



Conocimiento Tecnologías y Enseñanza

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS

SANTIAGO DE
COMPOSTELA

6,7 y 8

de febrero de 2013



CONTECE 2013

I Congreso Internacional “Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias”

Santiago de Compostela, 6, 7 y 8 de febrero de 2013

Compiladores

Adriana Gewerc Barujel
Eulogio Pernas Morado
Almudena Alonso Ferreiro
Lourdes Montero Mesa

Diseño portada

Beatriz Barbosa

Maquetación

Eulogio Pernas Morado

ISBN: 978-84-695-6938-2

Depósito Legal: C 129-2013

Listado de autores y autoras que participan en esta obra

Adriana Gewerc
 Adriana Ornellas
 Agenor Pereira Da Costa
 Águeda Marcela Sosa
 Agustín De La Herrán
 Alexandre Sotelino
 Alfredo A. Caballero
 Alicia Beatriz Acín
 Almudena Alonso
 Ana Lohanna Damasceno
 Ana Maria De Andrade
 Ana Rodríguez Groba
 Ana V. De Figueiredo-Da-Costa
 Ana Valéria De Figueiredo
 Andrea Del Pilar Méndez
 Andrea Maidanik
 Anita Locher
 Anna Escofet
 Antonio F. Romero
 Antonio Fernández-Coca
 António Mendes
 António Nóvoa
 Aquilina Fueyo
 Begoña Gros
 Belén Unani
 Camila Do Amaral
 Carina Lion
 Carla Míguez
 Carlos Enrique Irigo
 Celsa Da Silva Moura
 Cerapio Quintanilla
 Cristina Gómez
 Daniel Losada
 Daniel Velázquez
 Diana Priegue
 Diego Castro
 Eduardo Remedi
 Elaine S. N. Nabuco
 Elisa Zabala
 Enrique Gómez
 Estefanía Mosquera
 Estela Pinto Ribeiro
 Esther Martínez
 Eulogio Pernas
 Federico Ferrero
 Federico Heinz
 Félix Canales
 Fernando Javier Salvatierra
 Fernando S. R. Fidalgo
 Florencia Pereyra
 Francesc M. Esteve
 Francesca Galera
 Francisca Fariña
 Gabriela L. Hara
 Gladys Hernández
 Gloria Caballero
 Graça S. Carvalho
 Héctor M. Rodríguez
 Héctor Núñez
 Héctor Odetti
 Horacio J. Etchichury
 Ianina Augustovski
 Ilda M. Baldanza Nazareth

Imanol Ordorika
 Inajara De Salles Viana Neves
 Inmaculada Mas
 Iolanda Garcia
 Isabel Benavides
 Iuri Matias Oliveira
 Jesús Fernando Lampón
 José Ignacio Rivero
 José Luis Medina
 José Luis Parejo
 José Manuel Abuín
 Javier Barquín
 Javier Lotterberger
 Jessica Arévalo
 Jesús N. Gracida
 Joaquim Campuzano
 Joaquín Paredes
 Joaquín Vázquez
 Joel Armando
 Jonathan Sánchez
 Jordi Esteve
 Jordi Serra
 Jorge L. Gómez-Vallecillo
 José Luis Míguez-Tabarés
 José M. Correa
 José Maria Etxabe
 José María Ruiz
 José Miguel Correa
 Juan Antonio Martínez
 Juan Blanco
 Juana M. Sancho Gil
 Julia M. Crespo
 Julián López-Yáñez
 Keri Facer
 Leticia Del Carmen Romero
 Lorena Romero-Santacreu
 Lorenzo Rodríguez
 Lourdes Montero
 Luis C. Burgos
 Luis E. Quiroga
 Luz Varela
 M. Dolores Fdez. Tilve
 Mª Del Pilar Álvarez
 Mª Elena Arce
 Mª Inés Copello
 Mª Jesús López
 Mª José Rodríguez
 Mª José Vázquez-Figueiredo
 Mar Lorenzo
 Marcela Mollis
 Marcela Pacheco
 Marcos Masetto
 Maria José Marcelino
 María Paz Florio
 Mariana Altopiedi
 Marilina Lipsman
 Marina Tomás
 Marita Sánchez Moreno
 Marta Fernández
 Marta Fuentes
 Marta López
 Martha Prata-Linhares
 Michael Young

Mike Neary
 Miquel Termens
 Mónica Feixas
 Naiara Portugal Dias
 Natalia R. Mesa
 Nidia Hernández
 Pablo Becerra
 Pablo César Muñoz
 Paloma Rodrigues
 Pello Urkidi
 Rosa Guadalupe Heras
 Raúl Salguero
 Ricardo A. Tejeiro
 Ricardo Gonçalves
 Rodrigo Tobias De Souza
 Rosalba G. Ramírez
 Rosana Pimentel Correia
 Rosario Flores
 Sandra Carli
 Santiago Cuesta-López
 Sheilla A. Brasileiro
 Sílvia Nolan
 Soraya Calvo
 Stephen Downes
 Susana Margarida Oliveira
 Tânia Cristina Rocha Silva
 Teresa Pessoa
 Thelma S. Muñoz
 Trinidad Mentado
 Ubaldo Cayllahua
 Valeria Chervin
 Vanesa Partepilo
 Vanessa C. Lina Teixeira
 Verónica Mulle
 Verónica Reyes
 Verónica Walker
 Wanderlan Dimas Barbosa

**I CONGRESO INTERNACIONAL
"CONOCIMIENTO, TECNOLOGÍAS Y ENSEÑANZA: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS
UNIVERSITARIAS"**

Santiago de Compostela, 6, 7 y 8 de febrero de 2013

Comité Científico

Adriana Gewerc (COORDINADORA). *Universidad de Santiago de Compostela (España).*
Juan Pablo Abratte. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Gladys Ambroggio. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Paloma Antón. *Universidad Complutense de Madrid (España).*
Manuel Area. *Universidad de La Laguna (España).*
Joel Armando. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Juan Blanco. *Universidad de Santiago de Compostela (España).*
Sandra Carli. *Universidad de Buenos Aires (Argentina).*
Adela Coria. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Inés Dussel. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina).*
Gloria Edelstein. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Horacio Etchichury. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Keri Facer. *Bristol University (United Kingdom).*
Pío García. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Fernando Hernández. *Universidad de Barcelona (España).*
Francisco Imbernón. *Universidad de Barcelona (España).*
Diego Letzen. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Marilina Lipsman. *Universidad de Buenos Aires (Argentina).*
Julián López Yañez. *Universidad de Sevilla (España).*
José Luis Medina. *Universidad de Barcelona (España).*
Marcela Mollis. *Universidad de Buenos Aires (Argentina).*
Lourdes Montero. *Universidad de Santiago de Compostela (España).*
António Nóvoa. *Universidade de Lisboa (Portugal).*
Imanol Ordorika. *Universidad Nacional Autónoma de México.*
Juan de Pablos. *Universidad de Sevilla (España).*
Marcela Pacheco. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Joaquín Paredes. *Universidad Autónoma de Madrid (España).*
Eulogio Pernas. *Universidad de Santiago de Compostela (España).*
Marita Sánchez. *Universidad de Sevilla (España).*
Juana Sancho. *Universidad de Barcelona (España).*
Daniel Saur. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Marcela Sosa. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Marina Tomás. *Universidad Autónoma de Barcelona (España).*
















Comité Organizador

Adriana Gewerc (COORDINADORA). *Universidad de Santiago de Compostela (España).*
Almudena Alonso (SECRETARIA). *Universidad de Santiago de Compostela (España).*
Jessica Arévalo. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Joel Armando. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Iria Balayo. *Universidad de Santiago de Compostela (España).*
Beatriz Barbosa. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Pablo Becerra. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Shirley Gamboa. *Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (Bolivia).*
Nuria Gíadas Beiras. *Universidad de Santiago de Compostela (España).*
Gabriela Giordanengo. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
María Gómez Rodríguez. *Universidad de Santiago de Compostela (España).*
Lourdes Montero. *Universidad de Santiago de Compostela (España).*
Marcela Pacheco. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Eulogio Pernas. *Universidad de Santiago de Compostela (España).*
Florencia Pereyra. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Ana Rodríguez Groba. *Universidad de Santiago de Compostela (España).*
Marcela Sosa. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Belén Uanini. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*
Constanza Welschen. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*

ÍNDICE












(**NOTA:** hacer clic en cada  para acceder al texto correspondiente)

CONFERENCIAS Y PONENCIAS





 MICHAEL YOUNG (<i>Conferencia inaugural</i>). Disciplines versus skills: The university at the cross roads in the 21st century.	15
 MARCELA MOLLIS. Ciudadanía y universidades entre redes	15
 STEPHEN DOWNES. Open learning communities: new processes for the production, distribution and dissemination of knowledge	15
 ANTONIO FERNÁNDEZ-COCA. Docencia 4.0, más allá del pensar en lo obvio: materia, alumno, TIC, empresa y enseñanza.....	16
 MIKE NEARY and KERI FACER. In conversation: two academics in search of an alternative..	16
 LOURDES MONTERO. Convivir con los cambios. Ser profesor y profesora en la universidad en tiempos convulsos.....	17
 SANDRA CARLI. Transmisión universitaria y experiencias de conocimiento en la universidad pública. Perspectivas generacionales, culturas institucionales y desafíos contemporáneos.....	18
 FEDERICO HEINZ. Universidad, software y conocimiento.....	18
 JUANA M. SANCHO GIL. Creando redes: luces y sombras.....	19
 ADRIANA GEWERC. Universidades en red y cooperación. Más allá del modelo de transferencia	19
 JOEL ARMANDO y MARCELA PACHECO. Planificar y gestionar la integración de nuevos medios en la enseñanza universitaria. El desafío de enfrentar lo nuevo con lo nuevo	20
 HÉCTOR NÚÑEZ. Crisis y cooperación interuniversitaria	21
 IMANOL ORDORIKA. Políticas del acceso abierto al conocimiento en la universidad.....	21
 JUAN BLANCO. Repositorios en acceso abierto: la perspectiva del editor universitario	22
 ANTÓNIO NÓVOA (<i>Conferencia de clausura</i>). Para que servem as universidades num tempo de crise?	22

EJE 1. Políticas de conocimiento en las universidades. Nuevos procesos de producción, distribución y difusión del conocimiento

COMUNICACIONES


 ENRIQUE GÓMEZ. Propuesta de un modelo de gestión de conocimientos en las universidades públicas de Costa Rica que promueva la transferencia tecnológica, mediante el uso de las TIC's.....	27
 ENRIQUE GÓMEZ. Software libre: desde la mediación hasta la creación de competencias.....	30
 TERESA PESSOA, MARIA JOSÉ MARCELINO, SÍLVIA NOLAN e ANTÓNIO MENDES. Aprender e ensinar a distância na Universidade de Coimbra. O Projeto UC_D.....	33
 MARILINA LIPSMAN y CARINA LION. Políticas de inclusión de TIC en la UBA. Expandir la comunidad universitaria y fortalecer la enseñanza.....	37
 FRANCESCA GALERA, JOAQUIM CAMPUZANO y JUAN ANTONIO MARTÍNEZ. Regulación y gestión de contenidos docentes. Implantación de la ley de propiedad intelectual y retos de futuro en la Universitat Autònoma de Barcelona.....	40
 MÒNICA FEIXAS, JORDI ESTEVE y TRINIDAD MENTADO. Los rankings de las instituciones de educación superior y su impacto en la investigación.....	43
 DIEGO CASTRO y JOSÉ MARÍA RUIZ. Dimensiones para el análisis de la gestión de investigación en la universidad. Criterios para la entrevista.....	46
 HORACIO J. ETCHICHURY. Propiedad del conocimiento y derecho a la ciencia y la cultura: el caso de las universidades públicas argentinas.....	50
 PABLO BECERRA, VALERIA CHERVIN, FLORENCIA PEREYRA y BELÉN UANINI. Acompañando saberes: el trabajo interdisciplinario en la producción de materiales en la universidad.....	53
 PABLO BECERRA y FLORENCIA PEREYRA. Las universidades públicas como productoras de materiales audiovisuales para la enseñanza.....	56
 ANA RODRÍGUEZ, ALMUDENA ALONSO y ADRIANA GEWERC. Análisis del proceso de cooperación del proyecto “Universidad y sociedad del conocimiento. Fortalecimiento institucional de áreas dedicadas a la enseñanza universitaria con nuevas tecnologías”.....	60

SIMPOSIO. Grupos de investigación: las dinámicas de la producción del conocimiento científico

 MARITA SÁNCHEZ (<i>Coordinadora</i>). LOURDES MONTERO (<i>Comentarista</i>).....	65
 JULIÁN LÓPEZ-YÁÑEZ; MARIANA ALTOPIEDI y MARITA SÁNCHEZ - MORENO. Grupos de investigación reconocidos en tiempos cambiantes para las instituciones de educación superior.....	65
 MARINA TOMÁS. Los equipos de investigación y los rankings de universidad.....	68
 EDUARDO REMEDI y ROSALBA G. RAMÍREZ. Huellas en el proceso de construcción de un centro de investigación: el Centro Universitario de Investigaciones Biomédicas (CUIB), Universidad de Colima-México.....	71











EJE 2. Transformaciones organizacionales, institucionales y tecnológicas en las universidades. Programas y proyectos en desarrollo

COMUNICACIONES




 ANDREA DEL PILAR MÉNDEZ y LUIS E. QUIROGA. La Salle hum@nística: las TIC como instrumento de humanización.....	77
 J. MANUEL ABUÍN y M ^a JOSÉ RODRÍGUEZ. WikiSkills Project. Wikis to Empower Collaborative Knowledge.....	80
 DANIEL LOSADA, JOSÉ MARIA ETXABE y PELLO URKIDI. Aprendizaje híbrido en la formación de profesorado: Una experiencia apoyada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación	83
 JONATHAN SÁNCHEZ. El papel de la intuición en la toma de decisiones de los órganos unipersonales de la universidad.....	88
 JUAN A. MARTÍNEZ, JOAQUIM CAMPUZANO y FRANCESCA GALERA. La reestructuración TIC: de soporte universitario a pilar de la excelencia.....	92
 JOAQUÍN VÁZQUEZ y R. GUADALUPE HERAS. La extensión de la oferta educativa hacia contextos de reclusión. La experiencia de la Universidad Autónoma de Baja California	95
 MARTA FUENTES y JOAQUIM CAMPUZANO. Programa de desarrollo institucional y fortalecimiento tecnológico en la UNAN-Managua con la cooperación de la UAB	98
 CARLOS ENRIQUE IRIGO y ALFREDO A. CABALLERO. Vinculación con el medio	100
 WANDERLAN DIMAS BARBOSA. A educação como prática social: desafios e experiências em comunidades ribeirinhas	102
 VANESSA C. LINA TEIXEIRA, ROSANA PIMENTEL CORREIA, CELSA DA SILVA MOURA e RODRIGO TOBIAS DE SOUZA. O cultural e o social; influências na saúde da mulher ribeirinha: a vivência de acadêmicos e residentes na extensão universitária em municípios amazônicos	107
 ANA V. DE FIGUEIREDO-DA-COSTA e ILDA M. BALDANZA NAZARETH. Formação continuada e o Portal Conexão Professor.....	110
 IURI M. OLIVEIRA, ROSANA PIMENTEL CORREIA, CELSA DA SILVA e RODRIGO TOBIAS DE SOUZA. Derrubando Muralhas: A extensão universitária na formação do acadêmico de medicina.....	113
 ROSARIO FLORES, VERÓNICA REYES y J. IGNACIO RIVERO. Fortalecimiento institucional para la mejora de la enseñanza mediante la integración de tecnologías de la información y comunicación en la Universidad San Francisco Xavier (Sucre, Bolivia)	116
 ÁGUEDA MARCELA SOSA y VANESA PARTEPILO. Transmisión, enseñanza y tecnologías en la formación universitaria	119
 JOEL ARMANDO y ADRIANA GEWERC. La producción del discurso sobre las nuevas alfabetizaciones: un estudio del campo intelectual internacional de la educación	122

EJE 3. Perspectivas, tensiones y tendencias en el trabajo docente universitario

COMUNICACIONES

















-  MARTA FUENTES, ISABEL BENAVIDES y THELMA S. MUÑOZ. Formación para la innovación docente en tecnologías y enseñanza 129
-  VERÓNICA WALKER. Políticas de evaluación y regulación del trabajo docente en la universidad: incidencia en la práctica cotidiana desde la perspectiva de los actores 132
-  MÒNICA FEIXAS. La transferencia de la formación docente a la práctica del aula: principales retos 135
-  IURI M. OLIVEIRA, ROSANA PIMENTEL CORREIA, CELSA DA SILVA MOURA e RODRIGO TOBIAS DE SOUZA. Programa Saúde e Cidadania. O Acadêmico de Medicina participando do processo de avaliação do estado nutricional de escolares de um município amazônico 138
-  SHEILLA A. BRASILEIRO, INAJARA DE SALLES V. NEVES e FERNANDO S. R. FIDALGO. O trabalho docente na educação superior a distância: discursos e sintomas 141
-  JAVIER LOTTERSBERGER, HÉCTOR ODETTI y TÂNIA CRISTINA ROCHA SILVA. La formación de profesores universitarios en servicio: análisis de las tesis de la maestría en didáctica de las ciencias experimentales..... 144
-  JULIA M. CRESPO, MAR LORENZO y DIANA PRIEGUE. El aprendizaje cooperativo en la universidad: la formación de los docentes 147
-  ALICIA BEATRIZ ACIN. Formación de educadores de adultos y universidad en Argentina y España. Confluencias emergentes de una investigación comparativa 150
-  ALMUDENA ALONSO, ANA RODRÍGUEZ GROBA y ADRIANA GEWERC. Evaluación del proceso e impacto de un proyecto de fortalecimiento institucional 153
-  MARCELA PACHECO, JESSICA ARÉVALO y ELISA ZABALA. La experiencia de los profesores universitarios en la inclusión de tecnologías 156








SIMPOSIO. El conocimiento profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica

-  J. LUIS MEDINA (*Coordinador*). MARITA SÁNCHEZ (*Comentarista*) 161
-  J. LUIS MEDINA y TRINIDAD MENTADO. El conocimiento profesional del profesorado universitario. Procesos de construcción y transferencia a la práctica de profesores “experimentados” 163
-  ALMUDENA ALONSO, M. DOLORES FDEZ. TILVE, ADRIANA GEWERC, ESTHER MARTÍNEZ, LOURDES MONTERO y EULOGIO PERNAS. El conocimiento profesional del profesorado universitario. Procesos de construcción y transferencia a la práctica de profesores “iniciados” 164

EJE 4. La enseñanza en la universidad contemporánea: experiencias y tendencias en dispositivos y entornos









COMUNICACIONES





 PALOMA RODRIGUES, ELAINE S. N. NABUCO, GRAÇA S. CARVALHO e ANA MARIA DE ANDRADE. Desafios na formação bioética apresentados por estudantes brasileiros e portugueses.....	169
 PALOMA RODRIGUES, ELAINE S. N. NABUCO, GRAÇA S. CARVALHO e ANA MARIA DE ANDRADE. Análise da concepção de ciência de futuros professores de biologia brasileiros e portugueses	172
 PABLO CÉSAR MUÑOZ y ADRIANA ORNELLAS. Edición de vídeo colaborativo en línea a través del uso de Kaltura: un proyecto de innovación docente en el grado de comunicación	175
 MARTA FERNÁNDEZ. Herramientas TIC para el desarrollo de la competencia tecnológica en los profesores universitarios de educación primaria: una experiencia a través de entornos y herramientas virtuales para proyectos educativos	179
 MIQUEL TERMENS, ANITA LOCHER y JORDI SERRA. Didáctica de la preservación digital en la Universidad de Barcelona	182
 MARILINA LIPSMAN, IANINA AUGUSTOVSKI, MARÍA PAZ FLORIO, FERNANDO JAVIER SALVATIERRA, VERÓNICA MULLE, GABRIELA L. HARA y ANDREA MAIDANIK. Prácticas de enseñanza con tecnologías de la información y la comunicación en ciencias de la salud	185
 FRANCESC M. ESTEVE y J. LUIS PAREJO. La integración de las TIC en la formación docente: TPACK y competencia digital.....	188
 SANTIAGO CUESTA-LÓPEZ y LORENA ROMERO-SANTACREU. Influencia de las nuevas tecnologías en la realización de un taller universitario de simulación molecular e nanomateriales	190
 J. LUIS PAREJO y FRANCESC M. ESTEVE. Las TIC y los MOOCs: nuevos retos de las universidades en la sociedad global	192
 JAVIER BARQUÍN. Una reflexión sobre el uso de recursos electrónicos en la enseñanza (desde la propia práctica).....	195
 JUANA M. SANCHO y JOSÉ M. CORREA. La formación del profesorado de infantil y primaria en la era digital: concepciones, acciones y omisiones	197
 SUSANA MARGARIDA OLIVEIRA, ESTELA PINTO RIBEIRO e LOURDES MONTERO. Potencialidades do e-portfolio na sociedade digital.....	200
 M ^a DEL PILAR ÁLVAREZ. Fomento del autoaprendizaje a través del campus virtual.....	205
 GLORIA CABALLERO, M ^a JESÚS LÓPEZ, J. FERNANDO LAMPÓN y LORENZO RODRÍGUEZ. El compromiso de la universidad española con la empleabilidad de sus graduados	208
 CERAPIO QUINTANILLA, UBALDO CAYLLAHUA y FÉLIX CANALES. Las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la formación del profesorado de matemática en educación secundaria	211
 NATALIA R. MESA y LUIS C. BURGOS. Curso semipresencial de bioquímica acoplado a la plataforma Moodle.....	215

	INMACULADA MAS. Evaluando el uso de wikis como apoyo a la docencia universitaria presencial.....	218
	HÉCTOR M. RODRÍGUEZ. Profesores con “buenas prácticas” y b-learning: el caso del proyecto visibilidad.....	220
	RICARDO A. TEJEIRO, JORGE L. GÓMEZ-VALLECILLO y ANTONIO F. ROMERO. Can summative self-assessment count in the final mark? An experience in higher education.....	224
	Mª ELENA ARCE, JOSÉ LUIS MÍGUEZ-TABARÉS y CARLA MÍGUEZ. Medios tecnológicos y su utilidad didáctica en el grado de ingeniería industrial.....	227
	Mª JOSÉ VÁZQUEZ-FIGUEIREDO, FRANCISCA FARIÑA, CARLA MÍGUEZ y Mª ELENA ARCE. Las plataformas virtuales en la enseñanza universitaria presencial: un estudio sobre la percepción de los estudiantes	230
	RICARDO A. TEJEIRO, JORGE L. GÓMEZ-VALLECILLO y RAÚL SALGUERO. Comparing cooperative and traditional learning in higher education.....	233
	FEDERICO FERRERO. Tecnologías: un análisis del campo de producción teórico actual, para enmarcar el estudio de los aprendizajes en lógica con software de diagramación	237

EJE 5. Estudiantes, prácticas de estudio y socialización en la universidad






COMUNICACIONES

	LUZ VARELA e ESTEFANÍA MOSQUERA. Universidades galegas 2.0: a interacción e a difusión da información a través da rede.....	245
	LETICIA DEL C. ROMERO, GLADYS HERNÁNDEZ, JESÚS N. GRACIDA y NIDIA HERNÁNDEZ. La vida en red: identidades adolescentes en estudiantes universitarios	248
	CAMILA DO AMARAL, ROSANA PIMENTEL, IURI M. OLIVEIRA e RODRIGO TOBIAS. Peito amigo: a importância da participação académica na sensibilização da comunidade para a saúde	251
	ROSANA PIMENTEL, CELSA DA SILVA, RODRIGO TOBIAS e IURI M. OLIVEIRA SCHREINER. Programa Saúde e Cidadania: construindo uma rede social de promoção da saúde – Amazonas, Brasil	253
	NAIARA PORTUGAL DIAS, ANA LOHANNA DAMASCENO, RODRIGO TOBIAS e ROSANA PIMENTEL. Acordes silvenses: a visão de uma acadêmica de medicina sobre a importância social da banda musical de Silves na vida de seus participantes	256
	RICARDO GONÇALVES, ROSANA PIMENTEL, CELSA DA SILVA e VANESSA C. LINA TEIXEIRA. Metodologias ativas e a extensão universitária na Amazônia: as contribuições da utilização de técnicas pedagógicas no campo da saúde.....	259
	AQUILINA FUEYO y SORAYA CALVO. Educación mediática y ciberactivismo a través de la “tecnología educativa”	262
	ANA LOHANNA DAMASCENO, ROSANA PIMENTEL e IURI M. OLIVEIRA. A percepção de uma acadêmica da área de saúde sobre o atendimento da equipe médica em comunidades ribeirinhas da Amazônia.....	265

	ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO e AGENOR PEREIRA DA COSTA. Jovens e redes sociais: interações na universidade	268
	ALEXANDRE SOTELINO. Aprendizaje-servicio y educación superior: el Proyecto PEINAS ..	270
	CRISTINA GÓMEZ. La universidad conectada: elementos para una nueva educación superior .	273
	BEGOÑA GROS, MARTA LÓPEZ, ANNA ESCOFET y IOLANDA GARCIA. La visión de los estudiantes respecto al uso de las TIC para el aprendizaje: Una comparación entre las universidades virtuales y presenciales	275

EJE 6. La universidad en red. Redes de universidades, la cooperación. Límites y oportunidades

SIMPOSIO. *Experiencias de transformación e innovación en la universidad que se apoyan en equipos docentes y redes en América Latina*

	JOAQUÍN PAREDES (<i>Coordinador</i>). MARTHA PRATA-LINHARES (<i>Comentarista</i>).....	283
	MARCOS MASETTO y MARTHA PRATA-LINHARES. Formação de Professores e Paradigmas Curriculares Inovadores: a atuação do grupo de pesquisa brasileiro como rede multiplicadora de conhecimentos e experiências reais em projetos curriculares inovadores	286
	DANIEL VELÁZQUEZ y AGUSTÍN DE LA HERRÁN. El papel de la red Formación mediante Creatividad en el cambio de la docencia universitaria en la formación de docentes en México.....	288
	M ^a INÉS COPELLO y JOAQUÍN PAREDES. Las comunidades de aprendizaje en la universidad y narrativas generadas para la innovación.....	290
	JOSÉ MIGUEL CORREA y JOAQUÍN PAREDES. Nuevas narrativas para generar innovación en red	293

CONFERENCIAS Y PONENCIAS



DISCIPLINES VERSUS SKILLS: THE UNIVERSITY AT THE CROSS ROADS IN THE 21ST CENTURY

Michael Young
UNIVERSITY OF LONDON (UNITED KINGDOM)

The origins of the modern European university can be found in those established in the 13th and 14th centuries. The primary role of the early universities was the education of priests, and not surprisingly, they were based on a clear distinction between, in Durkheim's terms, the 'sacred' and the 'profane'. I shall begin my paper with Durkheim's analysis of the birth of the university and argue that underlying all the current changes in research and teaching such as modularisation, credits and impact-driven research, there is a challenge to the fundamental conditions for and purposes of universities. These are the contemporary form of Durkheim's distinction between the 'sacred' and 'profane'. I will go on to suggest that for Durkheim and following him, for the English sociologist, Basil Bernstein, this distinction is fundamental not only to the search for new knowledge and any serious pedagogy, but to the possibilities of a society based on an increasingly complex and potentially fragmenting division of labour. In the last part of my paper I will draw on the previous analysis to explore some of its implications for current trends in university research, curricula and teaching.

CIUDADANÍA Y UNIVERSIDADES ENTRE REDES

Marcela Mollis
Facultad de Filosofía y Letras
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

La ponencia aspira develar el conflicto de identidades que atraviesan las históricas misiones de las universidades modernas en lo que refiere a la formación y entrenamiento de la ciudadanía para la convivencia democrática y comunitaria, por un lado. Por el otro, la geopolítica de las redes sociales y el impacto en un nuevo tipo de configuración ciudadana cosmopolita ejemplificada por "los ocupantes", los movimientos estudiantiles, los foros, los espacios y blogs con contenido crítico, anti global, emancipatorio. Por último, se hace referencia a nuevos paradigmas orientados hacia la superación del "hombre ilustrado" y del "ciudadano ilustre" hacia sujetos valorados e integrados en la pedagogía de la humanización.

OPEN LEARNING COMMUNITIES: NEW PROCESSES FOR THE PRODUCTION, DISTRIBUTION AND DISSEMINATION OF KNOWLEDGE

Stephen Downes
NATIONAL RESEARCH COUNCIL (CANADÁ)

Though last year's focus on open online learning has emphasized the large size of online classes, plus their sponsorship by major institutions, the reconfiguration of learning from the classroom to the community may have a longer-term impact on the production, distribution and dissemination of knowledge. In particular, rather than an emphasis of knowledge as transferred from academic and research environments into the environment into which it is to be applied, a community-based approach will blend learning and research into a single contiguous activity, hastening the speed of implementation and informing research with current experiences and practices. In this talk, Stephen Downes will discuss his

role in the development of learning communities through the last fifteen years and will outline a proposal for a next-generation Massive Open Online Course (MOOC) drawing and expanding the concept of community and continuity in learning.

DOCENCIA 4.0, MÁS ALLÁ DEL PENSAR EN LO OBVIO: MATERIA, ALUMNO, TIC, EMPRESA Y ENSEÑANZA...

Antonio Fernández-Coca
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS (ESPAÑA)

Pensar en el uso de las TIC en el aula universitaria es decidir si la materia que impartimos y los alumnos a los que nos dirigimos lo necesitan realmente para lograr un mayor ganamos todos en los resultados que buscamos obtener.

En la Universitat de les Illes Balears (UIB) he desarrollado un sistema de enseñanza en el que las TIC tienen su hueco. En este caso sí es aprovechable lo que algunas de las tecnologías pueden aportar a quien desea aprender, el alumno o alumna; a quien enseña, el docente, facilitándole unas herramientas de trabajo que ha de elaborar, completar y construir; y al entorno social, ya que fomenta el espíritu crítico frente a circunstancias que van más allá de lo que les impartimos desde nuestras propias asignaturas.

El uso del CRM, Customer Relationship Management, es algo que también se aplica en el desarrollo de Docencia 4.0. Lo hace uniendo conceptos empresariales, junto con sistemas de trabajo 360 grados, tanto en la docencia presencial, como en los trabajos en equipo, como en las tutorías, todo ello apoyado por TIC como herramienta para complementar, no para sustituir, la labor del profesor y del alumno o alumna.

En esta ponencia se explica el proceso de trabajo desarrollado en Docencia 4.0, así como el para qué del material de apoyo, sea en TIC o en otros soportes, los resultados, las complicaciones y sus soluciones, los éxitos y su mejora prevista.

IN CONVERSATION: TWO ACADEMICS IN SEARCH OF AN ALTERNATIVE

Mike Neary
UNIVERSITY OF LINCOLN (UNITED KINGDOM)

Keri Facer
Graduate School of Education
UNIVERSITY OF BRISTOL (UNITED KINGDOM)

The English Higher Education system is witnessing an unprecedented intensification in the commodification of education which radically reconfigures universities and education merely as engines for economic growth. There are a number of different voices challenging this trajectory - including classical liberal humanist accounts, calls for a new 'civic' university, and longstanding marxist critiques. This paper argues that the traditional liberal position is too compromised to provide a sustained resource for resistance and the Marxist critiques of neo-liberalism fail to offer any real alternatives. Instead, it discusses two significant experiments in research and teaching practice that seek to present an alternative. The paper explores the UK's Connected Communities Research Programme and its attempts to promote a culture of co-produced research adequate to the needs and aspirations of communities. It also discusses the Student as Producer strategy for transforming teaching at the University of Lincoln. By putting these two approaches into dialogue with each other, the authors discuss whether the academic 'undercommons',

student agents and community and social movements might be articulated to provide a sustainable and robust alternative to the neoliberal university.

CONVIVIR CON LOS CAMBIOS. SER PROFESOR Y PROFESORA EN LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS CONVULSOS

Lourdes Montero
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

La vida en la universidad pública para profesores y estudiantes está adquiriendo cada día una mayor complejidad como resultado de las profundas tensiones producidas por la retórica neoliberal y concretadas en reformas que apuntan a algún tipo de convergencia en Espacios de Educación Superior a uno y otro lado del Atlántico.

Los tiempos cambian y también la universidad. Contra quienes la piensan como un lugar conservador de esencias de otras épocas se alza la evidencia del continuo y poderoso impacto de los cambios económicos, sociales y tecnológicos en sus modos de transmisión y generación de conocimientos provocando no pocas perplejidades y temores ante un futuro que parece adelgazarse con cada nueva noticia.

La disminución del apoyo financiero público, el cuestionamiento de la autonomía universitaria (quien paga manda), la demanda de mayor vinculación con el sistema productivo, la preocupación por la pérdida o, en el extremo opuesto, la masificación de estudiantes, la creciente hegemonía del sector privado en la enseñanza universitaria, contribuyen, entre otros factores, a cuestionar la función académica tradicional de transmisión de conocimientos, forzando la atención hacia otros modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en definitiva, de ser profesor y profesora. Se evidencia un proceso de intensificación y fragmentación del trabajo docente y un mayor peso de la investigación y las publicaciones para acreditarse como profesor/a, junto a una disminución en las opciones de permanencia, condiciones que agudizan las contradicciones entre docencia, investigación gestión y extensión.

En un contexto de complejidades y condiciones cambiantes, este trabajo pretende dirigir la mirada hacia las repercusiones que los cambios señalados están produciendo en la actividad profesional de profesores y profesoras de las universidades públicas. Lo hemos estructurado tratando de explorar la respuesta a tres preguntas. La primera, *¿de dónde venimos?*, conduce a indagar los antecedentes de un estado de cosas previo a la reforma de la universidad en aras de la convergencia en un espacio de educación superior común: por qué, cómo y para qué se generaron, que expectativas latían en demandas como “una enseñanza centrada en los estudiantes”, “aprendizaje autónomo”, “otros modos y herramientas de ejercer la docencia” y qué reacciones han producido en el profesorado. La segunda, *¿dónde estamos?*, busca explorar los significados contruidos sobre ese conjunto de expectativas como resultado de la experimentación realizada por profesores de carne y hueso. La tercera, *¿hacia dónde vamos?*, nos sitúa ante un imprevisible futuro teñido en las historias vividas de un cierto desencanto, pero también de responsabilidad y compromiso.

La exploración de las respuestas tendrá como referente los resultados de una investigación reciente dirigida a indagar los procesos de construcción, evolución y transferencia a la práctica del conocimiento profesional de docentes universitarios en determinados momentos de su trayectoria académica.

TRANSMISIÓN UNIVERSITARIA Y EXPERIENCIAS DE CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. PERSPECTIVAS GENERACIONALES, CULTURAS INSTITUCIONALES Y DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

Sandra Carli

Facultad de Filosofía y Letras

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

Esta ponencia tiene por objeto explorar y contrastar distintas perspectivas sobre la enseñanza universitaria, considerando el punto de vista de los profesores y el de los estudiantes, en tanto indican visiones generacionales permeadas por imaginarios acerca del conocimiento, habitus tecnológicos y expectativas depositadas en la vida universitaria. Los estudios sobre historia de la universidad, las políticas de educación superior y la presencia de las nuevas tecnologías en los ámbitos universitarios, han puesto en primer plano el debate acerca de los modos de acceso, producción y distribución del conocimiento y en particular las modalidades epocales de la enseñanza y del aprendizaje. La aparente declinación de la clase magistral, centrada en la transmisión oral del saber en la escena del aula y en la autoridad del profesor, y la reivindicación del carácter autónomo del aprendizaje estudiantil, deslocalizado y crecientemente mediado por las nuevas tecnologías, emergen como imágenes contrastantes, denostadas o reificadas en el marco de las orientaciones que imprimen las transformaciones contemporáneas y los programas de innovación institucional a nivel global. Sin embargo, interesa explorar más bien la combinación de modos y estilos de transmisión y apropiación del conocimiento universitario desde enfoques situados, que tengan en cuenta la historia y las culturas institucionales, las tradiciones y campos disciplinares y las cosmovisiones de profesores y de estudiantes ligadas con la cultura académica y la cultura juvenil. Para ello recuperaremos las visiones acerca de la enseñanza y del conocimiento de estudiantes de ciencias sociales y humanas, reconstruidas en una investigación reciente, con el objeto de dialogar con aportes teóricos procedentes de los estudios feministas y poscoloniales, la historia cultural e intelectual y el pragmatismo, centrados en la dimensión experiencial y sensible con el conocimiento, sus formas de fabricación, los tipos de conocimiento en juego y los usos del conocimiento en la vida cotidiana de la universidad.

UNIVERSIDAD, SOFTWARE Y CONOCIMIENTO

Federico Heinz

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA)

El hecho de que el software parezca ser inseparable de las computadoras nos tienta a ponerlo en la misma categoría que a éstas: la de “producto tecnológico”, un elemento más en el arsenal de dispositivos que la industria pone a nuestro alcance. Sin embargo, de la misma manera que la música tiene una naturaleza completamente distinta que la de los instrumentos con los que se la ejecuta, el software no sólo predomina en mucho a las computadoras, sino que está mucho más a gusto en compañía de las demás construcciones culturales (música, literatura, arte, matemáticas) que entre los productos tecnológicos. El software no es más que conocimiento codificado usando lenguajes muy precisos.

El software libre es aquel que se distribuye de manera fiel a su naturaleza de construcción cultural: podemos desmenuzarlo al nivel de detalle que lo deseamos, podemos aprender todo lo que en él se encuentra codificado, podemos compartirlo, re-elaborarlo, re-significarlo y re-combinarlo de acuerdo a nuestras propias necesidades. No requiere que pongamos ninguna fe en sus resultados: su funcionamiento está expuesto a todos, podemos analizarlo, corregirlo y mejorarlo.

El uso de software privativo, en cambio, propone un modelo en el que no sólo compramos conocimiento enlatado, sino que se nos prohíbe abrir la lata. No tenemos más remedio que confiar en que el programa hace lo que dice. No tenemos manera de validar el conocimiento codificado en él: se vuelve

un axioma secreto, de formulación desconocida, y por tanto de cuestionamiento imposible. Las herramientas dan forma a nuestra manera de pensar, y una herramienta que no podemos modificar nos modifica a nosotros, nos fuerza a pensar de un modo específico, no necesariamente el que nos interesa.

Cuando aplicamos software en el contexto de educación e investigación no nos queda más remedio que preguntarnos, entonces: en materia de conocimiento, ¿da lo mismo comprar que aprender?

CREANDO REDES: LUCES Y SOMBRAS

Juana M. Sancho Gil
UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

La noción de universidad en red puede tener múltiples niveles, situarse en distintos planos e implicar a diferentes personas y de maneras muy variadas. El contenido de esta intervención se basa en la experiencia de coordinación y funcionamiento de REUNI+D, una Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa, parcialmente financiada por el Ministerio Economía y Competitividad. EDU2010-12194-E (subprograma EDUC), en la que participan 12 grupos de investigación consolidados de distintas universidades españolas. Esta red se creó con el fin de: (a) reforzar el intercambio entre grupos de investigación consolidados, (b) potenciar su visibilidad, (c) aumentar su peso específico en el panorama internacional y (d) asegurar la transferencia de la investigación a los agentes implicados en la educación. La consecución de estos objetivos implica transformar la situación de actual de fragmentación y aislamiento de la investigación educativa.

UNIVERSIDADES EN RED Y COOPERACIÓN. MÁS ALLÁ DEL MODELO DE TRANSFERENCIA

Adriana Gewerc
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Se analiza la experiencia de seis años de trabajo de la RED UNISIC (Universidad para la Sociedad del Conocimiento)¹, integrada por Universidades de Chile, Bolivia, Argentina y España. La RED nace apoyada por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID), con el objetivo de investigar y repensar la enseñanza universitaria en el contexto social en el que vivimos. La cooperación se centró en trabajar para que, en cada lugar, se consoliden equipos de trabajo que ayuden a las propias instituciones a enfrentar los desafíos que la llamada sociedad del conocimiento tiene para con la universidad.

El enfoque de cooperación adoptado pretende que se generen en cada espacio grupos con voz y voto en el conjunto. Y se entiende la construcción del conocimiento en la universidad como una modalidad de fortalecimiento institucional, que tiene a la red como apoyo y sostén del trabajo en cada lugar. De esta manera se aleja de la idea de transferencia unidireccional que ha cristalizado en los conceptos de “donante” y “receptor” y en el término “ayuda”, predominante aún en la terminología oficial (Sebastián, 2007).

En estos años de trabajo en red los logros a nivel individual, organizacional e institucional han sido significativos. El intercambio ha posibilitado un conocimiento cada vez más profundo de la realidad de las

¹ <http://unisic.usc.es>

instituciones de educación superior en el contexto iberoamericano, asumiendo la globalidad en la que vivimos sin que pierda perspectiva y valor lo local.

PLANIFICAR Y GESTIONAR LA INTEGRACIÓN DE NUEVOS MEDIOS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. EL DESAFÍO DE ENFRENTAR LO NUEVO CON LO NUEVO

Joel Armando

Marcela Pacheco

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA)

Esta presentación expone las reflexiones finales (pero provisorias) de un proceso complejo de gestión de un proyecto de inclusión de tecnologías para la enseñanza desarrollado en la Universidad Nacional de Córdoba².

Nos proponemos describir las principales ideas que maduraron en el proceso de trabajo interdisciplinario requerido para la materialización de las acciones previstas. Se trata de una lectura retrospectiva reciente que recupera la experiencia para compartir los criterios producto de la planificación y gestión como proceso de construcción de conocimientos.

Una de las características propias del trabajo universitario es la producción de saberes, en el espacio de la gestión de proyectos

En este sentido lejos del concepto de “gestión de conocimiento” como administración de los flujos o competencias en una organización, asumimos la idea de gestión en la universidad en el marco de la tradición de la educación pública, con una práctica política reflexiva, constructivista, que en el proceso, requiere de aprender, estudiar, investigar, enseñar al tiempo que se toman las decisiones, se organizan las tareas, se distribuyen los recursos y se articula (realizan acuerdos) intra e inter institucionalmente. Se trata entonces de construir conocimientos, prácticas, institución y agencia capaces de pensarse a sí mismas en el marco de su propia transformación.

Esto implica no solo pensar en procesos de monitoreo y evaluación de los objetivos y metas cumplidos si no también en la reflexión sobre lo que se va haciendo, en la necesidad permanente de incluir nuevos conocimientos, ponerlos en tensión con producciones de expertos y con otras experiencias producto de la cooperación. A su vez requiere estar atento a cómo se articulan los procesos y sus efectos con las funciones y fines de la universidad como institución pública.

En esta perspectiva hemos construido y reconstruido además de una propia idea de gestión argumentos específicos en torno a:

- La centralidad de la enseñanza para inclusión efectiva: la importancia del acceso material a nuevos medios, la Formación Docente para la producción de Materiales y la mejora de la enseñanza.
- El acceso a la cultura la ciencia y la tecnología como derecho humano: el conocimiento abierto como política institucional de la universidad pública, la creación de repositorios para compartir y producir conocimiento, la adopción de software libre en la universidad pública y la articulación interinstitucional extensionista.

² Proyecto “Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Fortalecimiento institucional de áreas dedicadas a la enseñanza con nuevas tecnologías”, realizado en convenio con la Universidad de Santiago de Compostela y financiado por AECID.

CRISIS Y COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA

Héctor Núñez
Departamento de Cooperación Universitaria y Científica
AECID³ (ESPAÑA)

La participación de la Universidad en el marco de la cooperación española, se encuentra en un momento de redefinición, históricamente coincidente con una honda crisis. El papel de la universidad ha venido acreciéndose a lo largo de los últimos años, y muy en particular del último decenio. La consagración de su presencia en documentos de planificación como la “Estrategia de Cooperación” o los sucesivos planes directores de la AECID dan la dimensión de un fenómeno de largo aliento. La enseñanza universitaria, definitivamente ha sido aceptada como una fuente de cambio, dinamización y desarrollo, así como de adecuación de conocimientos técnicos a las demandas de los países en desarrollo. La Universidad, en definitiva, juega un papel cualitativamente mucho más amplio que el que sus presupuestos dedicados al tema podría hacer suponer.

En este contexto, tiene lugar en nuestro país la crisis del Programa de Cooperación Interuniversitaria, orientado al fortalecimiento de los centros de educación superior y de investigación de un amplio conjunto de países a través de actividades conjuntas y de transferencia de conocimientos y tecnología que permitían crear o mejorar capacidades institucionales. A pesar del buen aprovechamiento de sus potencialidades por las Universidades Españolas, las presentes restricciones presupuestarias y los escenarios de futuro inmediato futuro no prevén su reedición. El Departamento de Cooperación Universitaria y Científica de la AECID se plantea en estos momentos cuál pueda ser el modelo de programa que lo sustituya. Un nuevo esquema de cooperación interuniversitaria cuya definición precisa del concurso de la propia Universidad, iniciándose por esta vía un diálogo que está llevando al seno de la Administración General del Estado gran parte del proceso de reflexión que ha tenido lugar en el seno de los centros de enseñanza superior.

POLÍTICAS DEL ACCESO ABIERTO AL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

Imanol Ordorika Sacristán
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La discusión sobre el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior se ha abordado, en la mayoría de los casos, desde las perspectivas de la pedagogía y la enseñanza; se ha analizado en términos de necesidades técnicas, diseños y aplicaciones; y se maneja como una cuestión práctica de implementación de políticas específicas. Más recientemente se ha discutido y considerado a las políticas de acceso abierto al conocimiento como parte de las funciones generales de la universidad. Los enfoques políticos sobre el acceso abierto al conocimiento han tenido una presencia minoritaria tanto en la literatura especializada, como en los debates para diseñar políticas. Esta presentación aborda el acceso abierto al conocimiento y el uso de las TIC, como procesos políticos en términos de los compromisos sociales de las universidades y la legitimación institucional, y se centra particularmente en las responsabilidades sociales de la educación superior, la visibilidad de la producción del conocimiento, la rendición de cuentas y la transparencia institucional.

³ Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

REPOSITARIOS EN ACCESO ABIERTO: LA PERSPECTIVA DEL EDITOR UNIVERSITARIO

Juan Blanco Valdés

Serviço de Publicacións e Intercambio Científico

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Desde la emergencia y estandarización de la Internet, y las consecuentes iniciativas internacionales en materia de acceso abierto al conocimiento (Iniciativa de Budapest⁴, 2002; Declaración de Berlín⁵, 2003), los países del primer mundo han ido adaptando a esta nueva filosofía sus prácticas y acciones en cuanto a la difusión de los resultados de la investigación científica, que se desarrollan, de un modo muy especial, en sus universidades y centros públicos. En el caso concreto de España, el preámbulo de la Ley 14/2011 de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, enfatiza «el compromiso con la difusión universal del conocimiento, mediante el posicionamiento a favor de las políticas de acceso abierto a la información científica», declaración de carácter genérico que se hace eco del desarrollo exponencial que los repositorios de contenidos digitales de las universidades españolas han conocido en los últimos años, hasta el punto de que en algunos rankings internacionales⁶ tres repositorios españoles aparecen entre los 35 primeros del mundo (*UAB Dipòsit Digital de Documents*; *UPC Commons*; *Digital CSIC*). El papel de los editores universitarios⁷, en cuanto productores de contenidos científicos y responsables de transferir buena parte del conocimiento generado en sus universidades, es, por lo tanto, clave en el desarrollo de los repositorios, pues entre sus estrategias está traducir las potencialidades de Internet y al acceso abierto en términos de impacto, visibilización y calidad. Pero la propia naturaleza de la actividad editorial (protección de derechos patrimoniales derivados de la propiedad intelectual y búsqueda legítima de un retorno económico de la inversión en producción) impone limitaciones, o cuando menos ineludibles matices, a la difusión en acceso abierto.

PARA QUE SERVEM AS UNIVERSIDADES NUM TEMPO DE CRISE?

António Nóvoa

UNIVERSIDADE DE LISBOA (PORTUGAL)

A história das universidades remonta à Idade Média. Instituições de formação e de cultura, foram integrando, sobretudo a partir do século XIX, funções de investigação e de criação científica. Recentemente, têm-se virado cada vez mais para as sociedades, assumindo-se como espaços de valorização social e económica do conhecimento.

Hoje, no ano de 2013, em plena crise social e económica, particularmente no espaço europeu, para que servem as universidades? Ou, dito de outro modo, como é que as universidades podem ajudar as sociedades europeias a superar este tempo de crise que parece deixar-nos sem presente e, pior ainda, sem futuro.

⁴ http://www.geotropico.org/1_1_Documentos_BOAI.html

⁵ http://www.geotropico.org/1_2_documentos_berlin.html

⁶ http://repositories.webometrics.info/es/top_Inst_es

⁷ <http://www.une.es/>

EJE 1:

**Políticas de conocimiento
en las universidades.**

**Nuevos procesos de producción,
distribución y difusión
del conocimiento**



COMUNICACIONES



PROPUESTA DE UN MODELO DE GESTIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE COSTA RICA QUE PROMUEVA LA TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA, MEDIANTE EL USO DE LAS TIC'S

Enrique Gómez Jiménez

egomez@uned.ac.cr

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA (COSTA RICA)

Palabras clave

Gestión del conocimiento, modelos de gestión del conocimiento, transferencia tecnológica del conocimiento, capital intelectual e innovación.

Descripción de la investigación/experiencia

Las universidades públicas costarricenses cuentan con un historial importante de actividades generadoras de conocimientos tales como proyectos de investigación, congresos, tesis de grado, talleres, entre otras, pero que no se socializan.

La Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) se encuentra desarrollando, bajo la colaboración del suscrito, un sistema informático, vía web, que implemente un modelo de gestión de conocimiento, propuesto por el suscrito. Con este modelo y su implementación se pretende producir, almacenar, procesar y generar conocimiento mediante bases de datos de conocimientos que puedan ser publicadas y transferidas al sector académico y económico. Esta transferencia de conocimiento permitirá, en el caso de los académicos, servir de base a otras investigaciones o actividades docentes que generen nuevo conocimiento y, al sector productivo, la fuente de conocimiento necesaria para la implementación de soluciones de negocios, para la innovación y desarrollo de nuevos productos, entre otras actividades comerciales. Lo anterior, considerando los procedimientos necesarios de propiedad intelectual.

El modelo propuesto está basado en la teoría de Nonaka y Takeuchi. El modelo se encuentra en adaptación dado que la mayoría de ellos se orientan hacia el sistema productivo comercial, dejando de lado el conocimiento que se genera en las universidades y la importancia del triángulo de Sábato: empresa-universidad-gobierno para la generación de ideas de innovación. El conocimiento es base en la innovación actual y ese triángulo, llamado ahora la triple hélice, forma parte integral del modelo de desarrollo económico y social de un país.

Sin llegar a considerar los elementos gobierno y empresa, el modelo propuesto implica a la universidad, como fuente generadora de conocimiento y que interseca esa triple hélice. Iniciando desde un entorno más micro, esta investigación pretende sentar las bases para la generación de conocimiento desde la universidad, como materia prima para algunos procesos de Innovación en los otros dos componentes del triángulo de Sábato.

Métodos y metodología

La metodología a utilizar en este proceso investigativo se basa en una serie de estrategias de observación y descripción de los principales procesos generadores de conocimiento en las universidades costarricenses. Con ello, se establecerán los métodos o técnicas apropiadas para obtener la descripción general del fenómeno y así establecer la propuesta.

La metodología en este contexto, estudiará y analizará los métodos de trabajo que se utilizan en la Vicerrectoría de Investigación de la UNED, cuyo objeto se centraliza en la adquisición y comprobación de conocimiento en la universidad. Las áreas generadoras de conocimiento están conformadas principalmente por investigaciones científicas, talleres tecnológicos, prácticas productivas, entre otras.

La investigación de estos objetos generadores de conocimiento conllevará la realización de una serie de etapas y reglas orientadas al análisis y la valoración de la información recopilada, como se almacena,

como se procesa y como se divulga. Posteriormente, se establecerá el uso de las TIC's para la creación de una base de datos relacional, una de conocimiento y la accesibilidad necesaria mediante una aplicación web. Asimismo, la propuesta de la creación de una oficina de transferencia tecnológica (OTT) para la protección de propiedad intelectual de los métodos, productos o tecnologías que se puedan crear.

Resultados esperados y resultados

Los resultados que se esperan obtener de esta investigación son, en primer lugar, la normalización de los procesos y actividades que generan conocimiento en la universidad. En segundo lugar, un modelo de gestión de ese conocimiento, utilizando para tal fin las ventajas del uso de las TIC's y una propuesta para su divulgación y transferencia tecnológica.

Conclusiones

Tras un diagnóstico previo se ha podido determinar que el uso de las TIC's como herramienta para la gestión del conocimiento y la transferencia tecnológica es un gran aliado para la Innovación. Que el conocimiento que se genera en las universidades costarricenses es un valioso activo para la innovación tecnológica y una fuente importante para la generación de nuevos conocimientos.

En este proyecto particular se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Que existe un portafolio importante de proyectos de investigación que han sido realizados o están por desarrollarse.
- Que la Universidad genera conocimiento importante para el desarrollo del acervo académico y productivo nacional. Que existen proyectos importantes para la innovación y el desarrollo del país pero cuyo conocimiento no ha sido adecuadamente divulgado ni protegido intelectualmente.
- Qué es viable la adaptación de un modelo de gestión de conocimientos, basado en la teoría de Nonaka y Takeuchi, considerando el proceso de generación y divulgación de conocimientos que se produce en proyectos de investigación, talleres prácticos, jornadas académicas, entre otras actividades.
- La implementación de un sistema de información basado en web que gestione el conocimiento adquirido y procesado en la Vicerrectoría de Investigación de la UNED mediante bases de datos relacionales y de conocimientos.

Referencias

- Barceló Llauger, M. (2001). *Hacia una economía del conocimiento*. Madrid, España: ESIC-PricewaterhouseCoopers.
- Barrantes, E. (2002). *Investigación. Un camino al conocimiento*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Bueno, E. (1999). Gestión del conocimiento, aprendizaje y capital intelectual. *Club Intelec*, 20-30.
- Eyssautier de la mora, M. (2006). *Metodología de la investigación. Desarrollo de la inteligencia*. México, México: International Thomson Editores.
- Fuentes Morales, B. (2009). La gestión del conocimiento en las relaciones académico-empresariales. Un nuevo enfoque para analizar el impacto del conocimiento académico. Recuperado el 3 de Noviembre de 2011, de <http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/8334/tesisUPV3275.pdf?sequence=1>
- Jarvis, P. (2006). Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global. Madrid, España: Narcea, S.A.
- OCD/Eurostat. (2005). Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación. Manual de Oslo. Madrid, España.
- OCDE/FECYT. (2002). *Manual de Frascati*. Madrid, España.
- Pauleen, D., & Gorman, A. (2011). *Personal knowledge management*. New York: Library of Congress.
- Pérez Hernández, M., & Duarte, A. (2006). *La informática, presente y futuro en la sociedad*. Madrid, España: Dykinson.

- Riesco González, M. (2006). *El negocio es el conocimiento*. Madrid, España: Diaz de Santos.
- Saénz de Miera, A. (2002). *La universidad en la nueva economía*. Madrid: Secretaria General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Ursua, N. (1993). *Cerebro y conocimiento: un enfoque evolucionista*. Barcelona, España: Anthropos.
- Valhondo, D. (2003). *Gestión del conocimiento. Del mito a la realidad*. Madrid, España: Diaz de Santos, S.A.
- Villalta, J., & Palleja, E. (2003). La gestión del conocimiento. Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento, 150-160.
- Vivanco, M. (2005). *Muestreo estadístico, diseño y aplicaciones*. Santiago, Chile: Universitaria, S.A.

SOFTWARE LIBRE: DESDE LA MEDIACIÓN HASTA LA CREACIÓN DE COMPETENCIAS

Enrique Gómez Jiménez

egomez@uned.ac.cr

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA (COSTA RICA)

Palabras clave:

Software libre, mediación educativa, tecnologías de enseñanza

Descripción de la investigación/experiencia

El uso de las tecnologías informáticas y electrónicas en los procesos de enseñanza aprendizaje ha venido incrementándose a medida que se comprueba su efectividad. Los entornos digitales y los dispositivos de acceso a esos entornos, así como la masificación de uso, han cambiando significativamente la forma en cómo se enseña y cómo se aprende. Esta investigación tiende a bosquejar ese panorama y cuáles experiencias y tendencias se han implementado en la UNED y cuáles están siendo propuestas para ello.

El uso de realidad aumentada, m-learning, redes sociales, portafolios digitales, entre otras estrategias están en el tapete de las posibilidades de implementación y uso. Otras como e-learning y virtualización ya han madurado en concepto e implementación con resultados halagadores y una perspectiva de masificación e internacionalización de la universidad. Sin embargo, el proceso no es tan acelerado como se quisiera muchas veces por falta de voluntad política, una visión más reservada sobre la tecnología y su efecto en el proceso de aprendizaje enseñanza y, el peor de todos, limitaciones presupuestarias.

La UNED, como institución de educación superior estatal, ha incursionado exitosamente en los procesos de enseñanza aprendizaje utilizando los entornos virtuales. La experiencia ha sido importante y hoy día se avoca a descubrir e incursionar en nuevas formas de difundir el conocimiento, democratizando el derecho a una educación superior de calidad y humanizando el acceso a zonas marginalizadas geográfica y económicamente. Las innovaciones tecnológicas en herramientas de software y dispositivos de hardware, han potenciado esta democratización, haciendo posible el acceso de mayor población a la educación superior y generando conocimiento a través de la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante.

Por ende, la investigación que se pretende mostrar en este congreso concibe el proceso de aprendizaje enseñanza en un marco delimitado por software, considerando software libre como plataforma para el proceso de contenidos y estrategias de enseñanza aprendizaje, y el hardware, como potenciador del acceso a esas herramientas.

Métodos y metodología

La metodología a utilizar en este proceso investigativo se basó en el análisis y descripción de las principales implementaciones tecnológicas y de recursos computacionales en el actual modelo de enseñanza aprendizaje de la UNED. En este contexto se analizaron los entornos utilizados actualmente, los instrumentos formativos empleados, las estrategias de mediación, entre otros elementos. En el ámbito de accesibilidad se analizaron la tecnología de hardware requerida y los conocimientos básicos para la operación de las plataformas.

En un segundo escenario, se bosquejan las nuevas tecnologías: realidad aumentada (principalmente en el arraigo de sustituir el libro impreso por el digital y a la vez concebir el libro aumentado como alternativa), aprendizaje móvil (m-learning), portafolios digitales, entornos de aprendizaje personal (PLE o Personal Learning Environment), aprendizaje en red (PLN o Personal Learning Network), entre otras, como alternativas de mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje institucional.

Finalmente, se recurrió a investigar la existencia de software libre existente, para el soporte de las plataformas y nuevas estrategias y los requisitos de hardware requerido. Asimismo, los dispositivos que el estudiante necesita para la accesibilidad a estas herramientas y la efectividad en la creación de competencias y conocimiento que signifique para el mismo.

Resultados esperados y resultados

Los resultados esperados de la investigación radicaban en:

1. Conocer cuáles son las estrategias del proceso de enseñanza aprendizaje utilizadas por la institución, basadas en entornos virtuales. En este caso, las herramientas informáticas utilizadas en los cursos virtuales.
2. Entender el proceso de mediación utilizado en los cursos virtuales de la institución, caracterizados por un modelo formativo. Se trata de las estrategias que utiliza el personal docente de la institución para formar el aspecto crítico del estudiante mediante foros de discusión, blogs o wikis no evaluados.
3. Determinar los instrumentos utilizados en los cursos virtuales de la institución, caracterizados por un modelo sumativo. En este contexto, se analizan aquellos instrumentos que suman en el promedio final del estudiante (tareas, pruebas cortas, exámenes, entre otros) Todos estos instrumentos facilitados en el entorno virtual.
4. Establecer los requerimientos de hardware del estudiante para lograr la accesibilidad a los entornos virtuales de los cursos. Un factor importante para la accesibilidad de los estudiantes a los recursos educativos se mide por los requerimientos de hardware requerido y la facilidad que tenga de obtener uno.
5. Determinar el grado de éxito que presentan los estudiantes de los cursos virtuales que ofrece la institución. Analizar los resultados de aprobación o reprobación de los estudiantes que han cursado materias en entornos virtuales.

Los resultados permiten determinar el grado de aceptación del modelo, representando una innovación educativa importante en la institución. Esto da pie a buscar nuevas estrategias vinculadas a las tecnologías que permitan mejorar el modelo y así fortalecer el conocimiento y las competencias adquiridas por los estudiantes participantes.

Como resultado se visualiza el uso de software libre, como plataforma del modelo. Este software libre se orienta a herramientas mediáticas: fuentes de contenido (documentos electrónicos, referencias, entre otros) y técnicas de interacción (foros, blogs, wikis, entre otros) que permitirán la creación de conocimiento y herramientas de simulación: laboratorios virtuales, principalmente.

Conclusiones

Las conclusiones de la investigación recaen sobre los siguientes aspectos:

1. Se logró determinar son las estrategias del proceso de enseñanza aprendizaje utilizadas por la institución, basadas en entornos virtuales. En este caso, las herramientas informáticas utilizadas son Moodle, como herramienta de software libre y Blackboard Learn, como herramienta propietaria.
2. Como proceso de mediación utilizado en los cursos virtuales de la institución, caracterizados por un modelo formativo, se logró determinar que se utilizan los foros de discusión principalmente.
3. Los instrumentos utilizados en los cursos virtuales de la institución, caracterizados por un modelo sumativo, se caracteriza por tareas, pruebas cortas, exámenes, entre otros Todos estos instrumentos facilitados en el entorno virtual y que pretenden un promedio sumativo de las notas del estudiante.
4. Se logró establecer los requerimientos de hardware del estudiante para lograr la accesibilidad a los entornos virtuales de los cursos. Asimismo, se logró determinar la factibilidad de acceso de los estudiantes a los recursos de hardware requeridos, dada la alta cultura informática existente

en Costa Rica, lo que garantiza la existencia de un computador, como mínimo en cada hogar de costarricense.

5. Se logró determinar el grado de éxito que presentan los estudiantes de los cursos virtuales que ofrece la institución. Se analizaron los resultados de aprobación o reprobación de los estudiantes que han cursado materias en entornos virtuales.

Para efectos de las nuevas tecnologías, se hace una propuesta para analizarlas concienzudamente y determinar el grado de aceptación, operación y factibilidad técnica de las mismas. Asimismo, se consideró la accesibilidad tecnológica, la posibilidad de adquisición de dispositivos necesarios por algunas de las tecnologías por parte de los estudiantes, entre otros factores.

Referencias

- Arroyo, N. (2011). *Información en el móvil*. Barcelona, España: Editorial VOC.
- Barbera Gregori, E. (2011). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Bautista, G. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- CampusVirtualUCM3 (2007). *Innovación en el campus virtual. Metodologías y herramientas*. Madrid, España: Editorial Complutense, S.A.
- Carmona Suarez, E. (2009). *Experiencias eLearning en educación superior en Colombia*. Armenia, Quindio, Colombia: Ediciones Elizcom.
- Feltrero Oreja, R. (2007). *Software libre y la construcción ética de la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Editorial Icaria, S.A.
- García Aguilera, F. (2008). *Guía de innovación metodológica en E-Learning*. Programa Espacio Virtual de Aprendizaje de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, España.
- García Aretio, L. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- García, A. (2009) *Experiencias de innovación docente universitaria*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Guy, P. (2010). *Mobile Learning: Pilots Projects And Initiatives*. Informing Science Press.
- Haller, M. (2007). *Emerging Technologies Augmented Reality: Interfaces and Design*. United Kingdom: Idea Group Publishing.
- JamRich Parsons, J. (2008). *Conceptos de computación. Nuevas perspectivas*. Mexico: Ediciones OVA.
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid, España: Narcea S.A.
- Morales Morgado, E. M. (2011). *Gestión del conocimiento en sistemas E-Learning, basados en objetos de aprendizaje, cualitativa y pedagógicamente definidos*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Quirós, R. (2007). *Métodos informáticos avanzados*. Francia: Publicaciones de la Universitat Jaume.
- San Cornelio, G. (2010). *Exploraciones creativas: prácticas artísticas y culturales de los nuevos medios*. Barcelona, España: Editorial Advisory Board.
- Silva Quiróz, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona, España: Editorial UOC.

