: Prever y representar la acción. En J. G. Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.269-293).
- Mancovsky, V. (2017). La relación con el saber del profesor universitario y una posible “pedagogía de los inicios”: ¿Cómo acompañar los aprendizajes del estudiante de primer año? En *V Livro do Observatorio da vida estudantil. “Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitaria”*. Universidade Federal Da Bahia / Universidad Federal de Reconcavo.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de las clases*. Novedades Educativas.
- Peña, Y., Martínez, N. y Calderús, M. (2019). Apuntes históricos sobre la permanencia estudiantil en el contexto universitario cubano. *EduSol*, 19, 494-511. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6843949.pdf>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum. Lectura del Estudio introductorio de José María García Garduño*. Narce.
- Plachot, G. (22 de febrero- 5 de marzo de 2021). De la proxemia a la posición pedagógica en las aulas de ingreso a la Udelar [Ponencia]. Congreso Internacional “*Ingresos e Ingresantes a la Universidad*”, Universidad Nacional de Rio Negro, Argentina
- Plachot, G. (2016). Intención de cuidado en definiciones de diseño curricular en III Seminario internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario. *II Seminario internacional sobre trayectorias en la Educación Superior*, Facultad de Veterinaria.

- Poyatos, F. (2003). Comunicación no verbal: Algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, 2(6), 67-83.
- Quiñones, J., y Romero Melo, J.(2020). Exploraciones sobre las concepciones y prácticas del cuerpo y la comunicación no verbal: La escuela, el proceso de aprendizaje y el aula de lengua extranjera. *Revista Educación*,44(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44062184022>. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38945>
- Ramos, S. y Couchet, M. (2017). Desvinculación al inicio de una carrera: Un estudio de caso. *Revista Intercambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, 4(2), 129-139.
- Rodríguez, J. (2011). *Programa de atención a estudiantes con riesgo a desertar en el primer año de la carrera (PAARD) en las universidades Itsmo Americana y Sotavento, México* [Tesis de doctorado]. Universidad de la Habana.
- Rodríguez Illera, J.L. (1988). *Educación y comunicación*. Paidós.
- Roldán Jiménez, C., Fuentes, M.T., Catalán, D., Muñoz-Cruzado, M., González, R., Jerez, N., Fernández, F. (2013). Comunicación no verbal en la docencia. *Rev. Esp Común Salud*, 4(1), 54-64.
- Russo, A. L. (2012) *La enseñanza de psicología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. El caso de los planes de estudio 1992 y 2009* [Tesis de maestría]. UDELAR, Área social, comisión sectorial de enseñanza, Montevideo, Uruguay.
- Saniz Balderrama, L. (2007). Universidad y masificación. Aceptaciones y consecuencias de una realidad del siglo XXI. *Punto Cero*, 12(14), 65-70.
- Santiviago, C. (2017). *Percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país sobre los apoyos de la Universidad de la República que aportan a su comunidad en la misma*[Tesis de maestría]. Universidad de la República.<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/922>
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19(1), 109-121. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>

- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. The educational character of student experience. *Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.
- Tinto, V. (22 de febrero de 2021). Conferencia de apertura. *Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad*. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios. Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Ediciones Moratta. <https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/currc3adculo-oculto1.pdf>
- Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: Sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la “carencia” cultural y afectiva. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 10(20).
- Velásquez Rodríguez, C. (2016). *Comunicación, semiología del mensaje oculto*. Eco Ediciones.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Hender Editorial.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80.
- Zabalza, M. A. (2000). Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Revista fuentes*. Universidad de Sevilla.