APRENDER E ENSINAR A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA. O PROJETO UC_D

Teresa Pessoa
tpessoa@fpce.uc.pt

Maria José Marcelino
zemar@dei.uc.pt

Sílvia Nolan
snolan@uc.pt

António Mendes
toze@dei.uc.pt

UNIVERSIDADE DE COIMBRA (PORTUGAL)

Palavras chave

Ensino a distancia, Universidade Coimbra, projeto, dinâmicas

A formação e a aprendizagem ao longo da Vida constituem-se como componentes fundamentais do desenvolvimento pessoal e profissional do cidadão do século XXI e a possibilidade, por um lado, de conceber, desenvolver, implementar e avaliar estes percursos formativos e, por outro, monitorizar ou acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens de Novos Públicos constituem-se hoje como missão e preocupação das Universidades que são potenciadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A Universidade de Coimbra procurando ir ao encontro dos atuais desafios da sociedade da informação, requalificando os diplomados e cidadãos no ativo e respeitando os contextos geográficos e ritmos de aprendizagem de cada formando, criou o Projeto Especial de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra (UC_D). Este projeto está legalmente enquadrado pelo Regulamento da Reitoria da Universidade de Coimbra publicado em Diário da República, 2.^a Série, N.º 209, de 28 de outubro de 2009 no seu artigo 3º.

O Despacho Reitoral de Setembro de 2010 (Despacho nº128/2010) veio permitir concretizar o Projeto Especial de Ensino a Distância porque ao reconhecer a importância de uma estratégia própria de ensino a distância e de blended learning da Universidade de Coimbra e a importância da definição de um grupo de trabalho que congregue competências de gestão de formação a distância, de design instrucional, de tutoria e de avaliação, permitiu o desenvolvimento das vertentes mais importantes deste projeto assim nomeadas no despacho referido e, entre as quais, salientamos:

- A Gestão da oferta formativa em ensino a distância, identificando necessidades formativas da sociedade que possam ser satisfeitas através de cursos não conferentes de grau, ministrados em ensino a distância e em blended learning.
- O Apoio à conceção e desenvolvimento de projetos de ensino a distância das Unidades Orgânicas.
- O Apoio aos docentes na conceção dos cursos, nomeadamente na fase de design instrucional e de definição da estratégia pedagógica que utilize da forma mais eficaz os recursos e meios disponíveis na plataforma de ensino a distância disponível.
- O Desenvolvimento do sistema de gestão da qualidade dos cursos de ensino a distância, nomeadamente na recolha e tratamento de indicadores.
- O Apoio aos docentes na lecionação dos cursos.

Trata-se de um projeto enquadrado na estrutura orgânica da Reitoria, dependendo diretamente do Reitor, que delega a responsabilidade de acompanhamento do mesmo num Vice-Reitor que lidera uma

equipa multidisciplinar e integradora da experiência e expertise nas áreas das ciências da educação, da tecnologia educativa, da informática, da comunicação, do design, da multimédia e da gestão da formação, entre outros.

O projeto conta também com os recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento e manutenção da plataforma de apoio ao Ensino a Distância. A comunidade virtual de formação foi criada com suporte no Moodle, um LMS (*Learning Management System*) de acesso livre, que oferece um sistema específico de gestão do processo formativo e do processo de aprendizagem.

Em termos gerais o trabalho da equipa pedagógica do UC_D com a equipa de docentes de um curso segue um caminho com etapas mais ou menos delineadas, que se iniciam com uma reunião geral, a seguir reuniões periódicas para a conceção e desenvolvimento do curso, a sua implementação e a sua execução pelos docentes com apoio da equipa do UC_D. Este processo é objeto constante de avaliação/monitorização para que possam ser introduzidas melhorias de acordo com as necessidades, como se apresenta na Figura 1:



Figura 1 – Processo instrutivo do UC_D (Pedrosa et al., 2011)

Os vários cursos atualmente disponíveis percorrem caminhos particulares. O curso de Violência e Gestão de Conflitos na Escola (Figura 2) foi o primeiro a ser promovido na modalidade de blearning no quadro deste projeto, por uma equipa de professores da FPCE e com o apoio da Secretaria de Estado da Educação.



Figura 2 – Página inicial do curso VGCE

A conceção do curso VGCE, uma estrutura modular, seguiu um modelo de formação de inspiração construtivista, o Modelo BCCP - Blended Collaborative Constructive Participation (Ligorio & Cucchiara, 2011). Trata-se de um modelo de formação ao nível do ensino superior e em *blearning* que integra constructos pedagógicos conhecidos como os casos das comunidades de aprendizagem, comunidades de prática, sócio-construtivismo, práticas reflexivas e críticas, etc. (Pessoa et al, 2012). O curso, que se destina à formação continuada de professores do ensino básico e secundário com vista à aquisição de competências na compreensão e gestão de conflitos na escola, foi considerado muito positivamente, quer no que respeita a conteúdos, quer no que concerne à metodologia e à usabilidade da plataforma.

Atualmente a oferta formativa do projeto UC_D é alargada em termos de público e de domínios de conhecimento:

- a) O curso de Alemão Jurídico – procura possibilitar ao jurista-investigador a leitura de textos jurídicos em alemão, mesmo tendo este poucos ou nenhuns conhecimentos da língua.
- b) O curso de Aprendizagem e Ensino de Português Língua não Materna – pretende responder às necessidade de formação básica e estruturante da língua portuguesa como língua segunda ou estrangeira a profissionais no ativo ou interessados na temática.
- c) O curso de Escrita Técnica em Português – pretende contribuir para melhorar competências de expressão escrita em Português de profissionais cujas funções incluam a redação de textos formais/técnicos.
- d) O curso de Plantas Aromáticas e Óleos Essenciais – pretende ir ao encontro das necessidades de formação especializada neste âmbito e em diversos domínios como a produção, controlo analítico, utilização industrial e aplicações em saúde.
- e) O curso de Especialização em Exercício e Saúde em Populações Especiais – centrado em aspetos psicossociológicos de deficiência, perspetiva o exercício físico como forma privilegiada de prevenção e promoção da saúde e da qualidade de vida, em diferentes grupos com necessidades especiais.
- f) O curso de Segurança e Saúde no Trabalho na Administração Pública – permite dar resposta à necessidade de formação obrigatória para efeitos de renovação de Certificado de Aptidão Profissional, emitido pela Autoridade para as Condições de Trabalho.

Em jeito de reflexão final

A natureza da atual sociedade da informação e do conhecimento e a necessária preocupação educativa balizada pelos “factores C3” (Carneiro, 2001,297), isto é enquadrada pelas missão e mobilização da Cultura, do Conhecimento e da Confiança, implica das Universidades o necessário acompanhamento e

mobilização do capital humano, cultural, científico e tecnológico capaz de desenvolver cidades e comunidades aprendentes em qualquer lugar e em qualquer momento. Criar presença, proximidade e conhecimento na comunidade lusófona e ibérica, aprender ao longo da Vida sem barreiras temporais e espaciais é o desafio atual para as universidades que o domínio da tecnologia educativa – com os projetos de ensino a distância – ajudarão a cumprir.

Referências

- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ligorio, M.B. & Cucchiara, S. (2011). Blended Collaborative Constructive Participation (BCCP): A model for teaching in higher education. *eLearning Papers* (27) December (pp. 1-9).
- Pedrosa, S., Neto, J., Mendes, A.J., Pessoa, T. e Marcelino, M.J., Concepção e desenvolvimento de cursos online – estratégias instrutivas utilizadas no ED.UC. In *Proceedings of ICEM-SIIE Joint Conference 2011*, Aveiro, Setembro de 2011.
- Pessoa, T., Matos, A., Vieira, C. & Amado, J. (2012). Concepção e desenvolvimento de comunidades virtuais de formação de professores: o curso de b-learning de violência e gestão de conflitos na escola. In A. Monteiro, J. A. Moreira & A. C. Almeida (Orgs.). *Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores, 127-144.

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DE TIC EN LA UBA. EXPANDIR LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA Y FORTALECER LA ENSEÑANZA

Marilina Lipsman
mlipsman@rec.uba.ar

Carina Lion
clion@rec.uba.ar

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

Palabras clave:

Políticas TIC- docencia universitaria- comunidades de práctica – enseñanza enriquecida

Descripción de la experiencia

En el año 2011, la Universidad de Buenos Aires aprobó el Programa UBATIC. Esta iniciativa, pionera en la Argentina y en el ámbito de la educación superior, propone dar respuesta al desafío de integrar las tecnologías a las prácticas universitarias; fortalecerlas; expandirlas; favorecer propuestas que tengan inscripción institucional y creen tendencia respecto de la enseñanza con tecnología en el nivel superior. UBATIC se ha propuesto reconocer las innovaciones didácticas mediadas tecnológicamente y construir una comunidad de práctica que revisa sus propuestas, las expande, comparte y documenta. Las tecnologías enfrentan a los profesores a pensar y a pensarse en relación con nuevos desafíos epistemológicos, culturales, pedagógicos y a promover la revisión de sus prácticas de enseñanza a fin de ofrecer a los estudiantes oportunidades de desarrollar herramientas necesarias en los escenarios contemporáneos.

La Universidad de Buenos Aires ha profundizado su política de inclusión de tecnologías para el fortalecimiento de las prácticas educativas en la Universidad. Expresión de esa preocupación ha sido, entre otras iniciativas, la creación del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) en el año 2008 con el propósito de trabajar con y para los docentes de la Universidad en los desafíos que plantea la innovación en la enseñanza de nivel superior a través de las tecnologías mediante la capacitación, el asesoramiento y el diseño de entornos y prototipos digitales de trabajo que puedan ser apropiados por diversas cátedras.

La convocatoria trata, de este modo, de acompañar y fortalecer aquellas iniciativas innovadoras desarrolladas por los docentes universitarios que fomenten una inclusión genuina de las TIC y una aproximación al campo de las nuevas tecnologías que, superando las visiones técnico-instrumentales, favorezca una mirada reflexiva, crítica, creativa y responsable de su utilización como así también el fortalecimiento del trabajo en redes y la construcción compartida de conocimiento.

Metodología

Se trató de una convocatoria abierta a la Universidad de Buenos Aires y a las escuelas secundarias dependientes de la UBA.

Contó, entre otros con los siguientes propósitos:

- Alentar la integración de las tecnologías en la enseñanza de las disciplinas científicas, contribuyendo a la mejora de los aprendizajes.
- Promover los procesos de transformación institucional, pedagógica y cultural necesarios para el mayor aprovechamiento de las TIC en cada una de las unidades académicas y en la Universidad en su totalidad.
- Promover una reflexión amplia y extendida a la comunidad universitaria respecto de la inclusión de las tecnologías educativas en tanto impulsoras de la renovación de los métodos de enseñanza y aprendizaje.

- Impulsar la creación de una red de profesores a través de la cual puedan intercambiarse experiencias, ideas, saberes referidos al uso de nuevas tecnologías en las aulas o fuera de ellas.
- Promover el desarrollo de entornos de enseñanza y aprendizaje, herramientas y recursos digitales abiertos a toda la comunidad universitaria.
- Realizar un aporte al campo de la tecnología educativa en el nivel superior a partir de la difusión de los conocimientos construidos en el diseño e implementación de experiencias innovadoras en las cátedras universitarias.

Los destinatarios han sido las Unidades Académicas de las Facultades, CBC y establecimientos de enseñanza secundaria dependientes de la Universidad a través de dos categorías:

1. Proyectos institucionales. A cargo de Secretarios Académicos y Rectores/Vicerrectores de los establecimientos de enseñanza secundaria dependientes de la UBA.
2. Proyectos de Profesores Regulares (ya sean éstos de una cátedra, de equipos de cátedra de una misma Facultad o de distintas Unidades Académicas) y profesores de enseñanza secundaria de los establecimientos de la UBA.

La convocatoria abrió cuatro líneas de trabajo:

- A. Propuestas de propuestas de enseñanza acotadas que impliquen la entornos o herramientas digitales.
- B. Diseño y desarrollo de materiales y/o recursos digitales para la enseñanza.
- C. Creación de software y aplicaciones para favorecer la comprensión de temas disciplinares complejos y/o para el enriquecimiento de la enseñanza.
- D. Inclusión de innovaciones para la enseñanza en laboratorios de ciencias, nanotecnología, biotecnología, robótica y afines que permitan la experimentación y el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias.

Los proyectos fueron evaluados una Comisión Evaluadora, conformada especialmente a tales efectos. Sus miembros han sido designados por el Consejo Superior de la Universidad a propuesta del Rector. La comisión ha sido integrada por un profesor regular de la Universidad especialista en Tecnología Educativa, un especialista en el área externo a la Universidad y la directora del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA.

Resultados

En las tablas siguientes presentamos los resultados de la convocatoria.

	Cantidad
Proyectos presentados	58
Proyectos aprobados	37
Proyectos aprobados de las Secretarías Académicas	14
Proyectos aprobados de profesores	18
Proyectos aprobados de establecimientos de enseñanza secundaria	5

Proyectos de Secretarías Académicas aprobados

Línea 1	Línea 2
4	9

Proyectos de Profesores aprobados

Línea 1	Línea 2
4	9

Proyectos de Enseñanza Secundaria UBA aprobados

Línea 1	Línea 2
4	9

Conclusiones

Los proyectos se encuentran en la actualidad en etapa de despliegue, en su primer año de implementación. Como requisito de la convocatoria, los proyectos tenían la obligación de implementar alguna acción con alumnos desde el primer año. En tanto se trata de fortalecimiento de la enseñanza con incorporación de TIC, la indagación actual reside en la documentación de las experiencias a los efectos de realizar un seguimiento y profundización en cada uno de los proyectos para su mejora. Asimismo, nos encontramos compartiendo los primeros resultados en relación con los procesos de aprendizaje en la universidad, en cada una de las disciplinas y áreas de conocimiento cuando hay mediación tecnológica.

Por otro lado, la prospectiva es la de expandir las experiencias, comunicarlas y proyectarlas para la construcción de una comunidad de práctica que revisa su enseñanza y la inclusión de las tecnologías para enriquecerla. En este sentido, nos encontramos desarrollando una propuesta de intercambio virtual sobre enseñanza y tic en el nivel superior a través de una plataforma innovadora de modo tal de consolidar a la UBA como una universidad en red que produce conocimiento y reflexión original sobre el aporte de las tic a la enseñanza con colegas nacionales e internacionales.

Referencias

- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos aires: Manantial.
- Burbules N. y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías Relaciones entre tecnología y conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Stella. Ediciones La Crujía
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin E. (Comp.) (2005). *Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (Comp.) (1995). *Tecnología Educativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Litwin, E. Maggio, M. y Lipsman, M. (Comp.) (2005). *Tecnologías en las aulas: casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Piscitelli, A. y otros (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad*. Buenos Aires: Ariel.
- Salomon, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58.
- Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Revista Comunicación, lenguaje y educación*, 13.

REGULACIÓN Y GESTIÓN DE CONTENIDOS DOCENTES. IMPLANTACIÓN DE LA LEY DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y RETOS DE FUTURO EN LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Francesca Galera Molina
francesca.galera@uab.cat

Joaquim Campuzano Puntí,
joaquim.campuzano@uab.cat

Juan Antonio Martínez Carrascal
juanantonio.martinez@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA⁸

Palabras clave:

Protección Intelectual, Derechos Autor, Creative Commons, Publicaciones, Material docente

Descripción de la experiencia

Actualmente el entorno universitario está inmerso en un proceso de cambio relacionado con la generación de contenidos docentes. Se ha pasado de una situación en la que el soporte utilizado era papel, el cual conllevaba una gran producción de publicaciones con la consecuente gestión de derechos con las editoriales tradicionales, a la situación actual en la que la gran mayoría de docentes e investigadores utilizan el formato digital para producir sus propios materiales y/o publicaciones.

Por otra parte, el uso cada vez más extendido de plataformas tecnológicas pretende facilitar el acceso a los alumnos a los materiales relacionados con las materias que cursan, ya sea en formato abierto o restringido.

Este escenario plantea a la universidad nuevos retos para conseguir realizar una correcta gestión de los derechos de autor, de la propiedad intelectual, del acceso a los materiales y de su difusión.

En concreto en la Universitat Autònoma de Barcelona, de ahora en adelante UAB, se ha iniciado un proceso de análisis específico con el objetivo de realizar una correcta gestión relacionada con los derechos de autor y de su relación con las editoriales o licencias, y también para asesorar de forma clara al profesorado sobre qué debe hacer con los materiales que utiliza para impartir docencia y que deposita en el entorno del Campus Virtual de la propia universidad.

Métodos y metodología

Como punto de partida, la Junta de Gobierno de la UAB, aprobó la siguiente Normativa⁹ de publicación de material docente al Campus Virtual:

‘El material docente que se quiera publicar en el Campus Virtual de la UAB debe ser original del profesorado responsable de la asignatura, o tener la autorización correspondiente del autor o autora o de la persona titular de los derechos de autor del material. En ningún caso la publicación de material docente en el Campus Virtual o en las herramientas que están asociadas podrá atentar contra los derechos de autor. El profesorado y las personas responsables de espacios podrán hacer uso de material con finalidad académica y de acuerdo con lo que dispone el Real decreto legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el cual se aprueba el texto refundido de la Ley de propiedad intelectual’.

⁸ Área de Planificación de Sistemas de Información.

⁹ Texto Refundido de las *Normativas vigentes en el ámbito de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)* de la Universitat Autònoma de Barcelona. [En línea]. [Consulta: 3 de septiembre de 2012]. Disponible en: <http://www.uab.es/iDocument/680/861/text_refos_tic_13_07_2011.pdf>

En línea con esta acción se han elaborado tres guías relacionadas con el tratamiento de contenidos respecto a la protección de la propiedad intelectual¹⁰, derechos de autor en la universidad¹¹ y tipos de licencias¹².

Resultados esperados

Partiendo de la premisa de que se considera un acto de “comunicación pública” la distribución de contenidos a través del Campus Virtual, un objetivo claro consiste en que el profesorado sea informado sobre las situaciones en las que será necesaria la autorización del titular de los derechos de explotación y en cuáles no.

Los docentes siempre deberán consultar los derechos contactando con el autor, a no ser que el material tenga licencia Creative Commons.

Además, para respetar los derechos morales, siempre tendrán que citar al autor y la fuente de donde proviene, aunque la ley permita utilizar pequeños fragmentos de obras como soporte a la docencia.

Respecto al material fotocopiado, se recomendará realizar la consulta con la empresa concesionaria del servicio, para revisar el tipo de contrato licencia que tiene con CEDRO.

Debido a que el tema que genera más dudas entre los docentes está relacionado con la distribución de sus propias obras y sobre qué posibilidades disponen para protegerlas, se recomendará definir en base a que licencia es necesario utilizar el material. La más restrictiva con copyright ©, o bien, alguna más flexible de tipo Creative Commons.

La estrategia de la UAB para conseguir estos resultados puede resumirse en 4 grandes ejes:

- Definición de la normativa oficial.
- Difusión de información práctica y concreta.
- Soporte y orientación para consultas específicas.
- Acciones técnicas para facilitar el acceso a repositorios abiertos y controlados.

Otras acciones de iniciadas son:

- Formación específica sobre gestión de los derechos de autor y propiedad intelectual aplicadas a la UAB.
- Mantenimiento de un canal de información hacia el profesorado, sobre las nuevas iniciativas que se impulsen des del Servicio de Bibliotecas, el Gabinete Jurídico, la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES) o la Dirección de TIC.

Conclusiones

En base a los puntos anteriores la UAB ha detectado que debe replantearse su estrategia y retos de futuro, por lo que a producción y uso de material docente se refiere.

Se plantean dos posibles escenarios. El primero consistiría en seguir el ejemplo de otras universidades que han sembrado precedentes y modelos a seguir al tener sus materiales en formato totalmente abierto y de libre uso. Como por ejemplo, la iniciativa edX (<https://www.edx.org/>), o bien Coursera (<https://www.coursera.org/>). Incluso no se descarta la posibilidad de la federación de contenidos entre universidades, para conseguir así una mayor difusión del conocimiento y facilitar el intercambio entre diversas instituciones. En la UAB ya existe un precedente llamado Polimedia

¹⁰ *Propiedad Intelectual y Derechos de autor*. [En línea]. [Consulta: 3 de septiembre de 2012]. Disponible en: <<http://blogs.uab.cat/oaid/2011/03/24/propietat-intel%C2%B7lectual-i-drets-d%E2%80%99autor/>>

¹¹ *Derechos de autor en la universidad*. [En línea]. [Consulta: 3 de septiembre de 2012]. Disponible en: <<http://blogs.uab.cat/oaid/2011/03/24/drets-dautor-a-la-universitat/>>

¹² *¿Qué son las licencias Creative Commons?* [En línea]. [Consulta: 3 de septiembre de 2012]. Disponible en: <<http://blogs.uab.cat/oaid/2011/03/24/creative-commons/>>

(<http://polimedia.uab.cat/>) que podría servir como semilla a este escenario, ya que consiste en un sistema de producción de materiales educativos de calidad, en formato multimedia y de libre acceso.

El segundo escenario sería más conservador, ya que podría ser un modelo similar al actual, actuando como productores de publicaciones, pero con una necesaria revisión de la regulación de los derechos de autor y sus usos con las editoriales y revistas de cada área.

Referencias

- Albarrán, J. Labastida, I. (2000). Creative Commons no es sinónimo de barra libre. *La Vanguardia* [En línea]. [Consulta: 14 de marzo de 2011]. Disponible en: <<http://www.lavanguardia.es/internet-y-tecnologia/noticias/20100412/53904657000/ignasi-labastida-creative-commons-no-es-sinonimo-de-barra-libre-estados-unidos-generalitat-planeta-s.html>>
- Campus Virtual de la UAB. [En línea]. [Consulta: 21 de marzo de 2011]. Disponible en: <<https://cv2008.uab.cat/suport/cv/>>
- CEDRO. Centro Español de Derechos Reprográficos. [En línea]. [Consulta: 14 de marzo de 2011]. Disponible en: <<http://www.cedro.org/inicio.asp>>
- Creative Commons. [En línea]. [Consulta: 16 de marzo de 2011]. Disponible en: <<http://cat.creativecommons.org>>
- Generalitat de Catalunya. [En línea]. [Consulta: 14 de marzo de 2011]. Disponible en: <http://www20.gencat.cat/portal/site/CulturaDepartament/menuitem.9cf6e0ecb7825f175a2a63a7b0c0e1a0/?vgnnextoid=227bd9a57448b010VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=227bd9a57448b010VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&newLang=ca_ES>
- Generalitat de Catalunya. [En línea]. [Consulta: 14 de marzo de 2011]. Disponible en: <http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIU/doc_27984974_1.pdf>
- Labastida, I. Les llicències de Creative Commons a l'Estat espanyol. UB. Universitat de Barcelona. [En línea]. [Consulta: 16 de marzo de 2011]. Disponible en: <<http://www.ub.edu/bid/15labast.htm>>
- Ministerio de Cultura. [En línea]. [Consulta: 14 de marzo de 2011]. Disponible en: <<http://www.mcu.es/propiedadInt/index.html>>
- Polimedia. Universitat Autònoma de Barcelona. [En línea]. [Consulta: 3 de septiembre de 2012]. Disponible en: <http://polimedia.uab.cat>
- UA. Universitat d'Alacant. [En línea]. [Consulta: 16 de marzo de 2011]. Disponible en: <<http://biblioteca.ua.es/va/propiedad-intelectual/faqs/docencia/faqs-usos-campus-virtual.html>>
- UB. Universitat de Barcelona. [En línea]. [Consulta: 16 de marzo de 2011]. Disponible en: <<http://www.bib.ub.edu/ajuda/pmf/drets-autor/>>
- UDG. Universitat de Girona. [Consulta: 16 de marzo de 2011]. Disponible en: <http://www.udg.edu/tabid/11983/language/ca-ES/default.aspx#la_cita_una_obra_protegida>
- UPC. Universitat Politècnica de Catalunya. [En línea]. [Consulta: 16 de marzo de 2011]. Disponible en: <http://upcommons.upc.edu/e-prints/bitstream/2117/1645/1/vives_internetreprografia.pdf>
- UPF. Universitat Pompeu Fabra. [En línea]. [Consulta: 21 de marzo de 2011]. Disponible en: <<http://www.upf.edu/bibtic/lafactoria/dretsautor.html>>
- UVIC. Universitat de Vic. [En línea]. [Consulta: 16 de marzo de 2011]. Disponible en: <<http://www.uvic.cat/node/837#24>>

LOS RANKINGS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO EN LA INVESTIGACIÓN

Mònica Feixas
monica.feixas@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (ESPAÑA)

Jordi Esteve
jesteve@ub.edu

Trinidad Mentado
trini.mentado@ub.edu

UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

Palabras clave:

Investigación, universidad, rankings

Descripción de la investigación

Los rankings universitarios tienen por objeto realizar una jerarquización de las instituciones de educación superior (IES) basándose en parámetros e indicadores que intentan medir la calidad de la educación universitaria, el grado de investigación y otros aspectos de la actividad académica, con el fin de informar y orientar a los estudiantes, a la opinión pública y a la sociedad en general. La elaboración de este tipo de jerarquizaciones se inició en Estados Unidos en 1983 y en el Reino Unido en 1990, casi de forma exclusiva para diferenciar a las mejores escuelas de negocios. Sin embargo, la sociedad en general y los académicos en particular les prestaron poca atención hasta comienzos del siglo XXI. En los últimos años han proliferado clasificaciones de instituciones de educación superior en América, Europa y en gran parte de los países desarrollados.

La elaboración de un ranking es compleja, intervienen numerosos factores, pero en ella es posible interpretar aquello que, en principio, puede parecer una simple clasificación numérica. A partir de las fuentes de información utilizadas –y a veces encuestas– se presenta un conjunto de indicadores de cuya categorización depende el resultado final.

En la actualidad existe una multitud de rankings de entidades de todo el mundo sobre los estudios de grado (undergraduate rankings), de posgrado (graduate programs and discipline rankings) y sobre otros aspectos (investigación, transferencia o su respuesta al “compromiso social”).

A pesar de todas las diferencias entre rankings (y su relación con la calidad), la mayoría de los indicadores (performance indicators) utilizados se suelen agrupar en tres bloques o grupos (Pérez-Esparrells y Salinas, 1998): medidas de insumo (input measures) –por ejemplo, profesorado, alumnado, recursos económicos e instalaciones–, medidas de proceso (process measures) y medidas de resultados (output measures).

Método

Nuestra propuesta pretende mostrar el debate en torno a los rankings, identificar los principales indicadores que utilizan los rankings internacionales para ordenar la capacidad científica de las universidades y plantear las implicaciones que tiene para los grupos de investigación.

Se trata de una propuesta de corte teórico que forma parte de una investigación¹³ más amplia que tiene por objetivo principal: *“Caracterizar las políticas de gobierno y gestión de universidades públicas españolas con los mejores resultados en investigación” y uno de sus objetivos específicos: “Establecer indicadores-guía de actuación que sirvan de referente a las universidades que quieran mejorar sus resultados en investigación”*.

En nuestra propuesta analizamos y comparamos ocho rankings universitarios internacionales. Se trata de: Academic Ranking of World Universities, QS World University Rankings, The Times Higher Education Supplement, High Impact Universities, SCImago Institutions Rankings World Report, Global Universities Ranking, Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities y el URAP.

Resultados

Muchos de los rankings actuales están basados en indicadores de investigación y de docencia en páginas web institucionales. La información para su elaboración suele ser de tipo cuantitativo y procede de: datos originarios de las estadísticas nacionales (ofrecidas por los propios gobiernos y sus administraciones o las agencias); datos internos de las IES, datos de publicaciones y citas. En ocasiones se complementa con información cualitativa procedente de las opiniones de expertos y encuestas a stakeholders (grupos de interés o partes interesadas). En la mayoría de los casos los rankings no son oficiales sino financiados y publicados por organizaciones comerciales (en periódicos y semanarios). En otros se trata de gabinetes de estudios o de consultoría para sociedades o empresas privadas, organizaciones no gubernamentales.

Los rankings llevan implícitos una determinada posición de cada institución que hace inevitable las comparaciones entre ellas. El problema surge cuando se identifica una mejor posición con una mejor calidad, dado la amplia connotación de este término. Además, el impacto que están ocasionando los rankings dentro y fuera de las universidades es cada vez mayor debido a su difusión por los medios de comunicación social.

Cada ranking se elabora con su metodología particular, por lo que no son directamente comparables, aunque se tienda inevitablemente a su confrontación y, por tanto, generan cierta confusión. La mayoría de rankings son producto de revistas, periódicos los cuales presumiblemente dan visibilidad a la clasificación toda vez que se les critica por la mayor o menor fortaleza metodológica y teórica. Además, la mayoría evalúan las universidades globalmente, pero algunos evalúan solo disciplinas. Los criterios utilizados pueden ser evaluados en función de su validez, completitud, relevancia, comprensión y funcionalidad (fiabilidad).

Conclusiones

Tras el análisis y comparación de los ocho rankings universitarios internacionales (Academic Ranking of World Universities, QS World University Rankings, The Times Higher Education Supplement, High Impact Universities, SCImago Institutions Rankings World Report, Global Universities Ranking, Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities y el URAP), podemos decir que utilizan diversos índices entre los que destacan: publicaciones científicas de nivel, número de citaciones, contratación de sus graduados, presencia internacional, medios y calidad docentes.

Cada uno de los rankings pondera, en diversa medida, los distintos indicadores. Nos interesa particularmente, cómo se evalúa la calidad de la investigación y como dicha evaluación afecta de forma directa o indirecta a toda la comunidad universitaria y tiene consecuencias en las políticas de muchas universidades y centros de investigación de excelencia. Es más, lo que miden los rankings más influyentes está marcando las tendencias y estrategias de las universidades.

¹³ Sánchez Moreno, M. (Dir). *Formación de gestores y construcción de una red de buenas prácticas para el gobierno y la gestión de la universidad, (2011/2014)*. Ministerio de ciencia e innovación. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I. Universidades participantes: UAB, UB, UCM, UdL, ULP,US. Código: EDU2011-26437

Referencias

- Altbach, P.G. (2006). *The dilemmas of ranking*. Bridges, 12.
- Carey, K. (2006). Collage rankings reformed: the case for a new order in *Higher Education*. *Education Sector Reports*, 19.
- De Miguel, J. M.; Vaquera, E. and Sanchez, J. D.(2005). Spanish Universities and the Ranking 2005 Initiative, *Higher Education in Europe*, 30: 2, 199-215
- Dill, D. and Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems. *Higher Education*, 49(4), pp. 495-534.
- Docampo, D. (2008). Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 149-176.
- Guarino, C.; Ridgeway, G.; Chun, M. and Buddin, R. (2005). Latent Variable Analysis: A New Approach to University Ranking, *Higher Education in Europe*, 30: 2, 147-165
- Harvey, L. (2008). Ranking of Higher Education Institutions: A Critical Review! *Quality in Higher Education*, 14(3), pp. 187-207.
- Liu, N. C. and Cheng, Y. (2005). The Academic Ranking of World Universities, *Higher Education in Europe*, 30: 2, 127-136
- López, A. M. y Pérez-Esparrells, C. (2007). Los rankings universitarios: estado de la cuestión y posibles aplicaciones al caso español. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 2, pp. 109-119.
- Merisotis, J. and Sadlak, J. (2005). Higher Education Rankings: Evolution, Acceptance, and Dialogue, *Higher Education in Europe*, 30: 2, 97-101.
- Pérez-Esparrells, C. y López, A.M. (2009). Estado de la cuestión de los rankings universitarios nacionales e internacionales. *Documento UNIVNOVA*, DU04, marzo.
- Pérez-Esparrells, C. y Salinas, J. (1998). El uso de los indicadores de gestión en la evaluación de la calidad universitaria. Hacienda Pública Española, *Monográfico Educación y Economía*, pp. 157-167.
- Thakur, M. (2007). The impact of ranking systems on Higher Education and its stakeholders. *Journal of Institutional Research*, 13(1), pp. 83-96.
- Usher, A.; Savino, M. (2007). A Global Survey of University Ranking and League Tables. *Higher Education in Europe*, 32, 1, pp. 5-15.
- Van Dyke, N. (2005). Twenty Years of University Report Cards, *Higher Education in Europe*, 30: 2, 103-125.
- Web Universidad de Barcelona (www.ub.edu). Consulta realizada el 13/09/2012

DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DE INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. CRITERIOS PARA LA ENTREVISTA

Diego Castro

diego.castro@uab.cat

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (ESPAÑA)

José María Ruiz

jmr Ruiz@edu.ucm.es

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)

Palabras clave:

Gestión, universidad, conocimiento.

Descripción de la investigación

Nuestra aportación al congreso se contextualiza en un proyecto de investigación I+D+i¹⁴ cuyo objetivo fundamental es la identificación de buenas prácticas en gestión ejercidas por gestores académicos en diferentes unidades organizativas universitarias con el objetivo de diseñar, desarrollar y evaluar un programa de formación dirigido a académicos universitarios que lideran unidades organizativas.

Para conseguir ese objetivo es necesario identificar cuáles son las buenas prácticas en gestión y qué ámbitos incluyen. Entre las acciones que hemos identificado para lograr ese objetivo nos hemos planteado analizar qué hacen las ‘mejores universidades’ españolas para gestionar la investigación que generan. Para ello hemos definido como criterio de selección de las universidades que aparecen recurrentemente en los diferentes rankings. Estas han sido la Universidad de Granada, la Universidad Pompeu Fabra, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona y la Universidad Complutense de Madrid. Somos conscientes de la limitación del criterio de selección muestral elegido, pero debemos advertir que no es el único, sino que se complementa con otros, de la misma manera las experiencias exitosas en gestión de la investigación no son exclusivas ya que también se estudian buenas experiencias en gestión académica, experiencias exitosas en relación a los cargos de gestión universitaria, etc.

Fundamentación

El gobierno de la universidad no es inmune a los impactos del flujo del entorno y, de hecho, la capacidad de las instituciones de educación superior para adaptarse a su contexto se cita como fundamental para su pertinencia y eficacia en contextos contemporáneos (Teodorescu, 2006). Las universidades tienen que utilizar sus conocimientos para desarrollar una ventaja competitiva como cualquier otra entidad (Nonaka et al, 2000).

Un cambio importante en la mejora de las estrategias eficaces para la gestión de estructuras de saber y conocimiento en la organización implicaría reconceptualizar el papel del conocimiento en la Universidad. Para que haya un cambio en la forma en la que las Universidades se comprometen en la gestión del conocimiento, se requiere una nueva perspectiva centrada en la producción de conocimiento mediante la investigación y la educación que dé cabida a la creación de conocimiento como una actividad cotidiana, que es fundamental para su adaptación a los cambios del entorno y de su éxito. De acuerdo con Fahey y Prusak (1998), uno de los errores más comunes en la gestión del conocimiento eficaz no es la identificación de o en la discusión sobre lo que se entiende por “conocimiento”, con el argumento de que es imposible gestionar algo que no se entiende. Las universidades, como todas las organizaciones con intención estratégica, necesitan entablar un consenso que aclare la naturaleza y el papel del conocimiento

¹⁴ Sánchez Moreno, M. (Dir). *Formación de gestores y construcción de una red de buenas prácticas para el gobierno y la gestión de la universidad*, (2011/2014), Ministerio de ciencia e innovación. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I. Universidades participantes: UAB, UB, UCM, UdL, ULP,US. Código: EDU2011-26437.

en su desarrollo. Fahey y Prusak sostienen que es imprescindible el reconocimiento de la naturaleza compleja del conocimiento que permite generar el rediseño de las estructuras de gobierno a fin de que esta complejidad pueda ser acomodada. La naturaleza del conocimiento está representada en la literatura a través de un debate rico epistemológico que pone de relieve su complejidad. Si bien los autores no lo afirman que los problemas que limitan la creación de conocimiento en la Universidad son los más sencillos, sugieren que la ampliación de las perspectivas y estrategias para la gestión del conocimiento pondría de relieve las oportunidades para mejorar la gobernanza de la organización.

Metodología: diseño de la entrevista

Presentamos una investigación de cualitativo en el que se estudian las buenas prácticas de gobierno y gestión de las universidades españolas con más reconocimiento en investigación. La idea es contestar a la pregunta ¿Qué caracteriza a las universidades que obtienen muy buenos resultados en investigación? Para ello se seleccionarán los casos, se establecerá el contacto con las unidades organizativas participantes (Departamentos, Comisiones de investigación de la Universidad, Oficinas de investigación y transferencia, etc.) y se elaborarán los instrumentos de obtención de datos. En este caso el principal instrumento de recogida de información será la entrevista semiestructurada.

En el siguiente cuadro se puede observar como se ha construido el guión principal de la entrevista. Se han planteado unas categorías generales de carácter deductivo a partir de la literatura específica. De ahí se identifican sus componentes como indicadores fundamentales. A partir de esos dos elementos estamos en disposición de acotar y definir cada categoría. De esa forma dotamos de mayor univocidad interna el proceso de construcción del instrumento, orientamos las posibles preguntas y, sobre todo, sirve como manual de referencia a la hora de desarrollar el trabajo de campo. A partir de ahí estamos en disposición de formular las distintas cuestiones.

Identificar y analizar los rasgos característicos de las estructuras de gobierno y gestión de dichas universidades	
CATEGORIAS	INDICADORES
Modelo de universidad	- Orientada al mercado - Orientada a la burocracia - Orientada al sistema colegial
Función de la universidad	- Dualidad docencia – investigación - Universidad – Sociedad - Desarrollo Territorial
Gobierno y gestión	- Cargos de gestión de la investigación - Autonomía de decisión en política de investigación
Financiación	- Modelo de financiación de la investigación - Asignación del presupuesto público o subvención
Investigación	- Criterios de evaluación y reconocimiento interno - Motivación e intereses para la investigación - Formación de grupos de investigación
Profesorado	- Función del profesorado - Coordinación en el Departamento
Evaluación e innovación	- Evaluación institucional - Evaluación del profesorado
TIC	- Infraestructuras - el uso de las TIC
Relaciones con el entorno	- Convenios - Vinculación con el sistema científico tecnológico - Estudios de 3er Ciclo

Relacionar entre estas políticas y los resultados en investigación	
CATEGORIAS	INDICADORES
DIFUSIÓN	Impacto de las revistas científicas
	Número de citaciones
	Presentaciones en congresos
INGRESOS	Proyectos de investigación y contratos y convenios de investigación
	Convocatorias de ayudas y becas a proyectos de investigación emitidas por la universidad
PRODUCTOS	Tesis doctorales leídas
	Tramos investigación
CONTROL	Control

Resultados esperados

Si bien es cierto que estamos en un momento muy inicial del trabajo de campo y no se pueden avanzar resultados sí que estimamos poder concluir aspectos relativos a los siguientes aspectos:

- Modelo altamente dependiente de la Administración.
- Modelo institucional independiente de la Admón. Y con fuerte protagonismo de la actividad académica.
- De qué manera participa la universidad en el desarrollo de la sociedad (a nivel empresarial, económico, cultural, tecnológico, comunitario, ...).
- Unidades organizativas colegiadas / unipersonales y electas / nombradas vinculadas a la gestión de la investigación.
- Capacidad de decidir de forma independiente de órganos externos a la propia universidad.
- Formas en las que se captan los recursos, especialmente si son sostenidos en el tiempo (asegurados) o bien se accede mediante sistemas competitivos.
- Identificar si institucionalmente se evalúa con acciones, programas, etc. El desarrollo o la producción de la investigación.
- De qué forma se incorporan acciones y medidas relacionadas con los resultados de las evaluaciones al profesorado, que posibles consecuencias y que acciones se activan ante los resultados de las evaluaciones externas.
- Contribución de los resultados obtenidos al cumplimiento de objetivos globales.
- La novedad está relacionada con lo nuevo, pero no todo nuevo es mejor y a veces no aporta nada al conocimiento científico.
- Financiación provenientes de ingresos para llevar a cabo proyectos de investigación en un período determinado de tiempo y sujeto a justificación. Ingresos provenientes de contratos y convenios de investigación con instituciones públicas y privadas.
- Convocatoria habitualmente pública y competitiva para la presentación de propuestas de financiación de actividades de investigación científica y técnica en varios temas prioritarios.

Referencias

- Blackman, D. and Kennedy, M. (2009). Knowledge management and effective university governance. *Journal of knowledge management*, 13 (6), 547-563
- Nonaka, I.; Toyama, R. and Nagata, A. (2000). A firm as a knowledge-creating entity: a new perspective on the theory of the firm, *Industrial & Corporate Change*, Vol. 9, No. 1.
- Sánchez Moreno, M. (2010). La universidad como objeto de estudio. En Manzanares, A. (Ed). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A.

- Sánchez Moreno, M.; Murillo, P. y Lavié, J. M. (2010). La investigación de la gestión universitaria: conociendo buenas práctica. En Manzanares, A. (Ed). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A.
- Teodorescu, D. (2006). Institutional researchers as knowledge managers in universities: envisioning new roles for the IR profession, *Tertiary Education and Management*, Vol. 12, pp. 75-88.

PROPIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y DERECHO A LA CIENCIA Y LA CULTURA: EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ARGENTINAS

Horacio Javier Etchichury

etchichury74@gmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA)

Palabras clave

Propiedad intelectual, derecho a la ciencia y la cultura, universidad

Descripción de la investigación

El trabajo analiza, desde el punto de vista de los derechos humanos, la tendencia a extender la aplicación del régimen de propiedad intelectual a los conocimientos generados en la universidad pública argentina. Se describen las propuestas en tal sentido contenidas en un crédito por 150 millones de dólares otorgado en 2009 por el Banco Mundial al Gobierno argentino, destinado a fomentar la innovación productiva. El acuerdo impulsa la comercialización del conocimiento creado en la universidad, a través de figuras del régimen de propiedad intelectual. Parte del dinero del préstamo se destina a crear la carrera de “vinculador tecnológico”, dedicado a conectar a las empresas con los académicos. Estas directivas cobran relevancia porque las universidades públicas argentinas realizan la mayor parte del trabajo científico. Según datos oficiales, el 60% de los investigadores cumple su tarea en el sector universitario (Korsunsky y Campero, 2012: 283). El trabajo revisa luego la coherencia entre estas propuestas y el derecho a la ciencia y la cultura, contenido en el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El art. 15.1 consagra el derecho de toda persona a “participar en la vida cultural”, “gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones” y “beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora” (inciso c). El trabajo enfatiza que la comercialización implica acceso y distribución basados en el mercado, mientras el paradigma de derechos humanos requiere acceso igualitario. Los derechos sociales, incluyendo el derecho a la ciencia y la cultura, implican la “desmercantilización” de ciertos bienes y servicios. Los derechos permiten otorgar a las personas cierta inmunidad frente al mercado, para no depender de él en los aspectos garantizados como derechos (Britos, 2010: 188-189).

Métodos y metodología

El trabajo se realiza dentro de la disciplina del Derecho. Tiene un carácter cualitativo e interpretativo. El eje central consiste en una evaluación de coherencia entre las propuestas del Banco Mundial y los derechos humanos. Se efectuó un análisis documental del informe que acompaña al crédito aprobado, junto a los informes de avance elaborados al cumplirse cada etapa de implementación. Luego, se practicó un análisis jurídico de las propuestas del Banco a la luz de los derechos humanos pertinentes. El análisis jurídico implica un estudio sistemático, reflexivo y crítico, del texto de los artículos relevantes, de las decisiones de la Corte Suprema al respecto, y de las elaboraciones de la doctrina constitucional. El análisis sistemático exige poner cada fuente en relación con las otras. Cada cláusula del texto se integra con el resto de las normas constitucionales y las de igual jerarquía. En el caso de las decisiones judiciales y la doctrina, corresponde una lectura que determine los aspectos compatibles. El análisis reflexivo y crítico implica revisar los supuestos y valores en que se basa cada fuente. Este análisis jurídico brinda las bases para poder efectuar el análisis de coherencia a la luz del principio de supremacía constitucional.

Resultados esperados y resultados

En general, se esperaba encontrar contradicciones entre las propuestas del Banco y los derechos humanos, ya que la institución no los toma como criterios. El trabajo confirmó tales contradicciones. El análisis documental mostró el planteo del Banco, expresado en su consideración de la universidad

argentina como “demasiado introspectiva, con actividades a menudo desconectadas de las necesidades de la industria y de la economía en general” (Banco Mundial, 2008: 29). El crédito fomenta la vinculación con el sector productivo, implementando “las mejores prácticas internacionales para la administración y comercialización de propiedad intelectual” (Banco Mundial, 2008: 16). Diez años antes, el BM ya recomendaba que la investigación financiada con fondos públicos atendiera al sector productivo, y que los laboratorios adoptaran estructura empresarial y buscaran el apoyo privado (Banco Mundial, 1999: 147).

El análisis jurídico reveló que la ampliación del alcance de la propiedad intelectual plantea dos problemas. Uno surge del principio de no regresividad, que impide agregar barreras al acceso a ciertos derechos. En el art. 2.1 del PDESC, cada Estado “se compromete a adoptar medidas [...] para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos”. Se excluye cualquier medida regresiva, entendida como la que “empeora el nivel de ejercicio o el goce de un derecho” (Sepúlveda, 2006: 132). Si un conocimiento que antes circulaba libremente ahora no puede hacerlo por el régimen de propiedad intelectual, existe una limitación nueva en el acceso, y -por tanto- una regresión. El segundo problema consiste en la mercantilización, la distribución del conocimiento mediante el mercado. Los derechos sociales, por el contrario, conducen a desmercantilizar lo garantizado como derecho, para que la vida de la persona no dependa de su situación en el mercado (Britos, 2010: 188-189).

Conclusiones

Un régimen del conocimiento en la universidad pública debería centrarse en discutir cómo alcanzar del modo más efectivo la ampliación del derecho a la ciencia y la cultura. El eje central, en un régimen constitucional como el argentino, es la persona y sus derechos humanos. No puede sacrificarse el derecho a la ciencia y la cultura en aras de dar exclusividad en la explotación económica a una empresa. Toda reglamentación de este derecho debe cumplir el requisito de razonabilidad (exigido por el art. 28 de la Constitución argentina), esto es, ser proporcional al fin buscado, que también debe ser legítimo (Gelli, 2005: 331; Bidart Campos, 1991: 407).

La política de impulso al patentamiento debe examinarse bajo esta pregunta central: ¿son razonables las limitaciones que la ampliación del régimen de propiedad intelectual impone al derecho a la ciencia y la cultura? Es decir, ¿es proporcional al objetivo buscado? ¿Es cierto que es un instrumento adecuado para ese fin? ¿O existen vías menos restrictivas para lograrlo? A lo largo del informe elaborado por el Banco, no se encuentran las razones para concluir en que sea el único medio disponible, ni que las restricciones impuestas al acceso resulten proporcionales al fin declarado.

Referencias

- Banco Mundial (1999). *World Development Report. Knowledge for Development. 1998-1999*. Washington, D. C.: The World Bank y Oxford University Press.
- Banco Mundial (2008). *Project Appraisal Document on a proposed loan in the amount of US\$ 150 million to the Argentine Republic for an Unleashing Innovation Project – Report No. 45165-AR*. Washington, D. C.: The World Bank. Disponible en: <http://go.worldbank.org/J79O8W1B90>
- Bidart Campos, G. (1991). *Teoría general de los derechos humanos*. Buenos Aires: Astrea.
- Britos, Nora (2010). Derechos sociales: protección regional y desafíos para la política social a escala nacional en América Latina. En: E. Abril et al. *Lecturas sobre los derechos sociales, la igualdad y la justicia*. Córdoba: Advocatus.
- Correa, Carlos (2009). Acceso a la cultura y derecho de propiedad intelectual: la búsqueda de un nuevo equilibrio. En: R. Alonso et al. *¿Desea guardar los cambios? Propiedad intelectual y tecnologías digitales: hacia un nuevo pacto social*. Córdoba: Centro Cultural de España en Córdoba. Disponible en: http://ccec.org.ar/wp-content/uploads/2010/05/desea_guardar_los_cambios.pdf
- Felice, C. (2002). *El patentamiento y la generación de riquezas a partir de la ciencia en Argentina*, Universidad Nacional de Tucumán. Disponible en: www.herrera.unt.edu.ar/bioingenieria/transferencias/Patente/Patentes.PDF
- Gelli, M. A. (2005). *Constitución de la Nación Argentina. Comentada y concordada*, 3ª ed. Buenos Aires: La Ley.

- Korsunsky, L. y Campero, A. (2012). La actividad científica en la universidad: 2003-2009, entre el financiamiento y el *laissez faire*. En: A. Chiroleu *et al.* (comp.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines (provincia de Buenos Aires): Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Krishnaswamy, S. (2012). Access to knowledge and traditional knowledge protection. The Indian experience. En: R. Subramanian y L. Shaver (eds.). *Access to knowledge in India. New research in intellectual property, innovation & development*, Londres-Nueva York-Berlin-Sidney: Bloomsbury Academic. Disponible en: [dx.doi.org/10.5040/9781849665568](https://doi.org/10.5040/9781849665568)
- OMPI (2003). *What is intellectual property?* Publicación 450(E), OMPI, Ginebra. Disponible en: http://www.wipo.int/export/sites/www/freepublications/en/intproperty/450/wipo_pub_450.pdf
- Shaver, L. (2010). The right to science and culture. *Wisconsin Law Review*, núm. 121, pp. 121-184.

ACOMPAÑANDO SABERES: EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES EN LA UNIVERSIDAD

Pablo Becerra
becepablo@gmail.com

Valeria Chervin
valechervin@gmail.com

Florencia Pereyra
yoyapereyra@gmail.com

Belén Uanini
bel.uanini@gmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA)¹⁵

Palabras Clave

Interdisciplina, materiales, educación, producción

Introducción

En esta ponencia pretendemos recuperar las dinámicas y nudos problemáticos que se pusieron en juego para la constitución de un equipo de producción interdisciplinario de materiales para la enseñanza. Asimismo, nos interesa reflexionar sobre el proceso de elaboración de un modo común de trabajo sobre dichos materiales y su puesta en acción.

Descripción de la experiencia. Iniciando la propuesta

A partir de las investigaciones realizadas por el Área de Tecnología Educativa, en el marco de la Red UNISIC¹⁶, pudimos reconocer que la incorporación de tecnologías en la UNC no siempre se encuentra acompañada por procesos de reflexión sobre las prácticas pedagógicas que permitan producir modificaciones sustantivas en los modos de enseñar. Por ello, durante el año 2008 presentamos a AECID el proyecto: “Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Fortalecimiento Institucional de Áreas dedicadas a la Enseñanza Universitaria con Nuevas Tecnologías”, del cual surge como línea de trabajo la constitución de un equipo interdisciplinario de producción de materiales para la enseñanza. Este proyecto permite la realización de acciones conjuntas entre nuestra universidad y la de Santiago de Compostela (España), a través del desarrollo de cuatro programas de trabajo orientados a la formación, investigación, producción de materiales y mejoras tecnológicas; a los cuales se sumó, durante el 2010, el Programa: “Difusión, Comunicación y Promoción de Políticas de Conocimiento Abierto”.

El equipo de producción de materiales está compuesto por profesionales provenientes de los siguientes campos: diseño gráfico, desarrollo informático, ciencias de la educación y de la comunicación, y producción audiovisual. Como primer paso en nuestra experiencia de articulación de saberes y miradas sobre la producción, nos propusimos conocer y reflexionar sobre las lógicas que estructuran los diversos modos de elaborar materiales, atendiendo a la relación que existe entre estos recursos, sus diferentes lenguajes y el propósito educativo para el cual queremos emplearlos.

¹⁵ Área de Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades.

¹⁶ Red Universidad en la Sociedad del Conocimiento, conformada por la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (Bolivia), la Universidad de la Frontera (Chile), la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (Bolivia), la Universidad de Santiago de Compostela (España) y la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

Resultados: Al son de las voces

Dada la diversidad de trayectorias al interior del equipo, fue necesario consensuar códigos, lenguajes, perspectivas teóricas y de trabajo; y la manera que encontramos para hacerlo fue la escritura en común de nuestro propio material para la enseñanza. Si bien el proceso no fue fácil -había que definir un propio glosario de términos, adscripciones teóricas, políticas y metodológicas-, la elaboración del material contribuyó a que fuéramos conceptualizando, desarrollando y conformándonos como equipo de trabajo. La relación entre la idea que nos convocaba a trabajar y los saberes diversos que sostenían nuestras intervenciones fue cuidadosamente atendida:

“(…) la propuesta de integración no debe ser forzada, vaciando el sentido de los contenidos disciplinares, y es fundamental tener en cuenta que no todo los contenidos pueden o deben ser integrados (...) La integración de saberes se constituye en una excusa interesante para poner en juegos otros modos de enseñar, otros modos de generar aprendizajes, de formar sujetos pensantes, conscientes de sus saberes, críticos y reflexivos”. (Leliwa, 2011: 15)

Fue preciso tomar decisiones sobre nuestros propios materiales: un cuadernillo impreso y un documental en soporte audiovisual. Al momento de elaboración del cuadernillo de trabajo, nos fuimos encontrando con interrogantes sobre los propósitos de nuestro documento en tanto articulador de consejos prácticos en la producción como espacio de reflexión teórica, epistemológica y didáctica acerca de los materiales.

Frente a tales desafíos, terminamos generando un documento que por momentos se posiciona teóricamente, mientras que en otros, delinea propuestas prácticas para el desarrollo de materiales concretos para la enseñanza. Nos interesó orientar nuestras voces disciplinares para abordar este cuaderno de trabajo como un producto cultural (Lora, 2001).

Este posicionamiento nos permitió abordar no sólo el contenido, en tanto texto a comunicar, sino también reconocer las circunstancias en las cuales el documento fue producido. Coincidimos con Chartier al recordar que los textos no pueden escrutarse más allá de su materialidad: “(…) no existe texto fuera del soporte que lo da a leer (o a escuchar) y que no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega al lector” (2005: 55)

Para organizar la diversidad de las problemáticas a abordar, estructuramos el material a partir de tres núcleos temáticos. En el primero, acercamos consideraciones generales sobre los materiales didácticos y algunas líneas de reflexión sobre las nuevas alfabetizaciones.

En el segundo núcleo, centramos la mirada en las lógicas de producción que suponen los materiales impresos, multimediales y audiovisuales.

Por último, en el tercer núcleo temático, nos propusimos abordar la construcción de actividades en entornos virtuales de enseñanza. Y a modo de Epílogo, abrir el debate en torno a las políticas de conocimiento abierto proponiendo como opción de licencias permisivas de contenido¹⁷.

El audiovisual elaborado¹⁸ reconstruye el uso de diversos materiales para la enseñanza, a partir del relato de cinco docentes de diferentes carreras de nuestra facultad. Los profesores rememoran las principales herramientas pedagógicas que utilizaron cuando eran estudiantes, narran su experiencia como docentes y se interrogan sobre las potencialidades y limitaciones de las nuevas tecnologías para la enseñanza.

Palabras de cierre

Las nuevas tecnologías posibilitan a los docentes pensarse como permanentes productores de contenidos en diferentes soportes y formatos. Asistimos a un tiempo de nuevos interrogantes pedagógicos y didácticos que se suman a las tareas de producción de saberes. Por ello se torna indispensable el desarrollo de instancias de reflexión interdisciplinar que permitan un abordaje conceptual, metodológico y práctico que nos permita dar forma a materiales para la enseñanza que reconstruyan la intencionalidad y la especificidad de los saberes específicos.

¹⁷ Disponible en el Blog del Área de Tecnología Educativa: <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/tecnoedu>

¹⁸ Disponible en: <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/tecnoedu/tag/producciones-audiovisuales/>

En esta ponencia hemos abordado el proceso de constitución del equipo, mucho queda por decir del trabajo concreto de elaboración de materiales para la enseñanza destinados a diferentes asignaturas de nuestra facultad.

Referencias

- Armando, J. y Pacheco, V. (2009). *Guía Módulo 3. Curso de Capacitación Producción de materiales para la enseñanza universitaria*. PROED. Disponible en <http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/course/view.php?id=134> 21/04/2010
- Area Moreira, M. (2007). Los materiales educativos: origen y futuro. En *IV Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía*. Veracruz, México.
- Becerra, P.; Chervin, V. y Uanini, M. B. (2009). *Producción de materiales para la enseñanza. Cuadernillo de Trabajo para el Taller Producción de Materiales para la enseñanza*. Córdoba: Área de Tecnología Educativa. FFyH. UNC
- Chartier, R. (1992). *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Editorial Barcelona: Gedisa.
- Chervin, V.; Uanini, B. (2010). Re-creando propuestas de trabajo: desafíos en la producción de materiales para la enseñanza universitaria. Relato de experiencias. En: *V Seminario Internacional: Legados y Horizontes para el S XXI*. 20, 21 y 22 de septiembre de 2010. Tandil, Argentina.
- Chervin, V. y Uanini, M. B. (2009). Los materiales impresos para la enseñanza como configuradores de prácticas didácticas. Un estudio de caso. En: *VI Jornadas de Investigación en Educación: "Investigación, conocimiento y participación de los actores en el campo educativo"*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades "María Saleme de Burnichón" - Universidad Nacional de Córdoba.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourses. The modes and the media of contemporary communication*. UK: Ed. Hodder Arnold Publication.
- Leliwa, S. (2011). *Explorando con colegas. Cuaderno de trabajo para el docente*. Córdoba: UNC-DGES
- Manovich, Leon (2006). El lenguaje de los medios en la era digital. Barcelona: Edit. Paidós.
- Varela, M. (2010). Clase 18: La dinámica del cambio en los medios. Él miraba televisión, you tube. En: *Diploma Superior en Educación, imágenes y medios*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS COMO PRODUCTORAS DE MATERIALES AUDIOVISUALES PARA LA ENSEÑANZA

Pablo Becerra
becepablo@gmail.com

Florencia Pereyra
yoyapereyra@gmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA¹⁹ (ARGENTINA)

Palabras claves

Materiales educativos, producción audiovisual, universidad pública.

Introducción

Esta ponencia recupera algunas de las experiencias de producción, uso y circulación de audiovisuales para la enseñanza universitaria realizados desde el “Taller de producción de materiales para la enseñanza”, dictado por el equipo del Área de Tecnología Educativa durante 4 años consecutivos (2009-2012) a docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, y enmarcados en políticas de licenciamiento libre y en un modelo de universidad pública orientada a producir conocimiento al alcance de todos.

Este taller surge como una de las iniciativas del proyecto: “Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Fortalecimiento Institucional de Áreas dedicadas a la Enseñanza Universitaria con Nuevas Tecnologías” presentado en 2008 a AECID y desarrollado en conjunto con la Universidad de Santiago de Compostela, para fortalecer las acciones que potencien la reflexión y la apropiación de nuevas tecnologías para la enseñanza en la Facultad de Filosofía y Humanidades. La propuesta de este Taller incluyó la creación un centro de producción de materiales con equipamiento y personal capacitado (comunicadores sociales, productores audiovisuales, pedagogos, diseñadores gráficos y programadores) para la elaboración de materiales acordes a las necesidades de enseñanza de esa facultad. Este espacio de formación y producción fue pensado para revalorizar la tarea del docente en tanto productor de conocimientos y sujetos capaces de diseñar y producir sus propios materiales pensando en recorridos singulares para que sus alumnos se apropien del conocimiento.

Desde la primera edición del taller, en el año 2009, hasta su finalización en 2012, este equipo trabajó en conjunto con los profesores, especialistas en los contenidos, reflexionando colectivamente sobre los criterios y herramientas para la selección y producción de materiales; el reconocimiento de la importancia de diferentes modos de presentación del contenido; la comprensión de las limitaciones y potencialidades de los diferentes lenguajes; el análisis de los materiales educativos propios y producidos por otros. Estas acciones se materializaron en producciones de diferentes lenguajes y soportes, que hoy son parte de las distintas propuestas metodológicas de las cátedras participantes.

Metodología

De los 8 materiales audiovisuales producidos por el Taller, seleccionamos 3 experiencias que trabajan una rica variedad de recursos, narrativas y estéticas bien diferenciadas. Elaborar un mensaje audiovisual y lograr el efecto comunicativo deseado requiere la utilización de un lenguaje que tiene sus códigos y convenciones, y la producción de materiales propios, específicamente pensados para una propuesta de enseñanza, implica explicitar los principios y decisiones tomadas en el diseño de los materiales. Nos planteamos como objetivo general describir el proceso de toma de decisiones del equipo al momento de optar por la producción de un material audiovisual. El planteo sobre qué puede aportar el video como lenguaje en lo que vamos a comunicar, pensando en nuestros destinatarios específicos,

¹⁹ Área de Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Humanidades.

posibilita definir las formas y perspectivas desde las cuales se aborda la producción: qué se quiere contar, cómo, porqué y para quiénes²⁰.

Por otro lado se describen cuáles fueron los usos de esos materiales audiovisuales y los espacios por los que circularon.

Contenido de la experiencia

La primera característica común de todos los materiales que tiene que ver con un posicionamiento político y ético, es que cuentan con recursos libres (música, imágenes etc.) y se inscriben bajo una licencia *Creative Commons (BY NC SA)*, ya que favorece la difusión más amplia y libre posible de los conocimientos que se producen en la facultad. Para favorecer a circulación y re-apropiación, se encuentran además disponibles en el canal de video institucional del Área de Tecnología Educativa²¹ donde pueden descargarse libremente.

1- "Materiales educativos en la FFyH" (2009)

Link: <http://vimeo.com/12618610> *Duración:* 30 min

Este material fue producido para trabajar en el Taller de Producción de Materiales y sirvió como primera experiencia de trabajo del equipo. El mismo reconstruye el uso de diversos materiales para la enseñanza, a partir del relato de cinco docentes de diferentes carreras de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Los profesores rememoran acerca de las principales herramientas pedagógicas que utilizaban cuando eran estudiantes, narran su experiencia como docentes y se interrogan sobre las potencialidades y limitaciones de las nuevas tecnologías para la enseñanza.

El primer interrogante al que se enfrentó el equipo fue a qué docentes recurrir para realizar la entrevista. El propósito no era generalizar experiencias, sino conocer algunas apreciaciones sobre los materiales a partir del recorrido profesional de un grupo de profesores. Se eligió a docentes de diferentes carreras que estuvieran dando clases en diferentes años curriculares. El objetivo de este video era que los docentes que participaban del Taller puedan lograr cierta identificación, ya sea con alguno de los colegas entrevistados, con sus experiencias o con los espacios. Este video se mostraba la primera clase del taller y servía para situar de forma local la problemática de la producción de los materiales²². Como recurso audiovisual para destacar, se utilizó filmes de archivo del Centro de Conservación y Documentación Audiovisual de la misma casa de estudio, permitiendo de este modo un acceso al pasado a través de imágenes, para reconstruir el uso de tecnologías en las clases de los años '70. Las entrevistas se realizaron en lugares comunes y reconocibles como bibliotecas, aulas, etc. Además se incorporaron *inserts* de los distintos pabellones donde se dictan las clases de las diferentes carreras de la facultad.

2- "Ordenación y Clasificación Documental" (2009)

Link: <https://vimeo.com/11837552> *Duración:* 4 min.

El video es el resultado del trabajo de la docente Nelly Pérez de la materia "Clasificación y Ordenación Documental" de la Carrera de Archivología. Esta breve animación de ilustraciones y textos, destinados a alumnos del primer año de la carrera, tiene como objetivo acercar de forma muy simplificada el proceso, las tareas y las operaciones que implican trabajar en un archivo, ya que la problemática que preocupaba a esta docentes es que las cátedras de los primeros años se caracterizan por ser muy masivas y el acceso a los espacios de guarda y conservación suele ser muy restringido, lo que dificultaba la comprensión de los conceptos y los procesos, y resultaba un obstáculo en el aprendizaje.

²⁰ Posicionamiento político y ético, el marco curricular en el que se generó, las decisiones tomadas para la selección y orientación de los contenidos, las opciones específicas que sus productores desarrollaron, las características de los destinatarios, etc.

²¹ <http://vimeo.com/user948617>

²² Con este material se planteaba la primera actividad del taller que invita a los docentes participantes a reflexionar sobre que materiales utilizan en sus clases y para qué lo hacen.

El material educativo narra en 5 minutos los pasos que implican el proceso de ordenación y clasificación en un archivo. Se decidió optar por una animación de íconos ilustrativos fáciles de recordar, que cumplen una función redundante reforzando visualmente las ideas y acompañando al texto en voz en *off*²³.

El material final era un DVD que contaba además con un video institucional del Centro de Conservación y Documentación Audiovisual de la misma Facultad que materializaba lo que se había visto en la animación y acercaba también a los alumnos este espacio de trabajo poco conocido y concurrido.

El video superó los objetivos pedagógicos para el cual fue diseñado, ya que diferentes instituciones lo usaron luego como síntesis de las tareas referentes a cómo clasificar, ordenar e instalar. En 2010 fue distinguido con el tercer puesto en la tercera convocatoria de "Videos educativos" en el concurso "Publicando en Internet. Docentes creadores de contenidos digitales" del Premio Educ.ar-Intel 2010. Desde su publicación en Mayo de 2010, tiene más de 1.000 reproducciones en el Canal de video institucional del Área de Tecnología Educativa.

3- "La pasión por iluminar" (2009)

Link: <https://vimeo.com/11842592> *Duración:* 40 minutos

El video es el resultado del trabajo de dos docentes de la materia "Seminario de Iluminación I" de carrera de Teatro de la Facultad de Artes, Daniel Maffei y Julieta Martín. Este material, destinado a los alumnos del cuarto año de la carrera, cuenta con la participación actoral de ayudantes alumnos (lo que logró un importante acercamiento con sus destinatarios) y pone a dialogar los recursos actorales y audiovisuales con la temática específica de la materia: el lenguaje lumínico en las puestas en escena.

Desde un primer momento se planteó un acercamiento visual para abordar la temática. Al comienzo se habló de producir un multimedia de carácter técnico que por medio de botones se modifique variables que permitan conocer los distintos artefactos usados en la iluminación teatral, sus características y sus efectos lumínicos. La idea original cambió ante la necesidad de registrar a luz y su materialización en formas y colores, en intensidades y calidades, y en situaciones dramáticas planteada e interpretada por personajes. Además era fundamental que sus estudiantes pudiesen comprender la práctica profesional que requiere el trabajo del iluminador.

El profesor, que además es actor e iluminador, escribió un guión donde propone un recorrido complejo del lenguaje lumínico donde la luz es parte vital de la puesta en escena y va escribiendo su propio comportamiento dramático.

En "La pasión por iluminar" el mismo docente interpreta a un profesor que introduce a un alumno en la práctica de la iluminación teatral. Para lograr apelar a los destinatarios, el docente le habla a la cámara como si esta fuera un estudiante. El recurso técnico de una cámara subjetiva hace dinámico el recorrido y se detiene en los aspectos más importantes.

El video está dividido en dos secuencias. En la primera, la luz se vuelve personaje, creando climas en un aula de la facultad. Allí entran en escena los ayudantes que disponen las luminarias, los filtros y los cables. La cámara es estática y observa desde un punto fijo la escena como espectador teatral. Al finalizar esta escena, la cámara se convierte en personaje y se dirige hacia un punto luminoso donde lo espera el profesor para dar inicio al recorrido por la práctica de iluminación.

En la segunda secuencia se desarrolla y se cierra el relato en 7 capítulos, que se corresponden al programa de la materia, permitiendo al docente trabajar de forma parcial los contenidos del video.

²³ La elección de esta estética significó un desafío, ya que el equipo técnico tuvo que formarse en otras herramientas de edición y postproducción, diferentes a las que venían trabajando, que luego servirían para futuras producciones.

Conclusiones

Existen cuatro puntos fuertes en estos materiales que abren posibilidades expresivas que permiten nuevas formas de interacción cultural más participativas y creativas. Por un lado las potencialidades motivadoras, comunicativas y educadoras de los audiovisuales que habitualmente despiertan un interés particular en los destinatarios, y sobre todo en los docentes productores, que siempre se mostraron muy atraídos por este lenguaje a la hora de pensar un material. Por otro lado el carácter local desde donde se abordaron los contenidos, haciendo más cercano el acceso a las fuentes de información y más probable la identificación. Luego la formación de un equipo técnico interdisciplinario y especializado en distintos campos del conocimiento que garantice la calidad y la reflexión conceptual, metodológica y práctica desde cada campo disciplinar en todas las etapas de producción. Y por último las políticas de conocimiento abierto que atraviesan toda la producción y que significan una decisión ética y política de carácter institucional y/o colectivo de la institución pública a la que pertenecemos cuyos objetivos han sido históricamente el acceso libre a los conocimientos que allí se producen y la colaboración con otros sectores de la sociedad.

De esta manera creemos que estos materiales han promovido la producción, publicación y el uso de contenidos locales para una propuesta de enseñanza específica teniendo en cuenta las características de la institución educativa en la que se inserta.

Referencias

- Area Moreira, M. (2007). Los materiales educativos: origen y futuro. En: *IV Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía*. Veracruz, México.
- Armando, J. y Pacheco, V. (2009). *Curso de Capacitación Producción de materiales para la enseñanza universitaria*. PROED-UNC. 2009. Disponible en: <http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/course/view.php?id=134>
- Asistein, J. C. (2006). *La producción de material didáctico*. Disponible en http://virtualeduca.educativa.com/archivos/_22/VE-Unidad_3.pdf
- Breu, R. y Ambrós, A. (2011). *El cine en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Díez Fernández, Federico y Martínez Abadía, José (1999). Manual básico del lenguaje y narrativa audiovisual. Paidós, Barcelona.
- Malosetti Costa, L. (2006). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar en Dussel y Gutiérrez (comp.). *Educación la Mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO, OSDE.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

ANÁLISIS DEL PROCESO DE COOPERACIÓN DEL PROYECTO "UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL DE ÁREAS DEDICADAS A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA CON NUEVAS TECNOLOGÍAS"

Ana Rodríguez Groba
ana.groba@usc.es

Almudena Alonso Ferreiro²⁴
almudena.alonso@usc.es

Adriana Gewerc Barujel
adriana.gewerc@usc.es

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Palabras clave

Cooperación internacional, fortalecimiento institucional, TIC.

Descripción de la experiencia

Se presenta un proyecto denominado "Universidad y Sociedad del Conocimiento. Fortalecimiento Institucional en áreas dedicadas a la enseñanza universitaria con nuevas tecnologías" (FEUNT), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)²⁵, y llevado a cabo en la FFyH de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (Argentina) en cooperación con la Universidad de Santiago de Compostela (USC), España, en el marco de la Red Universidad para la Sociedad de la Información y el Conocimiento (UNISIC)²⁶.

Este proyecto tiene como objetivo general fortalecer a la institución universitaria en el desarrollo de programas tendientes a la mejora de las prácticas de enseñanza, a través de la inclusión efectiva de tecnologías. Se basa en investigaciones diagnósticas previas (Gewerc, 2007; 2009); en debates realizados en el seno de los encuentros de la Red UNISIC; en las consultas al interior de la UNC; en los antecedentes propios del equipo del Área de Tecnología Educativa (ATE) de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la UNC; y en la experiencia de trabajo del equipo involucrado.

El proyecto apuesta por la cooperación como principio de relación y de trabajo para el crecimiento mutuo de las personas, las instituciones y el conocimiento. Se articula en cinco programas: a- Programa de formación, b- Programa de producción de materiales educativos, c-Programa de investigación y desarrollo, d- Mejora tecnológica, e-Programa de difusión, comunicación y promoción de políticas de conocimiento abierto. Cada uno de los cuales aporta al objetivo general de fortalecimiento institucional de un área (ATE) de producción, desarrollo, investigación, promoción y servicios para la mejora de la enseñanza universitaria con nuevos medios y tecnologías.

Metodología

Mediante la combinación de estrategias *top-down*, *bottom-up* y *middle-out* (Cummings et al., 2005), el proyecto se ha basado en apoyar a un equipo (ATE) con capacidad para irradiar propuestas tanto al

²⁴ Becaria Programa de Formación de Profesorado Universitario (Orde EDU/3445/2011, de 30 de noviembre).

²⁵ Proyecto A1/036944/11. Resolución de 16 de noviembre de 2011, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se acuerda conceder las ayudas para la realización de las diversas modalidades que conforman el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica. (BOE N° 298, 12 de diciembre de 2011).

²⁶ La Red UNISIC está coordinada por la Universidad de Santiago de Compostela y la componen universidades de Chile, Bolivia y Argentina. Más información en <http://unisic.usc.es>

profesorado y al alumnado, como a los equipos directivos. Se trata de un grupo que se encuentra en una situación central desde la cual difundir propuestas de cambio y mejora.

El Proyecto FEUNT ha nacido de la voluntad de los actores institucionales y es asumido, por lo menos, por una parte de la institución, que demanda su realización a raíz del diagnóstico previo que revela una situación deficiente en cuanto a la integración de tecnologías en la institución (Edelstein et al., 2009).

Resultados

La cooperación internacional llevada a cabo entre el equipo de la FFyH de la UNC y el de la USC, en el desarrollo de los cinco programas, ha permitido estrechar lazos y ha ayudado a afianzar el proyecto de fortalecimiento institucional. El trabajo ha implicado trabajo conjunto que ha permitido ir construyendo poco a poco acercamientos a los rasgos culturales de cada contexto, un proceso no siempre sencillo. La cultura de la cooperación no es espontánea (Salinas, 2007:189) requiere de un interés común por llevarla a cabo y también de una perspectiva de la cooperación que propicie que todos tengan voz en una organización en la que "todos ganan". En este caso, no se trata simplemente de transferencia unidireccional de experiencias, sino de un proceso de intercambio en el que, si bien los destinatarios de la cooperación estaban delimitados de antemano, el producto necesariamente involucra cambios en ambos sentidos.

Entre las principales acciones del proyecto se encuentra el equipamiento de aulas y escuelas con pantallas, cañones, aire acondicionado y notebooks. Dotación de sistemas de videoconferencias, libros y netbooks, constitución de laboratorios, instalación de la red wi-fi OpenFilo, elaboración de materiales para la enseñanza en diferentes soportes, puesta en marcha del "Repositorio de Materiales Educativos para la Formación y el Desempeño Docente, Ansenúza", en convenio con la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Destacar también la creación y equipamiento de la Sala de Profesores, la puesta en marcha de programas de posgrado de formación docente gratuitos, la realización de numerosas conferencias abiertas al público con especialistas, y la participación en actividades de promoción de software libre y de acceso libre al conocimiento.

Pero el aspecto más sobresaliente del proyecto, y donde todos los esfuerzos estuvieron puestos, fue en la formación y el desarrollo profesional de los integrantes del ATE, por un lado, y del conjunto del profesorado de la FFyH, por otro. Aunando investigación con formación, el equipo central se ha conformado como centro nuclear y corazón de la experiencia de integración de las tecnologías en las prácticas de enseñanza. Han trabajado apoyando y asesorando al profesorado en diferentes aspectos y coordinando talleres de producción de materiales digitales de diferentes áreas de conocimiento. Además, ha participado en las investigaciones que se han ido desarrollando en el marco de la Red UNISIC y ha conformado programas y proyectos de investigación propios. Después de cuatro años de trabajo, la producción investigadora del ATE, es significativa: tres tesis de licenciatura; un trabajo fin de máster y tres tesis doctorales en proceso. El equipo cuenta con dos becarios CONICET²⁷ realizando su tesis doctoral.

Aunque la cooperación ha supuesto implicaciones positivas, también ha implicado alguna dificultad. Entre los aspectos positivos destacar la posibilidad, que permite la internacionalización, al observar la propia realidad desde una mirada más global. También el intercambio de sujetos entre Argentina y España ha permitido el aprendizaje de culturas. Las dificultades a destacar se refieren fundamentalmente a trabajo con contextos y demandas institucionales diferentes, y a las diferentes culturas profesionales, donde los ritmos y tiempos varían.

Conclusiones

Las estrategias que se desarrollaron en el marco del proyecto están relacionadas y se nutren unas de otras; lo que es de gran valor porque permite visualizar las acciones en su conjunto y no de manera aislada de forma que pudieran pasar desapercibidas. Al mismo tiempo permiten un mayor impacto en el

²⁷ Se trata del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Es el principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina.

fortalecimiento institucional, tratando de mantener y sostener los cambios una vez que la ayuda de la AECID haya terminado.

Cabe destacar que a partir de las diversas acciones de fortalecimiento institucional desarrolladas, el ATE se ha posicionado y legitimado como un espacio de referencia, no sólo a nivel de facultad, sino también en el ámbito de la Universidad.

Un aspecto fundamental que también ha ayudado a esto es el encuadre que ha posibilitado la Red UNISIC en donde las instituciones se unen ante necesidades y oportunidades comunes ante el uso de las TIC en proyectos de formación. El futuro del proyecto apuesta por unas líneas que permitan seguir creciendo en la consolidación y extensión del proyecto; así como la necesidad de compartir esta experiencia con las demás universidades que integran la Red UNISIC, afianzando de este modo los principios fundamentales de la Cooperación Internacional.

Referencias

- Cummings, R.; Phillips, R.; Tilbrook, R. y Lowe, K. (2005). Middle-Out Approaches to Reform of University Teaching and Learning: Champions Striding between the Top-Down and Bottom-Up Approaches. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6 (1), 1-18.
- Edelstein, G.; Pacheco, M.; Armando, J.; Giordanengo, G.; Uanini, B. (2009). El caso de la Universidad Nacional de Córdoba. En A. Gewerc, (coord.). *Paradojas y Dilemas de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 134-151). Barcelona: Davinci.
- Gewerc, A. (2007). Sobre brechas digitales y puentes. Apuntes para analizar las políticas de inclusión digital. En X. M. Cid Fernández; X. Rodríguez Rodríguez (coords). *A fenda Dixital* (pp. 135-142). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Gewerc, A. (Coord.) (2009). *Paradojas y Dilemas de las Universidades Iberoamericanas ante la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Davinci.
- Salinas, J. (2007). Experiencias de cooperación interuniversitaria mediante TIC: Consorcios, redes y campus virtuales compartidos. *RIED (Revista Iberoamericana de Ed. a Distancia)*, 10 (2), 179-205.

SIMPOSIO:

***Grupos de investigación:
las dinámicas de la producción
del conocimiento científico***



SIMPOSIO
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN:
LAS DINÁMICAS DE LA PRODUCCIÓN
DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Marita Sánchez Moreno (*Coodinadora*)
marita@us.es

UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA)

Lourdes Montero Mesa (*Comentarista*)
lourdes.montero@usc.es

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN RECONOCIDOS EN TIEMPOS CAMBIANTES
PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Julián López Yáñez
lopezya@us.es

Mariana Altopiedi
maltopiedi@us.es

Marita Sánchez Moreno
marita@us.es

UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA)

Palabras clave:

Grupos de investigación, culturas académicas, liderazgo, campo académico, habitus.

Descripción de la investigación

En la evolución de la Universidad como institución ocupa un papel importante la aparición y el desarrollo de la universidad investigadora-emprendedora (Etzcowitz, 2002). El momento actual está caracterizado por la generalización de las políticas de rendimiento de cuentas y la creciente presión de los rankings de calidad de las universidades (Liu and Cheng, 2005; Strathern, 2000; Tight, 2000); el aumento de la selectividad en la financiación de la investigación (Harley, 2002); el cambio de modelo en este aspecto (Lewis, 2000; Willmott, 2003); el cambio de habitus de los académicos, desde la consideración de intelectual público a la de seguidor de fondos, en un contexto significativamente más competitivo, dependiente del mercado y elitista (Lucas, 2006); el número creciente de grupos de investigación que se organizan al modo de las pequeñas empresas (Gibbons et al, 1994; Etzcowitz, 2003).

Este proceso está teniendo un enorme impacto sobre cada una de las facetas de la vida académica. Por ello resulta de gran importancia comprender el modo en que algunos grupos de investigación reconocidos están afrontando los dilemas estructurales que plantea semejante cambio de cultura científica y académica (Deem and Lucas, 2007). Para lograrlo, esta comunicación se apoya en una investigación desarrollada en el marco del sistema andaluz de ciencia y tecnología. En su fase primera, dicha investigación utilizó un cuestionario que trataba de encontrar las principales características de estos grupos, así como las tensiones y los dilemas que afrontan. La segunda fase consistió en un estudio de casos múltiple. Nuestra contribución se centrará en esta segunda fase y en concreto en cuatro de los grupos que tomaron parte en ella, pertenecientes a las áreas de ecología, ingeniería de fluidos, neuropsicología y arqueología. Todos ellos eran reconocidos como excelentes en el momento de la investigación.

Metodología

Los principales criterios utilizados en la selección de los casos fueron el número de proyectos en los que el grupo participaba, así como la cuantía de la financiación recibida en ellos, con especial consideración de los proyectos internacionales, los del Plan Nacional de I+D+i y los de la convocatoria de proyectos de excelencia de la Junta de Andalucía.

Las estrategias metodológicas adoptadas en la segunda fase fueron de carácter etnográfico, como las entrevistas en profundidad, la observación participante y los registros formales e informales de información. Los participantes en la investigación contribuyeron al análisis de los datos mediante la discusión a partir de los informes de los investigadores. Dichos informes se centraron en la práctica social de la investigación dentro del grupo, su inserción institucional, su cultura organizativa, la distribución y dinámica del poder, la práctica y los estilos de liderazgo, y los patrones de relación tanto internos como con otros grupos e instituciones. El análisis toma en consideración el trabajo de Bourdieu (2003, 2008), considerando el *habitus* cambiante de los investigadores, sus trayectorias profesionales, las formas de capital simbólico que introducen en la vida del grupo, así como sus sentimientos y posiciones en relación a los dilemas que afectan actualmente al campo académico.

Resultados

Esta investigación pone de manifiesto diferentes estrategias –intencionales o no– desplegadas por los grupos de investigación en su evolución como grupo, a lo largo de las siguientes fases en las que hemos conceptualizado dicha evolución: fundación, formación del grupo, consolidación y (eventualmente) transformación en grupo-empresa. Para cada uno de estos periodos describimos las características del grupo, sus dilemas y tensiones, así como las principales estrategias utilizadas para abordarlos.

Nuestros resultados aluden especialmente a la dinámica del poder en el interior del grupo, sus patrones de comunicación y su cultura organizativa. En general describen una variedad de estrategias dirigidas a incrementar la visibilidad en la disciplina. Precisamente en un contexto de crisis económica, que afecta a las fuentes y las modalidades de financiación, estas estrategias adquieren una importancia especial. Los sentimientos de vulnerabilidad y de riesgo por la pérdida de recursos están en la base de los esfuerzos intencionales de estos grupos por obtener reconocimiento en sus respectivos campos científicos. En este contexto las características del grupo, de sus investigadores y en especial de sus líderes adquieren gran relevancia.

En los grupos analizados se pueden identificar algunas de estas estrategias adoptadas para ganar prestigio y visibilidad. Una de ellas fue denominada “expansionista”, con el líder del grupo moviéndose de una organización a otra y ‘llevando consigo’ parte del grupo. Otra fue conceptualizada como “colonialista” y se caracterizó por el ‘envío’ de miembros del grupo –ya socializados en el estilo institucional del grupo de referencia– a la conquista de otras organizaciones, mientras el líder permanecía en el grupo embrionario. Estas estrategias, lejos de ser casuales o ingenuas, reflejan los dilemas y las luchas por adquirir capital simbólico dentro de un campo disciplinar determinado.

Conclusiones

Los grupos de investigación reconocidos atraviesan dilemas y tensiones en su evolución, de los cuales depende su prestigio y visibilidad dentro de su disciplina. En una sociedad cada vez más dependiente del conocimiento, es necesario que ganemos una comprensión profunda de estos procesos evolutivos para desarrollar mejores políticas de apoyo, explotación y difusión de la investigación científica. Particularmente, esto ayudará a afrontar la reducción de los fondos económicos y los recursos dedicados a la investigación que ha traído consigo la gravísima crisis económica que nuestro país atraviesa. Nuestra investigación aportará conclusiones relevantes en este sentido.

Referencias

- Bourdieu, P. (2003). Método científico y jerarquía social de los objetos. En: Bourdieu, P. *Intelectuales, política y poder*. Bs. As.: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Madrid: Siglo XXI (editado originalmente en 1984 en Les Éditions de Minuit).
- Deem, R. and Lucas, L. (2007). Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: Academic life in Education Departments in five English and Scottish universities. *Higher Education*, 54, 115–133.
- Etzkowitz, H. (2003). Research groups as ‘quasi-firms’: the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32, 109–121.
- Etzkowitz, H. (2002). *MIT and the rise of entrepreneurial science*. London: Routledge.
- Gibbons, M. et al (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Harley, S. (2002). The Impact of Research Selectivity on Academic Work and Identity in UK Universities. *Studies in Higher Education*, 27(2) 187-205.
- Lewis, J. (2000). Funding social science research in Academia. *Social Policy & Administration*, 34(4) 365–376.
- Liu, N. and Cheng, Y. (2005) The academic ranking of world universities. *Higher Education in Europe*, 30(2) 127-136.
- Lucas, L. (2006). *The research game in academic life*. London: Open University Press.
- Strathern, M. (2000). The tyranny of transparency. *British Educational Research Journal*, 26(3) 309-321.
- Tight, M. (2000). Do league tables contribute to the development of a quality culture? Football and higher education compared. *Higher Education Quarterly*, 54(1) 22–42.
- Willmott, H. (2003). Commercialising Higher Education in the UK: the state, industry and peer review. *Studies in Higher Education*, 28(2) 129-141.

LOS EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN Y LOS RANKINGS DE UNIVERSIDAD

Marina Tomàs Folch Marina

tomas@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (ESPAÑA)

Palabras clave:

Grupo de investigación, universidad, rankings.

Descripción de la investigación

La creciente importancia que la sociedad, los gestores del sistema universitario y de las universidades dan a la investigación está repercutiendo en el impulso y valoración que se da a la tarea investigadora. Ello no significa que no existan contradicciones como el bajo porcentaje del PIB a la investigación o el reconocimiento y soporte al personal y la función investigadora. Esta importancia se vislumbra en los indicadores que los rankings de universidades realizan.

Presentamos una parte de una investigación²⁸ que se encuentra en proceso. En esta ocasión presentamos tan sólo una pequeña parte de la investigación en la que trataremos de aportar luz a la relación existente entre estas dos variables: grupos de investigación y rankings universitarios.

Dicha investigación tiene como objetivos:

1. Caracterizar las políticas de gobierno y gestión de universidades públicas españolas con los mejores resultados en investigación
2. Contrastar los resultados obtenidos en la muestra de universidades que acreditan mejores resultados en investigación con aquellos identificados en un estudio previo sobre Gestión y gobierno de las instituciones universitarias: Formando en buenas prácticas dirigido por Sánchez Moreno, M. (Dir) (2006/2009)
3. Diseñar, desarrollar y evaluar un programa de formación en gestión específicamente dirigido a académicos universitarios que ponga en relación las necesidades formativas identificadas con las buenas prácticas detectadas, estructuras de poder y patrones de liderazgo, en términos de cómo estos aspectos contribuyen a configurar liderazgos sostenibles así como procesos de desarrollo sostenibles.
4. Diseñar y desarrollar un Blog virtual de Experiencias en Gestión que hayan sido identificadas como exitosas y derivadas de buenas prácticas gestoras.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos operativos:

- Describir el contexto legal, normativo y cultural de las universidades objeto de estudio
- Describir y analizar los rasgos característicos de las estructuras de gobierno y gestión de dichas universidades
- Identificar y estudiar las buenas prácticas de gobierno y gestión en dichas universidades
- Relacionar entre estas políticas y los resultados en investigación
- Establecer indicadores-guía de actuación que sirvan de referente a las universidades que quieran mejorar sus resultados en investigación

Métodos y metodología

La propuesta metodológica en la que nos situamos se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación. Ello implica, principalmente, que nos posicionamos axiológica y epistemológicamente ante

²⁸ Sánchez Moreno, M. (Dir) (2011/2014). *Formación de gestores y construcción de una red de buenas prácticas para el gobierno y la gestión de la universidad*, Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Investigación. Convocatoria de Proyectos de I+D+I. Universidades participantes: UAB, UB, UCM, UdL, ULP,US. Código: EDU2011-26437.

un modo de entender el análisis institucional de instituciones universitarias con un interés eminentemente interpretativo, centrado en el campo y orientado al desarrollo de descripciones densas de las experiencias humanas, con el objeto de comprender cómo las personas leen su contexto y, en consecuencia, actúan en él.

Desde este enfoque de carácter cualitativo e interpretativo, nuestro diseño de investigación opta por el estudio de casos. En tanto que método de investigación cualitativa, el estudio de casos se orienta a la comprensión y la interpretación del mundo en términos de sus actores constituyéndose, de este modo, en un enfoque predominantemente interpretativo. Un rasgo distintivo que subyace a los estudios de caso es la asunción de que los sistemas humanos tienen un carácter holístico, lo que demanda estrategias y planteamientos de investigación en profundidad (Stake, 1999).

Los casos seleccionados son 5 universidades en base a la ubicación mejor en los siguientes rankings internacionales en los últimos 10 años : The Times, The Guardian, Asiaweek, CHE University Rankings, QS World University. De este modo se han seleccionado 5 universidades españolas públicas y de cada una de ellas se han seleccionado a su vez dos grupos de investigación de manera que cubrieran el máximo de áreas científicas y tuvieramos muestra de diversos tamaños de los grupos.

<i>Universidad</i>	<i>Grupo</i>	<i>Tamaño</i>	<i>Ámbito</i>
UAB	Grupo 1	50	Ciencias
	Grupo 2	28	Humanidades
UGR	Grupo 3	20	Ciencias
	Grupo 4	15	Humanidades
UPF	Grupo 5	50	CC. Sociales
	Grupo 6	50	CC. Sociales
UB	Grupo 7	29	Ciencias
	Grupo 8	12	CC. Sociales
UCM	Grupo 9	10	Humanidades
	Grupo 10	10	Ciencias

Se utilizan tres tipos de estrategias de recogida de información: el grupo de discusión, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos de cada universidad. En el cuadro siguiente se señala cada instrumento y las fuentes de información para cada uno de ellos.

<i>Instrumentos recogida de información</i>	Grupo de discusión	Entrevistas en profundidad	Análisis de documentos
Fuentes de información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expertos en gestión de la investigación. ▪ Investigadores expertos en el tema 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigadores consolidados ▪ Líderes de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estatutos Universidad ▪ Reglamentos o criterios de investigación ▪ Estructuras de gestión de la investigación,...

El primer instrumento aplicado ha sido el grupo de discusión cuyos objetivos fueron:

- Interactuar y contrastar entre diferentes personas respecto las formas de gestión de la investigación en su universidad
- Identificar las principales dimensiones que constituyen la gestión de la investigación
- Contribuir a construir unos instrumentos de calidad y rigor recogiendo variables de la gestión universitaria que inciden directamente en el éxito de la investigación
- Obtener las reflexiones y argumentos de personas plenamente vinculadas a la investigación / referentes en investigación sobre aspectos de la política de la investigación
- Identificar criterios que orienten la selección del perfil de informantes clave

El guión orientativo del grupo de discusión giró alrededor de dos grandes preguntas:

- ¿Cómo se organiza la investigación en tu Universidad?
 - Pros y contras, incentivos, producción científica, formación, liderazgo de grupos,...

- Reconocimiento /incentivos por la investigación. Tipos de reconocimiento (personal/grupal, económico/curricular,....)
 - Necesidad de un modelo de gestión de la investigación universitaria
 - La gestión de la política de investigación universitaria clave en la transferencia del conocimiento
 - Políticas de investigación: individuales, departamentales o política universitaria
- ¿Cómo se organiza la investigación en el Grupo de investigación?
- ¿Cómo funciona el Liderazgo, la composición del grupo, la internacionalización, interdisciplinariedad, elementos que influyen en la producción científica del grupo,
 - Reconocimiento /incentivos de la investigación. Tipos de reconocimiento (personal/grupal, económico/curricular,....)

Resultados y conclusiones

Solo podemos apuntar avances en los resultados del grupo de discusión aunque en el momento de la celebración del congreso ya dispondremos de toda la información recogida a través de las entrevistas y los documentos.

En el grupo de discusión participaron 3 vicerrectores de investigación y dos investigadores consolidados. La duración fue de 90 minutos y fue registrada en audio.

La información recogida de la interacción en el grupo de discusión ha servido para configurar el guión de la entrevista que se realiza a las personas que lideran grupos de investigación. Podríamos sintetizar sus aportaciones en el conjunto de categorías que se transformarán en preguntas semiabiertas.

De este modo podemos avanzar en este apartado las categorías que guían la entrevista de acuerdo a los objetivos de la investigación. Dichas categorías son fruto del grupo de discusión de expertos, de investigaciones anteriores del grupo así como de lecturas especializadas.

Objetivos	Categorías
"Identificar y analizar los rasgos característicos de las estructuras de gobierno y gestión de dichas universidades"	Modelo de universidad, Función de la universidad, Gobierno y gestión, Financiación, Investigación, Profesorado, Evaluación e innovación, TIC, Relaciones con el entorno
"Identificar y estudiar las buenas prácticas de gobierno y gestión de dichas universidades"	Eficiencia, Novedad de las buenas prácticas: Reconocimiento de las buenas prácticas, Transferibilidad de la buena práctica, Utilidad de las buenas prácticas:
"Relacionar entre estas políticas y los resultados en investigación"	Difusión, ingresos, productos y control

Referencias

- De Miguel, J. M., Vaquera, E. and Sanchez, J. D.(2005). Spanish Universities and the Ranking 2005 Initiative. *Higher Education in Europe*, 30: 2, 199-215
- Docampo, D. (2008). Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 149-176.
- Guarino, C., Ridgeway, G.; Chun, M. and Buddin, R. (2005). Latent Variable Analysis: A New Approach to University Ranking. *Higher Education in Europe*, 30: 2, 147-165
- Liu, N. C. and Cheng, Y. (2005). The Academic Ranking of World Universities. *Higher Education in Europe*, 30: 2, 127-136
- Merisotis, J. and Sadlak, J. (2005). Higher Education Rankings: Evolution, Acceptance, and Dialogue. *Higher Education in Europe*, 30: 2, 97-101
- Van Dyke, N. (2005). Twenty Years of University Report Cards. *Higher Education in Europe*, 30: 2, 103-125.

HUELLAS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UN CENTRO DE INVESTIGACIÓN: EL CENTRO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIONES BIOMÉDICAS (CUIB), UNIVERSIDAD DE COLIMA-MÉXICO

Eduardo Remedi Allione
eremedi@cinvestav.mx

Rosalba Genoveva Ramírez García
rgramire@cinvestav.mx

DIE-CINVESTAV (MÉXICO)

Palabras clave

Trayectorias científicas, institucionalización, polos nacionales de desarrollo científico

Descripción de la investigación

Este trabajo se inscribe en los estudios sobre los procesos de producción y reproducción de conocimiento científico. Su propósito es dar cuenta de la construcción de un campo de la investigación en biomedicina, particularmente del área de fisiología, en el contexto de una universidad estatal. Se trata del Centro Universitario de Investigaciones Biomédicas (CUIB), de la Universidad de Colima, fundado en 1984 con el propósito de establecer actividades de investigación científica de alto nivel. La experiencia de creación de este centro se da en el contexto de descentralización de la investigación científica nacional y surge del empeño de un grupo de egresados del Departamento de Fisiología, Biofísica y Neurociencias del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), uno de los principales centros de investigación en ciencias básicas y exactas, junto con la UNAM. Interesa reconstruir esta experiencia porque se trata de una institución que, en la figura de sus fundadores, porta la impronta de la cultura científica del Cinvestav, al mismo tiempo que construye su propia identidad. Se exploran los niveles de consolidación del quehacer científico, su capacidad de reproducción, su articulación con las demandas locales, así como la participación de sus investigadores en redes nacionales e internacionales.

El CUIB inicia con actividades de investigación y al poco tiempo empieza a ofrecer formación en posgrado: en Ciencias Fisiológicas (1986) y en Ciencias Médicas (1993) Ambos posgrados se encuentran inscritos en el Padrón de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). La mayor parte de sus 16 investigadores forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), mediante el cual se otorga reconocimiento a la trayectoria consolidada de los investigadores. Su inserción en una estructura universitaria, conlleva para sus investigadores la participación en la docencia de las licenciaturas de las Facultades de Medicina, Ciencias Químicas, Ciencias y, actualmente, Biología.

Métodos y metodología

El trabajo de investigación se construye con diferentes fuentes y desde una perspectiva cualitativa, observando: documentos contextuales e institucionales, y entrevistas que permiten reconstruir la historia institucional y del grupo; entrevistas en profundidad a investigadores claves de la institución, observación del trabajo en laboratorios con entrevistas in situ para comprender acciones y procesos, seguimientos de procesos de producción y reproducción de investigaciones, construcción de redes intra y extra institucionales.

En el trabajo de campo se recuperaron materiales de la institución para dar cuenta de su constitución, se realizaron entrevistas a profundidad con investigadores activos reconstruyendo trayectorias de vida y académicas, se entrevistaron a personajes claves de la vida institucional. Estas reconstrucciones permiten observar niveles de apropiación de la investigación científica en la licenciatura, patrones de elección de los posgrados: maestría y doctorado; acceso, permanencia y productividad en los posdoctorados. Desde estas trayectorias se observan reinserciones en el país de origen, construcción de

laboratorios, equipamientos e infraestructura lograda, fuentes de financiamiento, temas de investigación, construcción de productividad colectiva, redes nacionales e internacionales construidas, etc.

Resultados esperados

Dar cuenta del curso que sigue el proceso de construcción de un campo científico en un contexto local, tomando en cuenta las capacidades para generar investigación altamente especializada, formar a nuevos investigadores, establecer redes de colaboración locales, nacionales e internacionales.

Conclusiones:

Se trata de una investigación en proceso.

Referencias

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000) *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2003) *El oficio del científico*. Buenos Aires: Anagrama
- Didou, S. y Remedi, E. (2009). *De la pasión a la profesión*. México: Juan Pablo Editores.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio*. Madrid: Alianza Universidad.
- Knorr Cetina, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Kreimer, Pablo (2009). *El científico también es un ser humano*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rosenblueth, Arturo (2005) *Mente y cerebro seguido de El Método Científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Thomas H. y Alfonso Buch (coordinadores) (2008). *Actos, actores y artefactos Sociología de la tecnología*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Salomon, J. (2008) *Los científicos entre poder y saber*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

EJE 2:

**Transformaciones
organizacionales, institucionales
y tecnológicas
en las universidades.
Programas y proyectos
en desarrollo**



COMUNICACIONES



LA SALLE HUM@NÍSTICA: LAS TIC COMO INSTRUMENTO DE HUMANIZACIÓN

Andrea del Pilar Méndez Escobar,
andmendez@lasalle.edu.co

Luis Enrique Quiroga Sichacá
lquiroga@unisalle.edu.co

UNIVERSIDAD DE LA SALLE (BOGOTÁ, COLOMBIA)

Palabras Clave

Hum@nística, TIC, formación, apropiación, enseñanza-aprendizaje.

Descripción de la Experiencia

Actualmente, las Instituciones de Educación Superior deben desarrollar vías de incorporación del uso y apropiación de TIC como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje; esto conlleva la formación de docentes no solo en los campos humanístico, pedagógico-didáctico, sino además en lo tecnológico e investigativo, permitiendo así, estar a nivel ante las exigencias del mundo actual.

Es así como la Universidad de La Salle como Institución de Educación Superior, basada en una visión cristiana del hombre, del mundo, de la historia y del saber está comprometida en impulsar los procesos de formación de sus docentes, en orientar este proceso como una cualificación permanentemente, como parte de una cultura de mejoramiento constante, por medio de programas de pertenencia, capacitación en herramientas tecnológicas y acompañamiento en el proceso de acoplamiento a las nuevas tendencias de la educación, como lo son los escenarios virtuales.

Favorece además, alternativas de actualización y cualificación de los profesores, para mejorar en el ámbito pedagógico, didáctico, curricular en la Institución y de incorporación de TIC como mediación en las prácticas docentes, ante el desafío de la enseñanza tradicional y el cambio de paradigma. De este modo, se han llevado a cabo procedimientos y nuevas alternativas en los procesos de formación a los docentes, en los que se involucra específicamente y gradualmente la incorporación de TIC en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, responder al desafío de incorporar TIC en las prácticas docentes, evidencia la necesidad de involucrar nuevas estrategias didácticas, sistemas de comunicación y distribución de materiales; pero adicionalmente, la participación activa y la motivación por parte de los docentes para involucrarse en los retos que genera el *cambio*.

Métodos y metodología

El Ministerio de Educación Nacional -MEN- de Colombia, consciente de la necesidad de incorporar TIC en la Educación Superior, plantea el proyecto PlanESTIC, alrededor del tema de incorporación de TIC en procesos educativos en Instituciones de Educación Superior -IES-. De este modo, La Universidad de la Salle como ente participativo de este proyecto y por el interés de un grupo de docentes “gomosos” de la tecnología, inicia formalmente su proceso de incorporación de TIC como parte activa de las prácticas docentes.

En primer lugar, fue necesario realizar un autodiagnóstico al interior de la Universidad para mirar cómo se encontraba la Institución frente al uso de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes; esto permitió conformar un grupo de trabajo y en consecuencia se generó un plan estratégico que permitió a la Universidad, tener un horizonte para poder iniciar este recorrido enmarcado en el proyecto institucional la Salle Hum@nística. En consecuencia, el proyecto, se definió a 2019, como un conjunto de objetivos, metas, actividades y estrategias que orienten el uso y apropiación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en coherencia con el Enfoque Formativo Lasallista (EFL) a través de la definición de perspectivas de formación, implementación de estrategias de formación para los profesores, en la determinación de mecanismos y acciones que permitan diseñar, implementar y poner en

marcha ambientes físicos y virtuales apoyados con TIC y finalmente, en promover la participación en redes interinstitucionales.

Resultados esperados y resultados

Lo que se ha hecho en la Universidad de la Salle es relacionar e integrar los ambientes virtuales de aprendizaje a la labor cotidiana del docente, sin convertir la educación presencial en educación a distancia pero si reconociendo otros escenarios educativos. Un ejemplo de lo anterior, ha sido el uso de la plataforma Moodle de la Universidad como apoyo a las clases presenciales de los docentes, evidenciando un incremento en número de docentes (60), usuarios (3100) y cursos (100) desde el año 2008 hasta el 2011, teniendo en cuenta que para el año 2012-I, el incremento llegó a 300 profesores, 9434 usuarios activos y aproximadamente 317 cursos.

Este ha sido un primer esfuerzo por incorporar recursos TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que ha conducido a formaciones de tipo más avanzado, haciendo la invitación a todos los profesores lasallistas para que continúen optimizando sus destrezas en el uso mediático de la tecnología. De este modo, a partir del año 2010, se comenzaron a implementar cursos de formación a docentes para el uso de otros recursos complementarios a la plataforma de gestión de contenidos (Moodle), como es el caso del análisis, diseño, desarrollo y publicación Objetos Virtuales de Aprendizaje, blogs, Wiki, Prezi y su uso pedagógico, uso de redes sociales en educación.

A partir de esta experiencia se destaca una de las estrategias que, desde el Plan Estratégico de La Salle Hum@nística, se ha venido implementando en la Universidad para el fomento de la cultura digital: los procesos de formación para el uso y apropiación de tecnologías de la información y la comunicación como mediación pedagógica; con el fin de propiciar otros escenarios de aprendizaje, la creación colectiva de contenidos y el acompañamiento e intercambio de saberes que permitan la gestión del conocimiento en consonancia con el Proyecto Educativo Lasallista –PEUL– y el Enfoque Formativo Lasallista –EFL–.

Conclusiones

Es necesario que los agentes formativos asuman el “ejercicio responsable de la autonomía, la generación significativa de conocimiento y el compromiso decisivo con la transformación de la realidad” (EFL) en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Punto de partida es la permanente actualización de profesores en acciones formativas que busquen la complementación de los elementos propios de la tradición lasallista, los saberes particulares y las experiencias convertidas en prácticas pedagógicas exitosas, con el uso de TIC y la vinculación de espacios de socialización del saber como el salón de clase con los ambientes virtuales. De esta forma, se continuará en la tarea de hacer posibles los objetivos estratégicos de La Salle Hum@nística a partir de la difusión, la formación docente y el mejoramiento continuo de recursos virtuales y didácticos.

Es importante formar a los docentes para llegar al uso académico-pedagógico de la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la educación demanda distintas formas de mediación pedagógica, ello implica pensar simultáneamente la docencia desde los saberes propios de cada disciplina y desde la vinculación a diferentes escenarios de aprendizaje, entre ellos los entornos y ambientes virtuales que posibilitan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Referencias

- Bach, E. y Forés, A. (2007). *E-mociones: comunicar y educar a través de la red*. Barcelona: CEAC.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva: en internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.
- Dede, C. (2000). *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós.
- Documento CONPES 3670 (2010). *Líneas de Política para la Continuidad de los Programas de Acceso y Servicio Universal a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible: hacia una apropiación*. Barcelona: Gedisa.
- Krug, S. (2001). *No me bagas pensar: Una aproximación a la usabilidad de la web*. Madrid: Prentice Hall.
- La Salle (2012). *Colección de Librillos Institucionales*, n° 48, Universidad de La Salle.
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa.
- Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina, una exploración de indicadores*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Teixeira, A. (2004). Mestres de amanhã. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, 143-148.

WIKISKILLS PROJECT. WIKIS TO EMPOWER COLLABORATIVE KNOWLEDGE

José Manuel Abuín Mosquera
chema@cesga.es

María José Rodríguez Malmierca
mjrm@cesga.es

SUPERCOMPUTING CENTER OF GALICIA (CESGA) (SPAIN)

Keywords

Dissemination, knowledge, distribution, wikis, skills

Description

Wiki tools are used worldwide in different fields, to reach a large scope of goals. As it is not an individual tool, it is usually set up for a team or community of people working together. Therefore wikis are increasingly installed in the context of universities, research centres and enterprises. Started as an informal (almost "underground") community of practitioners in 2001, it is clear that 10 years later, due to a extremely large adoption of this common ICT tool and culture, European initiatives in this domain had to be encouraged. That's why WikiSkills project aims to empower and foster wiki usage and to develop training European society. WikiSkills aims to research impact of wikis on society (education, work, etc.) because it implies very important social behaviours as cooperation, respect, team working, content development and community management. Only a very small percentage of knowledge resources have been developed in that way in contexts such as universities, and most being carried out by ICT related groups.

WikiSkills project proposes a highly innovative product: a research-based training course developed and offered by leading European wiki experts. One of the partners is a European wikimedia national chapter and former president of Wikipedia. Other partners include university research groups, technological centers, corporate content and course providers, educational institutions, lead by Yinternet.org, an institute expert in e-culture. Galicia Supercomputing Center (CESGA) and University of Barcelona (UB) participate from Spain.

These experts contributed to an initial exploration, considered as a basis to define the state of the art. Results shown that there is an absence of a large policy and training strategy on wiki culture within lifelong learning institutions and networks in Europe.

Methodology

WikiSkills project will provide training courses on wiki tools and skills to the target groups, among them, University professors and students. These courses will provide a basic understanding of new information and communication technologies and Internet participative usage. Furthermore, it will introduce to wiki tools, its sources, personal benefits and social effects.

The project training courses will be developed at two different levels: face-to-face (f-2-f) training courses in each partner country for a national audience and moderated online courses that will become self-directed online courses to reach a wide international audience.

Regarding the implementation of online courses, they will be supported by an OpenSource wiki, e-Learning platform and integrated videoconference tool. These e-learning resources are designed and implemented by CESGA. Training experts from the partners groups will support these courses. This e-Learning solution will facilitate knowledge sharing, creation and communication between the experts (teachers) and the target groups (students). The wiki platform will be used to develop hands-on students skills in the use of wikis.

Hoped results

The project aims to analyse and apply benefits of using the free software tool wiki for lifelong learning programmes, thus empowering civic behaviour, social inclusion, employability, cultural understanding and abilities to learn autonomously. Learning to create and contribute to wikis (as to the best known example, Wikipedia) individuals need to be able to develop progressively many transversal skills. Taking up this challenge, like millions of user wiki contributors, will help European citizens feel real actors of information society (and not passive consumers any more). Educational institutions, such as Universities, have a great opportunity to use wikis in order to create and share knowledge and be part of a growing community of practice. This is particularly true in a democratic environment such as a wiki web platform. Wikis, beyond the technical knowledge, need a set of rules governing users' behaviours, as well as respectful and civil interaction rules. WikiSkills aims to join the ICT learning dynamics with this social collaborative aspect that can be an important added value for society, as well considered on a learning aspect as on a working aspect.

The project aims to promote an innovative vision for ICT through wiki tools and skills for learning into long-term educational objectives, especially in collaborative and content development working processes such as universities.

Conclusions

WikiSkills will develop innovative off and online training courses on wikis, aiming multiplier effects and results in greater knowledge about the use of ICT and also empower collaborative, participative and cooperative human behaviours.

These objectives will be addressed and adapted to target public, in order to do that, a wiki tool with an e-Learning platform will be adapted from existing e-Learning and Wiki Open Source Platforms. With these online courses and face to face training, this project aims to analyse and apply benefits of using the free software tool wiki for lifelong learning programmes, thus empowering civic behaviour, social inclusion, employability, cultural understanding and abilities to learn autonomously.

References

- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *Educause Review*, 41 (2).
- Augar, N.; Raitman, R. and Zhou, W. (2004). Teaching and learning online with wikis. In R. Atkinson; C. McBeath; D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st. ASCILITE Conference* (pp. 95-104). Perth, 5-8 December.
- Belle, J. (2003). Broken links and broken laws: Copyright confusion online. *Econtent*, 26 (2), 40–43.
- Boulos, M.N.K.; Maramba, I. and Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: A new generation of Webbased tools for virtual collaborative clinical practice and education. *BMC Medical Education*, 6 (41).
- Botterbusch, H. R. & Parker, P. (2008). Copyright and collaborative spaces: Open licensing and wikis. *TechTrends*, 52 (1), 7–9.
- Brown, J. S.; Collins, A. and Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Chao, J. (2007). Student project collaboration using Wikis. *Proceedings of the 20th Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T 2007)*, Dublin, Ireland: July 3-5. Manuscript accepted for publication.
- Coutinho, C. M. P. and Bottentuit, J. B., Jr. (2007). Collaborative learning using wiki: A pilot study with master students in educational technology in Portugal. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia e Telecommunications (ED-MEDIA)*, 1786-1791.
- Cunningham, D. J. (1991). Assessing construction and constructing assessments: a dialogue, *Journal of Educational Technology*, 5, 13-17.

- De Pedro, X.; Rieradevall, M.; López, P.; Sant, D.; Piñol, J.; Núñez, L., et al. (2006). Writing documents collaboratively in Higher education (I): Qualitative results from a 2-year project study. *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (International Congress of University Teaching and Innovation)*, Barcelona: July 5-7.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Duffy, P. and Bruns, A. (2006). The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities. Proceedings of the *Online Learning and Teaching Conference*, Brisbane: September 26.
- Engstrom, M. E. & Jewett, D. (2005). Collaborative learning the wiki way. *TechTrends*, 49(6), 12-15, 68.
- Leuf, B. and Cunningham, W. (2001). *The Wiki Way: Quick Collaboration on the Web*. Addison-Wesley: Boston.
- Research Article: *Wikis: a collective approach to language production* (Andreas Lund, InterMedia, University of Oslo) *ReCALL* 20(1): 35-54. 2008 © European Association for Computer Assisted Language Learning. DOI: 10.1017/S0958344008000414

APRENDIZAJE HÍBRIDO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA APOYADA POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Daniel Losada,
daniel.losada@ehu.es

José Maria Etxabe

Pello Urkidi

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (ESPAÑA)

Palabras clave

Aprendizaje mixto, formación de profesorado, TIC

Descripción de la experiencia

Tras la aprobación, el 29 de abril de 2010, por el Consejo de Gobierno de la UPV-EHU de la figura del alumno a tiempo parcial, la Escuela de Magisterio de Donostia ha intentado buscar una solución de calidad y adaptada al alumnado que no puede asistir regularmente a los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Con la ayuda del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, el Campus Virtual de la Universidad y la Diputación de Gipuzkoa se ha llevado a cabo un proyecto experimental de implantación de una modalidad semipresencial basado en el desarrollo competencial y el fomento del aprendizaje activo y situado del alumnado (González y Wagenaar, 2003, 2005).

Se optó por promover un ambiente híbrido de aprendizaje ya que el aprendizaje mixto, enseñanza semipresencial o Blended learning (Bartolomé, 2004, 2008; Cabero y Llorente Cejudo, 2008), mezcla entre diseños y recursos presenciales y en línea (Area y Adell, 2009) no es suficiente para este planteamiento.

Para Duarte, Gil, Pujol y Castaño, 2008 existen diferencias entre el término “Blended” y “Híbrido”, puesto que el primero no es más que la unión de modalidades y métodos instruccionales presenciales y virtuales, mientras que el segundo busca un resultado integrado e inseparable. La hibridación de las dos modalidades ha sido la base de este proyecto.

Se ha utilizado un Sistema de Gestión del Aprendizaje y se ha elegido el Moodle del Campus Virtual de la Universidad del País Vasco para fomentar la autonomía del alumnado y la mejora de sus posibilidades de comunicación y colaboración. El profesor debe promover la colaboración entre el alumnado, conformando en una comunidad de aprendizaje (McClintock, 2007).

Se debe de garantizar un continuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando una expansión y continuidad espacio temporal (presencial, no presencial, sincrónico, asincrónico) en el ambiente de aprendizaje (Osorio, 2011).

Metodología

Se han realizado sesiones de formación para el profesorado, para realizar un planteamiento común acorde a las características del aprendizaje mixto y aprendizaje híbrido. Se han transmitido principios basados en los cinco ingredientes clave de Carman (2002).

Se ha intentado transmitir que el docente debe innovar en el diseño de secuencia didácticas basadas.

Asimismo, en estas sesiones formativas se ha subrayado la importancia de la flexibilidad, facilidad y adecuación de estas secuencias didácticas a las características y a las necesidades del alumnado semipresencial recomendando coherencia, definir claramente sus elementos básicos, proponer actividades prácticas y contextualizadas, realizar agrupamientos diferenciados, garantizar la retroalimentación permanente, realizar en plazos cortos el seguimiento y la corrección de las actividades y fomentar la evaluación compartida.

Para analizar la percepción de los estudiantes se elaboró una encuesta anónima (Tabla 1).

Encuesta		Grado en Educación Infantil		Grado en Educación Primaria		TOTAL	
Curso	Cuatrimestre	N	% sobre los matriculados	N	% sobre los matriculados	N	% sobre los matriculados
2010-2011	1	20	57,1	27	71,1	47	67,1
	2	25	71,4	18	47,4	43	61,4
2011-2012	1	18	52,9	36	94,7	54	74
	2	21	60,6	18	47,3	39	53,4

Tabla 1. Número de alumnos encuestados en cada curso académico y cuatrimestre

Las edades recogidas se reparten bastante uniformemente y principalmente son mujeres (76,6% y 81,4% en el curso 2010/2011, 72,2% y 79% en el curso 2011/2012).

Resultados

Los resultados constatan que la utilización de la plataforma moodle posibilita el aprendizaje del alumnado que no puede asistir regularmente a todas las sesiones presenciales en el horario habitual. Así la organización de las asignaturas, la metodología utilizada, comunicación con el profesorado, materiales docentes, actividades docentes y sistema de evaluación realizados a través un sistema híbrido recibe valoraciones muy positivas en los dos cuatrimestres de los dos cursos en los que se ha implementado. Los resultados expresados en porcentajes de los grados de satisfacción de los índices investigados se muestran en las figuras 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

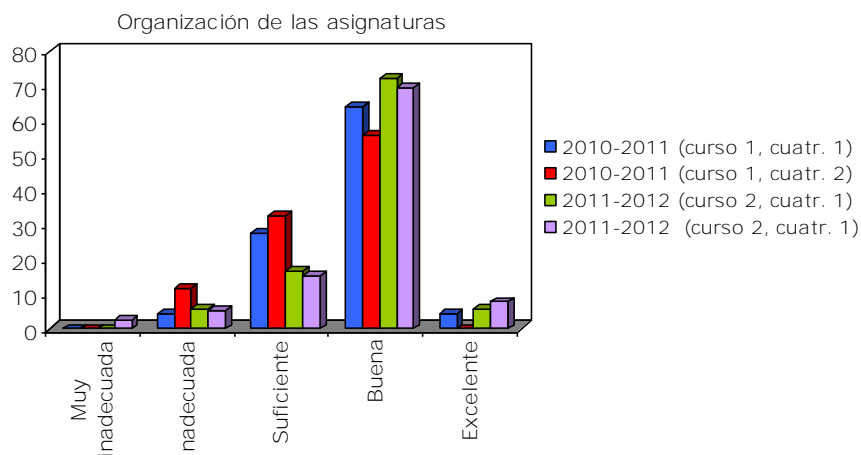


Figura 1. Percepción (en porcentaje) de los estudiantes sobre la organización de las asignaturas

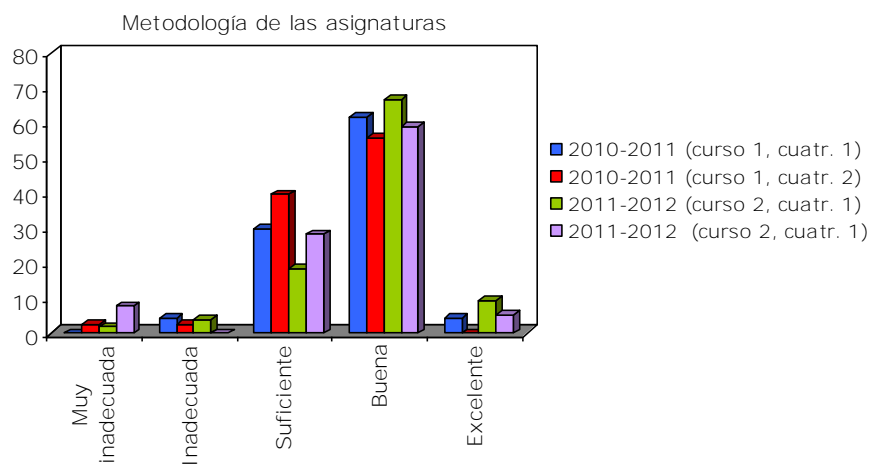


Figura 2. Percepción (en porcentaje) de los estudiantes sobre la metodología seguida en las asignaturas.

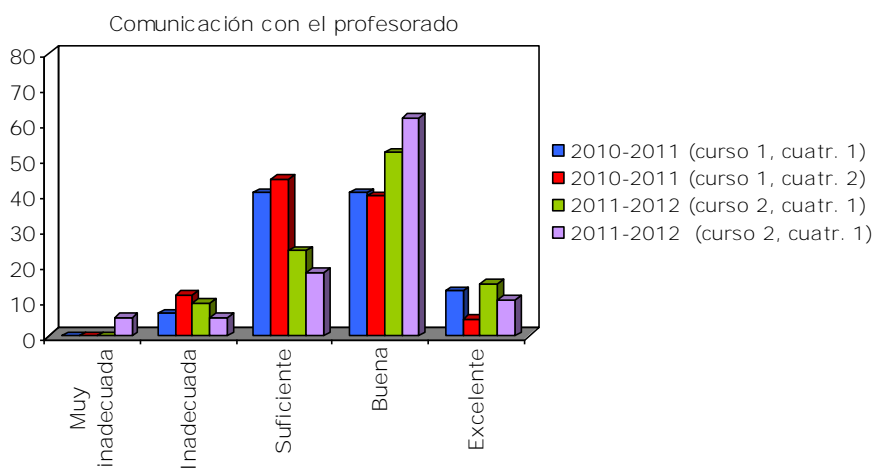


Figura 3. Percepción de los estudiantes sobre la comunicación con el profesorado.

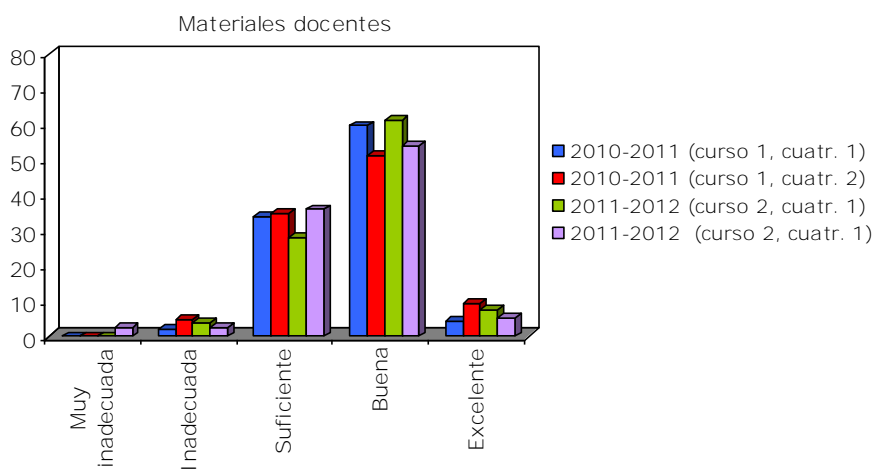


Figura 4. Percepción (en porcentaje) de los estudiantes sobre los materiales docentes utilizados.

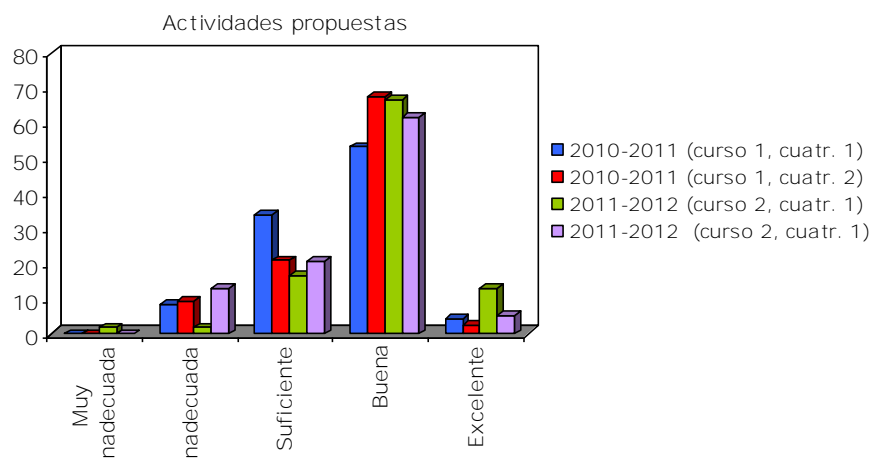


Figura 5. Percepción (en porcentaje) de los estudiantes sobre las actividades propuestas.

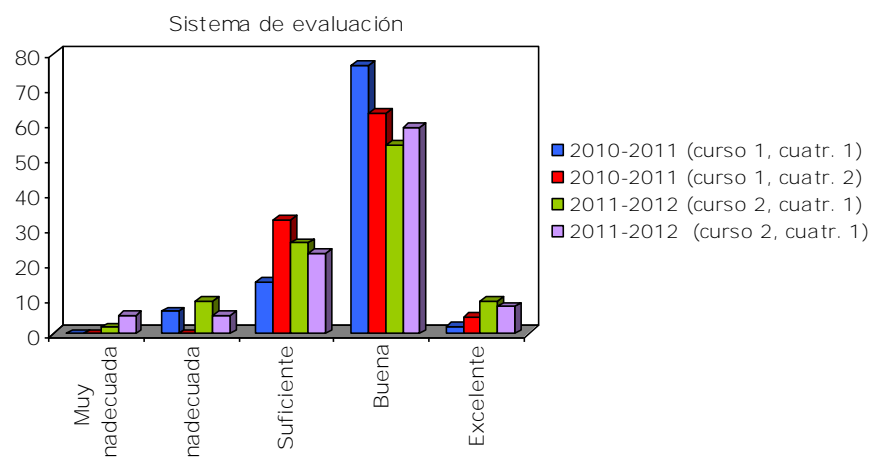


Figura 6. Percepción (en porcentaje) de los estudiantes sobre el sistema de evaluación utilizado.

Asimismo las medias de la percepción del alumnado (tabla 2) muestran resultados excepcionalmente buenos en el primer cuatrimestre del 2º curso (actividades propuestas, metodología, comunicación con el profesorado y organización de las asignaturas) y no tan buenos en el 2º cuatrimestre del 1er curso (metodología, comunicación con el profesorado y organización de las asignaturas) debidos posiblemente al profesorado participante y a las características de las asignaturas.

	2010-2011 (1.1)	2010-2011 (1.2)	2011-2012 (2.1)	2011-2012 (2.2)
Organización de las asignaturas	3,68	3,44	3,78	3,74
Metodología de las asignaturas	3,66	3,49	3,78	3,54
Comunicación con el profesorado	3,60	3,37	3,72	3,67
Materiales de las asignaturas	3,66	3,65	3,72	3,56
Actividades propuestas	3,53	3,63	3,87	3,59
Sistema de evaluación	3,74	3,72	3,59	3,59

Tabla 2. Media de la percepción del alumnado sobre diferentes aspectos

Se constata que progresivamente mejora la organización de las asignaturas, las actividades propuestas y la comunicación con el profesorado. Sin embargo, la valoración de los materiales utilizados y, sobre todo, el sistema de evaluación es inferior conforme avanzan los estudios de estos grupos con aprendizaje híbrido. En consecuencia, a partir de estos resultados se deduce cierta asimetría en el nivel de dificultad y en el tipo de evaluación utilizado en las diferentes asignaturas, aspecto este último que debe mejorarse en los dos siguientes cursos académicos que quedan por impartir.

Conclusiones

Esta investigación realizada con estos dos grupos semipresenciales de Educación Infantil y Educación Primaria nos muestra la viabilidad del aprendizaje híbrido que integra las modalidades presenciales y las modalidades no presenciales a través de la plataforma moodle. Asimismo a través de esta experiencia constatamos que para este aprendizaje híbrido es clave la labor del profesorado ya que se responsabiliza en gran parte de los eventos vivos o síncronos, de la colaboración, la evaluación y materiales de apoyo.

Referencias

- Area, M. y Adell, J. (2009). e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. In J. De Pablos (Ed.), *Tecnología Educativa: La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos Básicos. *Pixel-Bit. Revista de Educación y Medios*, 23, 7-20.
- Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), 15-51. Recuperado de <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/bartolome.pdf>
- Cabero, J. y Llorente Cejudo, C. (2008). Del Elearning al Blended Learning: Nuevas acciones educativas. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51.
- Carman, J. M. (2002). Blended learning design: Five key ingredients. *KnowledgeNet*, 1-11. Recuperado de <http://www.knowledgenet.com/>
- Duart, J. M.; Gil, M.; Pujol, M. y Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad red*. Barcelona: UOC-Ariel.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' contribution to the Bologna process*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- McClintock, R. (2007). Renovación del vínculo progresista con la posteridad a través de la construcción social de las comunidades de aprendizaje digital. Una agenda para educadores. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(1), 1-61.
- Osorio, L. A. (2011). *Interacción en ambientes híbridos de aprendizaje: Metáfora del continuum*. Barcelona: UOC.

EL PAPEL DE LA INTUICIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES DE LOS ORGANOS UNIPERSONALES DE LA UNIVERSIDAD

Jonathan Sánchez Sáez

sa.jonathan@gmail.com

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA²⁹

Palabras clave

Toma de decisiones, intuición, complejidad, universidad, riesgo

Descripción de la investigación/experiencia

La universidad debe afrontar los retos que le brinda el siglo XXI. Para ello ha de cambiar e innovar en sus formas y contenidos, adaptándose al contexto donde se ubica y no quedándose enraizada en formas de hacer pasadas, que aunque aptas en su momento ahora han quedado limitadas para asumir los retos actuales. En nuestro contexto la complejidad de los procesos, las frenéticas fluctuaciones y los rápidos cambios que se producen ha provocado una crisis en nuestras formas de hacer y en la forma de aproximarnos a la realidad (Morin, 2000). Todo ello afecta a nuestra forma de vivir y de aproximarnos a la realidad. Toda esta complejidad ha llevado al ser humano a simplificar la realidad y a abstraer la naturaleza para hacerla cognoscible (Campillo, 1999), dando lugar a la compartimentación, la especialización y el dualismo. La visión analítica y fragmentada de la realidad con la que hemos convivido durante tanto tiempo es según Capra, "inadecuada para tratar con nuestro mundo superpoblado e interconectado". La universidad como organización fundamental en la educación superior, la investigación y en su compromiso social no está excluida de dichos fenómenos. En el presente trabajo de investigación queremos averiguar el papel de la intuición en la toma de decisiones de los órganos unipersonales de la universidad. La toma de decisiones intuitiva, la complejidad y la incertidumbre se erigen como los elementos caracterizadores de nuestro contexto. Los objetivos de nuestra investigación son los siguientes:

1. Averiguar/indagar en los procesos decisorios, el papel de la intuición.
2. Conocer el uso de la intuición en contextos complejos.
3. Conocer el uso de la intuición en contextos de incertidumbre.

Por todo ello a partir de una selección exhaustiva de la muestra hemos procedido a analizar casos concretos de cargos académicos en procesos decisorios utilizando la intuición.

Métodos y metodología

Para poder comprobar el papel de la intuición en los cargos académicos hemos optado por la complementación de las metodologías cuantitativa y cualitativa con diferentes métodos y técnicas. Esto nos permite el estudio de realidades complejas de manera holística. De esta manera, nuestra investigación ha intentado identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica. Como técnicas utilizadas, tenemos en la presente investigación, el estudio de casos basado en las recomendaciones de Yin (1994). Este tipo de estrategia metodológica permite el estudio de un objeto o caso obteniendo un conocimiento más completo del objeto de estudio. Los instrumentos empleados han sido de varios tipos: cuestionarios, focus group, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos.

Resultados

Uno de los primeros resultados ha sido identificar el nivel de complejidad de las universidades catalanas y describir el estado organizativo en el que se encuentran dichas organizaciones a través de su complejidad. Si observamos el gráfico 1, podemos apreciar cuales son las universidades que tienen un

²⁹ Departamento de Pedagogía Aplicada.

mayor nivel de complejidad. Podemos apreciar como las universidades con mayor puntuación de mayor a menor, son tres: la universidad de Barcelona, la universidad autónoma de Barcelona y la universidad politécnica de Cataluña.

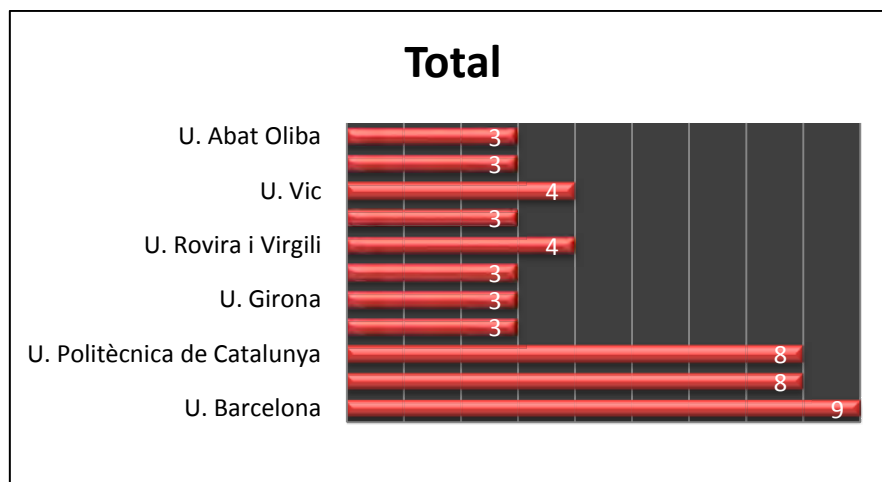


Gráfico 1: Nivel de complejidad por universidad

Respecto al estado organizativo en el que se encuentran dichas organizaciones a través de su complejidad, hemos definido la complejidad a través de tres dimensiones: la heterogeneidad, la emergencia y la interacción. Si observamos los gráficos 2, 3 y 4, podemos apreciar en qué grado se encuentran las tres dimensiones en las tres universidades más complejas:

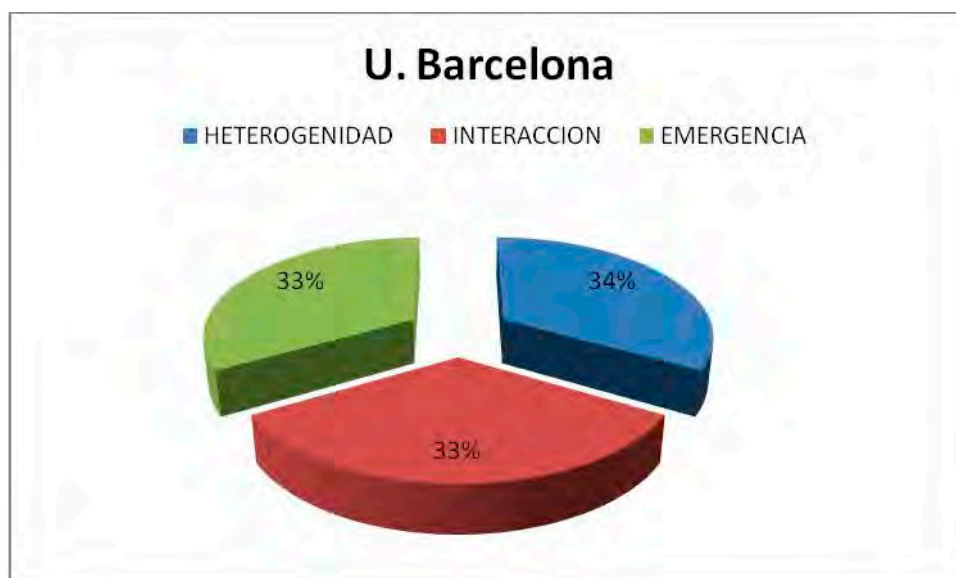


Gráfico 2: Porcentaje por dimensiones de la Universidad de Barcelona



Gráfico 3: Porcentaje por dimensiones de la Universidad Autónoma de Barcelona



Gráfico 4: Porcentaje por dimensiones de la Universidad Politécnica de Cataluña

Si analizamos las dimensiones que conforman su complejidad podemos observar que tanto la heterogeneidad, la interacción y la emergencia tienen iguales porcentajes y por tanto sus dimensiones son muy uniformes, sin diferencias significativas entre ellas. Respecto tanto a la Universidad de Barcelona como a la Universidad Politécnica de Cataluña, las dos organizaciones universitarias han obtenido igual nivel de complejidad. En las dos se destacan las dimensiones de la emergencia y heterogeneidad con iguales porcentajes, por encima de la interacción.

Respecto al uso de la intuición las primeras informaciones obtenidas en las entrevistas son en algunos casos contradictorias. Por un lado se expresa la importancia y la adecuación de la intuición como elemento decisorio pero por otra banda, se restringe su uso en casos y ámbitos concretos. La intuición se manifiesta como si fuera necesaria cuando hay falta de tiempo, aunque se expresa que ha de ser siempre que se pueda complementada, con otros fundamentos, informaciones y constataciones.

Conclusiones

La principal contribución a priori sobre cómo interviene la intuición en las decisiones ha sido que como concepto, provoca cierto rechazo, ya que es considerada como una variable ligada al azar, a lo aleatorio y sin posibilidad de ser controlada y manipulada. Por parte de los decisores se expresa su importancia pero se restringe su uso. La utilidad se restringe a ciertos ámbitos, donde el grado de decisión se limita a decisiones de carácter operativo o a un uso donde solo esté implicado el propio decisor. Se ha constatado inicialmente que el uso de la intuición en el proceso de toma de decisiones no tiene mayores consecuencias negativas que las que pueda tener cualquier otra variable. Finalmente, de manera simple hemos comprobado que el papel de la intuición en el proceso decisorio es importante debido a ciertos condicionantes como el tiempo, la incertidumbre y el exceso de información y conocimiento.

Referencias

- Arana, M. y Foutel, M. (2007). *Decisiones estratégicas en la universidad: reflexiones acerca del vínculo racionalidad-poder*. En: Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria de América del Sur, 29 noviembre al 1 diciembre 2007, Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar de Plata.
- Ariño, M. A. (2005). *Toma de decisiones y gobierno de organizaciones*. Bilbao: Deusto.
- Ball, P. (2008). *Masa crítica. Cambio, caos y complejidad*. Madrid: Ediciones Turner.
- Bustamante, M. A. y Opazo, P. A. (2004). Hacia un concepto de complejidad: Sistema, organización y empresa. *Serie Documentos Docentes*, 03, 2.
- Ciurana, E.R. (2001). *Complejidad: Elementos para una definición*. Mimeo.
- Gigerenzer, G., (2008). *Decisiones instintivas. Inteligencia inconsciente*. Madrid: Ediciones Ariel.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Editorial Kairós.
- Kosko, B. (1993). *Fuzzy thinking. The new science of fuzzy logic*. New York: Hyperion.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*. Madrid: Editorial Debate.
- Millman, J. y Greene, J. (1989). The specification and development of test of achievement and ability. En R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement*. London: Macmillan.
- Mintzberg y Quinn (1993). *El proceso estratégico: Conceptos, Contextos y Casos*. Madrid: Ed. Prentice Hall.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Múnera, P. (2010). *Hacia una axiología compleja de la organización*. FISEC Estrategias, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, V, 14, V1,145-179. Disponible en: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/9/1032/fisec_estrategias_n14m1pp145_179.pdf
- Palomares Montero, D y García Aracil, A. (2011). Utilización de indicadores. En A. Caparrós Ruiz, *Investigaciones de Economía de la Educación*, AEDE, 6, 460 – 474.
- Patiño, M. y Otros. (2006). *Desarrollo organizacional, complejidad y dinámica de Sistemas*. Consultable en <http://www.colpamex.org/Revista/Art4/20.pdf>
- Ritzer, G. (1980). *Sociology: A multiple paradigm science*, Boston: Allyn y Bacon.
- Ruiz Bolívar, C. (1988). Escala AC-2000 evaluación del autoconcepto en estudiantes de educación básica. Desarrollo de una escala de actitud hacia la innovación educativa. *Revista Paradigma*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, X, 2, 201-217.

LA REESTRUCTURACIÓN TIC: DE SOPORTE UNIVERSITARIO A PILAR DE LA EXCELENCIA

Juan Antonio Martínez Carrascal
Juanan.Martinez@uab.cat

Joaquim Campuzano Puntí
Joaquim.Campuzano@uab.cat

Francesca Galera Molina
francesca.galera@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (ESPAÑA)

Palabras clave

Reorganización, estructuras TIC, planificación de sistemas de información

Descripción de la experiencia

Sin lugar a dudas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son hoy en día uno de los pilares que sustentan la excelencia universitaria. Si hace 20 años eran un conjunto de herramientas para personal altamente especializado, hoy son un pilar de la universidad del siglo XXI. De hecho, abordar la docencia, la investigación o la transferencia de tecnología sin el soporte TIC es impensable en la universidad de hoy en día (CRUE, 2012; Sangrà y González, 2004).

Sin embargo, pese a que las TIC han pasado de ser un actor secundario a un elemento nuclear, las estructuras TIC no han evolucionado por lo general de la misma forma. Hoy en día siguen siendo habituales estructuras que derivan de los antiguos centros de cálculo, y donde la evolución del papel de las TIC se ha limitado a evolucionar hacia un mantenimiento de los sistemas en continua explotación (lo que habitualmente se conoce como 24x7).

Aun cuando la explotación 24x7 de los sistemas es clave, ha llegado el momento de mirar las TIC desde otra perspectiva. No se trata ya de mantener un conjunto de servicios en funcionamiento sino de hacer que las TIC sean uno de los aspectos clave del plan estratégico de la organización. Y para ello, al igual que cambia el modelo de gobernanza, el modelo docente o las técnicas de investigación, debe cambiar el enfoque de las estructuras TIC en las organizaciones.

La experiencia tiene por objetivo obtener un modelo organizativo que adapte las estructuras TIC a las nuevas necesidades (Tomàs i Folch et al., 2012). Para la concepción del modelo, se realiza un análisis estratégico y no puramente tecnológico. Este cambio de enfoque comporta también un cambio en los resultados del análisis, que como se verá pasan por sistematizar la planificación de sistemas y establecer nexos de unión con la gestión de procesos de la universidad en conjunto. Las TIC serán de hecho una pieza clave para conseguir los objetivos fijados en el plan director (CRUE-TIC, 2012).

Métodos y metodología

El estudio propuesto busca obtener un modelo que de soporte a la organización basado en el análisis de la evolución tanto de la propia organización como de las TIC en sí.

El enfoque metodológico seguido para obtener el modelo final ha sido:

- Análisis de la evolución del papel de las TIC en la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento.
- Revisión de las metodologías usadas con anterioridad (ITIL, COBIT) y revisión del marco teórico para el análisis (Weill y Ross, 2004).

- Estudio comparativo de la evolución de las estructuras TIC en las universidades.[CRUE-TIC, 2009; 2012; Sangrà y González, 2004; Tomás i Folch et al. 2012).
- Gap-analysys que permita detectar la brecha existente entre lo que espera la organización de las TIC y aquello para lo que está pensada su estructura.

La propuesta organizativa que se busca debe por tanto considerar qué papel se espera de las TIC, y ajustar la estructura para dar soporte a los diferentes necesidades – docentes, de investigación o transferencia sociocultural – así como establecer los pilares para disponer de un soporte ubicuo, cosa particularmente importante en entornos de Campus. Finalmente, el modelo debe poder canalizar las necesidades de forma sistemática, dar respuesta a las mismas, y finalmente proporcionar soporte a dichas soluciones a lo largo del tiempo (Gairin, 2012).

Resultados

El resultado que espera obtener la Dirección de la universidad de una reestructuración como la planteada es una gestión más eficiente de los procesos TIC así como una mayor contribución de las mismas a la consecución de los objetivos del plan estratégico. Las líneas maestras son:

- Creación de un área de Planificación de Sistemas de Información, adscrita a la Dirección de Tecnologías, pero en continua coordinación con el Área de Planificación y Organización de la universidad.
- Integración de los técnicos funcionales distribuidos por la organización, de forma que actúen de forma coordinada.
- Potenciación del papel que juegan los aspectos multimedia así como la usabilidad de los entornos web y el diseño para nuevas plataformas (y en concreto plataformas y contenidos móviles).
- Creación de una unidad de valorización TIC que permita operar como nexo con iniciativas de investigación o empresariales.

Siguiendo la metodología planteada en el punto anterior, conseguimos proponer una visión organizativa coherente, que plantea añadir al enfoque tecnológico clásico una visión orientada a la racionalización y coherencia en las decisiones TIC. El estudio de la evolución de los entornos TIC pone de manifiesto un desajuste que provoca que ante una necesidad haya que buscar soluciones alternativas más allá de la organización. La institución busca soluciones de forma no sistematizada, lo que provoca ineficiencia, tanto nivel de costes como de resultados, y como efecto colateral, la aparición de múltiples soluciones diferentes para la resolución de problemas similares.

El estudio realizado ha puesto también de manifiesto la importancia de la gestión coordinada del soporte territorial. La estructura universitaria es habitualmente compleja. Es fundamental reaprovechar soluciones, dando respuesta a las necesidades tanto docentes como de investigación de los diferentes departamentos y facultades. En este mismo sentido, se ha decidido una reubicación de ciertos perfiles funcionales, que deben poder coordinarse dentro de la estructura TIC.

En el estudio se ha puesto también de manifiesto la necesidad de cubrir los aspectos colaborativos (web '2.0') y específicamente las tecnologías multimedia, que serán clave en la universidad del futuro. Estas tecnologías, junto a una buena gestión de la movilidad, condicionarán la excelencia universitaria, particularmente en el ámbito docente y en la transferencia de conocimiento hacia la sociedad.

Ahora bien, si la universidad quiere ir más allá de su propio entorno es necesario potenciar su integración con aspectos tanto sociales, como de transferencia de conocimiento e innovación. Las TIC serán una inversión que proponemos valorizar.

Conclusiones

El estudio organizativo realizado pone de manifiesto que conviene repensar las estructuras TIC universitarias, sobre todo en el caso de aquellas que no han evolucionado excesivamente desde los llamados habitualmente ‘centros de cálculo’.

En el caso de nuestra universidad, se ha optado por la creación de un área ubicada dentro del ámbito TIC pero que trabaja de la mano del ámbito de Organización y Procesos, cosa que sería acorde con la opinión de otros autores (Sangrà y González, 2004). Este planteamiento es clave tanto para canalizar iniciativas dispersas como para alinear los objetivos TIC con los objetivos de negocio.

Como se ha remarcado, el análisis anterior no debe limitarse puramente al ámbito tecnológico, sino que debe intentar cubrir un plano estratégico. Debe gestionarse la toma de decisiones en el ámbito TIC, como uno de los aspectos clave de la gobernanza. Será en este nivel donde deberá analizarse la conveniencia de estrategias tanto con proveedores de servicio como con otras universidades o centros de investigación de cara a la posible consorciación de servicios (Castellà, 2012).

En cuanto a las tendencias tecnológicas como tal, las tecnologías 2.0 y los aspectos multimedia deben ser una palanca fundamental que potenciará la universidad del futuro (Polimedia, 2010). Sin duda su contribución a los campus de excelencia será clave en los próximos años, particularmente en el ámbito docente.

El mundo evoluciona, y a las TIC también se les pide hacer más por menos (Castellà, 2012; CRUE-TIC, 2009). Conseguir ser más eficientes, dando respuesta a los aspectos clave de la organización, así como valorizar los propios esfuerzos, es clave en el futuro inmediato. Sólo las universidades que adecuen sus estructuras TIC estarán preparadas para abordar los retos que se esperan en los próximos años.

Referencias

- Castellà, A. (n. d.). *Generalitat de Catalunya. Bases d'un nou model univesitari català: actuacions estratègiques* [Recurso en línea]. Disponible en: < http://www.gencat.cat/economia/ur/doc/doc_36939885_1.pdf >
- CRUE-TIC (n. d.). *Gobierno TI en las universidades*. [Recurso en línea]. Disponible en: < http://cruetic.uji.es/index.php?option=com_remository&Itemid=28&func=download&id=227&chk=b13fed1857086d49d65cb8aee6bc1c64&no_html=1&fname=Folleto+TIC.pdf >
- CRUE-TIC (2012). *Plan Director 2010-2012*. [Recurso en línea]. Disponible en: < <http://cruetic.ujen.es/sites/cruetic.ujen.es/files/Plan%20director%202010-2012%20CRUE-TIC.pdf> >
- CRUE-TIC (2012). *Tendencias TIC para el apoyo a la Docencia Universitaria*. [En línea]. Disponible en: < http://www.crue.org/opencms/opencms/handle404?exporturi=/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Tendencias_TIC/Tendencias_TIC_Docencia.pdf&%5d >
- Gairín, J. (2012). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo*. España: Wolters Kluwer España.
- Polimedia (2010). Universitat Autònoma de Barcelona. [Recurso en línea]. Disponible en: <http://polimedia.uab.cat>
- Sangrà, A. y González M. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. España: Editorial UOC.
- Tomàs i Folch, M.; Armengol, C.; Borrell N.; Castro D.; Esteve J.; Feixas M.; Gairín J. y Marquès P. (2012). *El cambio de cultura en las universidades del siglo XXI*. [Recurso en línea]. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22320/1/508145.pdf>
- Weill, P. y Ross, J. (2004). *IT Governance: How Top Performers Manage IT Decision Rights for Superior Results*, Harvard Business Press

LA EXTENSIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA HACIA CONTEXTOS DE RECLUSIÓN. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Joaquín Vázquez García
joaquinvazquez@uabc.edu.mx

Rosa Guadalupe Heras Modad

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA (MÉXICO)

Palabras clave

Educación superior, oferta educativa, reclusión

Descripción de la investigación o experiencia

La Universidad Autónoma de Baja California integra en su oferta educativa desde el año 2007 la Licenciatura en Ciencias de la Educación dirigida hacia reclusos en el Centro de Reinserción Social (CERESO) de “El Hongo”, Baja California. La iniciativa surge debido a las crecientes necesidades formativas en los centros penitenciarios, donde regularmente se ofrecen los servicios del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (primaria y secundaria), además del bachillerato de la Secretaría de Educación Pública. Como parte de las dinámicas tendientes a la reinserción social, los internos reciben la oportunidad de iniciar o culminar su formación académica, a solicitud voluntaria del interesado y con los apoyos necesarios para la realización de las actividades. La universidad destaca en el Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010 la política de oferta educativa pertinente con calidad y equidad. Debido a ello, se extiende la convocatoria una vez suscrito el convenio entre la Secretaría de Seguridad Pública con la UABC. Se ofrece bajo la dependencia administrativa y académica de la Facultad de Ciencias Humanas la licenciatura mencionada, programa educativo diseñado bajo el Modelo Curricular Flexible por Competencias e instrumentado en la modalidad a distancia con un monitor académico en el penal.

El periodo estimado para cubrir los créditos académicos comprende diez semestres (2007 a 2012). Las condiciones de ingreso a licenciatura se replican en apego a la convocatoria de la UABC (estudios propedéuticos de bachillerato, aprobación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos EXCOBA, pago de derechos y entrega de documentos de identidad ciudadana. Son seleccionados 26 aspirantes. El trayecto educativo es condicionado a partir de la revisión del artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Garantías Individuales, relativo a procesos penales) en 2008, se compurgan las condenas de 13 internos, uno deserta y 12 culminan los estudios.

Métodos y metodología

Al tenor de la política institucional declarada en el Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010 y en el periodo 2011-2015, se reconoce la pertinencia del ejercicio de apertura del modelo académico de la institución en el sector penitenciario. Se suscribe un convenio para formar una generación única de Licenciados en Ciencias de la Educación. La dinámica de trabajo en el trayecto educativo se da en una réplica del plan de estudios perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC y se ubica la condición de extender la práctica instructiva desde el profesorado contratado para las unidades de aprendizaje. Se complementa la administración de los contenidos y experiencias a través de la mediación de un monitor pedagógico (personal contratado por la penitenciaría para esa labor). El desarrollo de los cursos decanta en una estrategia modular, circunscrita al calendario convencional de la universidad. Existe seguimiento académico de los avances del profesorado en los programas de unidades de aprendizaje, así como de los resultados académicos del alumnado semestralmente. Resta cubrir los requisitos de servicio social profesional y de idioma extranjero como requisito de titulación. En su oportunidad fueron cubiertos los créditos curriculares obligatorios y optativos.

Resultados esperados y resultados

La población de internos que inician el proyecto fue de 26. Los estudios propedéuticos de 20 alumnos no fueron cursados en el CERESO; cuatro cursaron preparatoria abierta en el penal; uno concluyó preparatoria abierta y la secundaria para adultos mientras que uno más realizó sus estudios de primaria y secundaria para adultos, así como la preparatoria abierta. Respecto a los antecedentes académicos al momento del ingreso al penal, se ubica que nueve alumnos poseían estudios de bachillerato, dos no lo concluyeron; dos tenían secundaria terminada y uno aún no la concluía. Un alumno poseía décimo grado de high school (nivel educativo previo a la educación universitaria) pero que ingresa a cursar los programas en CERESO. El resto de los 11 estudiantes que inician su licenciatura poseen estudios a nivel superior, uno de ellos posee grado de Cirujano Dentista, otro de Licenciado en Educación Física y tercer semestre de la Licenciatura en Derecho. Otro alumno posee noveno semestre de la Licenciatura en Administración de Empresas; uno cursó cinco semestres de la Licenciatura en Derecho; 5 más cursaron cuatro semestres de las licenciaturas en Contaduría Pública, Informática, Ingeniería Civil, Arquitectura y Educación Primaria, respectivamente. Se presenta un alumno con estudios de segundo semestre de Agronomía y un estudiante de segundo semestre en Ingeniería Industrial en Producción.

Los alumnos atienden necesidades educativas en población interna en alfabetización, con 34 personas inscritas; 105 inscritos en primaria y 202 en secundaria. En preparatoria abierta cursan estudios 461 internos. 58 personas cursan inglés y computación, además de 1584 participantes en grupos de lectura.

El trayecto educativo es condicionado debido a la revisión del artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Título I De las Garantías Individuales) en 2008. Se compurgan las condenas de 13 internos, uno deserta y 12 culminan los estudios.

Conclusiones

La adopción de una nueva particularidad del modelo de flexibilización curricular por competencias, extendido a un Centro de Reinserción Social, brinda la posibilidad de explorar tópicos surgidos en el mundo de las Ciencias de la Educación y compartidos en otros contextos territoriales, como el europeo y el sudamericano, donde se enuncia la necesidad de formar educadores sociales que impacten procesos de inserción social desde la institucionalidad académica y a través de la legitimación de los servicios educativos como estrategia para ofrecer nuevas visiones a las personas como seres humanos en preparación para la libertad.

Para el profesorado determinará una labor trascendente debido al impacto social que refleja la modalidad, además de abrir una línea de investigación particular en el área, donde los abordajes epistemológicos se puedan conjuntar con el carácter práctico de resolución de problemas para un acceso oportuno a las tareas educativas. Se espera que el modelo tenga réplica en otros centros de reinserción social en Baja California, donde se integren otras licenciaturas a los internos que deseen acceder a una oportunidad educativa que beneficie su persona a través de las acciones planteadas para hacer patente la política de equidad en el sistema educativo y en la universidad.

Referencias

- Bidault, N. (2006). Educación universitaria en centros de reclusión de la Ciudad de México. *Revista Decisio*, 14, mayo-agosto. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Recuperado: 2010, 5 de septiembre. Disponible en: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d14/sab3-1.php?revista=14&saber=3>
- Deutsch, D. (2006). Las múltiples facetas de la educación en las prisiones.
- García, M.B., Vilanova, S., Del Castillo, E. y Malagutti, A. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*. 44. 1–25
- H. Congreso de la Unión. (2011). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Porrúa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Educación en prisiones en Latinoamérica: Derechos, libertad y Ciudadanía*. Brasilia: UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización de Estados Iberoamericanos. (2008). *Síntesis del I Encuentro Regional Latinoamericano de Educación en Prisiones*. 27 y 28 de marzo de 2009, Brasilia. Disponible en <http://www.redlece.org>.
- Revista Decisio*. 14, mayo-agosto. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Recuperado: 2010, 5 de septiembre. Disponible en: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d14/sab3-1.php?revista=14&saber=3>
- Scarfó, F. (2003). El derecho a la educación las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. 36, julio-diciembre. Recuperado: 2011, 4 de diciembre. Disponible en: <http://www.revistacontratiempo.com.ar/gesec.htm>
- Universidad Autónoma de Baja California (2003). *Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Humanas. Modelo Curricular Flexible por Competencias*. Mexicali: UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010*. Rectoría. Mexicali: UABC
- Universidad Autónoma de Baja California. (2011). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015*. Mexicali: UABC.

PROGRAMA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL Y FORTALECIMIENTO TECNOLÓGICO EN LA UNAN-MANAGUA CON LA COOPERACIÓN DE LA UAB

Marta Fuentes Agustí³⁰
marta.fuentes@uab.cat

Joaquim Campuzano Puntí³¹
joaquim.campuzano@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (ESPAÑA)

Palabras clave

Desarrollo institucional, universidad, tecnología, Cooperación, Transformación.

Descripción de la experiencia

El proceso de transformación curricular en que está enrolada la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua) ha puesto de manifiesto la necesidad de iniciar un proceso para impulsar, fortalecer y apoyar la innovación docente en todas las carreras y todos los territorios donde tiene incidencia.

El proyecto, subvencionado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo se propone analizar las necesidades tecnológicas de todas la facultades de la UNAN-Managua, con la cooperación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), e iniciar un proceso de actualización e implantación de infraestructura, equipamiento, servicios técnicos y orientación psicopedagógica de apoyo a la docencia universitaria considerando con especial atención su carácter multifacultativo y multiterritorial.

Para ello se ha constituido un equipo académico-técnico interfacultativo e interregional beneficiario directo del plan de fortalecimiento tecnológico y al mismo tiempo, sirviéndose de los aprendizajes y estrategias adquiridos, será el encargado de identificar necesidades; recoger y estudiar propuestas procedentes de las facultades-Centros; tomar decisiones; coordinar planes y gestionar procesos de formación durante el desarrollo del proyecto, así como velar por su impacto equitativo en las diversas facultades y centros regionales y por su sostenibilidad en el tiempo.

El proyecto tiene un especial valor para la transformación organizativa, institucional y tecnológica actual. Se gestiona desde la reflexión, construcción colaborativa y coordinación con un funcionamiento transversal y democrático. En concreto, el presente texto, se centra en exponer el fortalecimiento institucional de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la UNAN-Managua.

Metodología

En una primera fase del proyecto se realizan tres acciones de recogida de datos. La primera de ellas se basa en observación in-situ y toma de notas de campo durante una estadía realizada entre el 9 y 20 de marzo de 2012 en UNAN-Managua. La segunda acción consiste en la realización de entrevistas, a la Rectoría de la UNAN-Managua; Dirección TIC; Responsables Técnicos de las FAREM -Carazo, Estelí, Chontales, Matagalpa-Managua; Personal Técnico de la Oficina Proyecto TIC; Departamento de Informática Educativa; Departamento de Computación; estudiantes de Informática Educativa y grupos-foco (UNAN-Managua-UAB). La tercera acción se lleva a cabo mediante una encuesta realizada sobre perfiles docentes, técnicos y gestores de ambos miembros del proyecto (UNAN-Managua y UAB).

El análisis de este entorno por observación directa del entorno realizado en la estadía y por análisis de percepción, basado en entrevistas y encuestas sobre el grado de madurez de implantación tecnológica

³⁰ Área de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación.

³¹ Área de Planificación de Sistemas de Información.

percibida por los diferentes actores en el contexto de la universidad, nos permite realizar una serie de recomendaciones que pretenden centrarse no solo en los aspectos puramente técnicos, sino también en los organizativos y de gobernanza TIC en la universidad.

Resultados y conclusiones

De las anteriores entrevistas, encuestas y estudio de campo se desprenden una serie de recomendaciones, basadas en una adaptación del modelo de madurez de la *National Centre For Technology In Education* (NCTE) de la Universidad de Dublín (NCTE), que propone una Hoja de Ruta para el desarrollo de una política de implantación y extensión de la tecnología en el ámbito educativo en los siguientes ejes esenciales: Liderazgo y Planificación, Las TIC y el Plan de Estudios, Cultura e-Learning, Desarrollo Profesional, Infraestructura TIC. Los grados de madurez de cada uno de los anteriores apartados se clasifican de la siguiente manera: Inicial, Activo, Confiable y Maduro.

La principal recomendación de esta fase del proyecto es realizar un Plan Estratégico de Sistemas de Información (PESI). El desarrollo, aplicación y control del PESI constituye la principal responsabilidad del área de TIC dentro de una organización. Su misión es responder a los requerimientos de la comunidad universitaria y usuarios, así como en el ámbito externo relacionado con la universidad. El plan debe ser permanente, revisado anualmente y ajustado cuando se considere necesario.

Los objetivos principales del plan son facilitar la mejora de la enseñanza colegiada en la universidad, el aprendizaje, la investigación y los sistemas de administración, garantizar un enfoque coordinado y coherente para el desarrollo, implementación y soporte de los servicios de TIC y evaluar la actual prestación y soporte de los servicios TIC dentro del contexto global de la educación superior en el siglo XXI y con los retos presupuestarios, económicos y de gobernanza actuales.

Referencias

Proyecto AECID A1/041892/11. “Capacitación inicial y permanente del profesorado de la UNAN Managua. Un programa de desarrollo institucional por medio de la formación docente y el fortalecimiento tecnológico.” IP: Marta Fuentes Agustí (UAB) y Isabel Benavides Gutiérrez (UNAN-Managua). Convocatoria PCI 2011 /Programa Cooperación Universitaria i Investigación Científica.

VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Carlos Enrique Irigo
cirigo@uncu.edu.ar

Alfredo Alberto Caballero

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO-MENDOZA (ARGENTINA)

Palabras clave

Graduado, retroalimentación, redes

Descripción de la experiencia

El “cuestionamiento de su papel privilegiado en la construcción de conocimiento” por parte de la sociedad indica que la Universidad debe acercarse a sus demandas. Hemos tratado de identificar algunos canales que nos llevan al cumplimiento de este objetivo, porque pensamos que podemos acercarnos también a la excelencia.

Seguidamente se resumen los proyectos que tenemos en ejecución y que de alguna manera responden a la demanda indicada.

Tutores Graduados

Se trata de aprovechar un recurso existente, los graduados, extendiendo los fines hacia la generación de una red externa que favorecería el acercamiento de la facultad al medio. En efecto, la gran mayoría de los egresados siempre manifiesta el deseo de seguir de algún modo vinculado a la Facultad.

Esta sería una forma factible de favorecer este vínculo sin la necesidad de destinar recursos desde la institución, aprovechando la fácil disponibilidad de las comunicaciones que permiten que un egresado pueda tutorear a distancia 3 ó 4 alumnos durante toda su carrera.

Ayudantes Graduados

Los ayudantes de segunda son alumnos a punto de graduarse, y la gran mayoría quedan desvinculados cuando se van y empiezan a trabajar.

Hemos tenido casos de jóvenes trabajando en Brasil, por ejemplo, que han sido ayudantes y siguen en contacto con la cátedra. La facilidad de comunicaciones con la tecnología disponible permite hoy en día mantener fácilmente esa vinculación.

Este sería otro canal de vinculación entre la Facultad y el medio aprovechando un recurso existente y ampliando la red a través de nuestros graduados.

Métodos y metodología

En ambos proyectos hemos iniciado las acciones para su implementación generando una unidad de gestión para la formulación de Proyectos Especiales, que se encarga de generar, identificar, impulsar y colaborar con los encargados de cada línea para canalizar los proyectos e implementarlos en conjunto con cada responsable.

Esta unidad está formada por una dirección a cargo de un docente con vasta experiencia en la gestión de alumnos, asistido por otros docentes más ayudantes alumnos.

Es de destacar que los proyectos son implementados a través de la línea correspondiente, ej Dirección de Graduados, y no lo formula y ejecuta la unidad de gestión consignada anteriormente. Esta

sólo genera, impulsa y colabora intensamente pero el responsable de la puesta en marcha y seguimiento es el Director que corresponda en cada caso.

Resultados esperados

Los siguientes son los resultados esperados una vez que estos proyectos se encuentren en plena ejecución.

Proyecto 1

- Mantener la vinculación con los egresados de la Facultad.
- Utilizar recursos disponibles sin generación de gastos. El egresado siempre quiere mantener vínculos con la Facultad.
- Obtener una retroalimentación desde las empresas donde operan nuestros egresados, que sirva para actualizar contenidos y tendencias de la industria.
- Acercar la Facultad al medio donde se desempeñarán los graduados.
- Abrir la posibilidad de generar proyectos conjuntos Facultad-Organización externa.
- Brindar un apoyo permanente a los alumnos desde una óptica práctica.

Proyecto 2

- Brindar a los graduados la posibilidad de mantener un lazo de continuidad con la institución.
- Generar otra vía de vinculación empresa-universidad, con todas las ventajas que sabemos significa.
- Posibilitar la reinserción de estos graduados una vez que adquieren experiencia de años en el medio externo y desean volver a actuar como docentes.

Conclusiones

Dado que ambos proyectos están recién iniciados, aún no podemos hablar de resultados concretos.

Si podemos decir que estos dos proyectos están emparentados con la materia Aprendizaje Continuo (Optativa de la carrera de Ingeniería Industrial), cuyo cursado implica una estada de 90 hs en la Empresa, con un régimen muy flexible, para alumnos en instancias prematuras de la carrera (2° o 3° curso).

Referencias

- Castillo Arredondo S. (2003). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Demanda Social a la Universidad*. (2010) – Mendoza. R. Argentina: EDIUNC.
- Molina V. y Prieto Castillo D. (1995). *El Aprendizaje en la Universidad*. Mendoza, R. Argentina: EDIUNC.
- Sobrevila, M. (1988). *La Profesión de Ingeniero*. – Buenos Aires: Marymar.
- Sobrevila, M. (2000). *La Formación del Ingeniero Profesional para el Tiempo Actual*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- VI Congreso Argentino de Enseñanza en la Ingeniería (2008). Salta, R. Argentina: EUNSa.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS

Wanderlan Dimas Barbosa

wldimas@hotmail.es

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (BRASIL)

Palavras-Chaves:

Educação, Prática Social, Cidadania, Conhecimento

Investigação/Experiência

A importância da educação no mundo de hoje, reflete todo o quadro do atual processo de globalização. A reflexão que fazemos é de uma educação voltada para entender a nova estruturação da humanidade. Nesse sentido, aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos são importantíssimos para se compreender a prática do indivíduo na sociedade.

Sabemos que o esforço contido em programar novas formas de pensamento e de atitudes, esbarra na dependência que o indivíduo e, toda a sociedade tem do Estado. É histórico o processo de incorporações de planos e programas que desenvolvam, verdadeiramente, a área da educação em particular.

Nosso esforço foi promover uma atividade que reunisse a teoria e a prática das disciplinas de Antropologia Social e Antropologia e Educação do Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA, desenvolvendo a capacidade crítica dos alunos e promovendo o intercâmbio de conhecimentos

Nossa experiência aconteceu em seis pequenas comunidades rurais de Tefé à 525Km de no médio Amazonas. Nossa principal meta foi compreender como essas comunidades ribeirinhas, nas margens do lago de Tefé vivem e como poderíamos, através de projetos e do intercâmbio, promover algum tipo de mecanismos de sustentabilidade e melhoria na qualidade de vida dessas populações. Apresentamos abaixo o quadro de alunos por grupos, comunidades e escolas visitadas:

Nº	Escolas	Comunidades
01	Bom Jesus	<i>Bacuri</i>
02	São João	<i>São Benedito</i>
03	Boa União	<i>Nova Jerusalém</i>
04	São José	<i>Nova Esperança</i>
05	Flora Agrícola	<i>Agrovila</i>
06	São José	<i>Turé</i>

Participação: Alunos dos Curso Normal Superior e Geografia

Grupos	Nº.Alunos/Cursos/Disciplinas		Comunidades	Escolas
01	39 alunos da disciplina antropologia e Educação	37 alunos da disciplina Antropologia Social	<i>Bacuri</i>	<i>Bom Jesus</i>
02			<i>São Benedito</i>	<i>São João</i>
03			<i>Nova Jerusalem</i>	<i>Boa União</i>
04			<i>Nova Esperança</i>	<i>São José</i>
05			<i>Agrovila</i>	<i>Flora Agrícola</i>
06			<i>Turé</i>	<i>São José</i>



Foto da equipe geral do projeto

Metodologia e Métodos

A natureza da pesquisa foi fundamentada na observação participante, seguindo um caráter Etnográfico, baseado na coleta de dados empíricos, experiências reais, avaliação de atividades e amostra de dados relacionados com as áreas de educação, cidadania, política, economia, sociais e culturais, através parcerias com associações locais, secretarias municipais, militares e ONG'S.

A pesquisa foi realizada em 06 comunidades as margens do Lago de Tefé: *Bacuri, São Benedito, Nova Jerusalém, Nova Esperança, Agrovila e São Sebastião do Turé*. Participaram (02) duas turmas do Centro de Estudos Superiores de Tefé-CEST/UEA, sendo uma de Geografia com (37) alunos e outra do curso Norma Superior também com (39) alunos. Foi necessário estabelecer uma programação de (04) quatro dias para distribuição e pesquisa dos alunos nas comunidades, através de transporte fluvial (barco), estabelecendo para cada comunidade grupos de 10 (dez) pesquisadores, contendo 05 (cinco) alunos da turma de Geografia e 05 (cinco) da turma de Normal Superior.

Utilizando a ferramenta de trabalho de campo, foram coletados materiais e experiências apresentadas pelos alunos num Fórum de Educação em modalidades como: painéis ilustrativos com fotos, desenhos, quadros, vídeos, reproduzindo todos os fatores pesquisados in loco, juntamente com um *Relatório Etnográfico*, detalhando as particularidades de cada localidade visitada.

Resultados Esperados e resultados

O projeto é relevante para a construção do saberes pedagógicos, práticos e crítico do aluno, visto que é uma das vias de acesso para o trabalho na comunidade e para uma maior ampliação da análise e construção da nova realidade educacional do município.



Modelo de Habitação

O trabalho de campo realizado contribuiu para a construção ou reconstrução da realidade local e para uma melhor perspectiva na qualidade de vida dos ribeirinhos.



Aspectos do mercado de trabalho

Um dos aspectos importantes foi o despertar senso crítico para questões nas áreas da Educação e da Pesquisa nas comunidades visitadas. Como exemplo, apresentamos a fala de uma professora sobre o quadro da educação em uma das comunidades:



“Sou moradora e professoras há 25 anos, desde a fundação da Agrovila lecionam em apenas uma sala com uma classe multisseriado para quinze alunos que são divididos em cinco para cada série, 2ª, 3ª e 4ª, na faixa etária de 8 a 11 anos, no horário vespertino, além do cargo de professora exerço várias funções dentro da escola como: diretora, secretária e auxiliar de serviços gerais, assim como os demais professores e sem remuneração adequada”.

Outro ponto importante foi à identificação de possíveis focos de agravamento dos processos educacionais, sociais, políticos, econômicos e culturais das comunidades como: falta de Energia Elétrica, Poço Artesiano, Saneamento Básico, Higiene Pessoal, Instalações, Gêneros alimentícios, possibilitando a comprovação de elaboração projetos-pilotos para o desenvolvimento e intercâmbio da universidade com as comunidades e os órgãos competentes.

“Sou professora de 5ª e 6ª série e só leciono à noite, gosto do trabalho que faço, meu maior sonho é concluir o 3º grau, a grande dificuldade que enfrentamos é a falta de energia elétrica, já que os recursos, que deveriam vir da administração não são repassados para a comunidade, mas mesmo assim procuro passar os conteúdos da melhor forma possível, trabalhando um total de 20 horas aulas mensais.”



Ambiente familiar

Conclusões

A pesquisa e o acesso dos alunos foi um fator preponderante para a realidade do homem do interior através da educação, da cidadania, da política, da economia, da cultural e dos aspectos sociais, que evidenciamos na voz de um dos moradores:

“Gostaria de conseguir outras melhorias para a comunidade como: uma escola melhor, estrada asfaltada, a atenção das autoridades em todos os sentidos; saúde, educação e assistência do pessoal do IDAM”.

A prática pedagógica aproximou os universos distintos da educação superior acadêmica a do ribeirinho amazônico. Percebemos que eles não exercem sua cidadania como devem, não porque não querem, mas porque desconhecem aspectos relevantes que podem ser revelados a eles pela educação. A universidade deve cooperar para que a educação possa romper os velhos paradigmas na sociedade atual em crise, como conclui outra moradora investigada:

“Queria que na minha comunidade tivesse: poço artesiano, energia, motor de luz, posto de saúde e uma escola nova pra que de modo à professora pudesse dar sua aula mais à vontade, e as criancinhas aprenderia muito mais....”.

Através dos relatórios etnográficos dos alunos, vimos a preocupação dos moradores com os problemas de infra-estrutura, saúde, educação, cidadania que não são tratados com a importância pelo poder público. Os informes, fotos e debates foram direcionados para as tarefas programadas pela universidade em parcerias com instituições governamentais e não-governamentais.

Referencias

- Arroyo, M.G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Buffa, E.& Arroyo, M.G. & Nosella, P. (1991). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. São Paulo: Cortez.
- Brandão, C.R.(2001). *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense
- Cardoso, R. (1988). A pesquisa antropológica com populações urbanas. Problemas e expectativas. En *A aventura antropológica*.(pp.17-37,95-105) Paz e Terra:São Paulo.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Furasté, P.A. (Ed). (2002). *Normas técnicas para o trabalho científico: explicitação das normas da ABNT*. Porto Alegre.
- Gohn, M. da G.(1992). *Movimentos sociais e educação*. Cortez, São Paulo.
- Guaréschi, P. (1992). *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. Mundo jovem, Porto Alegre.
- Lowi, M. (1992). *Ideologias e ciência social*. São Paulo: Cortez, 1992.
- Oliveira, R.C.(1996) O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. En *Revista Antropológica*, 39 (1), 13-37.
- Silva, E. T. (Ed). (2000). *O professor e o combate a alienação imposta. Coleção questões da nossa época*. 57 (4), São Paulo.
- Saviani, D. (1981). *Educação e questões da atualidade*. Cortez:São Paulo.
- Snyders, G. (1974). *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina.

O CULTURAL E O SOCIAL; INFLUÊNCIAS NA SAÚDE DA MULHER RIBEIRINHA: A VIVÊNCIA DE ACADÊMICOS E RESIDENTES NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM MUNICÍPIOS AMAZÔNICOS

Vanessa Cristina Lina Teixeira,
vanessa_cristina_l.f@hotmail.com

Rosana Pimentel Correia Moysés
rosanapcsmsdc@gmail.com

Celsa da Silva Moura Souza
celsa22@btomail.com

Rodrigo Tobias de Souza Lima
tobiasrodrigo@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (BRASIL)

Palavras chave

Saúde da Mulher, PCATool, Extensão Universitária.

Introdução

Diretrizes da Secretaria de Vigilância Sanitária do Ministério da Saúde destacam a importância de se monitorar, avaliar a Atenção Básica à Saúde a fim de se elaborar políticas de saúde mais eficientes referentes à promoção de saúde, recuperação, prevenção de risco e agravos. Além disso, preconiza as parcerias da academia com o Sistema Único de Saúde (SUS) principalmente no que tange a esse nível de Atenção objetivando a integração do cuidado e a inserção precoce do graduando na realidade do SUS. Neste sentido, o Programa Saúde e Cidadania da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) proporciona aos extensionistas vivências singulares em municípios ribeirinhos amazônicos pertencentes ao Território da Cidadania de Manaus e entorno. O Programa prevê a aplicação do PCATool que por ser um instrumento de Avaliação da Atenção Primária à Saúde permite o contato direto com o usuário, sua realidade e evidência de diversas formas, por exemplo através da linguagem verbal e não-verbal, problemas inerentes à saúde nos municípios.

Objetivos propostos

Relatar as percepções dos acadêmicos e residentes na extensão universitária do Programa de Saúde e Cidadania sobre as questões sociais e culturais relacionadas a mulheres a partir da aplicação do instrumento de Avaliação da Atenção Primária à Saúde da Mulher, PCATool na residência de mulheres em idade reprodutiva (15 à 44 anos) de dois municípios ribeirinhos do interior do Amazonas, Itapiranga e Silves.

Material e metodologia / Conteúdo experiência

Observaram-se muitas adolescentes grávidas e/ou com filhos em Itapiranga e em Silves, que por sua vez, possui um programa denominado festa das debutantes. Este evento é organizado como uma festa que marca socialmente o amadurecimento da jovem. Todavia, é realizado somente para as adolescentes de 15 anos que ainda não engravidaram. Isso provavelmente reflete em um menor índice de gravidez na adolescência nessa faixa etária abaixo de 15 anos no município (Silves).

Na comunidade de São João, no município de Silves, aonde não se chega por via terrestre muitas das mulheres entrevistadas relataram dificuldades no agendamento de consultas devido a fatores como o isolamento geográfico e a necessidade de acordar muito cedo para pegar a ficha. Soma-se a isso a grande rotatividade de médicos no município o que prejudica o vínculo de confiança necessário na relação

médico-paciente. Por esses motivos, uma característica presente na realidade dessa comunidade é o atendimento pelo agente de saúde que as “diagnostica” e levam remédios.

No município de Itapiranga uma peculiaridade foi encontrada durante as atividades de promoção de saúde nas Unidades Básicas de Saúde e na aplicação do questionário. Várias mulheres declararam nunca terem feito o exame preventivo de câncer de colo uterino ou acompanhamento da menopausa devido à imposição exercida por seus respectivos maridos. Também foi notado o olhar consultivo das mulheres para seus maridos para que permitissem a participação nas atividades ou na pesquisa. Respondiam com aparente receio, demonstrando um olhar “baixo e submisso” que sempre buscava seus companheiros à espera de um gesto ou olhar de aprovação ou reprovação. Já no município de Silves não se observou a explícita submissão feminina ao homem, entretanto, muitas mulheres confessaram que nunca haviam feito o exame preventivo.

Resultados

O conceito de saúde abrange não só a homeostase física do indivíduo, mas também a mental. A realidade do serviço de saúde no interior do Amazonas conta com poucos recursos humanos e materiais. Devido a isso, populações são assistidas várias vezes apenas por uma enfermeira, técnico em enfermagem ou agente de saúde. Essa carência nos faz repensar as políticas públicas de saúde e a formação de profissionais que atentem para a melhoria das condições básicas de vida no interior do Amazonas.

Em ambos os municípios tem-se um alto índice de gravidez na adolescência que podem ser atribuídas a baixa eficiência das políticas públicas de saúde e do não empoderamento da mulher ribeirinha do seu corpo, da concepção e contracepção. Em Itapiranga, ainda tem-se o problema da instalação de uma fábrica e a migração de trabalhadores de outras regiões para o município que tem contribuído para aumentar ainda mais o índice de adolescentes grávidas.

A situação de submissão aponta para o grande desafio do Sistema de Saúde em abordar questões relacionadas à intimidade de marido e esposa, principalmente em classes sociais mais baixas. Por exemplo, questões como Doenças Sexualmente Transmissíveis, métodos anticoncepcionais e planejamento familiar, inclusive abordado nas atividades de promoção de saúde, são tidas como tabus na sociedade. É fato que o imaginário patriarcal no qual reza caber ao homem mandar e à mulher obedecer ainda persiste na comunidade de Itapiranga e que isso tem fortes influências na saúde dessas mulheres. Isso é preocupante quando índice de câncer de colo de útero no Amazonas se revela um dos maiores do país. Segundo a Fundação Centro de Controle de Oncologia do Amazonas, no ano de 2010, registrou-se 205 casos desse tipo câncer no Estado.

Discussão e conclusões. Implicações dos resultados

Mesmo a partir de um instrumento quantitativo de Avaliação da Atenção Primária à Saúde puderam-se extrair inúmeros dados qualitativos, como o diagnóstico situacional do município e Determinantes Sociais da Saúde, a partir de conversas com a população, do aprofundamento das questões abordadas no instrumento PCATool e da observação não participante dos acadêmicos e de integrantes da residência multiprofissional.

A integração dos acadêmicos de medicina com os integrantes da residência multiprofissional de saúde proporcionou não só a convergência de experiências e conhecimento, mas também contribuiu para uma riquíssima discussão a cerca das experiências vivenciadas em campo.

Experiências como essas proporcionam aos acadêmicos o contato com os Determinantes Sociais em Saúde que atuam no processo saúde-doença de populações tão peculiares como as da Região Amazônica. Além disso, são vivências importantes na formação médica por inserir o acadêmico em contextos socioculturais diferentes ensinando-o a compreendê-los e a respeitá-los. E também os incitam a flexibilidade e responsabilidade na resolutividade de situações e a valorização do trabalho em equipe.

Referencias

- Botelho, C., Correia, A.L., Silva, A.M.C., Silva, C.O.S. (2003). Fatores ambientais e hospitalizações em crianças menores de cinco anos com infecção respiratória aguda. *Cad. Saúde Públ.* 19 (6), 1771-1780.
- Buss, P. M. e Pellegrini Filho A. (2007). A saúde e seus determinantes sociais. *Physis*. 17(1), 77-93. DOI: 10.1590/S0103-73312007000100006.
- Couto, M. T.; Schraiber, L. B.; d'Oliveira, A.F.P.L.; Kiss, L. B. (2006). Concepções de gênero entre homens e mulheres de baixa renda e escolaridade acerca da violência contra a mulher, São Paulo, Brasil. *Ciênc Saúde Coletiva*, 11 Suppl:1323-32.
- Diretrizes Nacionais da Vigilância em Saúde [on line]. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/volume13.pdf><acesso em 04.09.2012>.
- Gil, C. R. R. (2005). Formação de recursos humanos em saúde da família: paradoxos e perspectivas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 21(2).
- Meyer D. E. E. (2005). Gênero: re-construir modos de pensar, ensinar e fazer em saúde e enfermagem. In: Creutzberg M.; Funck, L.; Kruse M H L. e Mancia J. R. (org.). *Livro-temas do 56º Congresso Brasileiro de Enfermagem; Enfermagem hoje: coragem de experimentar muitos modos de ser*. Gramado(RS)/Brasília(DF): ABEn.
- Ressel, L. B.; Silva, M. J. P. (2001). Reflexões sobre a sexualidade velada no silêncio dos corpos. *Rev Esc Enferm USP*, 35(2), 150-4.

FORMAÇÃO CONTINUADA E O PORTAL CONEXÃO PROFESSOR

Ana Valéria de Figueiredo-da-Costa

anavaléria_figueiredo@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (BRASIL)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (BRASIL)

SEEDUC/RJ (BRASIL)

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL)

Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte

ilda.duarte@globo.com

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL)

UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL)

SEEDUC/RJ (BRASIL)

Palavras-chave

Professor, formação continuada, tecnologias educacionais

Apresentação

A presente comunicação é uma breve análise das possibilidades para formação continuada para professores da Educação Básica oferecida pelas redes da web. Relata uma experiência pioneira com o “Conexão Professor”, site institucional da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Brasil), com conteúdo educacional voltado ao professor.

O estudo encontra-se em diálogo com a universidade visto os professores que atuam na Educação Básica serem especialistas em educação, ou seja, trazem dos bancos universitários sua formação inicial a qual, muitas vezes encontra-se em choque com a realidade enfrentada na sala de aula. Dessa forma, o Portal Conexão Professor torna-se também um indicador das demandas do professor em serviço, indicando à universidade aspectos que podem ser implementados de forma mais direta e eficiente na formação inicial nos bancos universitários.

Métodos e metodologia

As relações entre educação e mídias têm sido tema amplamente debatido em diversos congressos e encontros, além de em pesquisas e publicações. Órgãos oficiais como as secretarias de educação, vêm implantando mecanismos de utilização e estudos que tomam por base a informática com o suporte das redes telemáticas, dentre essas, a internet.

Partindo da premissa que também as redes escolares implementam currículos e estes fazem parte da cultura midiática da sociedade atual como um todo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar, analisar e refletir sobre aspectos do Portal Conexão Professor, implementado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) como estratégia de formação docente continuada de professores da Educação Básica.

O trabalho tem como metodologia a análise descritiva do sítio em questão – “Conexão Professor” –, suas funcionalidades e suas relações com a formação dos professores, no sentido de utilizar a tecnologia como mais uma ferramenta nessa formação.

Os autores que dão amparo às observações e considerações são aqueles ligados à questão da formação continuada de professores, tais como Nóvoa, Libâneo, Gatti entre outros, juntamente com autores que pensam as tecnologias como ferramentas importantes nessa formação de maneira ampliada, tais como Lévy, entre outros.

Resultados esperados e resultados

A formação continuada toma hoje uma dimensão central. Segundo Libâneo (2004, p. 227) “a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. Nesse sentido, investigar estratégias de formação é também apreender as estratégias dessa formação, podendo-se, através das respostas, reforçar e/ ou criar outras maneiras de ampliar esse desenvolvimento.

A definição de Libâneo referenda a importância acadêmica e social do projeto Conexão Professor (CP), na medida em que o sítio constitui-se como um ponto de pesquisa e consulta para o professor da rede e para todos aqueles interessados, pois não é necessário senha para navegar no site.

As estratégias de formação continuada passam também por mudanças, posto que o perfil dos professores se modifica em decorrência da assimilação de novos valores, dos impactos dos meios de informação e comunicação, da urbanização, da propaganda, do crescimento dos problemas sociais e da violência, com evidentes repercussões na sala de aula (LIBÂNEO, 2004, p. 228).

Assim, estabelecer um vínculo e diálogo pode ser bastante produtivo no sentido de uma tentativa de compreensão das necessidades e interesses dos professores, para que a SEEDUC/RJ, na medida do possível, amplie seu leque de opções de formação continuada e, poderíamos dizer, a formação concomitante em serviço.

Gatti (2003, p. 202) descreve em seu texto, pesquisa realizada em programa de formação continuada para professores, no qual ressalta que “a maioria dos professores-cursistas não só concluiu o curso, como este se entrelaçou com suas vidas e experiências profissionais. Desse entrelaçamento deriva-se da efetividade e da possibilidade de um impacto que perdure no futuro desses profissionais”.

Assim é que, ao proporcionar mecanismos para que essa formação aconteça, há também de se observar o que essa formação estabelece como base para vida profissional responsável e eficaz.

Conclusões

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) vieram para ficar, isso é ponto pacífico. Sabemos que com os debates travados hoje nos diversos fóruns de discussão ultrapassamos a questão dos benefícios ou malefícios que as TIC trazem. Estamos, sob nosso ponto de vista, na fase de discutir a implementação e a ampliação dessas ferramentas para que todos, sem exceção, tenham garantido seu direito à informação de qualidade.

Dessa forma, independentemente das críticas que porventura haja ao programa, há de se destacar a iniciativa pioneira em nível institucional que vai ao encontro dos processos de inclusão digital, fator inevitável para a melhoria da qualidade da educação e de outros âmbitos na sociedade.

Podemos dizer que a formação dos professores já há algum tempo não se dá apenas nos bancos escolares; essa formação deve ser concebida e efetivada como uma área aberta, no agora, na qual os atores com múltiplas e transversais abordagens contribuem, cada vez mais, para pensar e, sobretudo, construir a educação.

O Portal Conexão Professor tem hoje um fluxo de aproximadamente três mil pessoas (com acesso ao Facebook), sendo acessado por professores da rede estadual, bem como outros interessados nos conteúdos educacionais veiculados pelo Portal.

Referências

- Demo, P. (1997). *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Freitas, A.V e Leite, L. S. (2009). *Práticas docentes em transformação: o projeto Conexão Professor e o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação*. Disponível em <<http://etic2009.files.wordpress.com/2009/09/adriano-vargas.pdf>> Acesso 15 set 2012.
- Gatti, B. A. (2003). Continued teacher training: a psychosocial issue. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200300020>

- 0010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0100-15742003000200010.
- Lévy, P. e Authier, M. (1995). *As árvores do conhecimento*. São Paulo: Escuta.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola*. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa.
- Lion, C. G. (2001). Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, E. (2001). (org). *Tecnologia Educacional* (p. 21-36). Porto Alegre: Artmed.
- Lüdke, M. (coord) *et al.* (2001). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.
- Portal Conexão Professor. <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/>>. Acesso 14 set 2012.
- Nóvoa, A. (2010). *Entrevista: Antônio Nóvoa e a importância de rever a formação dos professores*. Disponível em <<http://www.inclusive.org.br/?p=13881>>. Acesso 14 set 2012.

DERRUBANDO MURALHAS: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DO ACADÊMICO DE MEDICINA

Iuri Matias Oliveira Schreiner
iurimatias@hotmail.com

Rosana Pimentel Correia Moysés
rosanapcsmsdo@gmail.com

Celsa da Silva Moura Souza
celsa22@btomail.com

Rodrigo Tobias de Souza Lima
tobiasrodrigo@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (BRASIL)

Palavras chave

Ensino, Formação Médica, Extensão Universitária.

Descrição da proposta

No século XXI, uma das áreas que continua desafiando o homem, mesmo após tantos investimentos, pesquisas e tecnologias, é a saúde. Doenças contagiosas (antes incuráveis), sinais e diagnósticos que aconteciam somente após a morte, hoje podem ser facilmente identificados com alguns exames laboratoriais e tratados. Dessa forma o acadêmico de medicina cresce dentro do hospital, em cada especialidade, com a missão de conhecer as principais técnicas e exames para diagnóstico e tratamentos específicos, muitas vezes não acessíveis a todos.

Em consequência da expansão do mercado, o profissional que antes atendia todos familiares, encarregado de diagnosticar e tratar somente um membro de uma família. Assim também se perdeu o vínculo pessoal médico-paciente, de forma que o conhecimento de toda uma história clínica e familiar, importante para diagnósticos precoces e acompanhamentos preventivos, ficou prejudicado. O tratamento humanizado que favorecia todo esse processo, foi substituído por análises extremamente técnicas e instrumentais.

Por isso a Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Amazonas tem como base um tripé. Um dos pilares, o Ensino, molda a técnica e o conhecimento do estudante. Outro pilar que promove avanços científicos importantíssimos é a Pesquisa realizada por professores e alunos. O terceiro, não menos importante, é a Extensão, que garante ao acadêmico uma visão e compreensão do mundo totalmente diferente do que ele teria somente com o ensino.

Objetivos Propostos

O objetivo dos programas de extensão é proporcionar um novo olhar ao aluno, que passa a ser mais crítico e sensível, contribuindo no processo de ensino individual e coletivo, uma vez que ele começa a se questionar coisas tratadas como normais e esquecidas, como a infraestrutura e dificuldade de acesso de determinados locais.

Material e metodologia / Conteúdo experiência

A participação em programas de extensão, estar inserido em escolas, unidades de saúde, laboratórios, zonas hospitalares e até outras cidades, com um orientador, faz a diferença na compreensão do acadêmico, já que ainda há muito para se descobrir, fazer e melhorar. Participando de projetos em diversas áreas e populações, a visão acadêmica se aproxima mais ao que um dia encontrará em seu

cotidiano. Isso o direciona ao conhecimento necessário para se tornar o profissional de saúde que almeja ser.

Uma vez que o aluno não se contenta em saber diagnosticar alguém com um único tipo de equipamento ou exame, procurará aprender diversas formas para ser o melhor formado possível. Afinal, ele percebe que como em algumas atividades que coordena enquanto estudantes, quando formado também terá que coordenar e tomar iniciativas e decisões, muitas vezes não tomadas enquanto está somente no ambiente de ensino e amparado por um professor.

Também é importante a preparação do aluno para ser desafiado a procurar soluções para problemas que possivelmente encontrará no seu futuro consultório, sala de cirurgia ou até mesmo em programas para a melhora dos quadros de morbidade. Ele deverá ser capaz de identificar o princípio dos problemas e remediá-los.

Resultados

A participação de discentes na extensão universitária traz a visão de que quando se estabelece uma relação de confiança e proximidade, há um processo de aprendizado mútuo. O aluno colabora instruindo e capacitando com o conhecimento mais científico, sempre adequando ao linguajar do seu receptor. Em contrapartida, passa a entender as mais variadas realidades, os porquês de tantos maus hábitos tantas vezes abordados em programas de prevenção como causadores de doenças comuns e perigosas. E esse entendimento faz com que o futuro médico possa refletir sobre novas maneiras de sensibilizar e contornar os diversos obstáculos que cada um tem ao iniciar ou continuar alguma prática saudável, como tomar medicamentos no horário adequado, regular a alimentação, reconhecer e respeitar os limites físicos e psíquicos, evitando também o ócio.

Dessa forma, fica explícito que na realização da extensão há um dualismo vincular. O primeiro é um vínculo responsável, técnico e objetivo, estabelecido entre o acadêmico e a pessoa. O segundo pode ser considerado um vínculo individual, interpessoal, quando a confiança promove a abertura de portas para chegarmos às raízes dos problemas.

É possível concluir que no pilar da extensão, o contato entre aluno e comunidade proporcionado pela universidade, faz com que a confiança estabelecida entre o agente promotor e receptor misture os papéis e promova um processo de aprendizado e crescimento mútuo, fazendo o aluno perceber que na medicina, devemos tratar alguém como um dia gostaríamos e seremos tratados.

A vivência na extensão e o contato com a comunidade traz a consciência de que se a estrutura mudar, a técnica tem que ser adaptada. Se o ambiente mudar, a profilaxia muda. Se a população for outra, a morbidade, as investigações clínicas e epidemiologia no geral, também se alteram.

Discussão e conclusões. Implicações dos resultados

A Universidade Federal do Amazonas compreende como é importante a manutenção dos três pilares. No caso das atividades de extensão o discente é estimulado a participar de vários programas, como o Programa de Apoio à Realização de Curso e Eventos (PAREC), Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX). Todos, excetuando o PACE, são remunerados.

Nas mais diversas atividades realizadas pelos alunos da Faculdade de Medicina, as várias impressões adquiridas e compartilhadas muitas vezes demonstram pontos comuns. Um deles é como o convívio com a comunidade ajuda na receptividade e abertura de portas para a realização de pesquisas, apresentações e dinâmicas que auxiliam no processo de educação e informação tanto do discente quanto da população.

Também é necessário ressaltar que as habilidades desenvolvidas na prática da extensão, favorecem a autonomia do aluno no processo ensino aprendizagem. Isso não quer dizer que ele deixará de ter suas referências e seus orientadores. Somente terá mais corresponsabilidade no seu processo de formação.

Referências

- Abdalla, I. G. (2009). Projeto Pedagógico e as Mudanças na Educação. *Revista Brasileira de Educação Médica* v.33, pp. 44-52.
- Amoretti, R. (2005). A Educação Médica diante das Necessidades Médicas (Pedagogical Plan and New Approaches in Brazilian Medical Schools). *Revista brasileira de educação médica*, 29: 136-146.

FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA MEDIANTE LA INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO XAVIER (SUCRE- BOLIVIA)

Rosario Flores Palacios
rosarioflo10@hotmail.com

Verónica Reyes Licerias

José Ignacio Rivero Zurita

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO XAVIER DE CHUQUISACA (SUCRE, BOLIVIA)

Palabras clave

Universidad- integración TIC– enseñanza.

Introducción

La experiencia a presentar está a cargo de la RED UNISIC (Universidad para la Sociedad y el Conocimiento) conformada por un grupo de Universidades latinoamericanas: Córdoba de Argentina, Católica del Norte de Antofagasta de Chile, Juan Misael Saracho y San Francisco Xavier de Chuquisaca de Bolivia bajo la coordinación de la Universidad de Santiago de Compostela de España en el marco del proyecto denominado: “Diseño de una acción de fortalecimiento institucional para la mejora de la enseñanza mediante la integración de tecnologías de la información y comunicación en la Universidad San Francisco Xavier (Sucre- Bolivia)” financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo a partir del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica.

Dicho proyecto desarrollado en la gestión 2012 y que concluirá en marzo del presente año responde a la necesidad de reconfigurar las prácticas de enseñanza en atención a los nuevos escenarios caracterizados por transformaciones políticas, sociales, económicas, culturales y tecnológicas que demandan a la universidad una relectura de los procesos de formación que desarrolla y una reconstrucción del proyecto cultural que le sustenta debiendo dar de inmediato respuestas contundentes para la reconstitución significativa de saberes considerados socialmente válidos y que estén rearticulados con el cambio tecnológico.

Desde esta perspectiva, el objetivo del proyecto está dirigido a implementar en la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca un plan de fortalecimiento institucional que permita la mejora de la enseñanza mediante la integración de las TIC en función a las políticas institucionales y las demandas de la sociedad actual.

Contenido de la experiencia

Con la intervención de los miembros de las diferentes universidades que conforman la RED UNISIC se ha desarrollado un proceso de diagnóstico situacional que implicó la aplicación de entrevistas en profundidad a jefes de los departamentos de Planificación y Evaluación Institucional, Planificación y Evaluación Académica, Investigación, Ciencia y Tecnología e Interacción y Extensión Social Universitaria, mismos que también participaron en un Taller de planeamiento con la intervención de 9 personas entre directores y coordinadores de Carrera, 38 docentes y 59 estudiantes de diferentes facultades. Por otra parte, se realizó un Taller de intercambio de experiencias sobre producción de materiales de enseñanza con la intervención de 39 docentes y con la técnica de Grupos de discusión, 68 estudiantes analizaron sus experiencias y expectativas con las TIC en su proceso de formación.

Los resultados del diagnóstico realizado muestran que si bien las diferentes facultades cuentan con un importante equipamiento tecnológico, este está siendo subutilizado por cuanto no se aprovecha

plenamente su potencial educativo por la falta de formación del profesorado o por problemas de conectividad. Por otra parte, las condiciones de trabajo de los docentes que tienen una carga horaria de 120 horas áulicas, no favorecen el desarrollo de procesos de investigación e interacción ni la promoción de experiencias innovadoras con uso de TIC.

El análisis realizado por los jóvenes universitarios muestra que no son ajenos en lo absoluto al momento histórico que nos está tocando vivir y desde una lectura crítica del curriculum universitario y de su concreción a través de la enseñanza, identificaron cuáles son los saberes necesarios para vivir y trabajar en el mundo de hoy, constituyéndose así en sujetos de determinación curricular; no obstante de reconocer que la disponibilidad, acceso y uso de las TIC todavía son restringidos, plantearon aportes importantes para su integración en los procesos de formación profesional.

A partir del análisis del Plan Estratégico Institucional 2011-2015 y del Nuevo Modelo Académico de la Universidad San Francisco Xavier se han identificado políticas y objetivos estratégicos que viabilizan la integración de las TIC en la docencia, la investigación y la interacción, sin embargo son pocas y sin gran impacto las acciones específicas que se han desarrollado para lograr su concreción. Esta situación no desmerece la actuación de aquellos docentes que han emprendido experiencias novedosas impulsadas y sostenidas por un compromiso particular respecto a la necesidad de innovar la práctica pedagógica y no por requerimientos específicos de autoridades institucionales o facultativas.

A partir del análisis de los datos obtenidos a través de videoconferencias y foros de discusión con los miembros integrantes de la RED UNISIC, se ha elaborado una primera versión del plan de fortalecimiento institucional, cuya ejecución se prevé estará a cargo del Centro de interacción social, investigación y desarrollo (CISID) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con la intervención de un equipo interdisciplinario que cuente con docentes, estudiantes de la modalidad de internado y becarios de investigación e interacción de las Carreras de Pedagogía, Ingeniería de Sistemas y Comunicación Social.

El proceso de fortalecimiento institucional contará con tres líneas de acción: Formación docente, Investigación e Interacción y Producción de materiales de enseñanza y se desarrollará en tres fases: de Organización del Proyecto y constitución del equipo multidisciplinario, de Funcionamiento y de Evaluación del proyecto.

Esta primera versión será sujeta de análisis y ajuste en un espacio de trabajo interdisciplinario con la intervención de docentes de las Carreras mencionadas y la versión final será presentada en el mes de marzo a las autoridades superiores para su aprobación, siendo la fuente de financiamiento los Recursos de Impuestos de Hidrocarburos (IDH) en la línea de Mejoramiento de la Calidad Académica.

Conclusiones

El diagnóstico situacional realizado ha permitido identificar además de las limitaciones e insuficiencias y fortalezas de la institución respecto al tema abordado, un grupo de docentes que consideran fundamental reflexionar sobre su propia práctica integrando conocimiento y acción. El currículo universitario desde esta perspectiva, se convierte en un área de investigación en la acción o de intervención en la propia práctica con el fin de comprenderla y mejorarla, por esta razón se ha considerado necesario incorporar la línea de investigación e interacción en el plan de fortalecimiento institucional.

La preocupación en la Universidad no debe girar sólo en la dotación a las aulas con equipos tecnológicos y en el mejoramiento del acceso y uso de los mismos, sino además debe centrar su atención en la formación permanente del profesorado ya que una actuación cualificada, sin duda más creativa y competente, sólo se dará fruto de un proceso formativo que propicie el desarrollo profesional del docente y que promueva una práctica educativa renovadora que incida cualitativamente en el aprendizaje de los estudiantes. Este proceso es importante para que la Universidad alcance un nivel de excelencia ya que se considera que el desarrollo científico y tecnológico alcanzado en la actualidad demanda del profesorado nuevas competencias, razón por la que debe prepararse para asumir los recientes retos y desempeñar con idoneidad el rol que le ha tocado ejercer.

La intervención de las universidades de la RED UNISIC en la ejecución del proyecto se constituye en una experiencia en alto grado enriquecedora, si bien son diferentes los contextos de actuación, las políticas institucionales y las prácticas de enseñanza, nos hermana la necesidad de desarrollar un currículo ligado a la complejidad social, situado históricamente y culturalmente determinado de modo que responda de manera efectiva a los retos del mundo contemporáneo. Desde esta perspectiva, a través de la construcción colectiva del conocimiento y el aporte significativo desde la experiencia y práctica institucional de todos los miembros de la RED UNISIC, se ha configurado un plan de fortalecimiento institucional que sin duda contribuirá en el mejoramiento de la calidad académica de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Referencias

- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Coyoacán, México: Plaza y Valdés Editores, S.A. de C. V.
- Flores, R.; Lozada, C.; Bellido, B.; García, M. y Rivero, J. I. (2009). *Proyecto INETIC* (documento no publicado). Carrera de Pedagogía. Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca.
- Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (2011). *Plan Estratégico Institucional, 2011-2015*. Sucre: USFXC.
- Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (2011). *Modelo Académico. Departamento de Planificación y Evaluación Institucional*. Sucre: USFXC.

TRANSMISIÓN, ENSEÑANZA Y TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Águeda Marcela Sosa
sosa.marcela1@gmail.com

Vanesa Partepilo
vpartepilo@yahoo.com.ar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA)³²

Palabras clave:

Enseñanza universitaria, docencia y nuevas tecnologías.

Descripción de la investigación

Este trabajo presenta aproximaciones analíticas iniciales, de significados construidos por docentes de FFYH-UNC, sobre la incorporación de tecnologías en la enseñanza. Reconocemos los sentidos que se atribuyen al uso de tics, obstáculos que se presentan, ventajas que generan en el tratamiento de contenidos disciplinares; identificando algunas alternativas teórico- metodológicas que se reconfiguran en la experiencia y que prometen mejoras en las prácticas de enseñanza.

El objetivo de esta presentación se encuentra vinculado a estudios sobre los procesos de transmisión en la universidad pública en Argentina, problemática que resurge en los últimos tiempos en los campos político y pedagógico, por crisis que remiten a cuestiones estructurales amplias. La necesidad de fortalecer una herencia cultural y ciertas continuidades históricas que se verían amenazadas, las crisis de representatividad y de autoridad, extienden en diversos escenarios las preocupaciones por la transmisión, y llega a los discursos educativos, fundamentalmente desde la filosofía política. En este contexto, los desafíos para la enseñanza también se incrementan y complejizan. La clase universitaria en humanidades, tradicionalmente estructurada en torno al monólogo del profesor y al texto escrito como dispositivos principales por el que circulan los contenidos de enseñanza, se encuentra tensionada por nuevos modos de producción de saberes, dispositivos de circulación que habilitan otras formas de hacer posible la transmisión y nuevas maneras de representación cognitiva, que enfrentan a las disposiciones de docentes y estudiantes. (Sosa y Abrate, 2012).

El objetivo de esta comunicación se vincula a otros más generales de un trabajo de investigación preocupado por los procesos de transmisión en carreras de humanidades de la FFYH UNC. El mismo, entre otras cuestiones, indaga respecto del lugar de las TICs en el lazo social intergeneracional que tiene por propósito andamiar el proceso de formación de los estudiantes y pretende avanzar en la construcción de algunas conjeturas interpretativas.

Metodología

El contexto de referencia al que aludiremos a lo largo del trabajo es el de la clase y a la relación pedagógica que se construye en las mismas, atendiendo las connotaciones que el trabajo con tecnologías imprimen a la relación docente-estudiante-contenidos.

La investigación realizada es de corte cualitativa, tiene objetivos descriptivos y explicativos y utiliza a la entrevista en profundidad como herramienta privilegiada de construcción de información, recuperando asimismo investigaciones antecedentes.

Para la realización de esta presentación se analizaron entrevistas en profundidad realizadas a profesores de Filosofía y de Antropología. La relación con las TICs que construyen los docentes está condicionada por la jerarquía del cargo que ocupan en la cátedra y por su formación en el uso de estas

³² Facultad de Filosofía y Humanidades.

herramientas, siendo aquéllos con cargos de menor jerarquía en la cátedra, a la vez que los que más experiencias poseen en el uso de TICs, los entrevistados seleccionados e identificados a partir de su participación frecuente en las AA.VV. administradas por el Área de Tecnología Educativa de la FFYH, en la que se asesora en aspectos técnicos y pedagógicos, se capacita y se producen materiales educativos.

Resultados

Aula virtual: recurso para construir diferenciaciones metodológicas

La herramienta permite formas variadas de tratamiento didáctico, constituye un espacio paralelo que ofrece situaciones de aprendizaje diversificadas e información complementaria como otros caminos para la apropiación y construcción de saberes.

La disponibilidad permanente de recursos didácticos que puede concentrar potenciaría el acceso al conocimiento ampliando márgenes para construir representaciones mentales más complejas. Posibilita avanzar hacia la construcción de una pedagogía de corte diferenciado no sólo desde el conocimiento diagnóstico de la particularidad del grupo y desde el lugar de la enseñanza, sino también desde la habilitación del *otro* en la organización de sus tiempos, de la construcción de sus estrategias de formación y de las secuencias didácticas, abriendo pistas de indagación referidas a nuevas reglas en el contrato pedagógico.

Espacio de sociabilidad, aprendizaje acompañado y nueva materialización de la institución

El encuentro virtual hace posible *contener y retener* a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, volviéndose más sistemático y colectivo. Pensado como un “*espacio seguro*”, ayuda a sostener el deseo puesto en el proceso de aprendizaje, favorece la continuidad del cursado porque incrementa las tasas de tiempo pedagógicamente programado para la enseñanza (Meirieu, 2003).

Se incorporan cuestiones de interés: el problema de la disponibilidad variable de tiempo de estudiantes y docentes, la relación entre las actividades y las exigencias de evaluación, las diferentes familiaridades con lo tecnológico atribuibles a factores como la edad o el capital cultural, los grados de dificultad técnica que exige de consultas y asesoramientos específicos³³.

La organización en cátedras, “distribuye” funciones que no siempre posibilita la reflexión colectiva, agregado a que algunos profesores prefieren introducir novedades en sus exposiciones fortaleciendo el diálogo docencia-investigación antes que dedicarse a analizar, epistemológica y metodológicamente, alternativas para la selección y producción de recursos.

El valor simbólico otorgado por los profesores a este nuevo territorio académico mapeado es variable: para algunos, limita la experiencia formativa de la presencialidad construida en ciudad universitaria y para otros, se reconfigura transitando entre el espacio físico y el virtual, siendo éste un medio ineludible de comunicación pedagógica.

Conclusiones

La imprenta, como la red, no es un inocente receptáculo que cobija el saber, sino una forma que modifica el saber a su propia imagen (Baricco, 2012).

La frase convoca a pensar de qué modo, las tecnologías transforman la enseñanza reconociendo mutaciones en la centralidad del conocimiento como elemento estructurante. La diversificación del trabajo docente, abre interrogantes: ¿invertir en aprender el uso de la herramienta y de sus ventajas técnicas, trabajar produciendo recursos o avanzar ampliando saberes y marcos comprensivos en las disciplinas específicas?

³³ Se señalan aquí apreciaciones de los profesores, que presentan rasgos comunes con los identificados en el estudio coordinado por Gewerc (2011) en universidades españolas.

Preguntas articuladas a discursos sobre “buenas prácticas académicas”, contribuirían a que la reflexión sobre la incorporación de las TICS se realice con cierta superficialidad, provocada también por efecto de adhesión de los estudiantes.

Los docentes entrevistados señalan este riesgo afirmando que trabajar con referencias virtuales no es lo mismo que asistir a la experiencia formativa, presencial, construida en el aula y espacios físicos particulares. ¿Pérdida de contenido específico y de profundización? Reglamentaciones vigentes y prácticas culturales de consumo posibilitarían que el aula virtual se constituya en el lugar de paso que no propiciaría una experiencia íntima de relación con el saber.

Paralelamente, algunos docentes parecen encontrar en los recursos tecnológicos, la posibilidad de construir un lazo con los estudiantes y el saber, en una institución como la universidad que habría visto trastocada su capacidad para construir una comunidad de sentido.

En humanidades, ¿cuál es la promesa y la oferta que tendremos que saber hacer en la tarea de legar cultura? ¿Y cuánto de ese patrimonio se verá mutado o constituirá “las alusiones perdidas” según Monsiváis, transformado por la tecnologización dominante?

Referencias

- Baricco, A. (2012). *Los Bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Gewerc, A. (coord.) (2008). *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Editorial Da Vinci.
- Gewerc, A. (2011). Informe final del proyecto: Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas de e-learning en universidades españolas y propuestas de desarrollo. Santiago de Compostela: USC. Disponible en: <http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20080616184853/PEA-EA2007-0046.pdf>
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Monsiváis, C (2007). *Las alusiones perdidas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Sosa, M. y Abrate, L. (2012). El uso de las TICs en la formación universitaria. *Cuadernos de Educación*, N° 11 CIFFYH UNC (en prensa).
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de los Maestros*. Buenos Aires: Debolsillo- Ediciones Siruela.

LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO SOBRE LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES: UN ESTUDIO DEL CAMPO INTELECTUAL INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN

Joel Armando

joel@ffyb.unc.edu.ar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA)

Adriana Gewerc Barujel

adriana.gewerc@usc.es

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Palabras clave

Nuevas alfabetizaciones, campo intelectual de la educación, producción de discurso pedagógico.

Descripción de la investigación

Este trabajo estudia los procesos de recontextualización desarrollados en el campo intelectual de la educación a nivel internacional. El objetivo es identificar las perspectivas teóricas dominantes en el contexto global a través del análisis textual de publicaciones en revistas científicas, focalizando en el proceso de producción del discurso pedagógico sobre las nuevas alfabetizaciones. Lo cual permitirá luego analizar cómo se inscriben en las propuestas curriculares del ámbito universitario.

Presentamos una caracterización del conocimiento especializado producido en el campo intelectual de la educación identificando las principales perspectivas teóricas sobre las llamadas nuevas alfabetizaciones. Describimos qué considera cada una de ellas como objeto de conocimiento, cómo es nombrado y definido, cuáles son los modos legítimos de conocer que proponen, quiénes son los miembros reconocidos. Estas perspectivas son producidas por agentes y agencias particulares que pugnan por ejercen el poder y el control sobre la definición del discurso pedagógico. En este sentido, cartografiamos y posicionamos en el mapa cada perspectiva mostrando las relaciones dentro de y entre cada una de ellas en relación con los agentes que las producen y legitiman.

La orientación conceptual de este trabajo se basa, fundamentalmente en los trabajos de Bernstein (1993, 1999) y Bernstein y Diaz (1984) sobre la producción del discurso pedagógico y el campo intelectual de la educación y en estudios desarrollados posteriormente por otros autores (Czerniewicz, 2010; Maton, 2000, 2007; Moore & Maton, 2001; Stavrou, 2011) que avanzan en el estudio de campos intelectuales particulares y los modos en que se produce conocimiento en ellos.

En esta perspectiva el discurso pedagógico es visto como un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en relación a efectos de su transmisión y adquisición, es decir como un principio recontextualizador.

Metodología

Estudiamos los discursos del campo intelectual de la educación a través de textos publicados en revistas científicas. Las revistas dan cuenta de las formas en que se producen, se evalúan, se distribuyen y se validan conocimientos en un campo determinado y legitiman los productos y los productores de conocimiento. A su vez, la cantidad, la calidad y el grado de difusión y reconocimiento de las revistas expresan el poder relativo de las diferentes comunidades académicas y su grado de influencia nacional e internacional. Además, aventajan al libro por el carácter regular y la mayor frecuencia de su aparición, el tiempo entre la producción intelectual y la difusión es mucho menor.

Para el análisis de los textos hemos combinado herramientas metodológicas del análisis crítico del discurso (Fairclough, 2003; Gee, 2005) y de la cartografía social (Gorostiaga, 2009). Nos interesa describir

la forma del conocimiento del campo intelectual de la educación en lo relativo a las llamadas nuevas alfabetizaciones e identificar las perspectivas teóricas predominantes en él.

Resultados

Describimos cuatro perspectivas que llamamos: “Nuevas alfabetizaciones”, “Educación en nuevos medios”, “Uso de tecnologías en el aprendizaje y la enseñanza” y “Brecha digital”.

La exploración de las relaciones cita y coautoría entre los autores de esas perspectivas nos permitió realizar una aproximación inicial a la base institucional de estos enfoques y preguntarnos si se trata realmente de lenguajes especializados en una estructura de conocimiento horizontal.

Si bien identificamos cuatro perspectivas, podemos decir que habría en ellas dos lenguajes no traducibles entre sí, con modos de interrogación y criterios para la construcción y circulación de conocimientos especializados.

La perspectiva que llamamos uso de tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje sería uno de ellos. El otro estaría conformado por las perspectivas que llamamos nuevas alfabetizaciones y educación en nuevos medios. La perspectiva de la brecha digital no constituiría un lenguaje especializado sino que estaría vinculada a los dos anteriores, dependiendo del enfoque teórico adoptado por cada estudio.

En este punto no coincidiríamos con el trabajo de Czerniewicz (2010) en relación con el acuerdo que existiría respecto de los temas y objetos de atención. Encontramos que estos dos lenguajes tendrían objetos de estudio e intereses de investigación diferentes. En el caso del lenguaje vinculado a las alfabetizaciones y la educación en medios, la preocupación central giraría en torno a comprender las prácticas en los entornos sociales asociados a internet, mientras que en el caso del uso de tecnologías el foco estaría en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a través del uso de TIC. En este sentido coincidimos con Czerniewicz en que hay grandes diferencias en el plano de lo que ella llama enfoque general. Estas diferencias pueden apreciarse en el vocabulario usado que nos ha hecho imposible encontrar términos generales que permitan describir a ambos lenguajes.

Conclusiones

El estudio muestra que la pregunta inicial sobre las perspectivas respecto de las nuevas alfabetizaciones se ha mostrado inapropiada, al encontrar que uno de los lenguajes predominantes en el campo no se refiere a los problemas en estos términos. En términos generales, podemos decir que se trata de un ámbito de estudio en el que confluyen lenguajes especializados con supuestos diferentes y criterios propios de legitimación de textos. No es posible identificar referentes clave reconocidos más allá de los distintos enfoques. Esta característica podría estar dando cuenta de la juventud de la temática de estudio y del origen disciplinar diverso de los investigadores que se aproximan a ella. Encontramos trabajos que provienen de la sociología, la historia, los estudios culturales, la lingüística, la comunicación y la educación, entre muchos otros. Este rasgo compartido con el campo de la educación en general, estaría acentuado en un ámbito de estudio cuyo interés es creciente.

En este estudio también nos preguntamos sobre la manera en que las posiciones de los agentes dan forma a los problemas que se investigan, a los modos de comunicación de los resultados y a su circulación. Si bien los límites de este trabajo no permiten dar una respuesta exhaustiva a esta inquietud, encontramos mayores vínculos entre la perspectiva del uso de tecnologías con organismos gubernamentales e internacionales. Estos vínculos permitirían explicar la presencia de preocupaciones fuertes en torno al curriculum y a los resultados de aprendizaje y de enseñanza. Por otra parte permiten entender un discurso más orientado a la acción: los textos en general contienen recomendaciones y estándares que permitirían medir logros alcanzados.

Referencias

- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control* (Volumen IV). Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Traducido de *Collected Original Resources in Education (CORE)*, 8(3).
- Czerniewicz, L. (2010). Educational technology - mapping the terrain with Bernstein as cartographer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 523–534. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00359.x
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London - New York: Routledge.
- Gee, P. (2005). *La ideología de los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- Gorostiaga, J. (2009). La cartografía social. Aportes para el análisis del discurso en educación. En M. Pini (Comp.). *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM EDITA, pp. 139–160.
- Maton, K. (2000). Languages of legitimation: the structuring significance for intellectual fields of strategic knowledge claims. *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), 147–167.
- Maton, K. (2007). Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. in Christie, F. & Martin, J. (Eds.). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 87–108). London: Continuum.
- Moore, R. & Maton, K. (2001). Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields and the epistemic device. in Morais, A., Neves, I., Davies, B. & Daniels, H. (Eds.) *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 153–182). New York: Peter Lang.
- Stavrou, S. (2011). Reviewing recontextualization of knowledge at university. From Bernstein's theory to empirical research. *Knowledge, pedagogy and society international perspectives on Basil Bernstein's sociology of education* (pp. 143–158). New York: Routledge.

EJE 3:

Perspectivas, tensiones y tendencias en el trabajo docente universitario



COMUNICACIONES



FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN TECNOLOGÍAS Y ENSEÑANZA

Marta Fuentes Agustí,
marta.fuentes@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (ESPAÑA)

Isabel Benavides Gutierrez
isabel.benavidesg@gmail.com

Thelma Susana Muñoz Tinoco
thelmasusana@gmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA

Palabras clave

Enseñanza, Tecnología, Innovación docente, Discapacidad, Transformación.

Descripción de la experiencia

En el marco del Proceso de Transformación Curricular que se está desarrollando en la actualidad en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua) surge el Programa de Capacitación inicial y permanente del profesorado de la UNAN-Managua. Un programa que tiene por objetivo contribuir al desarrollo institucional por medio de la formación docente y el fortalecimiento tecnológico en todas las carreras y territorios en que esta institución educativa tiene incidencia.

En el marco de este proceso, en octubre del 2010, el rectorado de la UNAN-Managua solicitó la colaboración de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) para la exploración de formatos para el diseño y ejecución del programa. Con el soporte de la Fundación Autónoma Solidaria (Ref. FSXXVIII-13) se iniciaron varias acciones para el desarrollo, la formación y la sensibilización universitaria. En estos momentos el trabajo cooperativo se fortalece con el apoyo recibido por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID A1/041892/11).

Con la finalidad de (1) fortalecer y apoyar la capacidad docente de la UNAN-Managua en su conjunto mediante el trabajo profesional riguroso en el que la participación, la colaboración y la construcción conjunta entre profesionales de procedencias formativas diversas puedan avalar el cumplimiento de las funciones docentes que la universidad tiene encomendadas, (2) impulsar la innovación y renovación docente en todas las carreras y en todos los territorios (Carazo, Chontales, Estelí, Managua, Matagalpa) donde la UNAN-Managua tiene incidencia mediante metodologías de aprendizaje participativo, (3) fomentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la capacitación docente y en la docencia en las aulas mediante el análisis de las necesidades tecnológicas de la UNAN-Managua y la formación su uso; se ha constituido en la UNAN-Managua un equipo académico-técnico interfacultativo e interregional y en la UAB un equipo multidisciplinar (docente-gubernamental-tecnológico-inclusivo).

Metodología

El equipo de la UNAN-Managua lo integran tres miembros de Equipo Núcleo (Vicerrectora Académica, Directora de la Dirección Académica y la Directora del Departamento del Pedagogía), cuatro asesores metodológicos de la Dirección Académica y un delegado o representante de cada Facultad. Mientras que en la UAB se constituyeron cuatro equipos de trabajo integrados por (a) cuatro docentes universitarios formadores en innovación docente, (b) la responsable de la Unidad de Innovación Docente en la Educación Superior (IDES-UAB) y dos delegadas, (c) el Comisionado de la Rectora para la Sociedad de la Información, el director de la Oficina Autónoma Interactiva, Docente (OAID-UAB) y una delegada del Área de Planificación de Sistemas de Información de la Dirección de Tecnologías de la Información y

la Comunicación de la UAB (d) la responsable y una delegada del Programa para la integración de los Universitarios con Necesidades Especiales (PIUNE-UAB).

El equipo de la UNAN-Managua al mismo tiempo que será beneficiario directo del plan de formación y sirviéndose también de los aprendizajes y estrategias que en dicho plan adquiriera, será el encargado de identificar necesidades; recoger y estudiar propuestas procedentes de las facultades y centros; tomar decisiones; coordinar planes y gestionar procesos de formación durante el desarrollo del proyecto, así como velar por su impacto equitativo en las diversas facultades y centros regionales y por su sostenibilidad en el tiempo.

El proyecto se gestiona con un funcionamiento transversal y democrático en la elaboración de propuesta, la toma de decisiones y la ejecución poniendo así en práctica la gobernabilidad democrática. Para ello se han creado redes sociales específicas de sensibilización y espacios de participación que se complementan con un plan de formación en conceptos y estrategias docentes innovadoras.

Resultados

- ACCIÓN 1: Dado que el fortalecimiento de las capacidades docentes y formativas mediante formaciones mixtas (presenciales/en-línea) es central en este proyecto se ha iniciado un Plan de formación en cascada sobre conceptos y estrategias docentes valorado muy positivamente. Participantes: delegados de cada una de las Facultades UNAN-Managua, equipo de asesores metodológicos de la Dirección Académica de la UNAN-Managua y el equipo de docentes de la UAB.
- ACCIÓN 2: Mediante una encuesta a todo el profesorado se han detectado las necesidades de capacitación y expectativas de los docentes. En estos momentos se realiza un estudio de las competencias docentes del profesorado de la UNAN-Managua que inciden en la calidad docente. Se parte del Programa Estudio y Análisis destinado a la mejora de la enseñanza superior y de la calidad del profesorado universitario Ref.EA2010-0099.
- ACCION 3: Para impulsar y apoyar la utilización de las redes sociales entre el profesorado y en la docencia se precisa de una infraestructura mínima que asegure unas buenas conexiones. Para ello se elabora y pone en marcha un Plan de implantación tecnológica y de sistemas de Información y Comunicación que parte del análisis del grado de madurez con respecto al modelo tecnológico de soporte a la docencia. Este estudio preliminar ha permitido determinar el Liderazgo y Planificación, las TIC en el plan docente, el Desarrollo Profesional, la Cultura e-Learning y la Infraestructura de las TIC.
- ACCION 4: Para garantizar que todas las herramientas docentes y tecnológicas que se implanten, tengan en cuenta al alumnado con discapacidad y sus necesidades específicas, se ha iniciado un proceso transversal de sensibilización. Además, se dispone de un primer análisis sobre datos estadísticos de prevalencia de la población de personas con discapacidad en Nicaragua, políticas de atención social, sanitaria y educativa que se llevan a cabo, necesidades actuales de la población.

Conclusiones

En todos los casos expuestos se han recopilado evidencias documentales que permiten realizar una valoración objetiva positiva de los resultados de estas acciones.

La expectativa es que mediante la realización de este proyecto se consiga un mayor ajuste entre el sistema formativo y el productivo, se movilicen habilidades para optimizar lo que ya se tiene; se aprenda a usar los medios que están en la red a libre disposición, a seleccionar contenidos e instrumentos, a usarlos para organizarse, para trabajar en equipo, para compartir y socializar conocimiento. Saber y saber hacer puede contribuir a que lo que la UNAN-Managua ya dispone rinda más y mejor. Todas las acciones emprendidas conducen a un desarrollo y fortalecimiento sostenible que acrecienta el valor institucional de la UNAN-Managua en un momento de transformación curricular.

Referencias

- Fuentes, M. y Benavides, I. (2012). *Capacitación inicial y permanente del profesorado de la UNAN Managua. Un programa de desarrollo institucional y fortalecimiento tecnológico*. AECID, Ref. 1/041892/11.
- Gómez, I. y Fuentes, M. (2011). *Formación inicial y permanente en estrategias docentes universitarias del profesorado de la UNAN Managua*. Fundación Autónoma Solidaria (FAS-UAB): Ref. FSXXVIII-13.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y REGULACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA COTIDIANA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES

Verónica Walker

verowalk@hotmail.com

UNIVERSIDAD DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA)

Palabras clave

Evaluación, trabajo docente, regulación, universidad.

Descripción

El presente trabajo forma parte de una investigación en curso cuyo propósito es la indagación de los procesos de evaluación de la docencia universitaria en contextos institucionales específicos. El mismo parte de reconocer la existencia de tendencias generales en el campo de la educación superior a nivel mundial gestadas, desde finales del siglo XX, en el marco de la dinámica de la globalización y la hegemonía de discursos y políticas neoliberales. El control y la regulación a través de variados mecanismos de evaluación de los sistemas, las instituciones y los actores universitarios constituyen una de esas tendencias.

En un contexto de disminución del financiamiento público y adopción de políticas que facilitan la expansión de la oferta privada -consolidando el mercado universitario-, el profesorado es interpelado discursivamente como un factor clave de mejora, convirtiéndose en una de las principales 'variables' para 'medir' la calidad educativa. Las distintas actividades que realiza han sido objeto de un número creciente de evaluaciones formales que, con finalidades diversas, han ido configurando el trabajo cotidiano en la universidad, contribuyendo a generar determinadas condiciones y sentidos.

Interesa aquí, presentar la perspectiva de los docentes universitarios respecto de los dispositivos de regulación de su trabajo docente. ¿Qué sentido le otorgan a las evaluaciones de su desempeño docente? ¿Cómo los viven? ¿Qué efectos tienen sobre su trabajo cotidiano? Dichos interrogantes tienen como supuesto la idea de que los procesos de evaluación tienen efectos más allá de los previstos, que contribuyen a configurar determinados sentidos, condiciones y formas particulares de habitar la universidad. Dichos dispositivos van construyendo un habitus, una manera particular de pensar, ser y ejercer el trabajo docente en la universidad.

Métodos

El diseño de la investigación se basa en el *estudio de casos* (Stake, 1998) en la medida que permite valorar la singularidad y la complejidad, la inserción en sus contextos y el logro de una mayor comprensión sin la intención de establecer generalizaciones. Los casos elegidos (una universidad argentina y una española) constituyen, según la clasificación de Stake, *estudios de caso instrumentales*, pues su elección obedece al énfasis puesto en la necesidad de explorar cuestiones de interés mediante el estudio de un caso particular, más que al interés por el caso en sí.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas -a profesores de diferentes áreas disciplinares y distinta categoría y dedicación- organizadas en torno a los siguientes criterios:

- Sentido otorgado a la evaluación (para qué y por qué creen que se los evalúa).
- Objeto de evaluación (qué actividades de las que desarrollan se les evalúa)
- Legitimidad de la evaluación (cuáles de las actividades que desarrollan consideran que deben evaluarse, cuáles no y porqué)
- Sujetos de la evaluación (quiénes los evalúan, quiénes creen que deberían evaluar su actividad docente)
- Relevancia de la evaluación (qué les aporta)
- Efectos de la evaluación (cómo incide en su práctica diaria)

Resultados

A partir del análisis de las entrevistas realizadas puede decirse que la legitimidad que los docentes otorgan a las evaluaciones de su trabajo radica en el carácter público del mismo. Si bien consideran la evaluación como un modo de rendir cuentas a la sociedad sobre el trabajo que realizan, existen diferentes posicionamientos respecto a las modalidades adoptadas según el área disciplinar de pertenencia.

Por otra parte, las actividades de enseñanza e investigación son señaladas como los objetos de evaluación privilegiados por las actuales políticas de evaluación. En el caso de la universidad española, el profesorado sostiene que dedica mucho tiempo a tareas de gestión que no son evaluadas ni reconocidas. Dicha falta de reconocimiento también es señalada por los docentes de la universidad argentina para el caso de la actividad de extensión.

En ambos contextos, y en torno a la cuestión de los agentes evaluadores, se plantean debates en torno a los límites y posibilidades de la participación de evaluadores internos y externos. Cuestiones como conflictos de intereses y luchas de poder atraviesan la discusión.

En cuanto a la relevancia de las evaluaciones, si bien existen matices y se reconocen distintos aportes, las mismas no parecen contribuir con los procesos de mejora. Son precisamente las instancias informales de evaluación (desarrolladas a nivel de las cátedras, asignaturas) las que cumplen esta función.

Respecto de los efectos de la evaluación, se señala la intensificación del trabajo cotidiano a partir del aumento de exigencias burocráticas, la implementación de aulas virtuales (que extienden el tiempo de atención a los estudiantes al ámbito no laboral o doméstico), la necesidad de cumplir con requisitos que serán valorados positivamente en evaluaciones de desempeño (asistencia a congresos, publicaciones, etc.). Asimismo, se observan efectos diferenciados de acuerdo a la categoría y dedicación docente.

Conclusiones

El interés por indagar cómo son percibidas y experimentadas las políticas de evaluación del trabajo docente en la universidad deviene de una particular forma de entender las políticas públicas. Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, las mismas constituyen acciones colectivas orientadas a la creación de un determinado orden social, político y simbólico y a través de las cuales los sujetos son objetivados y categorizados. El análisis interpretativo de los procesos de evaluación del trabajo docente en la universidad es fructífero en, al menos, dos sentidos. Por un lado, permite comprender transformaciones estructurales que atraviesan al campo de la educación superior y que tienen que ver con profundos cambios sociales, políticos, culturales y económicos a nivel mundial. Y por otro, en tanto política pública que tiene la capacidad de construir nuevas categorías de subjetividad, la evaluación puede estar contribuyendo a configurar una nueva manera de ser, pensar y ejercer la docencia en la universidad. Al orientar las prácticas docentes –constituyéndose en principio para la acción– y generar determinadas condiciones –condicionadas y condicionantes–, los procesos de evaluación –en tanto mecanismos reguladores– contribuyen en la construcción de un nuevo docente universitario. Docente que –en condiciones de alienación, burocratización, intensificación laboral y retribución diferencial por desempeño– lejos está de ser protagonista de una reforma democrática y emancipadora de la universidad.

Referencias

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Editorial Akal.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Martínez, D., Amieva, R., Gretter, S., Lagatta, S., Vai, D. (2009). *Subjetividad y trabajo docente en la Universidad*. Fundamentos en Humanidades, 20 II, 135-160.
- Martínez Rodríguez, J. (2012). La evaluación de la actividad docente: quién decide la agenda de la universidad. En: Martínez Rodríguez, J. (Coord.). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Editorial Morata.
- Santos de Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, 10, 21-49.
- Stake, R. (1998). *La investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Schugurensky, D. y Torres, C. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles Educativos*, XXIII, 92, 6-31.

LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE A LA PRÁCTICA DEL AULA: PRINCIPALES RETOS

Mònica Feixas

monica.feixas@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (ESPAÑA)

Palabras clave

Formación del profesorado, transferencia del aprendizaje, factores de transferencia

Descripción de la investigación

Hoy en día todas las organizaciones reconocen el valor de la formación para el desarrollo de sus recursos humanos y como herramienta para mejorar la calidad de sus servicios, por lo que el volumen de inversión que se realiza en formación es elevado. Sin embargo, los resultados de la formación, en términos de transferencia del aprendizaje, no se corresponden con dicha inversión: la formación sólo genera entre un 30% y un 60% de cambios en el puesto de trabajo (Holton, Bates & Ruona 2000; Saks & Belcourt 2006), lo que implica que entre el 40% y el 70% de la inversión se pierde. Estas cifras no son positivas, especialmente en un contexto de crisis como el actual en el que urge rentabilizar al máximo las inversiones.

La evaluación del impacto de la formación es un proceso costoso en tiempo y recursos por lo que es poco habitual en el ámbito de la empresa y de la educación superior. Hasta el momento, a pesar de la creciente importancia de la formación docente, las evaluaciones de los programas han sido generalmente limitadas a las medidas de satisfacción de los participantes: se sabe poco sobre el impacto en la práctica docente diaria (Eison y Stevens, 1995; Norton, Richardson, Hartley, Newstead y Mayes, 2005; Wilson y de Berna, 1999). Lo que aprenden los docentes no está muy claro (Fishman, Marx, Best y Tal, 2003). Gibbs y Coffey (2000) llegaban a la conclusión de que todavía hay pocas evidencias de que la formación docente para los profesores universitarios supone una diferencia y allá donde existen evidencias, éstas están poco sustentadas a nivel conceptual y metodológico. La falta de evaluación sistemática sigue siendo una preocupación constante en la literatura actual sobre la formación docente (Gibbs y Coffey, 2004; Ho, 1998; Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2007; Rust, 1998; Stes, 2009; Zabalza, 2011).

Nuestra investigación³⁴ “TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE”, - financiada por REDU en la primera convocatoria de estudios sobre educación superior- tiene por objetivo el estudio de la transferencia de la formación docente inicial y continua del profesorado universitario y, en concreto, el diseño de una herramienta que permita identificar los factores de tipo individual, contextual y del diseño de la propia formación que influyen en la transferencia del aprendizaje. En esta comunicación presentamos los principales retos y dificultades con las que se encuentran los profesores para transferir los aprendizajes realizados en los programas de formación docente y sus implicaciones para las unidades de formación docente.

Método

Las percepciones de los participantes sobre la transferencia de los aprendizajes de la formación docente son diferentes debido a las variables situacionales, tales como las habilidades y motivaciones, la cultura organizacional y el tipo de formación, por esta razón toda intervención en este sentido debe adaptarse al entorno y situación específica (Holton III, Chen y Naquin, 2005).

³⁴ Grupo de investigación TEACHERS' TRAINING TRANSFER formado por Feixas, M. (Coord.); Tomás, M.; Durán, M.M.; García San Pedro, M.J.; Pineda, P.; Quesada, C.; Sabaté, S.; Márquez, D. (UAB); Fernández, I (UPV); Fernández, A. (UPV) y Zellweger, F. (PH Zurich).

En el contexto de la educación superior, este grupo de factores requiere una importante contextualización. Tomando en consideración la literatura más reciente sobre factores que influyen en la transferencia del aprendizaje, principalmente el modelo conceptual del LTSI de Holton, Bates and Ruona (2000) para la transferencia de la formación en general, y el modelo de Pineda-Herrero, Quesada y Ciraso, (2011) sobre los factores para la evaluación indirecta de la transferencia de la formación, además de la revisión de la literatura sobre la evaluación y el impacto de la formación docente en la universidad, realizamos una propuesta de los factores que impactan la transferencia del aprendizaje en la educación superior.

La identificación de estos factores nos ha permitido diseñar un cuestionario en formato papel y online “Cuestionario sobre Factores de Transferencia de la Formación Docente” que se ha aplicado a una selección de cursos de formación docente de 20 universidades del estado español. El estudio de campo se ha realizado entre marzo y julio 2012. Complementariamente se ha realizado un estudio post-transferencia para conocer el grado de aplicación de los aprendizajes y tres grupos de discusión.

Resultados

En estos momentos, estamos en proceso de análisis de los resultados de la aplicación de los cuestionarios y el cuestionario post-transferencia y los grupos de discusión no se han llevado a cabo aún.

Conclusiones

El desarrollo de la formación docente no supone una simple formación en estrategias o técnicas docentes sino también tiene como objetivo desafiar las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes (Feixas y Zellweger, 2010). Es por ello que es importante evaluar si la formación no sólo afecta a la utilización de métodos específicos de enseñanza y aprendizaje, sino a la actitud y cultura docente general. Por otro lado, aprender a enseñar no sólo se consigue mediante el aprendizaje formal sino que el aprendizaje informal y social en el lugar de trabajo (Jennings, 2012) proporciona a los profesores un recurso potente para mejorar su capacitación como docentes y mejorar el rendimiento individual y organizacional. En este sentido, no podemos obviar el impacto del contexto y el apoyo de los compañeros, superiores y del equipo docente o las posibles resistencias al cambio. Nuestro estudio pretende arrojar nueva luz sobre los factores que influyen de transferencia de aprendizaje, especialmente las oportunidades brindadas por el entorno de la organización, el diseño de la formación y las competencias individuales para transferir los aprendizajes a la práctica docente.

Referencias

- Baldwin, T. T. and Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Feixas, M. and Zellweger, F. (2010). Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education. In Ehlers, U. and Schneckenberg, D. (Eds.) *Changing Cultures in Higher Education-Moving Ahead to Future Learning. A Handbook for Strategic Change*. The Netherlands: Springer.
- Feixas, M. y Quesada, C. (2012). La cultura docente de los equipos de trabajo en la transferencia de la formación del profesorado en la universidad: hacia la creación de comunidades de práctica. *II Congreso Internacional EDO*, Barcelona, 23-25 Mayo 2012.
- Gibbs, G. and Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students, *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100
- Holton, E. F. III; Bates R. A. and Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Jennings, C. (2012). Trabajar de manera más inteligente utilizando el aprendizaje informal y el marco 70:20:10. En Gairín, J. (Ed.). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Wolters Kluwer: Madrid.

- Kirkpatrick D. L. (1998). *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. (Second edition). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Marsick, V. (2012). ¿Cómo pueden las organizaciones apoyar y facilitar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo? En Gairín, J. (Ed.). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Wolters Kluwer: Madrid.
- Noe, R.A. and Schmitt, N.(1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Olsen, J. H. J. (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 61-75.
- Pineda-Quesada-Ciraso (2011) Evaluating training effectiveness: results of the FET model in the public administration in Spain. *The 7th International Conference on Researching Work and Learning*. Shanghai, China.
- Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S. and Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*. 23(5), 557-571.
- Kreber, C. and Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6 (2), 96-108.
- Rust, C. (1998). The impact of educational development workshops on teachers' practice. *The International Journal for Academic Development* 3(1): 72-80.
- Stes, A. et al. (2010). The Impact of Instructional Development in Higher Education: the State-of-the-art of the Research. *Educational Research Review*, 5, 1, 25-49.
- The impact of training for Teachers in higher education*. Bratislava (Slovak Republic), 18 - 20 March 2010. European Science Foundation, Standing Committee for Social Sciences.
- Zabalza, M. A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades, *Educación*, Vol. 47, Núm. 1, p. 181-197.

PROGRAMA SAÚDE E CIDADANIA- O ACADÊMICO DE MEDICINA PARTICIPANDO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ESTADO NUTRICIONAL DE ESCOLARES DE UM MUNICÍPIO AMAZÔNICO

Iuri Matias Oliveira Schreiner
iurimatias@hotmail.com

Rosana Pimentel Correia Moysés
rosanapcsmsdc@gmail.com

Celsa da Silva Moura Souza
celsa22@btomail.com

Rodrigo Tobias de Souza Lima
tobiasrodrigo@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (BRASIL)

Palavras chave

Ensino, Estado Nutricional, Extensão Universitária

Introdução

Os projetos de extensão possibilitam aos acadêmicos de Medicina, vivenciarem e participarem de atividades transdisciplinares, abrindo um leque de possibilidades para um aprendizado aprofundado em várias temáticas. Ao ampliar e diversificar suas possibilidades e materiais de estudo, o discente garante uma melhor eficiência na compreensão do que lhe é transmitido, principalmente por não se limitar ao ensino através de livros e ao conteúdo passado pelo docente.

As linhas de pesquisa e extensão do Programa Saúde e Cidadania, da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Amazonas permitem o contato dos acadêmicos com diversas áreas de saúde, sendo o acompanhamento do estado nutricional uma das suas linhas de atuação.

No interior do estado do Amazonas um dos grandes desafios encontrados para a promoção da saúde é a dificuldade na comunicação logística. O acesso às comunidades ribeirinhas é feito através de transportes fluviais, como barcos e lanchas. Devido a essas condições geográficas e climáticas, o acesso aos serviços e aos bens de consumo é dependente do período de cheias e vazantes dos rios. Isso significa que muitas vezes algumas comunidades ficam isoladas e quase inacessíveis, mostrando ao estudante que nem sempre o que se aprende na sala de aula é o suficiente para exercer o seu trabalho. Muitas outras variáveis podem interferir na sua atuação e deve-se estar preparado para as inúmeras probabilidades.

Ao se deparar com essa realidade, o aluno se desdobra para compreender se esse diferente modo de vida influencia na saúde dos habitantes e se questiona sobre a melhor maneira de modificar o quadro que encontrou em algo um pouco melhor.

Objetivos

O objetivo da ação, além de verificar o estado nutricional das crianças do município de Silves, através do IMC, é mostrar ao graduando de medicina a importância da integração dos conhecimentos de diversas áreas.

Métodos

A amostra foi calculada a partir do total de escolares do município (nascidos de 2000 a 2008), erro amostral de 5% e intervalo de confiança de 95%, totalizando 405 escolares. Todos os escolares foram medidos e pesados com o auxílio de fitas métricas, estadiômetro e balanças digitais. A partir dos dados

obtidos foi feito o cálculo do IMC (kg/m^2) e a classificação do estado nutricional foi realizada a partir das considerações da OMS. Além disso, os dados foram analisados por estatística descritiva.

Todo esse processo que o estudante normalmente não conheceria durante o curso, enriquece e modifica sua visão acerca das influências que podem modificar resultados esperados. A pesquisa e a extensão abrem alas para o aluno conhecer e facilita no processo de escolhas no caminho do aprendizado individual. É extremamente importante que o discente pratique e tenha o maior número de experiências diversas possíveis, para formar como um profissional entendedor do que o cerca. Sem mencionarmos a riqueza que é produzir conhecimento a partir de dados obtidos com tecnologias não tão avançadas, priorizando a pura análise das informações quantitativas, sem se esquecer das modulações causadas pelas qualitativas.

Resultados

Especula-se que adultos e crianças das cidades amazônicas, como Silves - AM, que habitam comunidades ribeirinhas e tem o acesso aos serviços e aos bens de consumo dependentes do período de cheias e vazantes dos rios, devam ter o estado nutricional diferente do que o considerado saudável pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

O maior percentual de baixo IMC foi dos nascidos em 2008, sendo de 15% do total desta faixa etária. As crianças nascidas em 2000 apresentaram a maior proporção de obesidade e sobrepeso, cerca de 6% e 18%, respectivamente. Estes resultados podem indicar que a maior preocupação além de ser com a quantidade ou frequência alimentar, é também com a qualidade e riqueza de vitaminas e minerais necessários durante toda a fase de crescimento e desenvolvimento físico e mental.

Além desses resultados quantitativos, observa-se que o amadurecimento dos acadêmicos de medicina, gerado graças às atividades do programa Saúde e Cidadania, é de tamanho imensurável. Aprender a realizar cálculos amostrais, praticar as medições antropométricas e conseguir realizar as análises pertinentes é uma prova de que quando o acadêmico está disposto a aprender, independente de qual for a área, ele pode se tornar muito melhor e capaz do que um dia sonhou ser.

Apesar da dificuldade na comunicação, como ausência de sinal para telefones celulares e dificuldades na locomoção, sem a presença de automóveis e somente um barco, o aluno empenhado consegue superar a si mesmo e garantir a coleta de dados e realização das atividades planejadas para a promoção da saúde da população.

Conclusões

Este estudo sensibiliza o acadêmico de medicina sobre a importância da pesquisa e extensão para a construção de melhores abordagens de promoção de saúde. Apesar das adversidades e poucos instrumentos tecnológicos, o estudante ainda consegue bons retornos ao perceber que os instrumentos em sua posse devem ser o suficiente para as práticas necessárias. Talvez não se seja possível realizar o ideal, mas sempre é almejado buscar o melhor resultado possível.

Graças a esse tipo de vivência e seus resultados, fica fácil de observar e concluir que os programas de extensão acabam por servir como instrumentos para uma aplicação de atividades que transformem de maneira mais eficaz a qualidade de vida desta população. Além disso, capacitam e preparam os alunos e residentes que estejam envolvidos para se adaptarem mais facilmente diferentes realidades.

Referências

- Amorim, S. (2001). A Formação de Pediatras e Nutricionistas: A Dimensão Humana. (The Education of Pediatricians and Nutritionists: The Human Dimension). *Revista de Nutrição da PUCCAMP* 14, 2, 111-118.
- Faber BOOG, M.C. (1999). Dificuldades Encontradas por Médicos e Enfermeiros na Abordagem de Problemas Alimentares (Difficulties Found by Physicians and Nurses in Approaching Eating Problems. *Revista de Nutrição de Campinas*, 12(3), 261-272.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: DISCURSOS E SINTOMAS

Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes
sheillabrasileiro@yahoo.com.br

Inajara de Salles Viana Neves
sallesina@hotmail.com

Fernando Selmar Rocha Fidalgo
fernandos@ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (BRASIL)

Palavras chave

Trabalho Docente, ensino superior, educação a distância.

Apresentação

Uma das questões polêmicas no debate educacional brasileiro refere-se à qualidade e finalidade da *educação à distância* (EAD). Por um lado, houve de 2004 a 2008 (ABED, 2008) um aumento de 1.175% de pessoas cursando o ensino superior. Considerando que o ensino presencial teve um crescimento anual de 5%, é notória a expansão do acesso a universidade via EAD. É importante considerar que menos de 40% dos municípios do País têm uma instituição de ensino superior e 23% dos brasileiros têm algum tipo de deficiência. Neste sentido, a EAD pode ser um importante meio para o acesso de pessoas que dificilmente concluiriam um curso superior na modalidade presencial. Por outro lado, existem instituições empenhadas apenas na massificação da educação e acumulação de capital por intermédio da oferta de vagas no ensino superior. Consequentemente, utilizam das tecnologias digitais para uma forte intensificação dos processos de trabalho docente. Esse fato nem sempre é percebido pelos professores, pois se apresenta transfigurado na possibilidade de maior dinamismo na execução das atividades. Assim, surge certo “encantamento” do docente que pressupõe trabalhar *quando e onde* puder, como se isso significasse trabalhar menos.

Este estudo é, portanto, síntese de uma pesquisa que visou, de um lado, compreender o trabalho docente na educação superior a distância, contextualizando-o e explicitando os pressupostos que sustentam experiências nesse campo; de outro, analisar os discursos e sintomas dos professores em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais.

Entre as elucidações advindas com a pesquisa, verifica-se a identificação dos professores como sujeitos de formulação e expressão de demandas educacionais relacionadas ao ensino superior a distância. Após ingressar na docência virtual, o professor evidencia, via sintomas ou discursos, o seu mal estar ao compreender que o trabalho real em muito difere do trabalho prescrito. E é este aspecto que se pretende aqui aprofundar.

Metodologia

O *lôcus* da investigação que originou esse estudo é uma universidade privada brasileira reconhecida por sua qualidade dos cursos presenciais. A EAD surge nessa instituição de ensino superior (IES) em 1999 com a oferta de cursos de pós-graduação e de disciplinas virtuais, atendendo o decreto 2494/98 e a portaria 4059/04 do Ministério da Educação que institui que 20% das disciplinas dos cursos presenciais podem ser realizadas a distância. Em 2006 iniciou-se o processo de implantação de cursos de graduação totalmente a distância. Atualmente a universidade possui 15.000 alunos na EAD e conta com 200 professores atuando nas duas modalidades, com o intuito de garantir sua qualidade e tradição.

A metodologia utilizada na presente pesquisa baseou-se na *observação participante*, com imersão no contexto proposto de estudo. Durante as investigações em campo houve diálogo com quarenta professores.

A análise das interações ocorridas no ambiente *on line* (*e-mails e fóruns*) possibilitou o melhor entendimento do trabalho desenvolvido por estes docentes e esclareceu dúvidas surgidas na observação e entrevista.

Com os dados coletados, realizou-se a *análise qualitativa*. Tal análise foi apresentada aos educadores e gestores dessa IES a fim de propiciar a reflexão e o aprimoramento das práticas concebidas e desenvolvidas.

Alguns resultados

A inserção dos docentes na EAD da referida instituição ocorreu por motivos variados destacando-se a manutenção do emprego, por ser o único setor em expansão na Universidade, e a promessa do uso flexível de tempos e espaços.

Após o início do trabalho constatou-se no discurso dos docentes virtuais o mal estar posto na distância entre o ideal da profissão mediada pelas tecnologias e a realidade que se efetiva. Com a sobrecarga; seja pelo fato do sujeito deixar de ter um espaço definido de trabalho, com número elevado de alunos e demandas por competências que ele ainda não domina, como por assumir outras funções ao não se organizar com um tempo físico para a EAD; torna-se necessário dedicar aos cursos a distância de forma intensa nos finais de semana e madrugadas.

Segundo os estudos de Laurent (2007) e Esteve (2009), as mudanças sociais e educacionais ocorridas nos últimos anos ocasionaram impactos profundos na identidade profissional docente. Os aspectos desafiadores no exercício do magistério superior a distância, desvelados nos discursos dos docentes, referem-se ao desenvolvimento de fontes de informação alternativas à universidade; a ruptura do consenso social sobre o papel da educação e do professor; novas exigências impostas pelo uso das tecnologias digitais; fragmentação do trabalho (*polidocência*); chegada das camadas populares e dos nativos digitais a universidade; atendimento às especificidades das demandas que estudantes de diferentes regiões do Brasil - e fora dele - apresentam; a inexistência de ordenamentos jurídicos que legitimem a profissionalização do docente virtual; a necessidade de se converter em um profissional mais “tarefeiro” para atender aos inúmeros alunos e demandas institucionais, prescindindo o trabalho pedagógico de procedimentos altamente qualificados e que exigem elaboração intelectual.

A atividade produtiva é, então, atividade alienada quando se afasta de sua função apropriada de mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre homem e natureza e tende, em vez disso, a levar o indivíduo isolado e reificado a ser reabsorvido pela “natureza”. (MESZAROS, 2006:81)

A “ausência da consciência” e o desconhecimento sobre o fazer numa perspectiva reflexiva remetem a se discutir sobre o processo de acompanhamento qualitativo em relação ao desenvolvimento do trabalho docente.

Assim, pode-se inferir que o processo identitário do docente virtual está comprometido, o que provoca reações diversas. Corroborando com os estudos de Vieira (2010) enquanto alguns aceitam essas mudanças como inevitáveis, outros experimentam sentimentos de extrema ansiedade e outros ainda se deparam com sentimentos contraditórios em relação às mudanças, aceitando-as e rejeitando-as indiscriminadamente.

Considerações Finais

No presente estudo constatou-se que a realidade vivenciada pelos docentes do ensino superior a distância da IES pesquisada desencadeou situações de adoecimento, comprometendo a vida desses profissionais. A docência à distância explicita problemas de organização do trabalho: novos sistemas de remuneração, controle, sobrecargas, “doenças” ou “males” do trabalho relacionados à visão, lesões musculares, cansaço físico constante, ansiedade, *stress*, neuroses e depressão. Quando os professores não

conseguem se sentir sujeitos de suas normas, podem desencadear mal estar e adoecimentos determinados pelos conflitos vivenciados pela profissão.

A *flexibilidade do espaço* e do *tempo de trabalho* seduz muito por suas promessas de liberdade, autonomia, qualidade de vida. Há que se tomar o cuidado com esse aspecto, pois se trata de um paradoxo: a flexibilidade espaço-temporal é o aspecto mais mencionado como ponto positivo do trabalho na EaD pelos depoentes, mas é, também, o aspecto que está na base dos processos de adoecimento e precarização do trabalho docente a distância.

Essa reflexão se direciona não somente as instituições privadas, pois é possível aludir a existência de questões semelhantes em universidades públicas brasileiras. É preciso que se compreenda essa realidade para que seja possível uma análise sensível e complexa do trabalho docente.

Embora este estudo tenha aberto mais questões do que apresentado respostas no que se refere às aproximações entre mal estar docente e educação à distância, corroboramos com Pereira (2008) ao sugerir que deveríamos acolher esse sintoma e transformar a reclamação em algo produtivo, que retorne como um impulso motivacional. Ao lançar essa proposta o autor incita os professores a se “posicionarem como sujeitos que nem tudo sabem, nem nada sabem. Um lugar intermediário”.

Referências

- Associação Brasileira de Educação a Distância (2008). *Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância*. São Paulo: ABED.
- Esteve, J. (2009). *O mal estar docente*. São Paulo: Edusc.
- Laurent, E. (2007). *A sociedade do sintoma*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Mészáros, I. (2006). *A Teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.
- Pereira, M. (2008). *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argumentum.
- Vieira, L. (2010). *Adesão ou recusa à transformação das organizações do trabalho docente*. Faculdade de Educação UFMG.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN SERVICIO: ANÁLISIS DE LAS TESIS DE LA MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES³⁵

Javier Lottersberger³⁶
javierl@unl.edu.ar

Héctor Odetti³⁷
hodetti@fbcb.unl.edu.ar

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (ARGENTINA)

Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão³⁸
professorataniagusmao@gmail.com

Palabras clave

Formación del profesorado; enseñanza profesional; maestría; didáctica de las Ciencias Experimentales

Descripción

En este estudio se analizaron las tesis de la Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales defendidas desde el inicio del post-grado en el año 1996 al 2011 en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral-UNL y el posterior impacto de las mismas en la relación a las tendencias del trabajo docente en los espacios curriculares respectivos. Esto último puesto de manifiesto mediante entrevistas no estructuradas y observaciones no participantes. El tema de la formación es una cuestión recurrente en las Universidades Argentinas y el debate plantea cuestiones académicas, educativas, sociales y también tiene una fuerte vinculación con la legislación vigente para la acreditación de los post-grados. La Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales fue categorizada “A”, Resolución 182/07 por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 2007), Resolución Reconocimiento Ministerial N° 255/09 (ME, 2009). Tiene como propósito brindar una formación de cuarto nivel a egresados de carreras universitarias, capacitándolos para contribuir en la elaboración de nuevos modelos y en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos de las ciencias experimentales, regionales y nacionales, fomentando la actualización permanente del conocimiento. Se puede optar por una orientación en Química o Biología según la temática de las tesis. Tuvo y tiene una fuerte vinculación con el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Santiago de Compostela, quién gracias a su colaboración permitió sortear en los comienzos la falta de recursos humanos calificados para el dictado de los cursos correspondientes. Esta Maestría permitió la estructuración y posterior aprobación del Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales, carrera con la que se articula actualmente.

Se realizó el análisis del contenido metodológico de 25 tesis sobre el total de 31, en el marco del Programa Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados Brasil/Argentina (CAFP-BA). Proyecto 014/09 entre la Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales de la UNL y la Maestría en Memoria, Lenguaje y Sociedad de la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía (Magalhães, 2009). Se organizó un modelo operativo que pretendió construir y consolidar el espacio común entre las dos Universidades participantes en las áreas antes mencionadas. Lo llevaron a cabo los investigadores de la UESB/UNL.

³⁵ **Agradecimiento:** a la Secretaría de Políticas Universitarias (Argentina) y a la CAPES (Brasil) por el financiamiento del Proyecto 014/09. Programa Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados Brasil/Argentina (CAFP-BA).

³⁶ Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.

³⁷ Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.

³⁸ Departamento de Filosofía e Ciencias Humanas.

Métodos/Metodología

1. Análisis documental

Se tabularon en primera instancia cuestiones formales, a saber: sexo/genero, área, director, codirector, año de matriculación y de defensa, duración en meses.

Luego relevaron las tesis investigadores de la Maestría en Memoria, Lenguaje y Sociedad de la UESB, y se tabularon: teorías, perspectivas, métodos, técnicas, planteo del problema, objetivos propuestos, hipótesis, sujetos, resultados/discusiones verificando si se rescataban las teorías del marco referencias y síntesis (Gusmão, 2011).

2. Análisis cualitativo

Posteriormente se realizaron entrevistas y observaciones no participantes en algunos de los espacios curriculares con docentes que finalizaron la Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales, teniendo en cuenta las nuevas exigencias de formación y competencia en todas las áreas de aprendizaje, suponiendo que el profesor debe buscar continuamente mejorar sus conocimientos y ampliar sus conceptos de Enseñanza y Aprendizaje. Se trató de verificar si ese educador era capaz de situarse en un contexto global cambiando el rol y modificar algunas de las dimensiones de la interrelación con la percepción del mundo de la realidad, la interacción con el tiempo y el espacio. En esta perspectiva de interrelación Libâneo (2008) dice:

“Os estudos sobre os processos do aprender destacam o papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, e especialmente, a necessidade dos sujeitos desenvolverem habilidades de pensamento, competências cognitivas. Isto traz implicações importantes para o ensino, pois se o que está mudando é a forma como se aprendem, os professores precisam mudar a forma de como se ensina. O como se ensina, em princípio, depende do como se aprende”.

Resultados

Se consideraron las siguientes variables: género/sexo: 91% mujeres; Director: 19 directores distintos para 25 tesis. Esto es casi una tesis para cada director. 7 co-directores para 11 tesis diferentes. Tiempo de estudios: tiempo entre la matrícula y la defensa de la tesis: Media de permanencia en el curso: 60,8 meses. Mediana: 45,5 meses. De los modelos podemos percibir algunas tendencias de líneas de investigación, tales como: Teorías en Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, Concepciones de Ciencias, Educación a Distancia y Entornos Virtuales, Currículo y proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

Con respecto a la investigación, los tesisistas declaran: cualitativa (10), cuantitativa (3), cuali – cuantitativa (12). A pesar de adoptar las perspectivas mencionadas son muy pocas las tesis que asumen una postura de estudio cuali o combinando las dos perspectivas. Los capítulos destinados a la parte metodológica son más bien descripciones de procedimientos.

Con respecto del método utilizado se destaca las descripciones de procedimientos y respecto de las técnicas se observa que las actividades de intervención, seminarios, cursos, talleres, observación y entrevistas son las más utilizadas por los tesisistas.

El 24% de los tesisistas no declaró su problema de investigación.

Es muy interesante observar la aplicabilidad de las tesis hacia la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Eso se observa en la variable sujetos. El 100% está entre docentes y estudiantes. La mayoría son alumnos universitarios.

Hay una variedad de instrumentos utilizados, exámenes, test, evaluaciones, videos, cuestionarios / encuestas, guía de actividades, trabajos prácticos, etc.

Al estudiar la relación entre los estudios elucidados en el marco teórico y los resultados y conclusiones, y el posterior impacto en la enseñanza de grado se percibe que nueve fueron los que rescataron las teorías adoptadas. En ocho de las tesis analizadas se realiza un buen planteamiento del problema, de los objetivos y de la metodología adoptada, teniendo bastante coherencia con toda la propuesta. En siete se observa que los investigadores intentan explicitar términos, técnicas y métodos

utilizados, mostrando preocupación con la parte metodológica; con escaso o nulo cambio posterior de la enseñanza.

Consideramos que en todo este contexto, 16 tesis, de entre las 25 analizadas, están bien organizadas; doce de ellas con datos y informaciones precisas en sus resultados; nueve y siete tesis respectivamente fueron poco explorados y analizadas, considerando la riqueza de informaciones; catorce tienen un muy buen planteo metodológico.

Conclusiones

Hoy en día, la búsqueda del desarrollo profesional se ha convertido en algo esencial. Consideramos que hay que lograr un profesional para actuar con competencia, respetando una serie de características éticas, morales y de relación. Es importante que el profesor como profesional, no sólo realice el postgrado correspondiente, sino que busque actualizar y renovar constantemente su nivel de conocimiento, no sólo de contenidos, sino de los métodos de enseñanza. Los buenos profesores son elementos claves en el cambio educativo. En el nivel universitario muchos empiezan a enseñar sin la formación adecuada desde el punto de vista pedagógico. Conocen el contenido, pero no saben cómo manejar una clase, cómo motivar a los estudiantes, cómo utilizar diferentes dinámicas para facilitar el aprendizaje, o cómo evaluar el proceso de enseñanza y el aprendizaje. Es necesario invertir más en la formación y calificación de los docentes, para poder hacer realidad cambios más profundos en las universidades, y con él, la visión de nuevos horizontes, espacio capaz de proporcionar crecimiento individual y colectivo de modo que se pueda afectar significativamente la vida de todos y cada uno en la sociedad.

Referencias

- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2007). *Resolución CONEAU N° 182*. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/coneau/index.html>.
- Gusmão, T. C. R. S. (2011). *Relevamiento y análisis de las propuestas metodológicas presentadas en algunas disertaciones de Tesis defendidas en la Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Bioquímicas y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL)*. (Informe Técnico de Estancia de post-grado). Santa Fe. UNL/UESB
- Libâneo, J. C. (2008). *O essencial da didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/84973133/Didatica-Libaneo-2>.
- Magalhães, L. D. R.; Odetti, H. S.; Gusmão, T. C. R. S. y Ortolani, A. E. (2009). *Multidisciplinaridade da educassem*. Proyecto 014/09 entre la Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales de la UNL y la Maestría en Memoria, Lenguaje y Sociedad de la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía. Victoria de la Conquista. Museu Pedagógico. UESB
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009). *Resolución Ministerial, N° 155*. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/>.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA UNIVERSIDAD: LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES³⁹

Julia M. Crespo Comesaña
juliamaria.crespo@usc.es

Mar Lorenzo Moledo

Diana Priegue Caamaño

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, competencias, cultura docente.

Introducción

La incorporación de la universidad española al EEES presenta nuevos retos en los que el elemento central de preocupación es la mejora de los procesos formativos. Está claro que es función de la universidad formar al universitario como persona, como profesional y como ciudadano. Se trata, en definitiva, de ofrecer una formación más sólida que ayude a los estudiantes a saber, a saber hacer, a ser y a convivir.

Para Villa y Villa (2007), el modelo del aprendizaje basado en competencias está en la base del proceso europeo de convergencia. Pero para el desarrollo de este enfoque es preciso un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje o el aprendizaje basado en competencias será, a juicio de Ugarte y Naval (2008-09), una moda pasajera.

Esto en universidades con una historia más centrada en la enseñanza que en el aprendizaje va a suponer o está ya suponiendo una transformación en su cultura docente como insiste Martínez Martín (2006). Un enfoque metodológico centrado únicamente en la transmisión de conocimientos desde un punto de vista teórico o centrado en un modelo de enseñanza-aprendizaje individualista, probablemente, resultará insuficiente ante la nueva coyuntura. Debe optarse por metodologías de enseñanza-aprendizaje activas y participativas que promuevan el aprendizaje reflexivo, autónomo, responsable y colaborativo de los alumnos.

A la vista de lo expuesto, las universidades se han puesto manos a la obra diseñando programas de formación para su profesorado, este es el caso de la *Universidade de Santiago de Compostela*.

Descripción de la experiencia

En la Universidad de Santiago de Compostela, enmarcado en el Plan de Calidad de la Universidad, se desarrolla el Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) que pretende consolidar una cultura de mejora e innovación de la docencia, aprovechando las oportunidades que proporciona el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, convirtiendo la necesidad de cambio de los métodos de enseñanza-aprendizaje en una prioridad para la mejora de la calidad de la docencia.

Dentro de las actividades del programa, se recogen distintas acciones de metodología y evaluación, entre las que figura la oferta del Curso “Aprendizaje cooperativo en la universidad: fundamentos, técnicas y actividades” de 20 horas de duración. Esta propuesta pretende la formación del profesorado basada en el conocimiento, teórico y práctico, de aquellas estrategias de aprendizaje cooperativo que han mostrado una mayor efectividad en la gestión pedagógica de los contextos educativos.

³⁹ Grupo de Investigación Esculca. Rede de Investigación RIES. Universidade de Santiago de Compostela.

Para ello, el curso se divide en una parte teórica (10 horas) y una parte práctica (10 horas). Metodológicamente, se sigue un enfoque práctico, contando en todo momento con la participación activa y cooperativa de los asistentes.

De esta forma, creemos que la propuesta de formación se puede representar del modo en que aparece en la Figura 1 (ver Santos Rego, Lorenzo Moledo y Priegue Caamaño, 2009, p. 296).

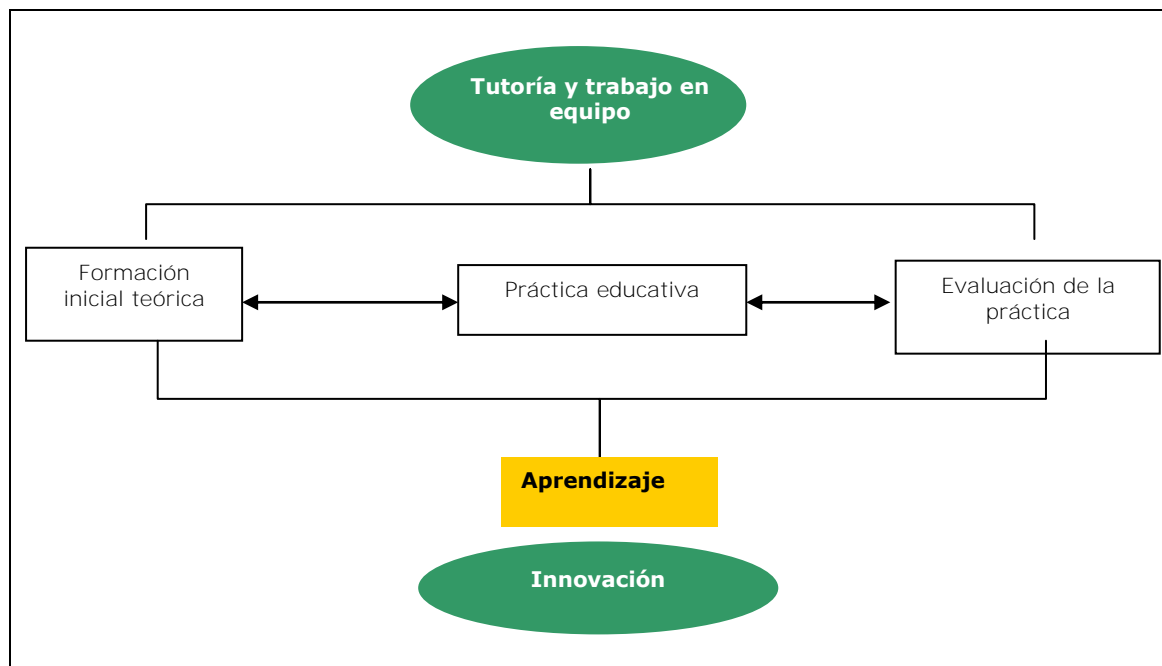


Figura 1. Propuesta de formación en aprendizaje cooperativo para profesores

Resultados

Los participantes deben cubrir cuando finaliza el curso una escala (desde 1: muy en desacuerdo, hasta 5: muy de acuerdo) en la que deben valorar distintos aspectos del mismo.

El profesorado asistente hace una valoración global del curso muy positiva, considerando que se fomentó su participación en las clases, que los docentes resolvieron sus dudas, que se estableció un buen clima entre alumnos y docentes, que las actividades propuestas fueron de gran utilidad y consideran que el curso va a repercutir positivamente en la mejora de la Universidad.

Asimismo, entienden que el curso cubrió las expectativas que tenían y su grado de satisfacción global es alto, hasta el punto de que recomendarían a otros compañeros que se matriculasen al año siguiente.

Esta evaluación positiva se ve reforzada con los datos que demuestran que estamos ante unos contenidos que se llevan ofertando desde el mismo inicio del plan de formación en la Universidad, debido a que cada año la demanda es superior a la oferta. Además, tenemos constancia de que los profesores están trabajando con estas técnicas en sus aulas, introduciendo en muchos casos innovaciones y solicitando apoyo a la coordinación del curso, sobre todo en temas de evaluación de los alumnos.

En esta misma línea, y en contra de lo que ha sido una creencia errónea sobre el aprendizaje cooperativo de que puede ser válido para determinadas materias y contenidos (fundamentalmente las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales) pero no para otras, en este curso han participado profesores de todas las áreas de conocimiento.

Conclusiones

Creemos que tenemos importantes retos de futuro si queremos que el aprendizaje cooperativo se consolide en la docencia universitaria:

- Debemos animar a los profesores que están empleando aprendizaje cooperativo a publicar y presentar sus experiencias en foros de docencia universitaria.
- La institución debería crear y apoyar un grupo de trabajo universitario en torno al aprendizaje cooperativo, diseñando un espacio web que propiciara el intercambio de experiencias entre los docentes, no sólo de esta Universidad sino también de otras, abriéndose la posibilidad del trabajo en red (ver como ejemplo www-ice.upc.es).
- Sabemos lo que opinan los profesores de la formación recibida y de las posibilidades que les ofrece el aprendizaje cooperativo, sin embargo, desconocemos la percepción y valoración de los alumnos implicados y los efectos cognitivos y no cognitivos de su participación en tareas cooperativas.

Referencias

- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación* (versión electrónica), 42.
- Santos Rego, M. A.; Lorenzo Moledo, M. y Priegue Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis*, vol.1, n°2, 289-304.
- Ugarte, C. y Naval, C. (2008-09). El desarrollo de competencias cívicas en la universidad. Una experiencia de enseñanza online-presencial. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 115-140.
- Villa Sánchez, A. y Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educare*, 40, 15-48.

FORMACIÓN DE EDUCADORES DE ADULTOS Y UNIVERSIDAD EN ARGENTINA Y ESPAÑA. CONFLUENCIAS EMERGENTES DE UNA INVESTIGACIÓN COMPARATIVA

Alicia Beatriz Acin Pastore⁴⁰

acinalicia@gmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CÓRDOBA (ARGENTINA)

Palabras clave

Educadores de adultos, diferencias y semejanzas, formación docente inicial y continua, papel de la universidad, trabajo colaborativo.

Descripción de la investigación/experiencia

Esta comunicación se enmarca en la tesis doctoral “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Barcelona (España)”⁴¹ y es parte del avance en el proceso de investigación.

La pregunta principal es ¿qué similitudes y diferencias presenta la educación secundaria de adultos en Córdoba (Argentina) y Barcelona (España)? y se desagrega en las siguientes:

¿Cuáles son las decisiones políticas adoptadas en la última década? ¿Cuál es la normativa que la rige?

¿Cómo está organizada la educación secundaria de adultos en Córdoba y en Barcelona y qué servicios educativos comprende? ¿Cuáles son sus características?

¿Quiénes son los estudiantes y los docentes que conforman estos centros educativos? En el objeto de estudio delimito tres dimensiones de análisis -sociopolítica, organizativa y pedagógica⁴², que estructuran los aspectos en los que se centra la comparación, además de cuestiones emergentes derivadas de la singularidad, características culturales y tradiciones históricas en ambos contextos.

La comunicación se relaciona con la dimensión pedagógica y la última pregunta. Refiere a los docentes que se desempeñan en este campo, principalmente a su formación inicial y continua y al papel de la universidad en esa formación.

Métodos y metodología

Es una investigación comparativa inspirada en nuevas perspectivas que problematizan la visión clásica de la comparación en educación centrada en componentes descriptivos, en el análisis de los sistemas educativos nacionales y basada predominantemente en metodologías cuantitativas (Mollis, 2000; Martínez Usarralde, 2003; Ferrer, 2002; Acosta, 2011).

Recupero elementos de la etnografía crítica (Rockwell, 2009)-que integra el aporte de la teoría social y toma de la antropología una perspectiva histórica y comparativa más amplia-, del enfoque socio-histórico sostenido por Novoa, Pereyra y Schriewer (citado en Ferrer, 2002). Este enfoque relativiza la mera descripción de los hechos históricos en favor de su contextualización sociopolítica e histórica,

⁴⁰ Profesora e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional del Córdoba). Integrante Equipo Técnico de la Dirección General de Jóvenes y Adultos. Doctoranda de la Universidad de Barcelona.

⁴¹ El proyecto de tesis doctoral está inscripto en la Universidad de Barcelona, es dirigido por la Dra. Ana Ayuste y cuento para ello con una beca completa otorgada por el Programa Erasmus Move on Education.

⁴² La dimensión sociopolítica, concepto acuñado por Sirvent, refiere a las relaciones con el estado en términos jurídicos, políticos y administrativos; la dimensión organizativa a la forma en que se estructuran los servicios, los recursos humanos y materiales (infraestructura) que permiten el cumplimiento de su finalidad y la población que abarca. Por dimensión pedagógica considero las concepciones predominantes acerca de la educación de adultos que se traducen en las prácticas concretas, tanto en cuestiones organizativas como curriculares.

revaloriza el papel de los actores frente a las estructuras y de los contenidos y procesos y el estudio de caso que ya no se presenta como incompatible con la investigación comparada (Vega Gil, 2011).

Me baso en fuentes primarias y desarrollo los siguientes procedimientos metodológicos: a) análisis de documentos (normativa e institucionales) de ambos países y provincias; b) entrevistas semiestructuradas a actores claves; c) aproximaciones a centros educativos y realización de observaciones institucionales.

La comunicación surge de la lectura de antecedentes y referentes teóricos, del análisis de documentos oficiales de la última década y de algunas entrevistas.

Resultados esperados y resultados

En ambos casos se advierten diferencias importante en aspectos organizativos de la educación secundaria de adultos pero es común el déficit de formación de los docentes que se desempeñan en este campo como parte de la política educativa (Aranda y Alonso, 2002; AAVV, 2006; Brusilovsky, 2010; Lorenzatti, 2004; Acin, 2010)⁴³. Ante ello, es coincidente la existencia de procesos auto-formativos a cargo de movimientos o asociaciones de educadores de adultos, situación que continúa en España.

En la década de 1980 se destaca mayor atención a la formación de estos docentes por parte de las administraciones en ambos países y en la siguiente un impulso importante promovido por la LOGSE y legislaciones autonómicas en España. En Argentina en los 2000 hubo un relativo impulso del Ministerio de Educación de la nación a la formación inicial y continua de maestros y profesores⁴⁴.

Las universidades también se incorporaron como agentes formativos en los 90, mediante asignaturas optativas en los magisterios, cursos de postgrado, de doctorado o Masters en España y de actividades de extensión, colaboración con los Institutos de Formación Docente, inclusión de contenidos específicos en carreras de profesorado o creación de carreras cortas en Argentina, integrando formación e investigación⁴⁵.

Conclusiones

La participación de las universidades en la formación de educadores de adultos representa un avance importante y contribuye a la profesionalización de los docentes y al mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, suele ser expresión de intereses y esfuerzos aislados de grupos dentro de las universidades que marcan una tendencia pero no se enmarcan en una política de formación.

Según Flecha (Ibid) algunos postgrados ofrecidos por las universidades en España son producto de un proceso de maduración que recogió elementos de experiencias autoformativas de asociaciones, cursos de apoyo a proyectos y experiencias internacionales; en otros casos, fueron organizados sin base en investigaciones y reflexiones anteriores, con desconocimiento del campo y reiterando asignaturas y contenidos de la formación inicial.

Se presentan nuevos desafíos a las universidades en la elaboración de propuestas de formación de educadores de adultos que representen aportes pertinentes para el profesorado y posibilidades de crecimiento para las mismas universidades en base al trabajo colaborativo. Constituyen una vía a desarrollar propuestas asentadas en criterios de especificidad y contextualización (Formariz, 2009) en las

⁴³ Situación que es compartida también por otros países de América Latina, según da cuenta Graciela Messina (2005) en la publicación de CREFAL *Formación y política de la memoria. Educación de adultos*.

⁴⁴ Formación inicial a través de espacios optativos en carreras o la creación de postítulos y continua mediante dos proyectos de envergadura: a) Educación Media y Formación para el trabajo para Jóvenes, de alcance nacional, orientado a capacitar para la articulación entre Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y Formación Profesional (FP) y/o Formación para el Trabajo; b) la carrera de Especialización Docente de Nivel Superior en Contexto de Encierro.

⁴⁵ En España en 1990 se creó el Grupo 90 (Universidad y educación de personas adultas) con el objetivo de trabajar en la investigación y formación en Eda. En Argentina distintas cátedras, grupos de trabajo o programas integran la investigación, formación y extensión.

que cada universidad aporte a un proyecto común según su especialización, con la participación de otras agencias e incorporación de los recursos tecnológicos disponibles.

Referencias

- AA.VV. (2006). *Diagnóstico de la formación de personas adultas en Cataluña*. Barcelona: Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo.
- Acin, Alicia (2010). Foro Problemática de la Práctica en Educación de Adultos. Aspectos relativos al Nivel Secundario en Edelstein y otros "Prácticas y Residencias. Memoria, experiencias y horizontes". Córdoba: Centro de Publicaciones FFyH.
- Acosta, Felicitas (2011). La educación comparada en América Latina: situación actual y prospectiva. *Revista Latinamericana de Educación Comparada* año 2 N° 2. Pp 73-83.
- Aranda, Maite; Alonso, M. J. (2002). La formación de agentes en educación de personas adultas ¿Una aventura posible? en Sanz Fernández (Coord.). *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: UNED.
- Brusilovsky, Silvia (2010). *La educación de adultos en Argentina. El estado de la educación y de la formación de sus educadores*. Ponencia presentada en III Seminario Nacional de Formacao de Jovens e Adultos. Ministerio de Educación-Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- Ferrer Juliá, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel
- Flecha, Ramón. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- Formariz, Alfonso (Coord.) (2009). *La formación básica de personas adultas: imaginario social, aproximación teórica, organización democrática*. ICE-UB.
- Lorenzatti, María (2009). *Estudiantes, maestros y profesores: adultos en procesos formativos*. Ponencia presentada en III Seminario Internacional de Alfabetización en el Siglo XXI. OEI-Fundacion Santillana-Universidad Nacional General San Martin.
- Martínez Usarralde, M. J. (2003). *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Mollis, Marcela (2000). La educación comparada de los 80. Memoria y balance en Calderón López Velarde (Coord.). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdez.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Vega Gil, Leoncio (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

EVALUACIÓN DEL PROCESO E IMPACTO DE UN PROYECTO DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

Almudena Alonso Ferreiro⁴⁶

almudena.alonso@usc.es

Ana Rodríguez Groba

ana.groba@usc.es

Adriana Gewerc Barujel

adriana.gewerc@usc.es

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Palabras clave

Fortalecimiento institucional, enseñanza universitaria, evaluación.

Descripción

Se presenta aquí la evaluación de un proyecto de fortalecimiento institucional llamado “Universidad y Sociedad del Conocimiento. Fortalecimiento Institucional de áreas dedicadas a la enseñanza con nuevas tecnologías” (FEUNT), desarrollado durante el período 2009-2012 en la Facultad de Filosofía e Historia (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (Argentina), coordinado por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

El proyecto FEUNT se ha desarrollado en cinco programas (investigación, formación del profesorado, mejora tecnológica, producción de materiales para la docencia y difusión y conocimiento abierto) que aportan al objetivo general de fortalecimiento institucional para la mejora de la enseñanza universitaria con tecnologías y nuevos medios.

La evaluación fue planteada para ser llevada a cabo durante el tercer y cuarto año de proyecto, y en ella se contemplaron tanto los efectos planeados como aquellos no previstos (positivos o negativos) que surgen durante el proceso (Stake, 2006). El objetivo es valorar el proceso y el impacto global del proyecto en el conjunto de la institución, considerando fundamental la visión de los implicados, ya que se entiende como “un proceso de comprensión, de diálogo, de motivación” (Calatayud, 2010:44). Se atendieron pautas y criterios que pudieran ser útiles a la hora de proyectar el fortalecimiento institucional con tecnologías para la enseñanza al resto de la UNC, así como la posibilidad de transferirlo a otras universidades.

Metodología

La evaluación del proyecto FEUNT se llevó a cabo en dos fases: la primera desarrollada a lo largo del tercer año del proyecto ha indagado la perspectiva de los docentes acerca de una acción concreta: el Taller de Producción de materiales. La segunda, desarrollada entre el tercer y cuarto año de proyecto, ha analizado la perspectiva de docentes y equipo de gobierno de la FFyH de la UNC acerca del proceso e impacto del proyecto en su conjunto. En esta comunicación nos centraremos en la segunda fase de la evaluación.

Para llevarla a cabo se realizó un cuestionario a docentes, 9 entrevistas a personas clave de la FFyH y del desarrollo del proyecto, y un grupo de discusión con nueve directores de las ocho escuelas que conforman la FFyH. Estos tres instrumentos permitieron triangular la información, complementar metodologías y enriquecer los datos obtenidos.

⁴⁶ Becaria Programa de Formación de Profesorado Universitario (Orde EDU/3445/2011, de 30 de noviembre).

Los datos recogidos del cuestionario fueron codificados y analizados con el software SPSS 18, las entrevistas y el grupo de discusión se transcribieron y se procesaron a través del análisis de contenido (Glaser, 2002).

Resultados

La propuesta de fortalecimiento de enseñanza se ha basado en la presencia del equipo del Área de Tecnología Educativa (ATE) como motor de cambio y como lugar clave y estratégico (estrategia middle-out).

El análisis refleja que el proyecto ha tenido un gran impacto en las prácticas docentes, pues se manifiesta la intención de realizar cambios, aunque sean mínimos, lo que provoca que se vayan “naturalizando” las tecnologías, que se integran en las propuestas de enseñanza.

Además, a raíz de la formación realizada por el ATE en el marco del proyecto, se ha logrado generalizar el uso de la plataforma de gestión de contenidos para la enseñanza, utilizada por un 92,9% del profesorado encuestado. Encontramos diferencias significativas entre los que la utilizan para enlazar archivos (78,8%) y mensajería (87,9%), y aquellos que utilizan wikis, blogs y grupos (>30%). Las herramientas utilizadas, principalmente, aumentan la comunicación con los alumnos (86,4%), informan de cuestiones administrativas (90,9%) y facilitan el acceso a los materiales de la cátedra (90,9%). Lo cual muestra que, si bien aún se utiliza a modo de repositorio, como muestra la mayor parte de las investigaciones sobre la temática (Gewerc, 2007; Salinas, 2007), el espectro se ha ampliado en el último tiempo.

También se desprende del análisis la existencia de una gran preocupación por la sostenibilidad del proyecto, especialmente por los recursos humanos y materiales. Hasta ahora ha habido una importante dotación originada por la financiación otorgada por la AECID, que realmente ha posibilitado la puesta en marcha y el desarrollo del proyecto, por lo que surge el interrogante de cómo hacer sustentables las acciones realizadas en el marco del proyecto y continuar sin esta ayuda económica.

Conclusiones

El proyecto desarrollado a lo largo de estos cuatro años ha sido de una gran magnitud y complejidad. Sin embargo las acciones llevadas a cabo se han ido normativizando, debido, en gran medida, al apoyo fundamental de la política institucional de la FFyH. Este acompañamiento se vio claramente en la política orientada a fortalecer la enseñanza que, por ejemplo, posibilitó que la formación del profesorado desarrollada tuviera peso en las acreditaciones. Claro que esto no es suficiente para dar cuenta del éxito de las acciones, necesitamos que estén integradas en la vida cotidiana de la institución; y es aquí donde ha sido crucial el fortalecimiento del equipo del ATE, a través de la planificación operativa y la gestión de proyectos, la resolución de problemas y al facilitar la conexión entre la visión de las políticas institucionales y las prácticas del profesorado (Cummings et al., 2005).

El proyecto basa su fortalecimiento en la enseñanza a través de la inclusión de tecnologías como el referente más visible para participar activamente en la llamada sociedad del conocimiento. Adoptando la estrategia de apoyar a un grupo que se encuentra en una situación central desde la cual irradiar propuestas de cambio y mejora, y que cuenta con la cooperación de la USC en el marco de la Red UNISIC⁴⁷, que siempre fue bidireccional y con la actividad de todos los actores, proponiendo, evaluando, analizando, etc.

A veces ha sido un camino complicado, el proceso ha requerido aunar y compatibilizar culturas de trabajo, formas de hacer y de estar en la institución. Y aunque la financiación que provenía de la AECID ha finalizado, la Red UNISIC continúa trabajando, y el ATE se ha convertido “en un actor en condiciones de ayudar a otros a desarrollar el mismo proceso” (E9, p.4), aspecto que ya está en marcha en otra de las universidades de la Red.

⁴⁷ <http://unisic.usc.es>

Referencias

- Calatayud, M. A. (2010). *Entresijos de la evaluación. Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. España: MEC y Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Cummings, R.; Phillips, R.; Tilbrook, R. y Lowe, K. (2005). Middle-Out Approaches to Reform of University Teaching and Learning: Champions Striding between the Top-Down and Bottom-Up Approaches. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6 (1), 1-18.
- Gewerc, A. (Coord.) (2007). *Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas de e-learning en universidades españolas y propuestas de desarrollo*. MEC. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 de <<http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20080616184853PEA-EA2007-0046.pdf>>
- Glaser, B. (2002). Constructivist Grounded Theory? *Forum: Qualitative Social Research*, 3 (3), Art. 12. Revisado el 15 de octubre de 2010 de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1793>
- Salinas, J. (2008). *Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales*. MEC. Recuperado el 21 de diciembre de 2012 de <<http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20080530122028EA2007-0121-memoria.pdf>>
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

LA EXPERIENCIA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LA INCLUSIÓN DE TECNOLOGÍAS

Marcela Pacheco

marcela.pacheco@gmail.com

Jessica Arévalo Schillino

jessiarevalo.s@gmail.com

Elisa Zabala

elisabz29@gmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA)

Palabras Clave

Profesorado Universitario - Tecnologías digitales - Experiencia - Prácticas

Descripción de la investigación

La siguiente comunicación presenta algunos avances del proyecto de investigación titulado “Sentidos y estrategias de la inclusión de tecnologías educativas (digitales) en la Universidad: la experiencia de los profesores en carreras de grado de la UNC” que analiza los procesos de inclusión de tecnologías digitales en la enseñanza universitaria y los factores que configuran dichos procesos: las políticas, el currículum, las disciplinas y los actores.

Hasta ahora hemos reconstruido como la incorporación de tecnologías en el currículum universitario se viene definiendo en un campo de tensiones entre los intentos regulatorios de las políticas del Ministerio de Educación de la Nación y el principio de autonomía de las universidades. En medio de estas tensiones, el mecanismo de evaluación/acreditación ha generado una serie de agrupamientos de carreras que intentan autorregular el currículum con autonomía relativa del poder del Estado.

A partir de ello, indagamos acerca de los procesos de inclusión de tecnologías digitales en dos campos disciplinares: Ciencias Médicas y Humanidades. Recuperando investigaciones (Edelstein y Otros, 2009) reconocemos que la integración de tecnologías se produce de manera diferenciada en cada espacio debido a sus prácticas, modos de hacer y entender el conocimiento. De allí que para enriquecer la mirada de este proceso, se pretende profundizar en el análisis de experiencias de profesores pertenecientes a los campos disciplinares antes mencionados, poniendo el interés en el currículum, la profesión y la trayectoria como factores que conforman una experiencia singular y colectiva.

A continuación exponemos algunos avances teórico-conceptuales (poniendo en relación las nociones de práctica, experiencia y trayectoria) y algunas hipótesis interpretativas en relación a los primeros datos relevados.

Métodos y metodología

La investigación es de carácter interpretativo e integra una primera etapa centrada en la recolección de datos a través de una encuesta y una segunda etapa en la que se seleccionarán casos para realizar entrevistas a profesores.

Los datos de las encuestas serán procesados con software de análisis estadístico explorando relaciones entre las distintas categorías, lo cual permitirá construir perfiles que incluirán la diversidad de matices y experiencias propias de la enseñanza universitaria y orientarán la selección de las entrevistas en profundidad de la segunda etapa.

Los datos recabados en ambas etapas serán la base para el análisis de las experiencias de los docentes en el proceso de inclusión de TIC en la enseñanza.

En el análisis teórico trabajamos con el concepto de práctica como unidad que articula la dimensión estructural (visible en las políticas, el currículum y los procesos de evaluación/ acreditación de las carreras) y la dimensión de los sujetos y sus trayectorias. Para Bourdieu, la idea de práctica relaciona sentido objetivo y sentido subjetivo como manera de jugar el juego de lo social que deviene de una posición en la estructura del campo construida socio-históricamente y de la incorporación de estas estructuras en las historias personales (Pacheco; 2012).

Primeros avances sobre los resultados esperados

Retomamos para el análisis de las entrevistas el concepto de experiencia como práctica significativa que deja huella y se constituye en unidad de sentido posible de recordar. Así “la experiencia se convierte no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento (Joan W. Scott: 1992). A esta conceptualización, añadimos los aportes de Dubet y Martuccelli (1998) cuando enuncian que se trata de “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo [universitario] Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos, los actores construyen su experiencia. Por otra, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema [universitario] y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen” (Dubet y Martuccelli, 1998)

En relación al plano institucional, rescatamos algunos aportes de Sandra Carli (2007) donde sitúa a la universidad como depositaria de una herencia cultural y de imaginarios que remiten a otros ciclos históricos y se plantea la necesidad de mirarla en un “tiempo presente” como cruce de temporalidades; existen elementos del pasado que se expresan en la memoria de vida de los profesores, en sus saberes acumulados, en su oficio y en sus relatos de experiencias, que tienen que poder entrar en diálogo e intercambio con los estudiantes. Se introduce aquí, la cuestión de las diferencias intergeneracionales que permitirá profundizar en algunas de las hipótesis interpretativas elaboradas hasta el momento.

A los fines de poder poner en relación el concepto de experiencia presentado, con los relatos de los docentes, se retoma para esta investigación el planteo de Dewey (2008) respecto a los diferentes niveles de registro de la experiencia. El autor plantea diferentes registros o formas de analizar una experiencia. El registro intelectual que se plasma en el desarrollo conceptual, el registro emocional que está constituido por todos los sentimientos surgidos en el “curso hasta la consumación”; el fáctico que refiere a la consumación misma de la experiencia; y el estético, que es la percepción, la toma de conciencia de lo que atravesamos, de lo que vivenciamos y que completa la experiencia en su desarrollo.

Conclusiones

En base a los registros planteados por Dewey realizamos una primera interpretación de algunos datos de esta investigación.

Como parte del registro intelectual, encontramos docentes que a la hora de narrar sus experiencias de uso de las aulas virtuales, manifiestan utilizarlas sólo como medio para informar sobre cuestiones administrativa. Esta situación presenta indicios que nos llevan a indagar acerca de la dimensión pedagógica de dicha experiencia.

En cuanto al registro emocional, algunos docentes experimentan el contacto con las nuevas tecnologías como un proceso muchas veces frustrante, ya que tienen que incorporar no sólo nuevos conocimientos sino también nuevas dinámicas en el marco de sus construcciones didácticas, cuestiones que suelen desmotivarlos y optan por hacer un uso básico de las mismas e incluso no incorporarlas.

Desde el registro fáctico más ligado a la dimensión corporal de la experiencia, el contacto con nuevas tecnologías evidencia nuevas disposiciones del cuerpo; en este sentido al trabajar con una computadora, existen cuestiones como el manejo del hardware o la disposición de las imágenes en pantalla, que son percibidas por algunos docentes como ‘complicaciones’ para la consumación del fin último en términos de Dewey.

En relación al registro estético, tomado como el recorte particular que el sujeto hace al relatar su experiencia, encontramos que muchos docentes definen su relación con las nuevas tecnologías como un vínculo ajeno a ellos.

Frente a esta situación, los docentes optan por delegar la administración de las aulas virtuales en otros miembros de la cátedra, bajo el supuesto de que a ellos el vínculo con las nuevas tecnologías les resulta “más familiar” o que su uso les demanda menos esfuerzo “porque son más jóvenes”.

Referencias

- Dewey, J. (2008). *El arte como Experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Edelstein, G.; Pacheco, M.; Armando, J.; Giordanengo, G. y Uanini, M. B. (2009). La Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). En A. Gewerc (Coord.) *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento* (pp. 135–151). Barcelona: Ed. Da Vinci.
- Carli, S. (2007). La experiencia universitaria contemporánea. Transmisión y sociabilidad. Conferencia realizada por el *Programa de Evaluación, acreditación e innovación*. Subsecretaría de Grado de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC-ARG.
- Pacheco, M. (2012). *Regulaciones políticas y Reconfiguración de las Prácticas académicas: la incorporación de las TIC en la Universidad*. Proyecto de Doctorado. IFFAP-UNC. Trabajo Inédito.
- Sosa, M.; Pacheco, M. y Armando, J. (2009). La enseñanza en la universidad para la sociedad del conocimiento: el lugar de las nuevas tecnologías en los procesos de determinación curricular. El caso de la carrera de Filosofía de la UNC. Presentado a *VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”*, Córdoba (Argentina).
- Scott, J. W. (1992). Experience. En J. Butler and J. W. Scott (Eds.). *Feminists theorize the political* (pp. 42-73). New York: Routledge.

SIMPOSIO:

***El conocimiento profesional
del profesorado universitario:
procesos de construcción
y transferencia a la práctica***



SIMPOSIO

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN Y TRANSFERENCIA A LA PRÁCTICA

José Luis Medina (*Coordinador*)
UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

Marita Sánchez Moreno (*Comentarista*)
UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA)

El objetivo de esta propuesta de simposio es realizar un debate y reflexión en torno a los procesos de elaboración y los rasgos más significativos del conocimiento profesional del docente universitario en el marco del escenario del EEES.

El simposio está pensado para ofrecer fundamentos y evidencias que permitan dar una respuesta adecuada a la nuevas exigencias que demanda el Espacio Europeo de Educación superior. Más concretamente un nuevo perfil docente en el que la capacidad de fomentar en el alumnado aprendizajes significativos, habilidades de pensamiento superior, el aprender a aprender mediante la revisión del ejercicio profesional y la habilidad para el desarrollo del pensamiento reflexivo, son considerados como puntos clave (de Miguel Díaz, 2006; Zabalza, 2006).

El simposio pretende presentar datos y evidencias que muestren las características del conocimiento profesional del docente universitario en tres momentos de su trayectoria académica: novel, iniciado y experto y y cómo evoluciona ese conocimiento a lo largo de esos tres momentos.

Estos datos surgen de un proyecto de investigación coordinado (2008 -2011), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España en el cual convergen tres subproyectos representados por tres universidades españolas: Universidad de Barcelona, Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de Sevilla.

Cada una de ellas ha profundizado en uno de los momentos del desarrollo del conocimiento profesional analizando las manifestaciones del Pedagogical Content Knowledge en cada uno de ellos (Shulman, 1986, 1987).

- Universidad de Sevilla: profesores noveles.
- Universidad de santiago de Compostela: profesores intermedios.
- Universidad de Barcelona: profesores experimentados.

Nuestro objetivo es poner de manifiesto y hacer visibles aquellas buenas prácticas docentes que realmente se centran en el alumno y en su proceso de aprendizaje.

Para este fin nos vamos a centrar en una línea de investigación sobre docencia universitaria cuya repercusión en la innovación en la educación superior y cuyo potencial para la mejora de la enseñanza, están todavía por explorar: los estudios sobre el Conocimiento Profesional del profesorado universitario. En concreto, este enfoque se interesa por aquellos saberes disciplinares y pedagógicos, curriculares, personales, etc. que habilitan para un ejercicio competente de la enseñanza, es decir aquellos conocimientos que dan especificad a la función docente permitiendo hacer una distinción entre un docente y un especialista en la materia (Feixas, 2004).

Dentro de ese enfoque vamos a centrarnos en un enfoque de investigación que ha generado un poderoso y multidimensional constructo que usaremos para tratar de entender y explicar la docencia universitaria de calidad y que puede tener amplias repercusiones en la formación del profesorado universitario: el Conocimiento Didáctico del Contenido. (Grossman, Wilson & Shulman, 2005; Jarauta y Medina, en prensa; Loughran, Mulhall, & Berry, 2008; Marcelo, 1993; Turner- Bisset, 1999; van Driel, Verloop & de Vos, 1998).

Este concepto, elaborado inicialmente en el programa de investigación “Knowledge Growth in a Profession: development of knowledge in teaching”, impulsado por Lee Shulman y sus colaboradores en Stanford, ha sido ampliamente analizado en estudios realizados en los niveles primario y secundario de la educación pero su utilización en la educación superior es escasa (Montero, 2001; Oosterheert, & Vermunt 2001). Este constructo describe la capacidad de un docente para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar que posee en formas y estructuras comprensibles para los estudiantes, precisamente aquello que, entre otras cosas, reclama el EEES.

En el simposio mostraremos las evidencias alcanzadas en la investigación antes mencionada y que permiten explicar cómo se adquiere y manifiesta el conocimiento profesional y, más concretamente, el Conocimiento Didáctico del Contenido en la práctica de la enseñanza universitaria. De este modo, nos aproximaremos al modo particular que siguen profesores y profesoras noveles, intermedios y experimentados particularmente competentes de diferentes áreas disciplinares, para elaborar un conocimiento docente que les permita intervenir en la multitud de espacios y escenarios formativos que se proyectan desde el Espacio Europeo de Educación Superior (clases presenciales, tutorías, espacios on-line, etc.).

Además, nos interesa identificar las diferencias que comportan las distintas áreas de conocimiento en la construcción del conocimiento docente. Se acepta en la actualidad que la docencia universitaria se sustenta en un conocimiento docente que no puede separarse del conocimiento disciplinar, conforman una amalgama difícil de separar (Kreber & Cranton, 2000; Grossman, et al. 2005; Neumann, 2001). Es por ello que en esta investigación coordinada, además de tomar los tres momentos del desarrollo profesional, los profesores participantes pertenecen a tres áreas de conocimiento distintas: Ingeniería, Enfermería y Derecho.

Asumiendo que el CDC es una construcción eminentemente práctica, nuestra aproximación metodológica es de corte fenomenológico, porque nos interesa acceder a las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de sus propios protagonistas.

En el marco de esta perspectiva hemos optado por un estudio de caso múltiple (Stake, 1998). Cada uno de los tres subproyectos que se presentarán el simposio ha trabajado con tres profesores universitarios altamente valorados por colegas y alumnos de cada una de las tres áreas antes citadas.

En cuanto a los instrumentos de recogida se utilizaron: la observación no participante de la clases, dos entrevistas en profundidad con cada uno de ellos (una biográfica y otra de estimulación de recuerdo de la práctica de enseñanza), análisis de distintos materiales didácticos del profesor y pequeños grupos de discusión con estudiantes.

En síntesis, en este simposio se promoverá la reflexión y el análisis del desarrollo del conocimiento profesional del profesor universitario. La mesa estará integrada por investigadores del proyecto que mostrarán las manifestaciones del PCK en cada uno de los momentos del desarrollo profesional del profesor universitario: novel, iniciado y experimentado.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN Y TRANSFERENCIA A LA PRÁCTICA DE PROFESORES "EXPERIMENTADOS"

José Luis Medina

Trinidad Mentado

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

Los resultados obtenidos se refieren tanto al proceso de construcción del CDC como a sus manifestaciones en la práctica docente de los profesores experimentados. En primer lugar se presentará la gran variedad de fuentes y momentos de la historia vital y de la carrera profesional de los tres profesores a través de los cuales han construido y perfeccionado su conocimiento didáctico del contenido. Así se mostrará el influjo de la formación científica y especializada (formación disciplinar) en las actividades de enseñanza y en la construcción del CDC; la influencia que, de manera informal y poco planificada, han ejercido otros profesores experimentados en el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional de los sujetos participantes; la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que se gestan de manera práctica en la enseñanza y en la reflexión sobre aquella y, por último, los procesos de aprendizaje docente a través de la participación del profesor en procesos de innovación y mejora de la docencia universitaria o de creación de recursos y materiales para la enseñanza.

En segundo lugar se mostrará que las manifestaciones del CDC en la práctica de los docentes experimentados se articulan en tres dimensiones íntimamente relacionadas: *Preparar para aprender*, *La dimensión dialógico-reflexiva* y *La transformación del saber*. En la primera se presenta las distintas estrategias que los docentes empleaban para conseguir que sus explicaciones ayudaran a los estudiantes a construir nuevos significados que les permitieran comprender la materia. Para ello generaban en los estudiantes la necesidad de esas explicaciones confrontándolos con sus propios conocimientos mediante dos estrategias: o bien ayudándolos a tomar conciencia de lo que no saben y necesitan saber o bien generando un conflicto entre lo que los alumnos creen saber y un conocimiento que contradice esas creencias o un conflicto entre los propios saberes disciplinares. En la segunda dimensión se mostrarán diversas estrategias basadas en procesos dialógicos como pueden ser las preguntas reflexivas para generar hipótesis de comprensión o las propuestas de resignificación del contenido. Todas ellas basadas en la capacidad del docente de mantener una atención hacia su propia reflexión introspectiva que en unas ocasiones es explicitada a los estudiantes y en otras les permite reorganizar el curso de su acción mientras la está ejecutando. Por último mostraremos aquellas adaptaciones del conocimiento científico que el profesor realiza para que se adecue a los alumnos y a sus conocimientos previos.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN Y TRANSFERENCIA A LA PRÁCTICA DE PROFESORES "INICIADOS"

Almudena Alonso Ferreiro⁴⁸
almudena.alonso.ferreiro@gmail.com

María Dolores Fernández Tilve
mdolores.fernandez.tilve@usc.es

Adriana Gewerc Barujel
adriana.gewerc@usc.es

Esther Martínez Piñeiro
esther.martinez@usc.es

Lourdes Montero Mesa
lourdes.montero@usc.es

Eulogio Pernas Morado
eulogio.pernas@usc.es

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Presentamos una síntesis de los resultados obtenidos por los profesores "iniciados" en el proceso de construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) y en sus manifestaciones en la práctica docente. Lo hacemos mediante un sintético recorrido por cada uno de los tres estudios de caso correspondientes a las Áreas de Salud (Enfermería), Ciencias Sociales (Derecho) e Ingeniería (Informática).

En el estudio de caso de Enfermería, la construcción del CDC está marcada por la integración de una sólida formación teórica con la experiencia profesional. En la práctica docente este conocimiento se pone de manifiesto tanto en su discurso como en los materiales multimedia que utiliza, elaborados por el mismo. En el discurso destaca la anticipación de los contenidos, el uso de la interrogación didáctica y el humor; en los materiales -evidencia del uso de los conocimientos tecnológicos para la transformación del contenido (PCPK) y del dominio de múltiples fuentes documentales- encontramos anticipación de contenidos, ejemplos y analogías; con la alusión casi permanente en ambos al desempeño profesional.

En el estudio de caso de Derecho, el uso de materiales auténticos para la enseñanza representa una clara manifestación del CDC, actuando como eje vertebrador en la organización y secuenciación de contenidos. En el patrón de actuación se evidencia la puesta en marcha de estrategias basadas en procesos dialógicos (interrogación didáctica, interpretación didáctica, diálogo reflexivo, traducción dialógica, etc.). La interrogación didáctica y los ejemplos constituyen las estrategias más habituales en los procesos de enseñar y aprender. La importancia otorgada a la formación teórico disciplinar y a su relación con la experiencia investigadora caracterizan la construcción del CDC, dando verdadera forma y sentido didáctico a la materia de enseñanza.

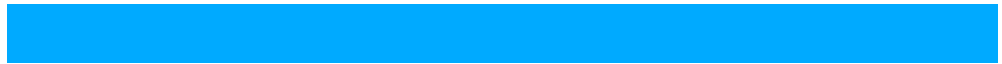
En el estudio de caso de Ingeniería Informática, las manifestaciones en la práctica del CDC analizadas evidencian la falta de conexión entre docencia e investigación, lo cual requiere un mayor esfuerzo para la preparación de las clases y los recursos para la asignatura. Su TCPK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) se ve reflejado en la elaboración de presentaciones digitales adaptadas de textos que le ayudaron en la revisión sistemática del contenido y la preparación de la materia.

La enseñanza se basa en la transmisión precisa del contenido, empleando recursos y estrategias para la solución de problemas, la transferencia del conocimiento, el uso de ejemplos y el procesamiento de la información.

⁴⁸ Becaria Programa de Formación de Profesorado Universitario (Orde EDU/3445/2011, de 30 de noviembre).

EJE 4:

La enseñanza en la universidad contemporánea: experiencias y tendencias en dispositivos y entornos



COMUNICACIONES



DESAFIOS NA FORMAÇÃO BIOÉTICA APRESENTADOS POR ESTUDANTES BRASILEIROS E PORTUGUESES

Paloma Rodrigues da Silva⁴⁹

paloma.bio@hotmail.com

Elaine S. N. Nabuco de Araújo⁵⁰

enabuco@netsite.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (BRASIL)

Graça S. Carvalho

graca@ie.uminho.pt

UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL)

Ana Maria de Andrade Caldeira⁵¹

anacaldeira@fc.unesp.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Palavras chave

Ensino de Biologia, bioética, dificuldade dos estudantes.

Introdução

O impacto das novas descobertas veiculadas pela mídia como a genoma biogenética, biodiversidade, reprodução assistida, clonagem, entre outras, acarretam expectativas nos cidadãos marcadas por buscas de valores como nunca foram evidenciadas. Como exemplo, podemos citar duas notícias veiculadas pelo Jornal Folha de São Paulo, um dos jornais de maior circulação no Brasil: em uma das notícias, um ex-casal de homossexuais de São Paulo disputa na Justiça a guarda de um menino gerado com os óvulos de uma e gestado no útero da outra (Collucci, 2012). Em outra, discute-se a questão da legalidade do aborto (Abramczyk, 2012). Dias antes, o mesmo jornal divulgou a notícia de que Brasil lidera crescimento em cultivo de transgênicos (Freitas, 2012).

Diante da grande frequência com que se tem discutido tais temas, julgamos que é praticamente impossível que os estudantes permaneçam alheios às questões Bioéticas que envolvem a aplicação dos conhecimentos científicos. Isso significa que a necessidade das escolas oportunizarem discussões sobre estes temas se torna cada vez maior, uma vez que decisões pessoais relacionadas aos resultados destas tecnologias são cruciais nas respostas da sociedade (Silva, 2012). Sendo assim, consideramos importante que, durante a sua formação, os futuros professores de Biologia estejam se preparando para lidar com estas questões (Downie e Clarkeburn, 2005; Bond, Bullen e Elliott, 2002; Bryant e Baggott La Velle, 2003; Willmott e Wellens, 2004; Pearce, 2009).

Objetivo

Sabendo-se que os debates éticos mencionados acima são fortemente influenciados por valores sociais e culturais presentes em cada nação, buscamos neste estudo analisar quais as possíveis dificuldades em relação a estes temas que futuros professores de Biologia brasileiros e portugueses acreditam que enfrentarão na atividade de docência, bem como o quão preparados estes estudantes se sentem para discutirem questões bioéticas em sala de aula. Ressaltamos que até o ano de 1822 o Brasil era uma colônia portuguesa e que durante esse processo de colonização, Portugal apresentou alta influência cultural no Brasil. Este, contrariamente a Portugal, é um país que possui um forte multiculturalismo, revelando, por

⁴⁹ Faculdade de Ciências (Bauru/SP).

⁵⁰ Faculdade de Ciências.

⁵¹ Faculdade de Ciências.

isso, divergências em relação à cultura portuguesa atual, aos valores sociais e até mesmo a legislação. Desse modo, resolvemos comparar as respostas dos estudantes dos dois países, buscando analisar as semelhanças e diferenças entre os grupos.

Metodologia

Para obtenção dos dados, construímos uma escala do tipo Likert (Babbie, 1990), contendo 32 assertivas. Após a validação semântica e estatística (Cronbach, 1951), $\alpha = 0,743$, o questionário foi respondido por 35 estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Estado de São Paulo (Brasil – BR) e 49 estudantes, também do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do distrito de Braga (Portugal – PT). A análise estatística foi realizada usando software Statistical Packet for Social Sciences (SPSS). Foram analisadas as frequências das respostas, e as assertivas mais importantes foram identificadas por meio da Análise dos Componentes Principais (ACP).

Resultados

Os dados mostraram que tanto os estudantes brasileiros quanto os portugueses consideram que as aulas de graduação não foram suficientes para prepará-los para discutirem questões bioéticas com seus futuros alunos (65,8% BR e 70,8% PT). A maioria dos estudantes (57,2% BR e 71,7% PT) também se declarou despreparado para lidar com estas questões em sala de aula. Ao questionarmos sobre as possíveis dificuldades que os estudantes acreditavam que enfrentariam na sala de aula para lidarem com temas que envolvem questões bioéticas, a “falta de familiaridade com o tema” foi a assertiva que apresentou a maior concordância entre os estudantes de ambos os grupos (60% BR e 64,6% PT). Outras dificuldades foram: a dificuldade em conduzir discussões num ambiente democrático (37,1% BR e 44,7% PT); o receio de perda do controle da sala (54,3% BR e 44,7% PT); e a insegurança em lidar com a controvérsia em sala de aula (60% BR e 44,7% PT).

Conclusões

Constatamos que mesmo com as diferenças culturais, sociais e legais existentes entre os dois países, ambos os grupos entrevistados apresentaram dificuldades semelhantes ao tratar do tema bioética em sala de aula. Dada à relevância da bioética, tais dados sinalizam para uma nova estruturação dos cursos de graduação de ambos os países, que levem em conta as discussões mencionadas.

O aumento considerável de informações relacionadas à Biologia, bem como as aplicações biotecnológicas destes conhecimentos aumentam significativamente a necessidade da criação destes espaços de discussões, tanto na escola básica quanto na Universidade, visando à preparação de futuros professores para lidarem com temas que envolvem discussões Bioéticas em sala de aula. O despreparo declarado pelos futuros professores para lidarem com esse tema em sala de aula, juntamente com declarada falta de familiaridade, pode ser reflexo da insegurança de discutir aquilo que não se sabe. Acreditamos que a existência de um espaço que permitisse que os estudantes desenvolvessem habilidades de raciocínio analítico, levantasse um senso de responsabilidade social e pessoal e lidasse com a ambiguidade de valores, poderia minimizar estas dificuldades.

Referências

- Abramczyk, J. (2012, February 26). O aborto no Brasil. *Folha de São Paulo*. Retrieved February 28, 2012, from: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/julioabramczyk/1053505-o-aborto-no-brasil.shtml>
- Babbie, E. (1990). *Survey Research Methods*. 2ed. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Bryant, J. A. and Baggott LaVelle, L. (2003). A bioethics course for biology and science education students. *Journal of Biological Education*, 37, 91–95.

- Colluci, C. (2012, February 26). Para juíza, doadora de óvulo não é parente. *Folha de São Paulo*. Retrieved February 28, 2012, from: http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/images/stories/PDF/noticias2012/deolho/folhasp26022012_novasformasdefamiliaimpoemdesafiosajustica.pdf
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Downie, R. and Clarkeburn, H. (2005). Approaches to the teaching of bioethics and professional ethics in undergraduate courses. *Bioscience Education*, 5,1-9.
- Freitas, T. (2012, February07). Brasil lidera crescimento em cultivo de transgênicos. *Folha de São Paulo*. Retrieved February 28, 2012, from: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/1045211-brasil-lidera-crescimento-em-cultivo-de-transgenicos.shtml>
- Pearce, R. S. (2009). A Compulsory Bioethics Module for a Large Final Year Undergraduate Class. *Bioscience Education*, 13,1-21.
- Silva, P. R. (2012). *Análise das concepções de professores de biologia em formação inicial acerca da relação entre ciência e valores*. Master's degree dissertation, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, Brasil.
- Willmott, C. J. R. and Wellens, J. (2004). Teaching about bioethics through authoring of websites. *Journal of Biological Education*,39, 27–31.

ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA DE FUTUROS PROFESSORES DE BIOLOGIA BRASILEIROS E PORTUGUESES

Paloma Rodrigues da Silva⁵²

paloma.bio@hotmail.com

Elaine S. N. Nabuco de Araújo⁵³

enabuco@netsite.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (BRASIL)

Graça S. Carvalho

graca@ie.uminho.pt

UNIVERSIDADE DO MINHO (PORTUGAL)

Ana Maria de Andrade Caldeira⁵⁴

anacaldeira@fc.unesp.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Palavras chave

Ensino de Biologia, natureza da ciência, neutralidade, salvacionismo.

Introdução

Uma das principais questões que aparece na Epistemologia é a discussão sobre a influência dos valores na Ciência. Na visão tradicional, baseada no positivismo, a Ciência é isenta de valores não cognitivos (Lacey, 1999). Entretanto, alguns autores, como Gil-Pérez e Vilches (2005); Aikenhead (1994); Matthews (1991); Linsingen (2007), Gil-Pérez, Vilches, Fernández, Cachapuz, Praia, Valdés, & Salinas (2005), entre outros, argumentam que essa concepção não é consensual, e a ideia de Ciência não neutra vem sendo discutida também no âmbito das pesquisas em Ensino de Ciências, sob o argumento de que uma visão menos distorcida da Ciência pode contribuir para a formação de cidadãos aptos a questionarem os impactos dos avanços científicos na Sociedade e no Ambiente.

A concepção de Lacey (1999) propõe uma ciência imersa em um contexto social e histórico, uma vez que é desenvolvida por indivíduos que fazem parte de uma realidade cultural. Enxergar a atividade científica como isenta desses valores é mergulhar numa concepção reducionista que aceita que tudo o que é “comprovado cientificamente” é “verdadeiro”.

Auler e Delizoicov (2001) discutem em seus trabalhos que a ideia de ciência isenta de valores pode desencadear no desenvolvimento de outras concepções isentas de reflexões críticas. Entre elas, destacamos o salvacionismo e a neutralidade.

Segundo a perspectiva salvacionista, a Ciência e a Tecnologia (CT) sempre são desenvolvidas para solucionar os problemas da humanidade. Percebemos que nesta ideia está arraigada uma concepção linear de progresso, isto é, que o desenvolvimento científico promove o desenvolvimento tecnológico, que implica em desenvolvimento econômico, promovendo, portanto, desenvolvimento social (González, Lopes e Luján, 1996). Entretanto, o desenvolvimento CT não pode ser considerado livre de valores e interesses políticos e econômicos. Essa concepção equivocada, que se baseia no discurso de que a CT é desenvolvida para beneficiar as maiorias, faz com que a sociedade espere que a solução de seus problemas venha somente do desenvolvimento científico, esquecendo-se, no entanto, das dimensões históricas, sociais, econômicas e culturais. De acordo com Auler e Delizoicov (2001), a CT podem, sim, contribuir significativamente no campo técnico, no entanto, existem outras dimensões que devem ser consideradas.

⁵² Faculdade de Ciências (Bauru/SP).

⁵³ Faculdade de Ciências.

⁵⁴ Faculdade de Ciências.

A neutralidade da ciência também compõe a perspectiva tradicional de ciência, e pode ser assim entendida: “(...) a neutralidade afirma que uma teoria poderia ser aplicada, em princípio, a práticas pertinentes a qualquer perspectiva de valor e não serve de modo especial aos interesses de nenhuma perspectiva de valor particular” (Lacey, 1998, p. 14). Nesta perspectiva, então, a ciência é tida como algo desconexo dos valores sociais e culturais, não tomando partido e não servindo a nenhum interesse específico.

Objetivo

Com base nestes pressupostos, buscamos compreender neste estudo o modo como a Ciência é entendida por dois grupos de futuros professores de Biologia, sendo um formado por brasileiros e outro por portugueses, comparando as respostas dos estudantes dos dois países, buscando analisar as semelhanças e diferenças entre os grupos.

Metodologia

Para obtenção dos dados, construímos uma escala do tipo Likert (Babbie, 1990), contendo 32 assertivas. Após a validação semântica e estatística (Cronbach, 1951), $\alpha = 0,743$, o questionário foi respondido por 35 estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Estado de São Paulo (Brasil – BR) e 49 estudantes, também do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do distrito de Braga (Portugal – PT). A análise estatística foi realizada usando software *Statistical Packet for Social Sciences* (SPSS). Foram analisadas as frequências das respostas, e as assertivas mais importantes foram identificadas por meio da Análise dos Componentes Principais (ACP).

Para este trabalho foram analisadas três questões do questionário principal. Duas delas abordam a perspectiva salvaçãoista (“Q10: As recentes técnicas de clonagem terapêutica garantirão a cura de muitas doenças”; “Q11: Desenvolvimento científico gera desenvolvimento social”) e uma a perspectiva da neutralidade (“Q8: Nenhuma tecnologia é boa ou ruim, isto depende do seu uso”).

Resultados

Os resultados apontaram para forte influência das perspectivas salvaçãoista e neutralista nas respostas dos estudantes de ambos os países. Em relação a assertiva Q10, 85,7% dos portugueses e 68,5% dos brasileiros concordaram com a afirmação. Entendemos que ao concordar com esta assertiva o respondente ignora que, apesar da importância, somente as técnicas de clonagem não poderão garantir a cura das doenças, uma vez que há outros fatores, como sociais, políticos e econômicos, que deverão ser considerados.

Em relação à assertiva Q11, houve concordância de 98% dos portugueses e 82,9% dos brasileiros. Esta assertiva também trata do pressuposto do salvaçãoismo, e expõe claramente a concepção linear do progresso. Novamente enfatizamos que o desenvolvimento científico é fundamental para que haja desenvolvimento social (especialmente em países desenvolvidos), no entanto, somente o progresso da ciência não garante melhor qualidade de vida para a população.

Por fim, 89,9% dos portugueses e 97,2% dos brasileiros concordaram com a assertiva Q8. Temos aqui uma assertiva que trata do pressuposto da neutralidade. Nesta questão a ciência é tida como algo que está “acima do bem e do mal”, ou seja, as discussões devem ser voltadas para os produtos da atividade científica, e não para a ciência propriamente dita. Desse modo, inferimos que, ao concordar com essa afirmação, o respondente apresenta forte influência de uma concepção neutra da ciência e leva em consideração apenas o uso dos produtos dessa atividade.

Conclusões

A nosso ver, é desejável que futuros professores de Biologia desmistifiquem a ideia de ciência neutra e simplesmente salvacionista, uma vez que, face aos avanços científicos, é de extrema importância que os professores discutam os impactos da ciência com base nas relações entre ciência, tecnologia e sociedade, numa perspectiva de sustentabilidade. Sendo assim, julgamos fundamental o desenvolvimento de discussões que permitam aos estudantes perceberem a Ciência como uma construção social, e, portanto, falível, mutável e não neutra.

Referências

- Aikenhead, G. S. (1984). Teacher decision making: the case of prairie high. *Journal of Research in Science Education*, 21, 167-186.
- Auler, D. and Delizoicov, D. (2001). Alfabetização Científico-Tecnológica para quê? *Ensaio*, 3 (1), 1-13.
- Babbie, E. (1990). *Survey Research Methods*. 2ed. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Gil-Pérez, D. and Vilches, A. (2005) Contribution of science and technological education to citizens' culture. *Canadian Journal of Science, Mathematics & Technology Education*, 5 (2), 85-95.
- Gil-Pérez, D.; Vilches, A.; Fernández, I.; Cachapuz, A.; Praia, J.; Valdés, P. and Salinas, J. (2005). Technology as 'applied science': a serious misconception that reinforces distorted and impoverished views of science. *Science & Education*, 14 (3), 309-320.
- González, G. M.; López C. J. A. y Luján, J. L. (1996). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Tecnos.
- Lacey, H. (1998). *Valores e atividade científica*. São Paulo: Discurso Editorial.
- Lacey, H. (1999). *Is Science value free? Values and scientific understanding*. Londres: Routledge.
- Linsingen, I. V. (2007). Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino*, 1, 1-19.
- Matthews, M. R. (1991). Un lugar para la historia y la filosofía en la enseñanza de las ciencias. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 11-12, 141-155.

EDICIÓN DE VÍDEO COLABORATIVO EN LÍNEA A TRAVÉS DEL USO DE KALTURA: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE COMUNICACIÓN

Pablo César Muñoz Carril

pablocesar.munoz@usc.es

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Adriana Ornellas

aornellas@uoc.edu

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA (ESPAÑA)

Palabras clave

E-learning, aprendizaje colaborativo, comunicación audiovisual, herramientas de vídeo de código abierto, entornos de aprendizaje virtual.

Introducción

En esta comunicación se presenta una experiencia desarrollada en la asignatura “Competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación”, perteneciente al primer curso del Grado de Comunicación de la Universitat Oberta de Catalunya (en adelante UOC), en la que se utiliza una metodología de aprendizaje basada en el enfoque de proyectos (Ornellas, Garreta, Marín y Santanach; 2011) y en la cual el alumnado a través del uso de una herramienta de edición de vídeo en línea denominada Kaltura (integrada en el campus virtual), implementa la post-producción de un proyecto audiovisual de forma colaborativa.

La experiencia, financiada por el vicerrectorado de investigación e innovación de la UOC, se desarrolló como prueba piloto durante primer semestre del curso 2010-2011 y sirvió para evidenciar las ventajas que supone utilizar herramientas de edición de vídeo en línea de código abierto para crear y producir proyectos audiovisuales de forma colaborativa. Asimismo, a través de las valoraciones del alumnado se identificaron aquellos elementos susceptibles de mejora, aspecto que permitió mejorar a los servicios técnicos de la universidad algunos fallos detectados en la plataforma Kaltura a fin de poder dar continuidad al proyecto.

Dadas las características idiosincráticas de esta asignatura, la metodología diseñada se basa en un aprendizaje colaborativo que supone un proceso continuo y progresivo de adquisición de aquellos conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para poder estudiar y trabajar en un entorno virtual. En concreto, al finalizar su período formativo, los alumnos han tenido que desarrollar un proyecto virtual consistente en la producción de un video documental de forma colaborativa. El proceso para llevar a cabo este proyecto audiovisual se estructura en cuatro etapas interrelacionadas tal y como se muestra en la figura 1.

Es preciso señalar que las fases del proyecto se desarrollan con el apoyo de diversas herramientas colaborativas de código abierto y con aquellas propias del campus virtual. Estas *web tools* son imprescindibles como soporte para realizar aquellas tareas que le permitirán al alumnado finalizar su proyecto audiovisual. En el caso que nos ocupa, el montaje y la postproducción del audiovisual se realiza con la herramienta *open source* Kaltura, la cual ha sido integrada en el campus virtual de la UOC a través de Wordpress.

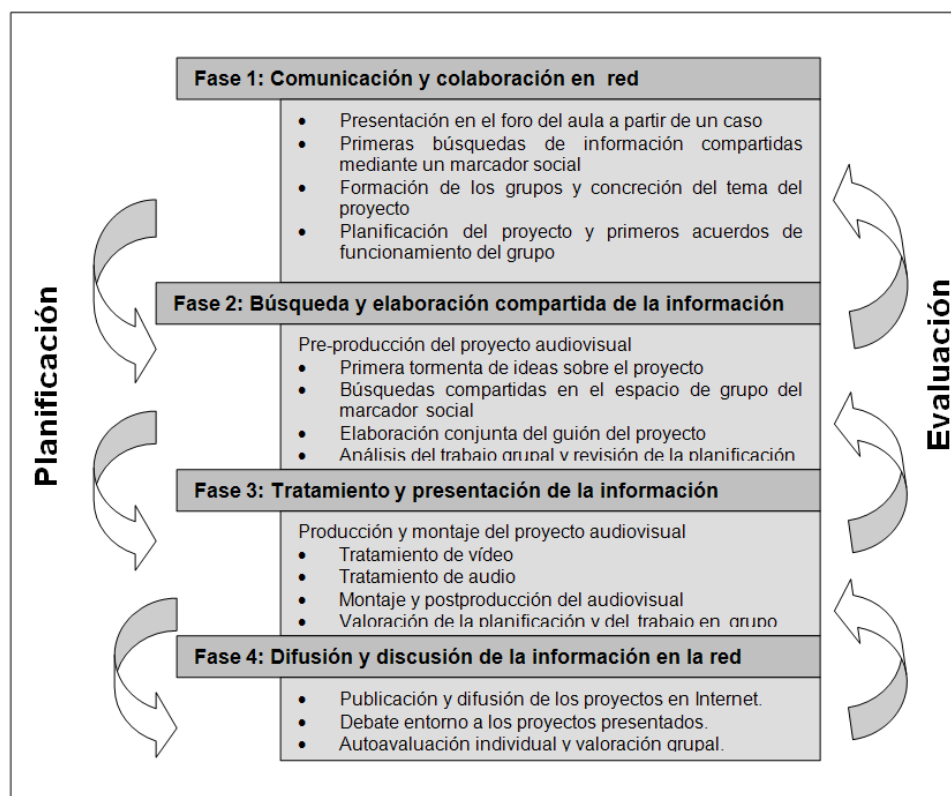


Figura 1: Fases del proyecto audiovisual en línea.

Objetivos, diseño y fases desarrolladas en la experiencia

En la fase de diseño de la asignatura de "Competencias en Tecnologías de la Información y Comunicación", se analizaron diferentes herramientas gratuitas *online* de edición de vídeo con el fin de que éstas permitiesen al alumnado el desarrollo de tareas de colaboración en el proceso de postproducción del proyecto audiovisual. La aplicación seleccionada inicialmente fue JayCut, un editor de vídeo en línea que permitía remezclar y recortar los vídeos, realizar transiciones, efectos, incorporar títulos y subtítulos, exportar los vídeos a plataformas como YouTube o Facebook e, inclusive, crear grupos de trabajo.

Sin embargo, las escalas de observación utilizadas por el profesorado, así como los informes de autoevaluación del trabajo realizado por parte del alumnado (requisito obligatorio en la elaboración del proyecto audiovisual) evidenciaron que JayCut contaba con una serie de problemas. Ante esta situación y en el contexto de los proyectos de innovación docente promovidos por el vicerrectorado de investigación e innovación de la Universitat Oberta de Catalunya, se creó un equipo de trabajo constituido por profesores de los estudios de informática, multimedia y telecomunicaciones, así como por técnicos del área de tecnología educativa y por colaboradores docentes. Los objetivos generales que se fijaron, se establecieron dentro de un diseño estructurado en cinco fases:

FASE 1: Explorar aquellas plataformas de código abierto web 2.0 que permitiesen la producción de vídeo colaborativo en línea y su integración en el campus virtual. Durante esta fase de exploración se evaluaron diferentes aplicaciones como: la nueva versión de JayCut, Pixorial, MotionBox y Kaltura, entre otras.

FASE 2: Seleccionar la plataforma de vídeo colaborativo más adecuada en función de tres criterios: funcionalidad de creación colaborativa, grado de usabilidad y compatibilidad con los mecanismos para su integración en el campus virtual. En esta segunda fase y tras evaluar las alternativas indicadas en la primera fase, se optó por utilizar la herramienta de edición de vídeo colaborativa Kaltura.

FASE 3: Integrar Kaltura en el campus virtual. Esta integración se realizó a través de Wordpress, un sistema de gestión de contenidos *open source* utilizado principalmente como una aplicación de publicación de blogs. La integración de Kaltura en Wordpress facilitó de esta forma la gestión de múltiples usuarios,

con la característica añadida de ser capaz de organizar el contenido en categorías, de modo que los profesores pudiesen definir los grupos de trabajo y los estudiantes que perteneciesen a cada categoría tuviesen acceso a la edición de vídeo en línea. Asimismo, cada entrada en el blog permitía el acceso al editor de vídeo avanzado de Kaltura.

FASE 4: Elaborar guías tecno-pedagógicas digitales de uso y manejo de la plataforma Kaltura para el profesorado y para el alumnado. Supuso el desarrollo de material multimedia en forma de vídeo-guía que permitiese tanto a profesores como a alumnos, conocer las características de uso de Kaltura. Dichas guías se incorporaron al campus virtual con la posibilidad de visualizarlas en línea o bien ser descargadas.

FASE 5: Desarrollar una prueba piloto en la asignatura de “competencias TIC en comunicación”. Este objetivo supuso la implementación en un entorno virtual de la herramienta Kaltura en la que participaron treinta y tres alumnos.

Metodología y métodos

Tras la aplicación de la prueba piloto y con el fin de verificar la idoneidad del uso del editor de vídeo en línea colaborativo seleccionado (tanto desde un punto de vista técnico, como pedagógico), se llevó a cabo un estudio *ex post facto*, denominado por algunos autores como Cohen y Manion (1990) como "tipo encuesta", consistente en la aplicación de un cuestionario *on-line* que combinaba preguntas de escala likert con preguntas abiertas. Es preciso indicar que en el transcurso de la prueba piloto, el profesorado (en su rol de investigador) utilizó técnicas de observación a través de registros anecdóticos y *checklist*.

Resultados

Los resultados más significativos obtenidos han sido los siguientes:

Desde un punto de vista técnico se pudo constatar en base a la experimentación realizada por el alumnado, que si bien Kaltura es una herramienta idónea para la unión de clips, todavía adolecía de ciertos errores técnicos que restaban potencialidad: fallos en la edición, lentitud en la carga de archivos, dificultades a la hora de guardar las ediciones realizadas. Se infiere que estos problemas de índole técnica han llevado a que un 40% del alumnado considere a Kaltura como una herramienta útil en la edición de vídeos colaborativos frente a un 60% que la consideran con una utilidad limitada. No obstante, hemos de pensar que dichos problemas, una vez que identificados son subsanables, por lo que en próximas ediciones del curso se ha pensado en realizar una replicación de la prueba piloto a fin de constatar si las mejoras técnicas que se prevé introducir mejorarán el sistema. A pesar de estas limitaciones experimentadas, un 41.66% de los estudiantes han señalado que Kaltura ha facilitado en un grado moderado el montaje colaborativo del vídeo, mientras que un 16.66% lo ha hecho en términos elevados y un 41.66% considera que Kaltura no les ha supuesto una gran ayuda a la hora de realizar la postproducción final.

Desde un punto de vista pedagógico, huelga destacar que un 50% de alumnos ha considerado la utilidad de la guía de Kaltura que se ha desarrollado como “alta”, un 25% como “media” y el restante 25% como “baja”. Asimismo, cabe indicar que un 75% del alumnado ha valorado como “muy útil” el hecho de poder compartir sus proyectos audiovisuales (cuyo montaje final ha sido elaborado con Kaltura) a través del campus virtual.

Discusión y conclusiones

La digitalización creciente de procesos y productos comunicativos a lo largo de la última década está implicando cambios relevantes no sólo en los contenidos comunicativos, sino también y muy especialmente, en las posibilidades de uso, participación y creación colectiva que posibilitan (Alberich y Roig, 2009). De esta forma, son cada vez más los proyectos audiovisuales que se enmarcan bajo planteamientos creativos de “*networking*”, basados en la participación y en la producción de la obra de forma colectiva (Casacuberta, 2003; Jenkins, 2006).

A lo largo de la presente comunicación se ha descrito una experiencia llevada a cabo en un entorno enteramente virtual en donde el alumnado utilizó la herramienta de vídeo colaborativo Kaltura. La prueba piloto desarrollada con los alumnos del grado de comunicación de la UOC permitió identificar las potencialidades de esta herramienta web 2.0 y, al mismo tiempo, detectar aquellos elementos susceptibles de mejora, tanto es así que en la actualidad se ha adquirido un servidor propio para mejorar la capacidad de almacenaje y de subida de los vídeos producidos por los estudiantes.

Referencias

- Alberich, J. y Roig, A. (2009). Creación colectiva audiovisual y cultura colaborativa on-line. *Revista icono* 14 (15), 85-97.
- Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva: En Internet el creador es el público*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Ornellas, A.; Marín, A.; Garreta, M. y Santanach, F. (2010). When video becomes social [artículo en línea]. *E-learning papers*, 23, 1-6.

HERRAMIENTAS TIC PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TECNOLÓGICA EN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA A TRAVÉS DE ENTORNOS Y HERRAMIENTAS VIRTUALES PARA PROYECTOS EDUCATIVOS

Marta Fernández Prieto

marta.prieto1@udc.es

UNIVERSIDADE DA CORUÑA (ESPAÑA)

Palabras clave

Herramientas virtuales para el aprendizaje, Competencias TIC en profesores, Proyectos educativos con TIC

Descripción de la experiencia

¿Qué contenidos deben de ser seleccionados en la docencia universitaria para trabajar, qué competencias TIC en los futuros docentes de educación primaria y secundaria? ¿Por qué son prioritarios unos sobre otros? ¿Qué es lo que demanda el profesorado? ¿Conoce el profesorado las TIC para tener una opinión sobre ellas? ¿Qué pasa después de la alfabetización TIC? ¿Qué es lo que realmente necesitan saber los profesores y profesoras para enseñar en sus clases? ¿Basta con conocer solamente los blogs y las wikis? ¿En qué lugar se encuentra la Innovación educativa? ¿Qué lugar ocupa el centro educativo para favorecer esas competencias?

Todas estas preguntas son importantes a la hora de planificar la docencia de una materia que pretende abarcar el desarrollo de competencias TIC en el profesorado universitario de educación primaria. Es importante conocer qué conocimientos previos tienen nuestros estudiantes para abordar una temática en la que las experiencias adquiridas por los futuros docentes en materia TIC cada vez son más variadas y heterogéneas (Aguaded, 2009). También debemos recoger las demandas e intereses de nuestros futuros docentes ya que no todos tienen las mismas inquietudes a la hora de aprender y enseñar en un futuro con TIC. Estas son algunas de las preguntas que se plantean a los futuros maestros al comienzo de la docencia universitaria de la materia Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación. En este contexto se recoge información a través de diversos cuestionarios, y en diversos momentos sobre las opiniones, preferencias, conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre las herramientas TIC que se van a trabajar en las clases y sus valoraciones sobre diferentes dimensiones. El debate y los resultados suelen ser ricos en aportaciones e información. La conclusión más generalizada enfatiza la necesidad del futuro docente de alfabetizarse tecnológicamente para llegar a desarrollar proyectos educativos TIC más integrales y sostenibles. En este sentido la finalidad de la materia que lleva por nombre Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación persigue la elección de un entorno virtual para el desarrollo de un proyecto educativo que incluya diversas herramientas virtuales para la realización de actividades de centro y aula a través de las TIC.

Métodos y metodología

Nuestra docencia tiene como objetivo que los futuros docentes configuren un entorno de trabajo virtual como si fuera a ser aplicado a alumnos y alumnas de enseñanza Primaria. Al comienzo de la materia y al final de la misma se les pide que cubran un cuestionario con preguntas relativas a cuatro dimensiones: gestión de las herramientas virtuales: aplicación de las herramientas a actividades puntuales de aprendizaje, desarrollo de un proyecto educativo con varias herramientas, aprendizaje colaborativo y cooperativo. El cuestionario tiene como primer objetivo conocer las competencias TIC de los estudiantes para reorientar la docencia de la materia y asesorarles en la selección de los entornos y las herramientas virtuales que configurarán su proyecto educativo como tarea primordial de la materia.

La selección de las herramientas virtuales incrustadas en el entorno del proyecto, Webquest, viajes virtuales, Cazas, herramientas de Autor... para el desarrollo de las actividades para los niños y niñas de

Educación Primaria, se deciden en base a las revisiones sobre experiencias e innovaciones educativas con TIC: cómo, cuáles, para qué y dónde las utilizan los actuales docentes de los centros de Educación Primaria. Además, también se sugiere un uso educativo en el entorno de trabajo de las aplicaciones y programas estándar que los futuros profesores puedan manejar: Dropbox, Redes sociales, aplicaciones Google, Voice Thread; Skype, Oovoo, Facebook, Twitter...

Resultados esperados y resultados

Los resultados presentados son tomados de varias fuentes. Algunas dimensiones son adaptadas de otros cuestionarios (Durán, 2011), y otras son de elaboración propia. Resultados con respecto a la *gestión de las herramientas virtuales*: correlacionar e interactuar con las propias herramientas implica un conocimiento a priori de todas ellas y en segundo lugar un proceso de reflexión sobre la propia especialidad del docente sobre su materia de trabajo para alcanzar los objetivos y revisar cuál herramienta se le presenta más factible para lograr sus objetivos. Éste aspecto es valorado positivamente por el estudiantado que reconoce aprender simultáneamente en diferentes entornos y herramientas digitales en un tiempo considerablemente corto además de darle otros usos a aquellas que utilizaba frecuentemente fuera del horario escolar.

Resultados con respecto a la *aplicación de las herramientas a actividades puntuales de aprendizaje*: manifiesto de la sorpresa por la enorme cantidad de aplicaciones y usos educativos de Internet. Con respecto a su entorno la conclusión general es el grado de utilidad puntual que le otorgan.

Resultados con respecto al *desarrollo de un proyecto educativo con varias herramientas*: Consideran que es una forma de trabajar innovadora así como fomenta el aprendizaje de nuevas formas de hacer y aprender. Se le otorga importancia al trabajo finalizado, sentimiento de satisfacción y la creación de algo sentido como propio.

Resultados con respecto al *aprendizaje colaborativo y cooperativo como dinamizador del aprendizaje*: el trabajo en equipo fomenta del pensamiento crítico y creativo así como la participación de los futuros profesores, facilitando la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad.

Como resultado cabe añadir el desencanto de los futuros profesores y profesoras por no poder aplicar su proyecto educativo en un determinado centro e investigar en la práctica el resultado de su aplicación.

Conclusiones

Al menos son tres las variables que hacen que nos replantemos constantemente los contenidos TIC de la materia: la velocidad de la sociedad de la información y comunicación, las competencias digitales adquiridas por los estudiantes y el perfil de futuros educadores que es el contexto dónde deben aplicar lo aprendido, siendo éste una variable muy importante para la contextualización y evaluación de las competencias tecnológicas.

Los contenidos que desarrollaran las competencias tecnológicas de los estudiantes universitarios o futuros profesores de enseñanza Primaria deben enfocar la enseñanza en los ambientes y contextos de trabajo donde realmente se van aplicar las tecnologías. A nuestro juicio, se debe incidir no únicamente en las competencias que debemos desarrollar, sino en los contenidos que debemos seleccionar para desarrollar esas competencias, cada vez mas interdisciplinarios.

El aprendizaje de la materia TIC debe replantearse hacia una visión más futura en la educación del siglo XXI (Area et al, 2008). El desarrollo de proyectos educativos favorece el aprendizaje colaborativo y cooperativo que revierte en verdaderos proyectos de intercambio y colaboración con una gran variedad de medios digitales. Sin olvidarnos de que todo este esfuerzo tenga que desembocar en actividades innovadoras para el centro.

Referencias

- Aguaded, I. (2009). Miopía en los nuevos planes de formación de maestros en España: ¿docentes analógicos o digitales? *Comunicar*, 33, 7-8.
- Area, M.; Gros, B. y Marzal, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y comunicación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Casamayor, G. (Coord.) (2008). *La formación on line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning...* Barcelona: Editorial Grao.
- Cebrián, M. (2011). Los centros educativos en la sociedad de la información y el conocimiento. In M. Cebrián, y D. Gallego, (Coords.) *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento* (pp. 23-29). Madrid: Ediciones Pirámide
- Cebrián, M. (Coord.); Sánchez, J.; Ruiz, J. y Palomo, R. (2009). *El impacto de las Tic en los centros educativos. Ejemplos de buenas prácticas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Delgado, P. (2003). Repensar la edu-comunicación desde la globalización: alternativas.
- Durán, J. F. (2011). La contribución del Edublog como estrategia didáctica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Almeria, 9/1/2011, S. educativas. *Comunicar*, 21, 90-94.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008): *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Ortega, J. A. y Chacón, A. (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Palomo, R.; Ruiz, J. y Sánchez, J. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*, Sevilla: Editorial MAD S.L.
- Paredes, J. y De la Herrán, A. (Coords.). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

DIDÁCTICA DE LA PRESERVACIÓN DIGITAL EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Miquel Termens
termens@ub.edu

Anita Locher
alocher@ub.edu

Jordi Serra
serra@ub.edu

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)⁵⁵

Palabras clave

Preservación digital; arqueología digital; análisis forense digital; bibliotecas digitales; archivos electrónicos

Descripción de la investigación

El Departamento de Biblioteconomía y Documentación (DBD) de la Universidad de Barcelona (UB) está centrado en la enseñanza de los contenidos de la gestión de la información y la documentación en empresas e instituciones. Actualmente muchos de estos contenidos a gestionar lo son en formato digital, por ello es imprescindible que los futuros profesionales tengan un buen dominio de las técnicas para la conservación y la preservación de los contenidos digitales.

Por esta razón el DBD ha incorporado la enseñanza de las técnicas de preservación digital en las enseñanzas:

- Grado de Información y Documentación
- Máster en gestión de contenidos digitales
- Máster en Bibliotecas y Colecciones Patrimoniales
- Máster en Gestión Documental e Información a las Empresas

Estos contenidos se imparten de forma teórica y en clase de prácticas de ordenador, y también cuentan con el soporte de un campus virtual con plataforma Moodle. Para las prácticas, sean en clase o realizadas de forma autónoma por parte del alumno, se han preparado guías de instalación de software, se han creado ejercicios y se dispone de sets de datos para realizar las pruebas.

Métodos y metodología

Las técnicas de preservación digital son recientes, pues cuentan con poco más de diez años desde su inicio, además aún se encuentran en desarrollo, tanto a nivel teórico como a nivel de metodologías y de software y hardware a utilizar. Por esta razón la incorporación de la preservación digital a los estudios universitarios cuenta con una corta trayectoria a nivel mundial y aún se encuentra en una fase que se puede considerar exploratoria, con experiencias piloto que prueban distintas aproximaciones pedagógicas para su aplicación.

La situación en el DBD no es distinta. La preservación digital inicialmente se introdujo como una asignatura de tipo teórico, con clases tradicionales, para luego evolucionar hacia una enseñanza que integra los componentes teóricos con las prácticas de ordenador y en la que va ganando peso la interacción autónoma de los alumnos.

⁵⁵ Departamento de Biblioteconomía y Documentación.

La integración de las prácticas de ordenador se ha formalizado en 5 fases:

1. Realización de prácticas guiadas por el profesor.
2. Creación de un laboratorio de preservación digital, a cargo de un becario de investigación predoctoral.
3. Aplicación de los nuevos instrumentos metodológicos creados en el laboratorio de preservación digital.
4. Introducción de prácticas de análisis forense.
5. Incorporación de ejercicios de realización libre por el alumno (in situ u online).

Las dos últimas fases se han empezado a aplicar el curso 2012-2013 y acabarán de desarrollar el curso siguiente.

Resultados

La fase 1, aplicada a lo largo de diversos cursos académicos, demostró que las prácticas de preservación digital han de ser preparadas de forma minuciosa, previendo todas las incidencias de tipo informático que se pueden presentar, así como las dificultades de comprensión que pueden plantear una parte del alumnado. Se vio que el intenso trabajo que suponía la preparación de cada una de las prácticas había de ser reaprovechado al máximo, por ejemplo previendo la realización de ejercicios para estudiantes de distintos niveles y organizando los enunciados para su uso con distintos datasets.

En la fase 2 se prepararon de forma centralizada y homogénea guías de uso de programas informáticos, así como enunciados de ejercicios (versiones para el profesor y el alumno) y datasets de prueba. Estos materiales están siendo probados en las fases 3 y 4. Los resultados preliminares indican que ha disminuido de forma notable el trabajo de preparación a realizar por los profesores, que ahora se pueden centrar más en los objetivos a alcanzar. Al mismo tiempo ha aumentado la robustez de las prácticas, disminuyendo los errores o las posibles incidencias, de forma que ahora los ejercicios se realizan de forma más rápida, son más fáciles de comprender por los alumnos y estos, si lo desean, los pueden reproducir por su cuenta. Ha aumentado el número de ejercicios que se pueden desarrollar dentro del tiempo disponible, lo cual ha tenido como consecuencia una elevación del nivel de la enseñanza impartida.

Uno de los problemas encontrados es el alto presupuesto que sería necesario para implementar todas estas prácticas con el mismo software y hardware que se usa en ámbitos profesionales. En muchos casos se trata de software comercial y de hardware específico de coste elevado, especialmente el dedicado al análisis forense y la arqueología digital. Por ello es importante encontrar soluciones de software gratuito o de prueba y de hardware de bajo coste con funcionalidades equivalentes.

Conclusiones

Los gestores de información digital han de saber manejarla con soltura. En el caso de la preservación digital un factor clave para su aprendizaje es que los alumnos interactúen directamente con los problemas de conservación que presentan los ficheros informáticos, sus soportes, así como el software y el hardware. Esta interacción ha de ser lo más completa posible y ha de asemejarse lo máximo a la que se produce en los ámbitos profesionales. Por ello, la enseñanza de la preservación digital se ha de alejar del sistema de clase magistral o de práctica guiada y ha de acercarse a las prácticas realizadas de forma autónoma por el alumno, a las prácticas en línea y a las prácticas orientadas a la resolución de casos.

A nivel técnico la continua obsolescencia del propio software y hardware utilizado en las técnicas de preservación digital y análisis forense dificulta la creación de un parque de equipamiento suficiente por parte de las universidades. Pero éste es un hándicap que se ha de superar con soluciones imaginativas.

Agradecimientos

Este proyecto ha contado con una ayuda del Programa de Innovación Docente de la Universidad de Barcelona (ref.: 2011PID-UB/39).

Referencias

- Chi, H.; Dix-Richardson, F. and Evans, D. (2010). Designing a computer forensics concentration for cross-disciplinary undergraduate students. *Information Security Curriculum Development Conference (InfoSecCD '10)*. New York, NY.
- Erbacher, R. F.; Swart, R. S. and Harris, M. (2006). Computer Forensics: Training and Education. *Proceedings of the 5th Security Conference*, Las Vegas
- Kirschenbaum, M. G.; Ovenden, R. and Redwine, G. (2010). *Digital Forensics and Born-Digital Content in Cultural Heritage Collections*. Washington, DC: Council on Library and Information Resources.
- Lee, C. A.; Kirschenbaum, M.; Chassanoff, A.; Olsen, P. and Woods, K. (2012). BitCurator: Tools and Techniques for Digital Forensics in Collecting Institutions. *D-Lib Magazine*. 18(5/6).
- Lee, C. A. and Woods, K. (2011). *Digital Acquisition Learning Laboratory: A White Paper*. School of Information and Library Science. University of North Carolina at Chapel Hill.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CON TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD

Marilina Lipsman
marilinalipsman@fibertel.com.ar

Ianina Augustovski
iaugusto@ffyb.uba.ar

María Paz Florio
pazflorio@gmail.com

Fernando Javier Salvatierra
fernando.j.salvatierra@gmail.com

Verónica Mulle
v.mulle@gmail.com

Gabriela Leticia Hara
ghara67@fibertel.com.ar

Andrea Maidanik
maidanikandrea@gmail.com

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)⁵⁶

Palabras clave

Educación superior, tecnologías, entornos digitales, prácticas de enseñanza.

Descripción de la investigación

El proyecto de investigación tiene como propósito avanzar en el análisis y la comprensión de las buenas prácticas de enseñanza de los docentes de nivel superior universitario que involucran el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como integración y/o articulación con la enseñanza presencial.

En un contexto de inevitabilidad en donde el docente tiene que operar (Buckingham, 2008) las TICs posibilitan la creación de entornos dinámicos que favorecen procesos cognitivos de los estudiantes, convirtiéndose así, en buenas oportunidades, en desafíos, y también en riesgos y problemas. Reconocemos que no necesariamente un cambio o una innovación en la tecnología suponen, de inmediato, un cambio en las prácticas de enseñanza. Los docentes elaboran y resignifican sus estrategias metodológicas -entendidas como la compleja reconstrucción teórica-práctica con el objeto que el alumno aprenda (Litwin, 1997)- en relación con la situación particular del grupo de alumnos, sus recursos disponibles, el contexto de desarrollo de su tarea, los contenidos a enseñar, etc.

Las prácticas educativas en el nivel superior encierran modos de mirar, perspectivas de pensamiento, dilemas y debates producto de sus propias tradiciones. Algunas de estas prácticas se encuentran interpeladas hoy por la introducción de tecnologías. Esto es, cuando se discuten huellas y sentidos; representaciones y relaciones de poder; tiempos y espacios y el lugar de los sujetos en estas tramas que se tejen entre tecnologías, conocimientos y prácticas. Así surge con más fuerza, la idea acerca de las posibilidades que las nuevas tecnologías brindan y de cómo se las puede aprovechar en la formación en este contexto que enfrenta un desafío: incluir las TICs en la educación, como herramientas básicas a disposición de los profesores y los estudiantes, para que sean incluidas en las propuestas pedagógicas, mediadoras en distintas modalidades de estudio y que se incluyan entre las habilidades y capacidades de los profesionales en formación.

⁵⁶ Facultad de Farmacia y Bioquímica.

Si bien existen relatos de experiencias y presentaciones que dan cuenta de los esfuerzos individuales por desarrollar propuestas didácticas mediadas por la tecnología, este proyecto intenta recuperar para el análisis dos dimensiones singulares: la especificidad de las ciencias de la salud y el contexto social, histórico y político de la UBA. En este marco se trata de reconocer las singulares dimensiones que intervienen en los procesos de diseño, construcción y reflexión didáctica mediados por la tecnología. En esta comunicación avanzaremos en un análisis en función de las primeras aproximaciones al campo.

Métodos y metodología

Esta investigación se enmarca en un enfoque crítico-interpretativo (Shulman, op.cit.). Avanzaremos en la interpretación y la construcción de conocimiento didáctico en torno a la mediación de las tecnologías en las prácticas de enseñanza en la modalidad presencial de los docentes universitarios en las ciencias de la salud y su reconceptualización. Buscamos validar nuestros análisis en colaboración con docentes y con especialistas en el campo. Además incluiremos análisis instrumentos de evaluación, programas de las materias, recursos en las aulas virtuales, etc.

En el marco de la *I Jornada de relatos de experiencias con tecnologías en la enseñanza*, desarrolladas en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires se presentaron 33 experiencias de 20 equipos de cátedra de los distintos departamentos que dieron cuenta de diferentes propuestas de enseñanza con tecnologías: actividades con recursos multimediales, uso de simulaciones y simuladores, construcción de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, experiencias con herramientas para la colaboración, etc. Aquí se relevaron, documentaron y analizaron los relatos como elementos para la realización de un diagnóstico de prácticas y como primera aproximación al campo y avances en el análisis de la información.

Resultados esperados

En este proyecto, partimos de las siguientes hipótesis que, a modo de guía, orientan nuestro trabajo: a) algunas de las experiencias de inclusión de TIC en propuestas de enseñanza de los docentes universitarios se instalan desde los bordes del currículum como invitaciones a llevar a cabo actividades que se realizan en la cursada habitual; b) el uso de múltiples recursos didácticos con TIC favorecen la incorporación en la enseñanza de diversas formas de representación del conocimiento propias del campo de las ciencias de la salud; c) los motivos o la finalidad, por los que se instalan las propuestas, sufren modificaciones a lo largo de los procesos de su implementación.

Para el desarrollo de la investigación consideramos los siguientes objetivos de trabajo: identificar y describir los usos de las tecnologías de la información y de la comunicación y los motivos de su inclusión en las prácticas de la enseñanza en el área de las Ciencias de la Salud; comprender e interpretar buenas prácticas de enseñanza mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación en el área de las ciencias de la salud; identificar, describir y analizar los procesos de construcción de diseño e implementación de propuestas de enseñanza con TIC, así como los actores que intervienen; generar dimensiones de análisis que permitan comprender e interpretar las formas de mediación de las TIC de las prácticas de la enseñanza del nivel superior en el área de las Ciencias de la Salud.

Conclusiones

Pretendemos dar muestras del análisis del primer trabajo en terreno. Los proyectos con tecnologías se piensan desde una perspectiva a largo plazo, sostenida y comprometida con el enriquecimiento de la enseñanza. La familiarización y la utilización de TIC están imbricados con el conocimiento disciplinar impactando la estructura curricular. Se intenta responder a problemas pedagógicos que no son nuevos: acercamiento a la práctica profesional, densidad de los contenidos, comprensión de algunos temas y la colaboración entre pares.

Los docentes son autores de sus propias actividades apelando a diversas formas de representación del conocimiento. Los proyectos de visualización e inmersión (simulaciones) recrean la práctica en

laboratorio. Evidenciamos cuestiones contextuales de la enseñanza y que surgen como necesidades en estos nuevos escenarios: constitución de equipos de apoyo tecnológico, y recursos necesarios (financieros, temporales, formativos, regulatorios). La evaluación de la propia propuesta surge como una preocupación; surgen inquietudes sobre cómo promover una evaluación auténtica de carácter virtual y como una alternativa legítima en el marco de la formación de grado.

Entendemos que se está construyendo un saber que se capitalizará en todos los ámbitos de las cátedras universitarias que redundará en el enriquecimiento de todos los espacios de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona, España: Ed. PUV.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Ediciones Buenos Aires: Manantial.
- De Pablos Pons, J. y Jiménez Cortés, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 15-28. Disponible en: <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- Del Moral Pérez, M. E. y Rodríguez González, R. (coords.) (2008). *Experiencias docentes y TIC*. Barcelona: Octaedro.
- Doueih, M. (2008). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lipsman, M. (2002). *Nuevas propuestas de evaluación en las prácticas de los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. La innovación en la evaluación*. Tesis de Maestría.
- Lipsman, M. y otros (2007). *La enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires: tradiciones y perspectivas*. Subsidio UBACyT B100, 2004-2007, dirigido por la Mg. Marilina Lipsman.
- Litwin, E. (Coord.) (1997). *Enseñanza y tecnología en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E.; Maggio, M. y Lipsman, M. (2005). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pea, R. D. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En: S. Gavriel (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Serbin Pittinsky, M. (2006). *La universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet en la educación superior*. Málaga: Aljibe.
- Wolton, D. (2005). Comunicación, espacio público y mundialización. *Conferencia realizada en el rectorado de la UBA*, 6/7/05.

LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN DOCENTE: TPACK Y COMPETENCIA DIGITAL

Francesc M. Esteve Mon⁵⁷

francescmarc.esteve@urv.cat

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI (ESPAÑA)

José Luis Parejo Llanos⁵⁸

jlparejo@pdg.uva.es

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (ESPAÑA)

Palabras clave

TIC; formación docente; TPACK; competencia digital.

Descripción de la investigación

La revolución tecnológica y digital de estas últimas décadas exige cada día profesionales más formados capaces de dar respuesta a las múltiples demandas de su entorno. Nuevas habilidades técnicas y cognitivas que nos permitan resolver problemas y situaciones en nuevos entornos (Aviram y Eshet-Alkalai, 2006).

Para ello, las instituciones educativas, a lo largo de las diferentes etapas formativas, deben desarrollar adecuadas estrategias para favorecer la adquisición de esta serie de competencias clave (Unión Europea, 2006).

Los conocimientos y las habilidades de los maestros/as y profesores/as para ayudar a los estudiantes a adquirir y desarrollar estas competencias, a través de la tecnología, constituyen un elemento de suma importancia (UNESCO, 2008). Para ello, la capacitación del profesorado es uno de los principales requisitos (Ruíz et al., 2010).

Los recursos tecnológicos ofrecen nuevas posibilidades para la formación, pero el profesorado asimismo ha de utilizar metodologías didácticas mediante las cuales se facilite a los estudiantes la construcción de conocimiento. Siguiendo el modelo TPACK (Koehler y Mishra, 2008), sólo a partir de una adecuada combinación de conocimiento tecnológico, disciplinar y didáctico-pedagógico podremos hacer servir todas las potencialidades de las TIC para facilitar procesos de aprendizaje activos, participativos y centrados en el alumno, y por ende, desarrollar estas competencias clave (Esteve y Gisbert, 2011).

¿Hasta qué punto los actuales planes de estudio están respondiendo a estas nuevas demandas? ¿Cuál es la formación tecnológica, didáctica y disciplinar del profesorado? En la presente comunicación se pretende abordar cómo se aborda la formación docente desde esta triple perspectiva.

Métodos y metodología

La presente investigación parte de un enfoque cualitativo de orientación epistemológica interpretativa (Bisquerra, 2004). Como gran parte de las investigaciones en educación, sigue el método descriptivo (Cohen, Manion y Morrison, 2007) a través del cual se pretende describir sistemáticamente, de manera objetiva y comprobable hechos y características de una realidad.

⁵⁷ Departament de Pedagogia.

⁵⁸ Departamento de Pedagogía.

Resultados esperados y conclusiones

Como veíamos anteriormente y según el modelo TPACK, a través de una adecuada combinación de la tecnología, la pedagogía y el conocimiento disciplinar, se consigue aprovechar todas las potencialidades de las TIC.

En esta comunicación, en primer lugar, se definen los elementos que conforman la competencia digital del profesorado desde esta perspectiva integradora.

Asimismo, se revisa de manera sintetizada, cómo se integran las TIC en la formación inicial docente, tanto de los planes de estudio del grado en educación infantil y primaria, como en el máster de formación del profesorado, comprobando hasta qué punto se lleva a cabo una adecuada y equilibrada formación tecnológica, didáctica y disciplinar.

Referencias

- Aviram, A. y Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. *European Journal of Open, Distance and E-learning*. Recuperado el 10-10-2012 de: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm
- Bisquerra (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Esteve, F. y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y nuevas tecnologías. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In AACTE Committee on Innovation & Technology (Eds.). *Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*, 3-29. New York: Routledge.
- Ruiz, I.; Rubia, B.; Martínez Rodríguez, R. A. y Fernández Rodríguez, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. *Revista de Educación*, nº 352, 149-178. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre352/re35207.pdf>
- UNESCO (2008). *ICT competency standards for teachers. Policy framework*. Paris: Autor.
- Unión Europea (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*.

INFLUENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA REALIZACIÓN DE UN TALLER UNIVERSITARIO DE SIMULACIÓN MOLECULAR DE NANOMATERIALES

Santiago Cuesta-López
scuesta@ubu.es

Lorena Romero-Santacreu
lrsantacreu@ubu.es

UNIVERSIDAD DE BURGOS (ESPAÑA)

Palabras clave

TICs, Modelización Molecular, Aprendizaje por Visualización

Descripción de la experiencia

En el presente trabajo se describe la experiencia en la elaboración, desarrollo y resultados obtenidos en la realización de un taller incluido en el programa formativo de un curso de verano dirigido a titulados universitarios cuyo objetivo era introducir al alumno en la simulación molecular de nanomateriales mediante la utilización de técnicas novedosas en supercomputación y visualización molecular. El sistema de enseñanza tomó como base un entorno de desarrollo Linux, acoplado a un entorno simplificado de supercomputación y una metodología de visualización molecular controlable fácilmente por el alumno. El taller se apoyó de manera continua en distintas TICs dentro de un entorno tecnológico de trabajo. De manera anticipada se facilitó, mediante almacenamiento en la nube, una información extensa del contenido del taller, con la intención de fortalecer conocimientos y favorecer la adaptación del alumno al contenido técnico del taller. La docencia fue impartida por tres profesores, un profesor principal y dos de apoyo. Cabe destacar que, en el primer tramo de la experiencia educativa, el profesor que lideró la actividad anticipó el contenido del trabajo a realizar mediante videos y animaciones donde se presentaban las simulaciones y los conceptos de aprendizaje que se deseaban alcanzar respecto a la modelización de propiedades particulares de nanomateriales. El taller se desarrolló realizando cada tarea computacional, y la evaluación de los distintos conceptos a transmitir, en puestos distribuidos de ordenador de manera cooperativa (2 alumnos por puesto). En este tipo de experiencias, consideramos que este modo de trabajo favorece el entendimiento de la materia y el apoyo entre los alumnos.

Métodos y metodología

Esta experiencia educativa se desarrolló en un entorno tecnológico de trabajo, que además se apoyó en dos tipos de TIC: por un lado, la proyección de diapositivas con los comandos de manejo necesarios para desenvolverse con facilidad en un entorno de sistema Linux y de supercomputación científica; por otro, la proyección previa al desarrollo de la actividad de montajes audiovisuales tridimensionales, cuya finalidad fue comunicar los objetivos y resultados finales de la experiencia.

El desarrollo del taller se realizó mediante aprendizaje guiado, en el que el alumno fue orientado paso por paso en la programación de la modelización molecular. El resultado de cada paso, derivado de la comprensión de un concepto tecnológico de propiedades físicas en la nanoescala, fue visualizado en 3D, tanto en su pantalla como en la proyección del profesor. La tecnología de visualización molecular promovía la experimentación tridimensional por parte del alumno con el nanomaterial modelizado.

Para este aprendizaje guiado, se requirió la colaboración de dos docentes auxiliares, que favorecieron mantener una igualdad de ritmo en el progreso de los alumnos durante la actividad.

El uso de estas tecnologías, la evaluación de las dificultades, junto con otros aspectos del desarrollo del taller, fueron valorados por los alumnos en una encuesta de satisfacción.

Resultados esperados y resultados

- Observamos que el uso de sistemas de visualización tridimensional de moléculas y nanomateriales, que permitían una interacción directa del alumno manipulando el nanomaterial y controlando la observación de distintas propiedades, fue altamente positivo. Este concepto de aprendizaje no sólo promovió la cimentación de los fundamentos básicos que se deseaban transmitir con la experiencia, sino también la exploración individual de conceptos adicionales.
- La anticipación de conceptos mediante montaje audiovisual previa al desarrollo de la experiencia de aprendizaje, facilitó la comprensión de los alumnos, y adicionalmente sirvió para promover su interés y focalizar su atención.
- La valoración del taller se realizó a través de encuestas anónimas al concluir la actividad. El número total de alumnos encuestados fue de 25, con una mayoría de alumnos en edades comprendidas entre 20 y 22 años. Más del 70% de los alumnos eran alumnos de estudios de Licenciatura o superior, en áreas científico técnicas afines a la temática y nivel del taller.
- Partimos de un conjunto de alumnos con especialidades e historiales formativos diversos, con bases de conocimientos diferentes, lo que constituye una dificultad para conseguir una comprensión general del contenido del taller. A pesar de ello, sólo un alumno tuvo problemas de comprensión de conceptos y fue debido únicamente a la utilización del sistema operativo Linux. Para el resto de los alumnos, la explicación previa de los pasos a realizar y la declaración de actividades, junto con la información por escrito suministrada en el servidor, fue suficiente para poder realizar las tareas. El 83% de los encuestados consideró muy interesante el contenido del taller, considerándolo altamente actualizado. Pese a lo puntero del contenido, estos únicamente declararon una dificultad media gracias a los videos explicativos. El 73% de los alumnos valoró muy positivamente el uso de las nuevas tecnologías utilizadas.

Conclusiones

Durante el desarrollo y preparación de esta actividad educativa, se observó que:

- El aprendizaje cooperativo de los alumnos, tutorizados además de manera cercana, en un esquema de desarrollo de la actividad por pasos pre-establecidos, facilitó la comprensión y el mantenimiento del ritmo de aprendizaje en el desarrollo de la actividad.
- La proyección de una composición audiovisual ilustrando los objetivos y los pasos a alcanzar, favoreció la comprensión general de la actividad y promovió el interés y la concentración de los alumnos.
- El uso de herramientas de visualización 3D, que además permiten la interacción directa del alumno con el nanomaterial estudiado, claramente fijó conceptos y permitió ampliar conocimiento adicional de acuerdo a las posibilidades individuales de cada alumno.

Referencias

- Coldren, J. y Hively, J. (2009). Interpersonal Teaching style and student. Impression Formation. *College teaching*, 57, (2), 93-98.
- Fabra, M. L. (1992). El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5-12.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universitaria y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón* 56 (3-4), 469-481.

LAS TIC Y LOS MOOCS: NUEVOS RETOS DE LAS UNIVERSIDADES EN LA SOCIEDAD GLOBAL

José Luis Parejo⁵⁹

jlparejo@pdg.uva.es

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (ESPAÑA)

Francesc M. Esteve Mon⁶⁰

francescmarc.esteve@urv.cat

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI (ESPAÑA)

Palabras clave

MOOCs, conocimiento en abierto, TICs, universidad, internacionalización.

Descripción de la investigación

Son cuantiosos los retos a los que se enfrenta la educación superior en un mundo globalizado (Altbach, 2006). Aunque la relación entre las instituciones de educación superior y la globalización es compleja, se reconoce que estas deben responder a una realidad local en un contexto global, o lo que es lo mismo, al fenómeno de la “glocalización” (Bolívar, 2001). Las condiciones en las que la internacionalización se presenta como un medio para lograr este propósito resultan cuestionables tanto en sus finalidades como en su significado (Agnew y Van Balkom, 2009; Ramírez Íñiguez, 2011, p. 157).

La búsqueda de nuevos horizontes que superen el modelo de universidad tradicional ha llevado a muchas instituciones a explorar nuevas posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el marco de un nuevo paradigma educativo (Esteve y Gisbert, 2011).

La aparición de los *Massive Open Online Course* (MOOCs) es relativamente reciente. Se trata de una nueva modalidad de educación a distancia que ofrece a los usuarios un conjunto de recursos pedagógicos y disciplinares en abierto (*open access*) y, por lo general, gratuitos, dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo basado en el *peer to peer*. La metodología de aprendizaje de estos cursos se fundamenta en el conectivismo (Siemens, 2005) y los sistemas de evaluación permiten la acreditación de los conocimientos y competencias adquiridas por los participantes durante el proceso de aprendizaje. Existen gran variedad de MOOCs así como tecnologías de alojamiento de los mismos (Coursera, MITx y Udacity).

Un número creciente de universidades de élite están abriendo sus puertas digitales a las masas. En 2011, 356.000 personas de 190 países se interesaron en una o más de las tres primeras clases que se ofrecieron desde Stanford, aunque sólo 43.000 completaron con éxito un curso (Beckett, 2012).

En nuestro país, esta tendencia se ha puesto en marcha este curso académico, como experiencia piloto, en la UNED con el apoyo del CSEV, a través de la plataforma Aprendo. Por medio de esta plataforma, todas las universidades españolas e iberoamericanas que lo deseen, pueden crear cursos masivos con una metodología flexible e innovadora, de forma libre y gratuita. En la actualidad, están disponibles dos MOOCs: uno sobre Open Data: oportunidades de negocio ligadas a los datos en abierto y otro sobre Comercio electrónico: Descubriendo el canal de venta online.

También este mismo curso se ha puesto en marcha UniMOOC/Emprende. Se trata de un MOOC creado por y para emprendedores de múltiples ámbitos y está liderado por el Instituto de Economía Internacional de la Universitat d'Alacant (UA) a través de un clúster compuesto por empresas e instituciones de reconocido prestigio.

⁵⁹ Departamento de Pedagogía.

⁶⁰ Departament de Pedagogia.

Métodos y metodología

Esta investigación sigue el método descriptivo (Cohen, Manion y Morrison, 2007) e interpretativo por medio del cual se describe de manera sistemática, objetiva y comprobable hechos y características de una realidad educativa concreta. Mediante de la revisión bibliográfica y del análisis de casos, hemos indagado sobre las bases teóricas y organizativas de los MOOCs así como sus potencialidades y limitaciones en el marco de la educación superior en el escenario global. También hemos vislumbrado la política educativa subyacente en esta nueva oferta académica que ofrecen algunas instituciones y su impacto en la captación de nuevos estudiantes a nivel global. Exponemos, como ejemplo, dos iniciativas institucionales que este curso académico están creadas desde España: la UNED y la UA. No contamos con evidencias, todavía, del nivel de éxito o impacto que tendrán sendas experiencias, sobre todo, en el ámbito hispano, dado su escaso recorrido, pero nos resulta de interés el mero hecho de que su puesta en marcha parta de nuestro sistema universitario. Un sistema universitario que en la actualidad se halla bastante dañado por el escenario económico de fuerte recorte presupuestario.

Resultados esperados y conclusiones

El objetivo de esta comunicación se ha centrado en analizar y valorar los beneficios, riesgos y oportunidades que ofrecen los MOOCs, así como su impacto en el “mercado” global de la educación superior. Tal y como plantea el reciente Informe Horizon (Durall et al., 2012, p.15): “los MOOCs van un paso más allá de los contenidos educativos en abierto al hacer libres no solo los materiales, sino también los procesos de interacción, los cuales se convierten en el centro del aprendizaje”. Planteamos, a continuación, una breve síntesis de las oportunidades y riesgos presentes en los MOOCs:

Oportunidades:

Los MOOCs van un paso más allá de los contenidos educativos en abierto, implicando también los procesos de interacción, y fijándolos como centro del proceso de aprendizaje (Durall et al., 2012). Esto supone una oportunidad interesante para el cambio de paradigma educativo. Los MOOCs no sólo utilizan la red como estructura sino que adoptan una concepción abierta del aprendizaje, ampliándose el acceso a la formación y ofreciendo nuevas oportunidades de aprendizaje.

Riesgos:

Dada la situación social y económica actual, ¿hasta qué punto los MOOCs se verán influenciados por criterios e intereses únicamente empresariales o corporativistas? ¿Cómo puede afectar esta realidad al contenido y al objetivo real de estas iniciativas? Por un lado, los MOOCs tienen un extraordinario potencial para transformar las estructuras organizativas tradicionales de educación superior pero, por otro, en pos de una mayor eficiencia económica, se puede caer en una excesiva estandarización y venta masiva de “productos envasados” (McDonaldización de la educación superior, tal y como plantean Lane y Kinser, 2012) que poco responde a la tercera misión y al compromiso social de la Universidad.

Referencias

- Agnew, M.; Van Balkom, W. D. (2009). Internationalization of the university: factor impacting cultural readiness for organizational change. *Intercultural Education*, 20(5), 451-462.
- Altbach, P. (2006). Globalization and the University: Realities in an Unequal World. En P. Altbach and J. Forest (eds.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer, 121-139.
- Beckett, J. (2012). *Stanford offers more free online classes for the world*. <<http://news.stanford.edu/news/2012/march/online-courses-mitchell-030612.html>>
- Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura. En *Revista de educación*, Número extraordinario, 265-288.
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge
- Esteve, F. y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y nuevas tecnologías. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73.
- Levy, D. (2011). *Lessons Learned from Participating in a Connectivist Massive Online Open Course (MOOC)*. <http://www.openu.ac.il/research_center/chais2011/download/f-levyd-94_eng.pdf>

- Ramírez Íñiguez, A. A. (2011). Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado. En *Globalización e internacionalización de la educación superior* [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). vol. 8(2)152-164. UOC. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-ramirez/v8n2-ramirez>>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for a digital age. En *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.

UNA REFLEXIÓN SOBRE EL USO DE RECURSOS ELECTRÓNICOS EN LA ENSEÑANZA (DESDE LA PROPIA PRÁCTICA)

Javier Barquín Ruiz

barquin@uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA)

Palabras clave

Plataformas virtuales, uso, evaluación, limitaciones.

Descripción de la experiencia

Después de varios años utilizando y ensayando espacios de las plataformas virtuales he tratado de elegir aquellas actividades y tareas de las mismas que considero de mayor potencialidad educativa. En lo que sigue analizo la experiencia en el uso de la plataforma virtual (Moodle) y la reflexión a la luz de las respuestas de los estudiantes en las tareas. Aparecen los pros y contras que surgen en la enseñanza y el aprendizaje adoptando este recurso de amplia presencia como complemento a la docencia universitaria. Asimismo se pone de manifiesto algún tópico que recorre la sociedad como señala Morley (2008):

“Mientras las ventas de Ipods han sido considerables en un período de tiempo relativamente corto desde su introducción, hay una evidencia equiparable, en el Reino Unido, de que incluso los consumidores jóvenes, que se supone se cuentan entre los más aptos para manejar tecnologías, a menudo carecen de las competencias necesarias para utilizarlos con éxito”. (pp. 188-189).

Métodos y metodología (casuística)

Las plataformas virtuales pueden utilizarse como un simple depósito de contenidos y agenda de la asignatura hasta un espacio de trabajo y cooperación tratando de poner en acción los distintos módulos. Los objetivos de la materia, el número de alumnos/as, el tiempo de docencia, etc., condicionan el mayor o menor desarrollo/uso de la misma.

Particularmente procuro utilizar la mayor parte de los módulos de manera permanente o coyuntural a lo largo del curso con distintas respuestas según grupo y contenido. En lo que sigue se comentan las dinámicas observadas en el uso general de la plataforma y en el particular de los módulos.

Los estudiantes pueden abrir una temática en el *foro* y la participación está regulada en el momento presencial y libre posteriormente.

Las *Wikis* son cooperativas y se responsabilizan los grupos que se conforman entre los asistentes. Existe una configuración mínima que todos los grupos deben desarrollar.

Las *tareas semanales* son individuales y grupales implicando la aportación a Wikipedia, la búsqueda de noticias, comentarios sobre temas específicos, etc.

Los *contenidos* de la plataforma son académicos pero también aparecen recursos informáticos, temas internacionales, sobre Derechos Humanos, etc. En los últimos cursos se ha orientado hacia la cooperación con Latinoamérica y un mayor conocimiento de la realidad educativa y social de esa región.

Asimismo este curso se ha añadido un *blog* y el uso de *discos virtuales* en red como espacios compartidos de cooperación con estudiantes en prácticas en Perú, Guatemala, Bolivia y México.

Resultados esperados y resultados (comentarios sobre la práctica)

Las producciones de los estudiantes...llámese trabajos de grupo o similares. Dos problemas al menos... originalidad y “autenticidad”. Empiezan a utilizarse las traducciones de textos en otras lenguas para evitar ser detectados. De un lado las expectativas sobre los estudiantes para que no sean meros repetidores de la información, de otro que no caigan en el “copia y pega”. ¿merece la pena articular robots

de búsqueda o dedicar tiempo a controlar la autenticidad del trabajo? También sería aconsejable acercarnos a la idea de “remix” que señalan Lankshear y Knobel (2008: 112 y ss.) y pensar en el texto y en otras formas expresivas.

La participación en los foros... desde lo individual hasta lo grupal pasando por la aportación “sustantiva”. En general se recurre al tópico o la reiteración de mensajes acordes con una primera idea. Tal vez la respuesta se encuentre en como generar la pregunta o iniciar un tema a debate. Al respecto Simone (2001: 146), se queja del lenguaje genérico y no proposicional que presentan las jóvenes generaciones.

Tema estrella, sobre todo para el estudiante, es la valoración que recibe su actividad en la plataforma, como es medida y que apartados son susceptibles de convertirse en un aporte positivo para su calificación. Eso implica tasar la actividad e indicar que se entiende por la “participación”, que apartados debe contener una wiki, el uso fuera del horario académico, etc.

¿Alternativas? El Portafolio... puede generar los mismos problemas... debiera ser un espacio global intercalada de actividades e información que posibilitara su “uso” en distintas materias... así el estudiante integraría mejor los contenidos sin ligarlos a una “asignatura” sino a las cualidades técnicas y de contenidos profesionales.

Conclusiones

Como advertencia general me parece coherente dar a conocer al estudiante el grado de control e información que la plataforma hace de los usuarios...tiempos de entrada, elementos visitados, etc. En relación con ello habría que señalar los derechos, deberes y consecuencias del uso de medios electrónicos, desde la privacidad hasta el problema del copyright.

El uso de las redes sociales es dominante entre el alumnado hay que establecer puentes entre sus formas de comunicación y la fórmulas de enseñanza:

“Si queremos comprender el funcionamiento de la sociedad, necesitamos llenar los vínculos perdidos entre los individuos...//... Si no comprendemos las redes sociales, no existe ninguna esperanza de que comprendamos completamente cómo somos y cómo es el mundo que habitamos” (Christakis y Fowler, 2010: 45).

Mantener el debate entre lo textual, lo icónico, el papel y la pantalla....así como una reflexión sobre la sociedad digital y el cambio cultural. Tender puentes entre los usos y maneras de los espacios sociales y la utilización de modelos de “red social” para la docencia. Castells (2009: 169 y ss.) apuesta por el “Cosmopolitismo” y el “Multiculturalismo” como formas culturales abiertas que la red y los ciudadanos pueden fomentar.

Referencias

- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Christakis, N. A. and Fowler, J. H. (2010). *Conectados*. Madrid: Taurus-Santillana.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Morley, D. (2008). *Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Simone, R. (2001). *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA EN LA ERA DIGITAL: CONCEPCIONES, ACCIONES Y OMISIONES

Juana M. Sancho Gil

jmsancho@ub.edu

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

José Miguel Correa Gorospe

jm.correagorospe@ehu.es

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (ESPAÑA)

Palabras clave

Tecnologías de la información y la comunicación, identidad profesional, enseñanza, aprendizaje, profesión docente.

Introducción

Esta comunicación se basa en evidencias recogidas y analizadas en el proyecto de investigación coordinado “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo” (Identidoc). MINECO. EDU2010-20852-C02-01/02. La necesidad, pertinencia y actualidad de este estudio la encontramos en el conocimiento acumulado en los últimos cincuenta años de reformas educativas sobre la aparente dificultad del profesorado para cambiar sus nociones y representaciones sobre: qué significa enseñar y aprender, las concepciones sobre la infancia y la juventud y lo que caracteriza una buena práctica docente... (Sarason, 1990), así como para dar cuenta de los cambios tecnológicos, culturales y sociales que nos envuelven. Esta constatación ha suscitado, en los últimos años, un interés creciente por investigar las situaciones, procesos, experiencias y posicionamientos vinculados a cómo el profesorado construye y negocia su identidad, a cómo aprende a ser docente (Clandinin y Connelly, 1995; De Gee, 2001; Sfard y Prusak, 2005). La finalidad principal de este proyecto es describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la identidad profesional del profesorado de educación infantil y primaria, en especial aquellas que se vinculan al periodo de su formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela. Esta investigación también se plantea ofrecer orientaciones para las políticas y las prácticas de formación inicial y permanente, para el propio profesorado y las escuelas de educación infantil y primaria con la finalidad de contribuir al desarrollo de una profesión docente con capacidad para afrontar los retos y desafíos de la sociedad actual y futura. En este contexto, la formación docente relacionada con la comprensión del impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en las formas de enseñar y aprender y su utilización en el aula, aspecto en el que se centra esta presentación, se está configurando como un tema fundamental.

Métodos y metodología

El tema, el problema y los objetivos planteados en esta investigación la sitúan en una concepción construccionista (Holstein y Gubrium, 2008), desde el momento que se plantea poner de manifiesto los contornos dinámicos de la realidad social y los procesos mediante los cuales se configura y se le asigna sentido. Es una investigación que parte del principio de que el mundo en el que vivimos y el lugar que ocupamos no están simple y evidentemente “ahí” para los participantes, sino que estos construyen el mundo y sus elementos constituyentes cada día de la vida.

La recogida de las evidencias se ha realizado a través de:

- La revisión continuada de estudios e investigaciones sobre el tema.
- Entrevistas en profundidad (9 a docentes de primaria y 6 de infantil) para indagar sus representaciones y significados en torno a las concepciones, experiencias y prácticas en su proceso de aprender a ser docente.

- Observaciones de la práctica docente y la dinámica del centro para representar y resituar el sentido de la experiencia narrada.
- Grupos de discusión en con docentes de primaria (9 grupos) e infantil (4 grupos) de distintas comunidades autónomas.
- Análisis de los planes de estudio.

Resultados

Para analizar la formación recibida por los participantes en esta investigación sobre los efectos de las TIC en la forma de aprender de los alumnos actuales y su posible utilización en los procesos de enseñanza escolar, hemos tenido en cuenta las siguientes dimensiones (Sancho, 1993):

- 1 Formación crítico-situacional sobre los avances en el campo de la TIC, sus áreas de aplicación y su impacto en la forma en que los individuos las utilizan y acceden (producen) y usan la información.
- 2 Formación conceptual sobre las nuevas maneras de producir, representar y acceder al conocimiento propiciado por la TIC y las habilidades cognitivas y sociales que esto supone.
- 3 Formación técnico-pedagógica sobre las posibilidades educativas de las TIC, contextualizadas en distintos modelos de enseñanza y aprendizaje.
- 4 Formación instrumental relacionada con el uso de los dispositivos digitales y las aplicaciones emergentes.
- 5 Formación auto-reflexiva a partir del análisis del papel del alumnado y del propio profesor en este nuevo contexto.

Los primeros análisis del contenido de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión revelan un panorama que entraña un gran reto para la formación inicial (y permanente) del profesorado. En todos los casos, solo hemos podido identificar parte de la dimensión 4 (Formación instrumental). Pero no en su posible profundidad y extensión, ya que, en general la formación inicial (y la permanente) se centran en la utilización de unos cuantos programas estándar (Word, PowerPoint, wikis, pizarras electrónicas, etc.).

Discusión y conclusiones. Implicaciones de los resultados

El proceso y los resultados de este estudio, en general, y del tema específico tratado en esta comunicación desvelan una profunda problemática y suponen un enorme desafío para los formadores de docentes y los responsables de las políticas educativas. Fuera de las aulas, las universidades y ministerios existe un mundo, en formato digital, que está transformando –sin control– desde la manera de comunicarnos, a la de divertirnos, pasando por los modos de aprender (y enseñar), acceder (y producir) a informaciones multimedia y multialfabéticas, relacionarnos, presentarnos y representarnos, situar al otro... En definitiva un mundo que se constituye como una nueva naturaleza y que, por ahora, las instituciones educativas no parecen alcanzar a vislumbrar sus implicaciones en los procesos educativos y formativos de los estudiantes, en general, y de los docentes en particular.

Los resultados de este estudio conectan con los discursos relacionados con la necesidad de encontrar una nueva narrativa para la educación y para la formación de los docentes. Unos docentes –de todos los segmentos del sistema educativo– que veremos (estamos viendo) cambiar nuestras funciones y que tendremos que aprender –mientras enseñamos– a descifrar un mundo que, a medida que pasen los años, se nos puede hacer más extraño e incomprensible.

Referencias

- Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- De Gee, J. (2001). Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.

- Holstein, J. A. and Gubrium, J. F. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: Guilford Press.
- Sancho, J. M. (1993). Grandes discursos, pequeñas prácticas. La formación del profesorado y la Tecnología de la Información y la Comunicación. *Cuadernos de Pedagogía*, 215, 63-69.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform: can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass. (Traducido al castellano por la editorial Octaedro).
- Sfard, A. and Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, May 2005 34, 14-22.

POTENCIALIDADES DO E-PORTFOLIO NA SOCIEDADE DIGITAL

Susana Margarida Oliveira Gonçalves
susana_goncalves_@sapo.pt

Estela Pinto Ribeiro Lamas
estela.lamas@mac.com

Lourdes Montero Mesa
lourdes.montero@usc.es

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Palavras-chave

E-Portfolio; Formação de Professores; Aprendizagem ao Longo da Vida; Reflexão; Tecnologias da Informação e da Comunicação

Descrição da investigação/experiência

O presente trabalho de investigação surge do reconhecimento do potencial e da dificuldade do *E-Portfolio* em implementar-se nas Instituições do Ensino Superior como instrumento potenciador das competências favorecedoras de uma Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). O *E-Portfolio* favorece o desenvolvimento da capacidade de reflexão, que é o "heart and soul" (Barrett, 2011: 7) do *E-Portfolio*, e o desenvolvimento da competência digital (Barrett, 2011), assumida por nós como um

[...] conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para saber cómo funcionan las TIC, para qué sirven y cómo se pueden utilizar para conseguir objetivos específicos (Comisión Mixta Crue-Tic y Rebiun, 2009: 7).

Dominar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) é indispensável à integração satisfatória do indivíduo na sociedade e assume-se com carácter transversal nos planos de estudos universitários tornando-se, por isso, crucial para a formação de indivíduos capazes de enfrentarem os desafios da sociedade digital (Gewerc, Montero, Pernas e Alonso, 2011).

Tornámo-nos numa sociedade digital, na qual a Educação a Distância é uma realidade cada vez mais presente; convém esforçar-nos para nela nos integrarmos (Sousa e Lamas, 2006). Por conseguinte, consideramos a competência digital uma competência chave (Eurydice, 2002).

Além de potenciar o desenvolvimento da competência digital, o *E-Portfolio* possibilita a comunicação síncrona e assíncrona, potenciando estratégias de aprendizagem diversificadas. As TICs associadas ao *E-Portfolio* servem como recurso didático, ao serviço da adequação do processo de ensino e aprendizagem ao sujeito cognoscente, e como recurso pedagógico, ao facilitar a aproximação desse mesmo sujeito ao objeto cognoscível (Lamas e Lamas, 2011). A formação de professores centrada no estudante – futuro professor – é crucial no paradigma educacional futuro, porque: "teachers' educators provide an implicit model of performance that teachers can later reproduce with their students" (Lamas e Montero, 2011: 283).

Métodos e metodologia

O estudo conduzido nos *E-Portfolios* dos estudantes - professores em formação, no Mestrado do Ensino de Educação Musical do Ensino Básico (MEEMEB), da Escola Superior de Educação (ESE) Jean Piaget/Arcozelo - inscreve-se num paradigma qualitativo, mais concretamente um estudo de caso múltiplo, que visa identificar a pertinência deste instrumento no contexto específico em que se encontram - o de formação inicial.

Este trabalho nasce do reconhecimento do potencial do *E-Portfolio* no desenvolvimento de competências favorecedoras à ALV (reflexão e competência digital). Apesar deste reconhecimento, temos

consciência da dificuldade na implementação deste instrumento no atingir deste objetivo – a ALV. Colocamos, por conseguinte, a seguinte pergunta de partida:

O *E-Portfolio* na Formação de Professores, assente numa avaliação para a aprendizagem, constitui um instrumento favorável e potenciador das competências inerentes ao desenvolvimento profissional ao longo da vida?

Este estudo parte das seguintes hipóteses de trabalho:

1. O *E-Portfolio* potencia o uso das TICs;
2. O *E-Portfolio* potencia a reflexão.

Com vista a testar as duas hipóteses de trabalho, construímos uma grelha para analisar os 15 E-Portfólia, com base em três dimensões (formato, abordagem conceptual e reflexão), que passamos a sintetizar no Quadro 1.

Dimensão	Domínios
Formato	Texto
	Vídeo
	Fotografia
	Esquema
Abordagem conceptual	Propósitos
	Processos
	Conceptualização
Reflexão	Retrospectiva
	Na ação
	Prospetiva

Quadro 1 – Dimensões e domínios utilizados na análise de conteúdo do *E-Portfolio*

Resultados esperados e resultados

No estudo dos quinze E-Portfólia, a análise de conteúdo foi realizada a partir das três dimensões atrás enunciadas.

Relativamente à primeira dimensão, identificamos os formatos presentes no *E-Portfolio*, o tipo de documentos a eles associados e o número de E-Portfólia onde eles estão presentes (Quadro 2).

Dimensão	Domínios	Particularidades registradas	Número de E-Portfólia
Formato	Texto	Reflexões, grelhas, revisões teóricas, planificações, glossários, fichas de observação e de autoavaliação	15
	Vídeo	Vídeo-clips	13
	Fotografia	Reportagens fotográficas e fotografias	13
	Esquema	Mapas conceptuais	11

Quadro 2 - Dimensão "formato", domínios e número de E-Portfólia

Veja-se a Figura 1 que mostra um exemplo do formato esquema.



Figura 1 - Mapa conceitual realizado por um estudante. (José em: <http://musicapaulosousa.webnode.pt/products/mapa%20conceptual%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o/>)

Quanto à segunda dimensão, é de salientar as evidências de reflexão (retro)(pro)spetiva e de reflexão na ação. A esse respeito observe-se o Quadro 3.

Dimensão	Domínios	Particularidades registadas	Evidências da tomada de consciência
Reflexão	Retrospectiva	Sobre as competências construídas	"[...]resolvi algumas lacunas na minha Pedagogia. Ou seja, em cerca de 20 anos de serviço a leccionar e com um curso especializado num instrumento[...]" (Nuno em http://carlossousa.yolasite.com/tdc.php)
	Na ação	Sobre as dificuldades sentidas durante o processo de aprendizagem	"Confesso que agora já me sinto um pouco mais à vontade quanto à realização dos trabalhos na página do moodle[...]" (Raquel em http://www.wix.com/drumscinderela/111#!__daeem)
	Prospetiva	Sobre as expectativas relativamente ao processo de ensino e aprendizagem	"[...] , considero que esta disciplina me irá orientar em diversas perspetivas, [...] Considero esta disciplina muito pertinente para dar continuidade ao meu percurso como discente, e como docente para pôr em prática conhecimentos mais aprofundados e relacioná-los [...]" (Raquel em http://www.wix.com/drumscinderela/111#!__daeem)

Quadro 3 – Dimensão "reflexão" e domínios

Relativamente à terceira dimensão, observe-se o Quadro 1 que apresenta os propósitos e a conceptualização de *E-Portfolio* na perspetiva dos estudantes.

Dimensão	Domínios	Particularidades registadas
Abordagem conceptual	Propósitos	-Registrar -Avaliar -Refletir
	Conceptualização	-Processo inacabado -Ferramenta para a reflexão -Espaço/local para organizar os trabalhos

Quadro 1 - Dimensão "abordagem conceptual" e domínios

O Quadro 5 apresenta os critérios de avaliação colocados aos estudantes na construção do *Portfolio Pessoal*.

Critérios de avaliação	
Unidade Didática (UD)1 à 4	-Comentário das pesquisas realizadas (UD1); -Esboço do que será o portfolio pessoal (UD1); -Contributo para a construção do Glossário (UD 1-3); -Recuperação de experiências passadas (UD 2); -Reflexões sobre a passagem do saber ao saber fazer, sustentadas pelo saber ser e saber estar, focalizando o Ensino da Educação Musical (UD 3); -Amostragem em sessão presencial do portfolio pessoal, focalizando uma das dinâmicas que orientou a realização do portfolio (UD4).

Quadro 5 – Critérios de avaliação colocados aos estudantes

Conclusões

As duas hipóteses de trabalho foram confirmadas, porque podemos concluir a partir do estudo dos E-Portfolia que:

1. O *E-Portfolio* favorece o aproveitamento da competência digital dos estudantes;
2. O *E-Portfolio* potencia a reflexão.

Além da confirmação das duas hipóteses colocadas no início do trabalho, foi possível chegar a outras conclusões:

1. O *E-Portfolio* parece ser assumido pelos estudantes como produto e como processo. Como produto, porque é apontado como propósito para a construção do *E-Portfolio* a avaliação por parte do professor formador. Como processo, porque o *E-Portfolio* é apontado como instrumento para a reflexão e propiciador à interação entre a teoria e a prática;
2. Os estudantes definem o *E-Portfolio* como instrumento direcionado para a dimensão profissional. Na prática utilizam-no para refletir, quer sobre a dimensão profissional/académica, quer sobre a dimensão pessoal. É de salientar que a dimensão pessoal está subjacente à dimensão profissional e académica. No entanto, consideramos importante estabelecer esta diferenciação, porque em determinados casos a dimensão pessoal prevalece como facto marcante.

Para além deste estudo, consideramos a necessidade de proceder à triangulação de dados através da aplicação de entrevistas a estudantes e professores formadores.

Referências

- Barrett, H. (2011). *Balancing the Two Faces of E-Portfolios*. British Columbia Ministry of Education, *Innovations in Education, 2nd Edition*. Obtido em 4 de janeiro de 2010, de <http://electronicportfolios.org/balance/balancingarticle2.pdf>
- Comisión Mixta Crue-Tic y Rebiun . (2009). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado. (CREU REBIUM)* . Obtido em 3 de janeiro de 2011, de http://www.rebiun.org/opencms/opencms/handle404?exporturi=/export/docReb/documento_competencia
- Eurydice. (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Obtido em 3 de maio de 2010, de Madrid: EURIDYCE-unidad española / CIDE: http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf
- Gewerc, A.; Montero, L.; Pernas, E. y Alonso, A. (2011). Competencia digital y planes de estudio universitarios. En busca del eslabón perdido. *Revista de Universidad Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 8, n.º 2, págs. 14-30. UOC. Obtido em 4 de janeiro de 2012, de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-gewerc-montero-pernas-alonso/v8n2-gewerc-montero-pernas-alonso>

- Lamas, E. M. e Lamas, E. P. (2011). *Educação digital - que potencialidades para o processo ensino-aprendizagem? Conferência Online de Informática Educacional* (pp. 188-195). Obtido em 7 de maio de 2012, de <http://www2.coied.com/2011/ebook/>
- Lamas, E. P. and Montero, L. (2011). Evaluation of the impact of a joint doctorate programme [usc-ip]. In E. Eisenchmidt and E. Löfström, *Developing quality cultures in teacher education: Expanding horizons in relation to quality assurance* (pp. 80-96). Estonia: Tallin University.
- Sousa, S. e Lamas, D. (2006). *A confiança e o desempenho dos alunos em aulas à distância pela Internet*. Obtido em 1 de junho de 2012, de <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/161/1/A%20confian%c3%a7a%20e%20o%20desempenho%20dos%20alunos.pdf>

FOMENTO DEL AUTOAPRENDIZAJE A TRAVÉS DEL CAMPUS VIRTUAL

M^a del Pilar Álvarez Vázquez⁶¹

pilar@med.ucm.es

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)

Palabras clave

EEES, campus virtual, materiales didácticos, autoaprendizaje

Descripción de la experiencia

Con la convergencia europea el modelo educativo ha pasado a estar centrado en el alumno (Salinas, 2009). Los Campus Virtuales cumplen un papel esencial en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Proporcionan flexibilidad e interactividad (Dondi, 2005) y herramientas para la comunicación real entre los que aprenden en ellos (Duart y Sangrá, 2001). Hemos llevado a cabo distintas estrategias para fomentar el aprendizaje autónomo y activo (Álvarez, 2012 a y b) en estudiantes del Grado en Medicina de la Universidad Complutense de Madrid. Debido a la creciente reducción de la presencialidad es complejo poder impartir el temario completo y actualizado, incorporar un enfoque integrador básico-clínico, y a la vez dedicar horas de clase a tareas más allá de las clases magistrales. Es necesario diseñar estrategias que permitan que el alumno busque, complete y analice la información por sí mismo. La adquisición de competencias pasa necesariamente porque el estudiante adquiera hábitos de aprendizaje activo, dentro y fuera del aula. Presentamos aquí parte de nuestra experiencia en Organografía Microscópica Humana, asignatura obligatoria de segundo curso, 9ECTS, perteneciente al Módulo I, virtualizada en la plataforma Moodle. En concreto mostramos los materiales de aprendizaje creados por el profesor como apoyo a las clases magistrales. Aunque en principio pueda parecer que los estudiantes serían muy favorables a adoptar un rol protagonista y abandonar actitudes pasivas, los datos demuestran que queda un largo camino por recorrer.

Metodología

Se ofertaron distintos tipos de materiales didácticos:

- Vídeos propios, grabados en el Servicio Multimedia de Apoyo a la Docencia de la UCM, y subidos a un canal propio en Complumedia. Los estudiantes del grupo podían acceder a los vídeos a través de un enlace desde la asignatura virtualizada. Se trata de grabaciones, no descargables, con una duración media de 13 minutos, que eran visibles hasta después de la fecha del examen parcial. Después, su acceso se restringía y se abría el acceso a los vídeos del siguiente examen, y así sucesivamente. Se eligieron epígrafes de menor complejidad, reservando las clases presenciales al resto del temario.
- Archivos de imágenes: colección amplia de esquemas, tablas, fotos e imágenes microscópicas reunidas por unidades temáticas. Ello simplifica la preparación y el estudio de los contenidos teórico y práctico.
- Bibliografía Adyacente (bloque independiente que permite enlazar a las principales fuentes científicas de nuestro área de conocimiento) y archivos con fuentes recomendadas. Debe facilitar la búsqueda de artículos en las principales bases de datos y revistas científicas de prestigio.

Para el análisis de la experiencia se recurrió a dos fuentes: la herramienta Informes de la propia plataforma Moodle y una encuesta realizada a los estudiantes antes de hacer el quinto y último parcial.

⁶¹ Departamento de Biología Celular, Facultad de Medicina.

Resultados

Presentamos en cinco tablas los datos obtenidos de la encuesta. Las dos primeras reflejan su valoración del campus virtual y el uso dado. La tercera muestra su opinión de recibir clases por medio de vídeos. En los tres casos se desglosan los datos en función del grado de asistencia a las clases teóricas. Las dos últimas tablas están referidas a los archivos de imágenes. En este caso se ha preferido desglosar las opiniones en función de la marcha académica (parciales aprobados).

	Asistencia a clases teóricas				
	≥80%	60-79%	40-59%	20-39%	≤20%
1. Muy poco importante	0	5	2	2	6
2. Poco importante	3	5	6	5	8
3. Importante	25	4	1	3	5
4. Muy importante	12	0	0	0	0
I. Importancia otorgada al CV					
✓ 54,34% considera CV muy positivo (3 o 4), sin desglosar					
✓ 92,5% entre los que asisten ≥80%					
5. Menos de 1 vez/semana	3	7	2	5	8
6. Varias veces/semana	25	4	6	4	10
7. 1 vez/día	7	3	1	1	0
8. Varias veces/día	5	0	0	0	1
II. Frecuencia de uso del CV					
✓ 53,26% (6), 27,17% (5), 19,56% (7 o 8)					
9. Muy conveniente	1	0	1	0	2
10. Conveniente	3	2	0	2	7
11. Indiferente	7	3	4	5	5
12. Inconveniente	19	4	3	2	1
13. Muy inconveniente	10	5	1	1	2
III. Valoración de los vídeos					
✓ 53,3% los valoran muy negativamente (12 o 13), sin desglosar					
✓ 72,5% entre los que asisten ≥80%					

Los informes demuestran que los estudiantes utilizan los vídeos de manera puntual, sencillamente para transcribirlos y añadirlos al resto de apuntes.

	Nº de parciales aprobados al rellenar la encuesta				
	4	3	2	1	0
14. Muy poco útiles	1	0	0	1	3
15. Poco útiles	6	0	1	2	9
16. Útiles	13	2	2	6	25
17. Muy útiles	7	2	2	3	7
IV. Valoración de los archivos de imágenes.					
✓ 75% los valoran positivamente (16 o 17), con independencia de su marcha académica					
18. Nunca	1	0	0	1	7
19. En un solo tema	2	0	0	0	12
20. En varios temas	11	2	2	8	19
21. En todos los temas	13	2	3	3	6
V. Empleo de los archivos de imágenes					
✓ 75% declaran (21), con independencia de su marcha académica					
✓ 56,86% entre los que suspenden todos los parciales					

Los informes contradicen la opinión dada en la encuesta ya que el porcentaje de estudiantes que se descarga archivos de imágenes no es del 75%. Sin embargo sí se constata un mejor aprovechamiento en comparación a otros cursos.

Conclusiones

- Se constatan hábitos pasivos entre los estudiantes.
- No asumen su rol protagonista fuera del aula salvo en tareas concretas.
- Esperan recibir todo el contenido de la materia en la propia aula y que el campus virtual les facilite las clases íntegras.
- Es importante mejorar la comunicación con los estudiantes para que perciban que el campus virtual esencial para su aprendizaje, lo usen más y mejor.
- Es necesario modificar su modo de aprendizaje, aprender a buscar información y a utilizar los recursos de manera eficaz.
- Los estudiantes deben entender que la reducción de la presencialidad lleva aparejado un mayor esfuerzo por su parte, en tareas y actividades fuera del aula, no solo en el estudio, pues no ha habido disminución de los contenidos ni debe rebajarse la calidad ni los niveles de exigencia.

Referencias

- Álvarez, M. P. (2012a). *La evaluación ente pares como estrategia innovadora en la asignatura Organografía Microscópica Humana*. VII Jornada ADA-Madrid, 13 abril. Disponible en http://moodle.upm.es/adamadrid/file.php/1/web_VII_jornadas_ADA/ponencias_virt.html
- Álvarez, M. P. (2012b). Papel del campus virtual en la reorientación de la docencia práctica en los grados universitarios: La experiencia en Organografía Microscópica Humana. VII Jornada del Campus Virtual de la UCM, 20 septiembre. Disponible en https://cv2.sim.ucm.es/moodle/file.php/19226/comunicaciones/7jcv_submission_6.pdf
- Dondi, C. (2005) Are Open Distance Learning and e-Learning Relevant to the Bologna Process? *Eucen. Bergen Conference*. Disponible en: <http://www.eucen-conf29.uib.no/index.html>
- Duart, J. y Sangrá. A. (2001). Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior. *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa. Disponible en: http://www.uoc.es/web/esp/articles/duart/Duart_Sangra.pdf
- Salinas, J. (2009) Hacia nuevas formas metodológicas en e-learning. Formación XXI. *Revista Formación y empleo*, 12. Disponible en: http://formacionxxi.com/-porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2009/03/text/xml/hacia_nuevas_formas_metodologicas_en_e_learning.xml.html

EL COMPROMISO DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA CON LA EMPLEABILIDAD DE SUS GRADUADOS

Gloria Caballero Fernández
gloriacf@uvigo.es

María Jesús López Miguens
chusk@uvigo.es

Jesús Fernando Lampón Caride
jesus.lampon@uvigo.es

Lorenzo Rodríguez Comesaña
loroco@uvigo.es

UNIVERSIDAD DE VIGO (ESPAÑA)

Palabras clave

Empleabilidad, graduados, educación superior, estrategias de mejora.

Descripción de la investigación

El trabajo aborda el problema de la empleabilidad universitaria. Este es uno de los principales objetivos tanto para cualquier estudiante universitario -encontrar en el menor tiempo posible un empleo satisfactorio-, como para la propia universidad española implicada en el proceso de Bolonia (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009).

Sin embargo, España, de acuerdo con los resultados de los informes europeos CHEERS (Jiménez et al., 2003) y REFLEX (ANECA, 2007), se encuentra entre los países que reciben peor valoración de sus graduados en lo que a cuestiones de empleabilidad se refieren.

Son muchos los trabajos que identifican las competencias que debe transmitir la universidad a los alumnos a lo largo de sus estudios (Boshuizen, 2004; Villa y Poblete, 2007) y que les ayudan a mejorar su empleabilidad. Sin embargo, todos ellos analizan la transmisión de estas competencias a través de la docencia de las titulaciones oficiales.

En este trabajo proponemos que existen competencias que se desarrollan más allá de esta docencia y que ayudan a completar la empleabilidad de los alumnos. Es en estas competencias donde pensamos que se pueden diferenciar hoy en día unos centros de otros. Para ello aportamos una clasificación novedosa sobre las posibles actuaciones que favorecen la empleabilidad en los centros: las estrategias que mejoran la *empleabilidad básica* o de desarrollo de los conocimientos necesarios sobre tecnologías de la información e idiomas; las que mejoran la *empleabilidad de protocolo empresarial* o de adaptación al mundo laboral; las que mejoran la *empleabilidad de matching* o de adaptación al puesto de trabajo; y, las que mejoran la *empleabilidad de feedback* o de aprendizaje a partir de la experiencia de los graduados y de las características demandadas por los empresarios. En base a estas estrategias clasificamos los centros universitarios y valoramos la situación del compromiso de la universidad española con la empleabilidad.

Metodología

La población objeto de estudio se compone de los centros que en el curso académico 2004-2005 y de acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia de España forman el sistema universitario español: 933. Para la selección de la muestra se utilizó un procedimiento aleatorio estratificado de acuerdo con el número de alumnos matriculados por rama de enseñanza y con la titularidad del centro, en base a los porcentajes de la universidad española (Hernández, 2006). En total fueron recogidos 230 cuestionarios.

El estudio cuenta con 2 grupos de variables. El primero, referido a las estrategias de empleabilidad seguidas por los CES⁶². El segundo, a características descriptoras del centro (número de titulaciones, número de alumnos, antigüedad, tipo de universidad, ámbito científico); a actuaciones directamente relacionadas con la empleabilidad incluidas en la docencia oficial (asignaturas virtuales, visitas a empresas, asignaturas en inglés) y; a la relevancia de los *stakeholders* de la universidad en la empleabilidad.

Para alcanzar los objetivos definidos segmentamos los CES utilizando como técnica el análisis de conglomerados. Previamente, sobre las variables observables sugeridas para explicar el compromiso con la empleabilidad se ha efectuado un análisis factorial. Para detallar el perfil de los segmentos resultantes efectuamos un análisis descriptivo.

Resultados

Para la construcción del instrumento de medida compromiso con la empleabilidad se ha seguido un procedimiento de 5 etapas que permiten verificar el cumplimiento de sus propiedades psicométricas. De esta forma se han generado un total de 4 dimensiones: la empleabilidad *básica*, la empleabilidad de *protocolo empresarial*, la empleabilidad de *matching* y la empleabilidad de *feedback*.

En el análisis de conglomerados hemos seguido, de manera complementaria, los procedimientos indicados por Lévy y Varela (2003) y Schmidt y Hollensen (2006). Posteriormente, clasificamos los centros universitarios en base al compromiso con la empleabilidad y los definimos de acuerdo con todas las variables identificadas en el apartado de metodología que han resultado significativas.

Los resultados obtenidos sugieren la solución de 3 conglomerados como la más adecuada. En el cluster 1, formado por el 34,35% de la población, se encuentran los centros “*comprometidos*”. Aplican todas las estrategias de empleabilidad propuestas, ofertan el mayor número de titulaciones, realizan un mayor número de visitas a empresas, imparten asignaturas en idioma extranjero y prevalecen los de carácter privado y de Ciencias Sociales y Jurídicas.

El cluster 2 se compone de los centros “*no comprometidos*” y reúne al 25,22%. Éstos no aplican ninguna de las acciones de empleabilidad. Se trata de centros públicos, con menos de dos titulaciones, que no realizan visitas a empresas ni imparten asignaturas en lengua extranjera. Pertenecen a las ramas de Humanidades, Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

Finalmente, el cluster 3 contiene los centros “*poco comprometidos*”. Aglutina un 40,43% de los centros. Se caracteriza por no aplicar estrategias de empleabilidad *básica* ni de *matching*. En su mayoría son universidades públicas, con pocas titulaciones y visitas a empresas, imparten alguna asignatura en idioma extranjero y contiene una proporción mayor de centros de Humanidades y de Ciencias de la Salud que la población estudiada.

Conclusiones

A la universidad española le queda un largo camino por recorrer en empleabilidad, ya que tan solo un tercio de los CES analizados aplican las cuatro dimensiones del compromiso propuestas.

Con la cautela debida, proponemos actuaciones de mejora. Respecto a la empleabilidad *básica*, proponemos soluciones para garantizar conocimientos de idiomas, como asegurar un nivel imprescindible para finalizar la titulación, y para reforzar los conocimientos de informática como cursos y actividades complementarias a la docencia capaces de enriquecer el curriculum en competencias informáticas e informacionales.

Respecto a la empleabilidad de *protocolo empresarial*, proponemos la aproximación a las exigencias del mercado laboral con el empleo de metodologías de aprendizaje interactivo que favorecen la transferencia del conocimiento -aprendizaje basado en problemas, basado en proyectos y colaborativo.

⁶² Centros de enseñanza superior.

En la empleabilidad de *matching*, la experiencia de otros países sugiere que es necesario implantar fórmulas organizativas que fomenten la mayor participación de los centros en actividades con empresarios, con actuaciones más informales de colaboración (Harvey et al., 2002).

Por último, pensamos que es necesario potenciar el *feedback* del mundo laboral, ya sea directamente en las empresas o indirectamente a través de la información recibida de los graduados empleados o en proceso de búsqueda de empleo.

Referencias

- Agencia Nacional Española de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. (2007). http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeEjecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf
- Boshuizen, H. P. A. (2004). Does Practice Make Perfect? A Slow and Discontinuous Process. En: Boshuizen, H. P. A.; Bromme, R., y Gruber, H. (Eds.). *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Kluwer Academic Publishers.
- Harvey, L., Locke, W. y Morey, A. (2002). *Enhancing employability, recognizing diversity*. London: Universities UK.
- Hernández, J. (2006). *La universidad española en cifras. Información académica, productiva y financiera de las universidades españolas. Año 2004. Indicadores universitarios curso académico 2004/2005*. Conferencia de rectores de las universidades españolas, Madrid: CRUE.
- Jiménez, J., Sánchez, J. y Montero, R. (Coord.) (2003). *Educación superior y empleo: La situación de los jóvenes titulados. La encuesta CHEERS*. Granada: Universidad de Granada.
- Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué (2009). The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the *Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April.
- Lévy, J. P. y Varela, J. (2003). *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Schmidt, M. J. and Hollensen, S. (2006). *Marketing Research-An International Approach*, Prentice Hall, Harlow.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ceraquio Quintanilla Cóndor
quintanilla_cn@hotmail.com

Ubaldo Cayllahua Yarasca
ucaya@hotmail.com

Félix Canales Conce
fcanalesconce@hotmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA (PERÚ)⁶³

Palabras Clave

TIC, currículo, formación de profesorado, matemática.

Descripción

A nivel mundial, la educación secundaria es un área de creciente preocupación, un enorme desafío para investigadores y formuladores de políticas en educación, porque representa una etapa crítica del sistema ya que vincula la educación inicial con la educación superior, tiende puentes entre el sistema escolar y el mercado de trabajo (UNESCO, 2011).

Para Schalk Quintanar (2010: 3-4) “los estudiantes en su mayoría ya son ‘ciudadanos digitales’, mientras que la formación de docentes y las prácticas en las aulas de todos los niveles educativos siguen ancladas en el siglo XX”. Las tendencias y desafíos de la formación del profesorado de matemáticas, nos exige una reestructuración significativa de la práctica docente (Gómez, 2005: 15). Porque de acuerdo a los Principios y Estándares para la Educación Matemática, “la tecnología es fundamental en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas; influye en las matemáticas que se enseñan y enriquece su aprendizaje” (NCTM, 2000, p. 24).

Según el Informe PISA, el Perú ocupa el último lugar (365) en rendimiento en matemáticas, en comparación de China (600) (Ministerio de Educación, 2010, p. 167). En el Perú, se aplicó pruebas estandarizadas en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) a estudiantes del 2do grado de primaria, para evaluar el aprendizaje en las matemáticas, cuyo resultado en Huancavelica no es aliciente, más del 63,7% no lograron el aprendizaje. Este resultado, implica que en otros grados están en similares condiciones.

Logros	Características	%
Nivel 2	Lograron aprendizajes esperados	6,9%
Nivel 1	Responden a las preguntas más fáciles	29,4%
Debajo del Nivel 1	Tienen dificultades, no responden ni las preguntas más fáciles	63,7%

Tabla 1. Resultados de la ECE (MINEDU, 2011).

Asimismo, los docentes de educación secundaria en el Perú, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 1997 (UNESCO, 1997), cuentan con certificaciones CINE-5 el 92% y CINE-3 un 8% (UNESCO, 2011, p. 64).

Es desde este contexto que surge la incógnita sobre qué factores intervienen en el fracaso escolar en las matemáticas, quizás ¿es necesario que los profesores de matemáticas tengan dominio de las TIC?

⁶³ Departamento Académico de Ciencias y Humanidades.

Metodología

El trabajo de investigación es de carácter exploratorio, el objetivo es identificar deficiencias en el uso de las TIC en la formación del profesorado de matemáticas en la UNH.

Se realizó una revisión de literatura referente a la formación del profesorado en matemáticas y las TIC. Luego, se hizo una evaluación del plan de estudios que corresponde a la formación de profesorado en la UNH. Finalmente se propuso los lineamientos básicos de la incorporación de contenidos TIC y recursos tecnológicos en la formación del profesorado de matemáticas en la UNH.

Resultados esperados

Mediante D.S. 067-2001-ED, se creó el Proyecto Huascarán, para optimizar los servicios educativos en el uso de las TIC. Como consecuencia, nace el Programa una Laptop por Niño, que inicialmente fue para atender a las escuelas públicas unidocentes y multigrado de educación primaria con laptop y robótica (MINEDU, s.f); que luego se amplió la distribución al nivel de educación secundaria.

	Región Huancavelica					Perú
	Primaria	Instituciones	Secundaria	Instituciones	Total	Total
Laptop	26039	1152	8380	271	34419	797352
Kit Robótica	3379	811	8380	271	11759	83971

Tabla 2. Distribución de Laptop y Kit de Robótica (2011).

Por otro lado, la Facultad de Educación de la UNH, en el 2007 inicia la formación de profesorado en “Matemática, Computación e Informática”; en este programa se imparten materias que están distribuidas en áreas de formación: básica, pedagógica, prácticas y especializada.

El plan curricular (2007) de la especialidad, tiene serias falencias referentes a la especialidad de matemática e informática:

- a) *no incluye* las didácticas de las matemáticas.
- b) *no incluye* asignaturas de las geometrías.
- c) existe *una* materia de formación pedagógica “Tecnologías de Informática y Comunicación”. Esta materia no cubre la dimensión del *perfil básico del egresado* propuesta en el plan de estudios (p. 14):
 - Aplica adecuadamente las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
 - Emplea programas educativos informáticos con creatividad.
 - Desarrolla el razonamiento lógico – computacional de los estudiantes.
- d) En el área de informática hay 12 asignaturas de especialidad: 4 de programación, 2 de base de datos, 2 de electrónica y 4 relacionados a la Web y mantenimiento.

Las asignaturas de lenguajes de programación y bases de datos están orientadas al procesamiento de información de uso comercial y adolecen de una orientación educativa.

Conclusiones

Existe un divorcio entre la universidad y las instituciones educativas de educación básica regular, como consecuencia, el plan de estudios de la formación de profesorado no está acorde a los cambios tecnológicos en la educación.

La responsabilidad corresponde a la educación superior (Universidad), que sus egresados deben ser de la más alta calidad humana y profesional (Farro Custodio, 2005). Por lo tanto, es necesario considerar

asignaturas de TIC que contribuyan en la formación del profesorado de matemáticas, integrando herramientas tecnológicas; porque el profesor es el elemento clave en la integración y empleo de las TIC contribuyendo en la mejora del aprendizaje (Coll, Mauri y Onrubia, 2009).

	Propuesta de contenidos TIC (Gallego Gil, 2011; Martínez Recio, 2005; OEI-CAEU, 2012)		Recursos
P a r t e 1	Las TIC y recursos disponibles en Internet, y e-Learning		Internet y edu 2.0
	Geometría y TIC		GeoGebra
	Estudio de las funciones		WxMaxima
	Sistema de ecuaciones y Análisis matemático		
	Estadística y aplicaciones		R
P a r t e 2	Lenguajes de programación	Sistemas de números	Squeak, Etoys, PhysicalEtoys, Scratch, StarLogo TNG
		Programación y construcción de la geometría	
		Simulaciones en ciencias naturales y sociales	
		Lenguaje y escritura	
		Robótica-Lego	

El uso de lenguajes de programación permite desarrollar las asignaturas de manera integrada e interrelacionada.

“El mejor aprendizaje no derivará de encontrar mejores formas de enseñar, sino de ofrecer al educando mejores oportunidades para construir”. (Papert, 1987).

Referencias

- Coll, C.; Mauri, T. y Onrubia, J. (2009). Hacia una modernización del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las TIC. In J. De Pablos Pons (Ed.), *Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe, 145–161.
- Farro Custodio, F. (2005). Estándares para la formación de profesores y acreditación de facultades de educación en el Perú. *Estándares y Acreditación. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 9(15), 69–94.
- Gómez C. (2005). Tendencias y retos en formación de profesores en Matemáticas. Vivir el presente y crear futuro en la cooperación Europa-Latinoamérica. En I. M. Gómez-Chacón y E. Planchart (Eds.), *Educación Matemática y formación de profesores: propuesta para Europa y Latinoamérica*. Bilbao: Universidad de Deusto/ HumanitarianNet, 15–32. Disponible en: http://www.humanitarianet.deusto.es/publica/PUBLICACIONES_PDF/15%20Formacion%20Docentes.pdf
- MINEDU. (s.f). Una Laptop por Niño: ¿qué es una laptop XO? *Programa: Una laptop por niño*. Educativo. Retrieved from http://www.perueduca.edu.pe/olpc/OLPC_quees.html
- MINEDU. (2007). Perfil educativo regional de Huancavelica: Principales indicadores para el seguimiento de proyectos Educativos Regionales. Dirección Regional de Educación, Huancavelica. Retrieved from <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/pregionales/Huancavelica.pdf>
- MINEDU (2011). *En Huancavelica, rendimiento escolar disminuye en Matemática y Comprensión lectora. Unidad de Medición de la Calidad*, MED. Recuperado de: <http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2011/PrensaECE2011/ECE2011-HUANCVELICA.pdf>
- Ministerio de Educación. (2010). *Pisa 2009: Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos OCED*. Informe Español. Madrid: Instituto de Evaluación. Recuperado de: http://www.waece.org/documentosydeclaraciones/resumen_pisa.pdf
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM. Retrieved from <http://www.nctm.org/standards/content.aspx?id=16909>
- Papert, S. (1987). *Desafío a la mente: Computadoras y Educación*. Buenos Aires: Galápagos.
- PRONAMA. (2011). *Medición de la tasa de analfabetismo-Perú* (p. 22). Perú: Ministerio de Educación, Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización.

- Schalk Quintanar, A. E. (Ed.). (2010). El impacto de las TIC en la Educación. *El impacto de las TIC en la Educación* (p. 55). Brasilia: UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190555s.pdf>
- UNESCO (1997). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997)*. Montréal, Canada: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147002s.pdf>
- UNESCO (2011). *Compendio mundial de la educación 2011: enfoque en la educación secundaria*. Montréal, Canada: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2011-sp.pdf>

CURSO SEMIPRESENCIAL DE BIOQUÍMICA ACOPLADO A LA PLATAFORMA MOODLE

Natalia Regina Mesa H.
natalimesa@yahoo.com

Luis Carlos Burgos H.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (COLOMBIA)⁶⁴

Palabras Claves

TIC, Moodle, Bioquímica, ciencias básicas, E-learning, U-learning.

Descripción de la investigación/experiencia

La Vicerrectoría de Docencia promociona y provee servicios de capacitación, asesoría y acompañamiento a la comunidad académica en la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de docencia; específicamente la Facultad de Medicina tiene dentro del currículo el componente flexible el cual posibilita la ampliación del conocimiento; estos cursos, pueden ser seleccionados libremente por el estudiante, como cursos de profundización en ciencias básicas. La biblioteca médica ofrece la plataforma Moodle al servicio de cualquier curso.

Los conocimientos básicos y fundamentales en bioquímica posibilitarán en los estudiantes el desarrollo de correlaciones entre las ciencias básicas y las clínicas, para interpretar y argumentar, datos y resultados, que le permitan deducir conclusiones sobre problemas clínicos planteados. El curso Semipresencial de Bioquímica acoplado a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el entorno de Aprendizaje Modular y Dinámico Orientado a Objetos (Moodle), busca que el estudiante adquiera los conocimientos necesarios para integrar y racionalizar, los procesos bioquímicos que se llevan a cabo en los organismos. El curso está dentro del componente flexible y semipresencial en modalidad virtual, puede ser tomado tanto en los niveles de básicas como en los niveles de clínicas o avanzados. Su objetivo es formar estudiantes en los fundamentos bioquímicos y sus aplicaciones en las ciencias básicas y aplicadas, en un trabajo personalizado con la respectiva guía de los profesores para desarrollar un pensamiento lógico-analítico enfocado a la solución de hipótesis y problemas científicos aplicados. La realización del curso es un escenario para la detección de estudiantes que tienen las habilidades para el futuro desarrollo de la disciplina en nuestro medio. Además el curso enfrenta tanto a estudiantes, profesores y a la institución al reto de la revolución virtual en aras de impulsar la transformación de los profesionales en el aumento de la competitividad.

Métodos y metodología

El curso tiene tres aspectos básicos como soporte de los procesos de enseñanza-aprendizaje: *A. Aprendizaje semipresencial (B-Learning)*: que facilita la combinación eficiente de diferentes métodos de impartición, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje; basado en una comunicación entre estudiantes y profesores. *B. Aprendizaje electrónico (e-learning)*: acoplado a la plataforma Moodle, utilizando aplicaciones de hipertexto (correo electrónico, webs, foros, mensajería instantánea, chats, etc.). *C. u-Learning*: son las actividades apoyadas en la tecnología, y la accesibilidad en cualquier momento y lugar, en tiempo real, ya que incorpora cualquier medio tecnológico que permita recibir información y posibilite su incorporación y asimilación a las personas (Aulas virtuales), posibilitando sesiones interactivas, entre profesores y estudiantes, otorgando flexibilidad a la formación y capacitación para que resulte efectiva. Los instrumentos de apoyo, herramientas y ayudas didácticas como materiales educativos son seleccionados para la construcción de los conceptos que facilitan el aprendizaje, como resultado de nuestra reflexión docente para obtener un aprendizaje significativo y generar un conocimiento didáctico integrador y una propuesta para la acción, que si bien parta del análisis crítico y teórico, lo logre trascender. *Materiales*:

⁶⁴ Departamento de Fisiología y Bioquímica, Facultad de Medicina.

Moodle, Clases Virtuales: BigBlueButton, Clases magistrales y asesorías personalizadas, Asesorías colectivas.

Resultados esperados y resultados

El curso ha permitido obtener las competencias básicas tanto en la temática del curso como en la respecto a la utilización de tecnologías de la información y la comunicación. Cada semestre hay un cupo de 23 estudiantes, los tres semestres consecutivos de realización del curso el cupo el total de 66 alumnos; algunos estudiantes han cancelado el curso por razones logísticas de su semestre. Los estudiantes demostraron un gran interés en la metodología interactiva y personalizada, ya que pudieron acceder al conocimiento manejando sus tiempos para la organización de diferentes deberes académicos. La gama de herramientas interactivas mostraron un adecuado aprendizaje a través de metodologías de evaluación como los talleres, evaluaciones acopladas a la plataforma, y entre otras actividades. Los estudiantes en el curso tienen la oportunidad de seleccionar el método de evaluación con el fin de potenciar sus capacidades cognitivas. Las evaluaciones de la plataforma están diseñadas en la modalidades de: selección múltiple, selección única, apareamiento, completación; con un tiempo limitado que oscila entre 60 a 120 minutos de acuerdo con la complejidad del tema. En este tipo de evaluación tradicional el rendimiento fue menor comparado con las evaluaciones orales y en forma de taller. Los talleres presentaron el mayor rendimiento y los estudiantes han expresado una mejor adquisición del conocimiento. El promedio de rendimiento académico fue de 4.7 (Escala Colombina 1: mínima 5: máxima). Las dinámicas presenciales en la cual tanto estudiantes como profesores establecieron vínculos de comunicación que reforzó la comprensión y clarificación de conceptos; de otro lado se detectaron estudiantes que podían interactuar y/o participar de grupos de investigación. Específicamente 5 estudiantes actualmente pertenecen en nuestro grupo BIGEMO. Debido al interés de los estudiantes en continuar una profundización en las temáticas relacionadas con la bioquímica, se creó un nuevo curso con énfasis en la aplicación clínica.

Conclusiones

El curso extendió un aprendizaje personalizado, por la versatilidad que ofrece la virtualidad, optimizando los recursos universitarios y los tiempos de los estudiantes. La población estudiantil ha sido motivada en el acercamiento a las ciencias básicas para una correcta y permanente articulación con la clínica, reconociendo y fortaleciendo los fundamentos tanto de la bioquímica teórica y como experimental, además el desarrollado de un pensamiento lógico-analítico enfocado a la solución de hipótesis y problemas científicos aplicados. El curso estableció la entrada en la era U-learning, ya que los integrantes del curso pueden interactuar en desde cualquier lugar, en tiempo real, a través de tecnologías de la informática y las comunicaciones. Después de realizar un análisis técnico y pedagógico sobre el curso, pudimos percatarnos de que las características del curso son óptimas para los procesos educativos ya que subrayan las nuevas fronteras del aprendizaje y la pedagogía; para que adquieran el conocimiento de la disciplina y las destrezas necesarias para la utilización de tecnologías en sus actividades profesionales y laborales. También incluimos a los estudiantes en las actualizaciones del curso para que realicen propuestas didácticas que respondan a las exigencias del mundo actual y a las diferencias generacionales entre profesores y alumnos.

Referencias

- Bersin, J. (2004). *The Blended Learning Handbook: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned*. Pfeiffer Wiley Cap.1.
- Devlin, T.M. (2004). *Bioquímica el texto con aplicaciones clínicas*. Cuarta edición. España: Ed. Reverté.
- Fauci, A. S.; Braunwald, E.; Kasper, D. L.; Hauser, S. L.; Longo, D. L.; Jameson, J. L. and Loscalzo, J. (2008). *Harrison's Principles of internal medicine*. 17 edición. Ed. Mc Graw Hill.
- Heinze, A. and Procter, C. (2006). Online Communication and Information Technology Education. *Journal of Information Technology Education*. 5, 235-248.
- Mesa, N. R.; Burgos, L. C. (2011). *Curso semipresencial de bioquímica*. Recuperado el 1 de octubre de 2012, sitio web: <http://formacionbiblioteca.udea.edu.co/moodle/course/view.php?id=276>

- Mackee, T. and McKee, J. R. (2009). *Bioquímica. Las bases moleculares de la vida*. Cuarta edición. México: McGraw Hill.
- Matthews-Van Holde. (2003). *Bioquímica*. Tercera edición. España: Addison Wesley.
- Nelson, D. Y. and COX, M. (2008). *Lehninger Principles of Biochemistry*. Fifth Edition. New York: Worth Publishers.
- Scriver, C.; Beaudet, A.; Sly, W.; Valle, D.; Childs, B.; Kinzler, K. and Vogelstein, B. (2008). *The Metabolic and Molecular Bases of Inherited Disease*. 4 volúmenes. Octava Ed. USA: MacGraw Hill.
- Smith, C.; Maks, A. D. and Lieberman M. (2006). *Bioquímica básica de Marks. Un enfoque clínico*. Segunda edición. España: McGraw Hill.
- Voet, D. and Voet, J.G. (2004). *Biochemistry*. Tercera edición. Ed. Wiley International.

EVALUANDO EL USO DE WIKIS COMO APOYO A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA PRESENCIAL

Inmaculada Mas Álvarez

inmaculada.mas@usc.es

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, Blended learning, evaluación, Lengua española, wiki.

Descripción de la investigación

Aprendizaje colaborativo y uso de *wikis* se consideran a menudo en la actualidad un tándem metodológico consolidado en el ámbito docente universitario. Sin embargo, resulta conveniente empezar a revisar su idoneidad, como la de otras herramientas derivadas del desarrollo de las TIC, en un momento en que se pueden concebir como mínimamente estables en calidad de plataformas virtuales.

A partir de la experiencia a lo largo de tres cursos de empleo de *wikis* como apoyo a la docencia presencial en tres asignaturas del área de Lengua española, en esta comunicación se presenta una revisión de los objetivos planteados, con el propósito de evaluar su consecución, tanto desde el punto de vista de la profesora, como desde la opinión de alumnas y alumnos de los estudios de *Grado en Lengua y literatura españolas* y *Grado en Comunicación audiovisual* en la Universidad de Santiago de Compostela. Los aspectos sobre los que se incidirá afectan a tres ámbitos, el organizativo, el de docencia y el de evaluación. Se pretenden destacar algunas de las supuestas ventajas de las *wikis* como plataformas de enseñanza-aprendizaje, principalmente la horizontalidad, el aprendizaje autónomo y la construcción colaborativa.

Por otra parte, se considerará el interés de que el recorrido del curso, en su proceso, sea abierto y esté proyectado al exterior con intención de potenciar el intercambio y la contribución, no necesariamente pautada, a la comunidad local y global interesada en el campo de conocimiento en cuestión.

Métodos y metodología

La metodología seguida toma como punto de partida las características de la concepción de una docencia mixta presencial y no presencial, de la comunicación entre pares y profesora-estudiantes, así como de las posibilidades que ofrece la plataforma *wiki* elegida —con la tecnología de *wikispaces*— frente a otras opciones de virtualidad, como puede ser la de la propia universidad, para las asignaturas en cuestión. Los objetivos del curso se someten a revisión a través de las reflexiones de la organizadora de la *wiki*, la profesora, según los criterios considerados en el ámbito investigador y docente, además de a través de un cuestionario de evaluación dirigido al alumnado, que combina preguntas de respuesta cerrada y de respuesta abierta. Ambos instrumentos permitirán obtener datos cuantitativos y cualitativos para la evaluación propuesta.

Resultados esperados

Anticipándonos, teniendo en cuenta reflexiones previas (Mas Álvarez y Pichel Teijeiro 2012) y valoraciones no sistemáticas llevadas a cabo en cursos anteriores, se espera que los resultados corroboren las ventajas que ofrece el apoyo virtual a través de *wikis*: en lo principal, organizativos y tutoriales, de seguimiento del trabajo individual y sobre todo grupal, de multimodalidad y de motivación; además de sus limitaciones, que a lo largo de los cursos se han ido minimizando al tenerse en cuenta la experiencia de cada grupo. Con todo, el número de estudiantes se presenta como una dificultad no despreciable para el trabajo fluido y fructífero, tanto en entornos presenciales como virtuales. Frente a esta limitación, las wikis pueden ofrecerse como lugar virtual idóneo para aulas multilingües y multiculturales, ya que favorecen el seguimiento del aprendizaje desde diferentes ritmos y culturas del estudio.

Se espera que esta investigación sirva también para confirmar el carácter más o menos estable de las *wikis* como plataformas docentes y el papel que empiezan a jugar los dispositivos móviles en esta consolidación, junto a la implementación de nuevas formas de conectar presencialidad y virtualidad a través de tareas auténticas con reflejo virtual o a través de mecanismos de comunicación tecnológicos no pensados en principio para su aprovechamiento en la docencia, como es el caso, por ejemplo, de los códigos QR.

Conclusiones

Se destacará el valor del trabajo en *wikis* por la horizontalidad de la participación, la posibilidad de respuesta individualizada no necesariamente presencial, así como por constituir un reflejo del proceso de aprendizaje autónomo y de grupo. Se revisarán los inconvenientes y posibles soluciones o mejoras en la articulación entre docencia presencial y no presencial, el aprovechamiento eficiente de la plataforma para potenciar la participación y fluidez comunicativa entre pares, y una implicación real no excesivamente condicionada por los criterios de la evaluación. Para todo ello se revela como esencial la opinión de los estudiantes; en realidad lo más interesante será con toda probabilidad en qué medida se han sentido cómodos trabajando en el entorno virtual y en qué medida las *wikis* han constituido un lugar de referencia para aumentar la motivación y el interés por seguir aprendiendo.

Referencias

- Elgort, I. (2007). Using wikis as a learning tool in higher education. En *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ASCILITE Singapore 2007*. <<http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/elgort.pdf>>
- Engstrom, M. E. y Jewett, D. (2005). Collaborative learning the wiki way. *TechTrends*, 49(6), 12-15, 68.
- Heinze, A. y Procter, C. (2006). Online Communication and Information Technology Education. *Journal of Information Technology Education* 5: 235-249.
- Mas Álvarez, I. y Pichel Teijeiro, L. (2012). Aprender *Fonética española* a través de la interacción en una wiki. Logros en la innovación docente y apreciaciones de un observador externo. En P. Membiela, N. Casado y M. I. Cebreiros (Eds.) *Investigaciones sobre docencia universitaria y nuevas tecnologías*. Ourense: Educación Editora, 255-259.
- Montenegro, M. y Pujol, J. (2009). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *RED – Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico X. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Red-U). 15 de diciembre de 2009. <<http://www.um.es/ead/red/M10/>>
- Robles, S.; Pons, J.; Borrell, J.; Freixas, M.; Fernández-Córdoba, C.; Sebastián, R. M. y Pèlachs, A. (2008). New Wiki Tools for On-line Formative Assessment. En *International Technology, Education and Development Conference*. March, 2008. <<https://wiki.uab.cat/GrupWiki/PublicacionsGrup>>

PROFESORES CON “BUENAS PRÁCTICAS” Y B-LEARNING: EL CASO DEL PROYECTO VISIBILIDAD

Héctor Manuel Rodríguez Cagiao

hectormmanuel.rodriguez@usc.es

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Palabras clave

TIC, Educación Superior, buenas prácticas.

Descripción de la investigación

Durante las últimas décadas, con la incorporación y aplicación creciente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha venido cuestionando, véase Castells (1997), el grado de adecuación de la organización y metodología didáctica tradicional que hoy en día se emplea en las aulas de las universidades presenciales con la naturaleza propia de la sociedad informacional.

En este contexto de cambio, la calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica de las instituciones de educación superior en todo el mundo. En nuestro contexto, las sucesivas declaraciones de Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Benelux (2009) lo han recogido como uno de los referentes básicos del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Las mencionadas directivas y los subsiguientes procesos de desarrollo y aplicación de las mismas han insistido en que la universidad y su oferta formativa precisen avanzar hacia propuestas curriculares más flexibles, más centradas en el aprendizaje autónomo de los estudiantes, con mayor uso de las TIC, con una orientación docente basada en competencias y que suponga en inicio de una capacitación profesional que continuará “a lo largo de la vida”.

Como ha puesto de manifiesto Alba Pastor (2005), existen dos grandes lagunas respecto al profesorado en la Convergencia al EEES: por un lado, su incorporación explícita como clave estratégica del mismo y, por otro, la indagación sobre su práctica actual y necesidades institucionales, formativas, estructurales y organizativas para permitirles su participación activa en su construcción.

Por este motivo cobra especial importancia la revisión de aquellas prácticas consideradas como excelentes. La experiencia de estos docentes, la forma en la que fundamentan y desarrollan su conocimiento, puede servir como marco de referencia de “buenas prácticas”. Cualquier iniciativa de formación y/o mejora de la docencia ha de basarse en dichas concepciones porque en ellas se integran los elementos generales de los conocimientos y creencias de la enseñanza.

El presente trabajo se elabora a partir de un proyecto de investigación titulado *“Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de buenas prácticas docentes: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia europeo”* y coordinado por el profesor-catedrático Miguel A. Zabalza Beraza.

Dicho proyecto es también conocido como Proyecto Visibilidad porque pretende identificar y hacer visibles el pensamiento y las prácticas de “buenos docentes” universitarios de manera tal que se haga posible el debate didáctico y pueda servir como referente para que otros docentes puedan analizar su propia práctica y reajustarla de ser preciso.

Métodos y metodología

En esta investigación se utiliza el método de estudio de casos como uno de los comúnmente empleados dentro del paradigma interpretativo (cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico), a pesar de que actualmente las investigaciones no se rigen exclusivamente de un único

paradigma, sino que se nutren y enriquecen de los diferentes métodos y paradigmas (positivista, interpretativo y sociocrítico).

Los sujetos participantes en este trabajo se extraen de la muestra de docentes incluidos en el *Proyecto Visibilidad* entre los que se escogen aquellos que utilizan entornos virtuales en su docencia diaria, quedando de este modo una “muestra final” de 18 profesores.

Fueron cuatro las universidades con representación en este trabajo (ordenadas a continuación en función del número de participantes): Santiago de Compostela (USC), Málaga (UMA), Vigo (UVI) y Nacional Autónoma de México (UNAM).

Respecto al modo en que se organiza el grupo de sujetos para el estudio, se selecciona un único grupo (muestra productora de datos) de todos los profesores que manifiestan un uso habitual de entornos virtuales en su docencia a partir de una “muestra general inicial” de profesores universitarios categorizados con “buenas prácticas” (muestra participante).

En la sesión de recogida de información los profesores participantes respondieron a las preguntas recogidas en una entrevista estructurada, formuladas por un entrevistador y grabadas en audio para su posterior transcripción, de la que se extraen posteriormente los datos para el estudio.

Resultados

El cómo: la metodología usada en el aula virtual

Al respecto del uso que los profesores de educación superior incluidos en la muestra hacen del entorno virtual, haciendo referencia a la metodología utilizada para dinamizar los procesos E-A en la enseñanza virtual, podemos hablar de dos elementos principales en la acción docente: como información y como comunicación.

En el primer caso, como información, se refiere al uso del aula virtual como centro de recursos en línea. De forma más específica, dentro del componente informativo de gestión de datos, podríamos añadir la práctica de la evaluación que realizan los docentes en los entornos virtuales (esta práctica evaluativa puede hacerse por diferentes medios: cuestionarios, participación, “tablón de evaluación”, etc.).

En el segundo caso, como comunicación, podemos diferenciar el uso de las siguientes herramientas por parte de los docentes: el correo electrónico, los foros y el chat. Dentro del componente comunicativo, y como actividad más específica destacan también las tutorías virtuales. Este tipo de tutorías tiene como característica el ser permanentes, ya que el texto permanece y los docentes deben comprometerse a hacer una revisión permanente de las consultas, y que pueden ser tanto individuales (e-mail) como colectivas (foros).

El qué: los objetivos.

Los tres objetivos principales que ansían alcanzar los docentes son:

1. Mejorar la calidad docente a través de herramientas para la disposición de recursos (información).
2. Mejorar la calidad de los procesos de comunicación.
3. Desarrollar competencias para la sociedad del conocimiento a partir de la integración de las TIC en el discurso docente.

El cuándo: la interactividad.

Ante el supuesto de si el profesorado hace un uso interactivo de los Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA) en cuanto a la utilización de recursos que ayuden a mejorar los procesos comunicativos docente-discente y discente-discente, se han detectado tres vías principales de comunicación durante el análisis de las prácticas docentes en el aula virtual: el correo electrónico, los foros y el chat.

Aunque bien es cierto que no son el único medio de comunicación posible (ej. las videoconferencias), si que representan los principales medios de comunicación síncronos (chat) y

asíncronos (correo electrónico, foros) utilizados comúnmente en la docencia semipresencial, mixta, híbrida o blended (b-learning).

El qué: los contenidos.

En cuanto al tipo de contenidos utilizados en las prácticas que el profesorado estudiado hace dentro de los entornos virtuales, siguiendo la propuesta de Bautista, Borges y Forés (2006) organizamos en dos tipos de documentos que orientan al estudiante en este tipo de modalidades:

1. Documentos de información (ej. el programa).
2. Documentos didácticos (ej. la guía de aprendizaje).

Conclusiones

Aunque no parece conveniente el establecimiento de conclusiones en un trabajo de investigación que muestra diferentes vías o perspectivas de continuación, a lo largo de la elaboración de este trabajo fueron surgiendo hallazgos de interés que se muestran a continuación:

- Los docentes seleccionados por sus buenas prácticas y que usan entornos virtuales persiguen tres objetivos principales en la incorporación de las TIC a su docencia: mejorar la calidad docente, mejorar la calidad de los procesos de comunicación, y desarrollar competencias para la sociedad del conocimiento.
- El uso que hacen del aula virtual es doble: como “información” (centro de recursos en línea o cuestiones relacionadas con la evaluación) y como “comunicación” (herramienta comunicativa o tutoría permanente).
- Respecto a la interactividad con los entornos virtuales, sólo un 33% menciona la utilización de foros (comunicación asíncrona) y un 11% la de chat (comunicación síncrona). El uso de la comunicación en las aulas no está extendido ni suficientemente explotado.
- Los contenidos de las aulas virtuales son variados desde el punto de vista organizativo (buzón de preguntas, tablón de anuncios, tablón de evaluación, calendario, etc.). Aunque existen dos tipos de documentos básicos que son colgados para la orientación del alumno: documentos de información y documentos didácticos.

Referencias

- Alba Pastor, C. (2005). La Universidad española en el EEES: el profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea. *Revista de educación*, 337: 7-11.
- Alba Pastor, C. (2005). El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación*, 337: 13-36.
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Castells, M. (1997). La era de la información: economía, sociedad y cultura (Vol. 1º). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Declaración Bolonia 1999 (Consulta: 06-07-2009) <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- Declaración Praga 2001 (Consulta: 06-07-2009) <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- Declaración Berlín 2003 (Consulta: 06-07-2009) <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- Declaración Bergen 2005 (Consulta: 06-07-2009) <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- Declaración Londres 2007 (consulta 06-07-2009) http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf
- Declaración Benelux 2009 (consulta 06-07-2009) <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

- Pérez, M. (2003). Niveles de integración de la red internet en la enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7: 39-43.
- Sangrá, A. y González, M. (2004). La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas. Barcelona: Editorial UOC.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesor universitario*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

CAN SUMMATIVE SELF-ASSESSMENT COUNT IN THE FINAL MARK? AN EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION

Ricardo A. Tejeiro

ricardo.tejeiro@uca.es

Jorge L. Gómez-Vallecillo

jorge.gomez@uca.es

Antonio F. Romero

antoniofrancisco.romero@uca.es

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (SPAIN)⁶⁵

Key words

Education; learning; self-assessment; university; educational psychology.

Introduction

Self-assessment constitutes one of the most interesting topics in the literature on assessment in higher education. Several authors have suggested that self-assessment makes it easier for the student to monitor, direct, and regulate actions toward goals of information acquisition, expanding expertise, and self-improvement (Paris & Paris, 2001), therefore constituting a fundamental element for effective learning both during and after the university years (Taras 2001).

There are still few studies about the validity of self-assessment in the Spanish universities. We present an experience of summative criteria-referenced self-assessment. The expression “criteria-referenced” refers to the existence of a previously specified educational objective, in our case included in the teaching program of the subject (Popham, 1983). It is summative because it is applied at the end of the study program with purpose of justification and accountability (Scriven, 1967).

Our study is partly based on the comparison between the marks given by the professor and by the student, which in fact constitutes the most common procedure in the studies on self-assessment (Brew, 1999; Falchikov, 2005; Hafner & Hafner, 2003). Two differences with regard to previous studies were included in our work. Firstly, considering that from the early 1990s both the professional and the academic profiles tend to be defined in terms of competences (Lucas, 2007), we widened self-assessment to include the students’ self-grading as well as their judgments about their perceived acquisition of competences, learning results and contents. Secondly, we compared self-assessment in two different groups; in only one of them, self-grading counted towards the final marks. The present work was performed in the Faculty of Education in Universidad de Cádiz (Spain), where 25 out of the 61 degree subjects in 2011/2012 included self-assessment, which represents 41% of the total.

Method

Two groups of 60 and 62 students of Early Childhood Education in Universidad de Cádiz (Spain) participated in the study (95.1% were females; age range was 18-32). Each group followed a different course in the same six-month period. In one course (“Educational Psychology”, further referred to as PSE), marks were given by the professor, weighing the results of the theory exam (60%), practices (30%) and participation (10%). In the other course (“Tutorship and Family”, further TYF), marks were calculated with the same procedures (counting 60%, 30% and 5%, respectively), but also with 5% of self-assessment based, according to the teaching program, in an “additional report about the student’s learning provided by the student or the group”.

⁶⁵ Departamento de Psicología.

After completing the courses, participants filled a self-assessment questionnaire indicating, on a subjective 5 points scale, the perceived degree of acquisition of each of the competences, learning results and contents included in the program. They were also to indicate, on a 10 points scale, the final mark that they thought they should receive.

Self-assessment data were compared with the marks given by the professor, and the 10 students with higher discrepancies were interviewed.

Results

A positive relationship between self-grading and the marks given by the professor (further “marks”) was found for PSE but not for TYF, both when total marks and only scores in the written exam were considered (table 1).

Group		<i>r</i>	<i>P</i>
TYF	Total mark	.099	.454
	Exam	.270	.838
PSE	Total mark	.331	.009*
	Exam	.351	.005*

Table 1. Relationship between self-grading and marks.

Self-assigned marks were higher than the marks given by the professor, but differences ($M=.11$, $SD=1.13$ for PSE; $M=.28$, $SD=1.29$ for TYF) were not statistically significant ($t_{(61)}=.774$, $p=.442$ for PSE; $t_{(59)}=1.676$, $p=.099$ for TYF). Differences between self-grading and marks ranged from +4.1 to -2.4 points in TYF and +2.3 to -1.1 in PSE. In both groups, the students with lower marks provided higher over-grading than the students with better marks ($r=.705$; $p=.000$ in TYF; $r=.473$; $p=.000$ in PSE).

Self-assigned marks were significantly related with the reported acquisition of competences, learning results and contents (table 2). Regarding the relationship between these and the marks given by the professor, we only found positive significant relations in PSE for learning results and contents.

Factor	Group	Assessment of	<i>r</i>	<i>P</i>
Self-marking	TYF	Competence	.377	.003**
		Learning results	.543	.000**
		Contents	.594	.000**
	PSE	Competence	.427	.001**
		Learning results	.520	.000**
		Contents	.499	.000**
Marks by the professor	TYF	Competence	.172	.189
		Learning results	.007	.960
		Contents	.066	.618
	PSE	Competence	.086	.509
		Learning results	.440	.000**
		Contents	.282	.027*

Table 2. Relationship of self-marking and marks with self-assessment of competences, learning results and contents

All 10 students with higher differences between marks and self-grading came from group TYF. The reasons alleged for over-grading were: (a) difficulty to appropriately assess their own acquisitions; (b) desire to obtain the highest possible mark; and (c) not knowing the reason. Those who underestimated their marks gave the following reasons: (a) difficulty to appropriately assess their own acquisitions; (b) avoidance of giving a selfish image; and (c) becoming stressed.

Conclusions

When self-assessment does not count towards the final marks, the students' self-grading and the marks given by their professor are fairly similar, though there is a tendency to over-estimate one own's achievements, especially among the students with lower marks. These results agree with the previous literature. Now, is the accuracy in self-assessment influenced by its counting towards the final grades? Clearly, yes. But against our expectations, we didn't find a simple tendency to over-grading oneself but rather both over and under marking. This general loss in assessments' reliability seems to derive, at least partly, from the stress associated with self-assessment.

A relevant contribution of our study is the confirmation that, although students in general are able to adequately assess their acquisitions, in a noteworthy number of cases there are high discrepancies with the professor's assessment. We also found that the students don't always understand the reasons, which may negatively affect their motivation, self-concept, attitude towards the teachers, etc. On the opposite pole, we consider that group PSE benefited from checking that what they considered as fair marks largely coincided with their professor's perceptions. Any difference between the professor's mark and the mark that the student perceives as fair must be clarified.

References

- Brew, A. (1999). Towards autonomous assessment: using self-assessment and peer assessment. In S. Brown and A. Glasner (Eds), *Assessment matters in higher education* (pp. 159-171). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement*. Abingdon, Oxon: RoutledgeFalmer.
- Hafner, J. and Hafner, P. (2003) Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509–1528.
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de competencias desde la enseñanza universitaria. Armonización con la Enseñanza Secundaria y el mercado de trabajo, desde la Psicología Social de la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 1696-2095.
- Paris, S. G. and Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning, *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Popham, W. J. (1983). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Scriven, M. S. (1967). *The methodology of evaluation, en Perspectives of curriculum evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n° 1)*. Chicago: Rand McNally.
- Taras, M. (2001). The Use of Tutor Feedback and Student Self-assessment in Summative Assessment Tasks: towards transparency for students and for tutors. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(6), 605-614.

MEDIOS TECNOLÓGICOS Y SU UTILIDAD DIDÁCTICA EN EL GRADO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

M^a Elena Arce
elena.arce@uvigo.es

José Luis Míguez-Tabarés

Carla Míguez

UNIVERSIDAD DE VIGO (ESPAÑA)

Palabras clave

Medios tecnológicos, educación, TIC, evaluación, Ingeniería Industrial.

Descripción de la investigación

En el momento actual en el que nos encontramos, las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) constituyen herramientas clave sobre las que apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, superando así la cultura que consideraba el aula como lugar formativo y los libros de texto y la pizarra como elementos de apoyo únicos. Esta nueva concepción del entorno de aprendizaje lleva a los docentes a la necesidad de adquirir nuevas competencias y capacidades, principalmente de carácter tecnológico. Si bien, en esta perspectiva de educación, las nuevas tecnologías constituyen un recurso que, junto con el resto de componentes didácticos de los procesos curriculares, interactúa en los contextos de enseñanza. De esta forma, siguiendo a Vermeersch (2009), podemos definir el e-learning como la transmisión de los conocimientos empleando como herramienta básica el ordenador o materiales basados en el mismo. Sin embargo, esta tecnología no es por sí misma suficiente, sino que requiere del soporte y conocimientos que puedan aportar tanto docentes como discentes.

En el presente trabajo se analizan y desarrollan herramientas interactivas didácticas para implementar en el grado de Ingeniería Industrial. Concretamente, se propone una plantilla para la valoración de recursos didácticos multimedia y se construyen diversos medios utilizando plataformas como JCLic, Hot Potatoes o LIM al ámbito de mecánica y prevención de riesgos laborales.

Métodos y metodología

Se trata de una experiencia on-line participativa, que permite poner en contacto a profesor y alumnos a partir del trabajo con los recursos, posibilitado desarrollar acciones de reflexión y análisis.



Imagen 1. Actividades del modelo participativo desarrollado.

Medios tecnológicos

En el desarrollo de las actividades interactivas de este trabajo se han utilizado tres herramientas diferentes: EdiLim, Hot potatoes y Jclíc. Cada uno de estos módulos tiene una serie de características intrínsecas que lo hacen más indicado para la creación de un tipo de tareas y un ambiente virtual educativo concreto. Así, EdiLim permite generar Libros Interactivos Multimedia (LIM), es decir, materiales didácticos en los que se trabaja sobre un conjunto de imágenes insertadas en diferentes páginas, que el alumno va explorando a medida que supera cada una de las actividades. Por su parte, las herramientas de autor Hot potatoes y Jclíc, se componen de un conjunto de módulos que permiten crear tareas de selección, unión y construcción de conceptos.



Imagen 2. Ejemplo actividad realizada con EdiLim.

Valoración de recursos didácticos

La evaluación y catalogación de los entornos formativos permite conocer su eficacia en el logro de los objetivos propuestos en el diseño de las actividades. Para la catalogación y evaluación de la aplicación realizada se propone una plantilla basada en otras ya existentes (Marqués, 1999; Ramírez, 2005; Rodríguez y García, 2011).

Entorno	<ul style="list-style-type: none"> Tipología Temática Objetivos formativos Descripción Destinatarios Conocimientos previos necesarios
Requisitos técnicos	<ul style="list-style-type: none"> Elementos multimedia Tecnología avanzada Medios de comunicación on-line
Aspectos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> Atractivo, motivación Contenidos Adecuación Evaluación Flexibilización (niveles)
Funcionalidad, utilidad	<ul style="list-style-type: none"> Facilidad de uso Eficacia Versatilidad Calidad técnica Puntos fuertes Puntos débiles

Tabla 1. Resumen plantilla evaluación.

Resultados esperados

Que su uso se extienda a docentes y discentes y resulte útil y satisfactorio para ambos.

Conclusiones

La implementación de medios tecnológicos en la dinámica de las clases se ha convertido en un requisito imprescindible en el trabajo de los docentes, modificando la forma de transmitir el conocimiento. Estas herramientas permiten al alumnado tener experiencias prácticas, que con los medios tradicionales serían mucho más costosas y difíciles de reproducir.

Se debe resaltar, para este caso particular, que la aplicación de las nuevas tecnologías constituye un instrumento más, que interactúa en los contextos de enseñanza con el resto de recursos didácticos, tales como los contenidos o la evaluación, entre otros. De esta manera, la comprensión que el docente tenga del medio determinará el sentido que estos recursos adquieran en el currículum.

La integración de herramientas interactivas en el Campus Virtual resulta de gran utilidad para el docente, ya que le permite conocer el progreso individual de cada estudiante, a través de los informes que se generan en la plataforma virtual. Esta información favorece una retroalimentación, que facilita que el profesor conozca los contenidos a reforzar o ampliar y así, modifique las actividades previstas o genere otras nuevas.

Referencias

- Cabrero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mc Graw Hill
- Marqués, P. (1999). *Entornos formativos multimedia: Elementos, plantillas de evaluación/criterios de calidad*. [Documento WWW]. Disponible en: <http://www.peremarques.net/calidad.htm>
- Ramírez, E. (2005). Selección de software educativo: dos ejemplos de evaluación de material didáctico en soporte CD-Rom. *Cultura y Educación*, 17 (2), 131-145.
- Rodríguez, M. y García, F. (2011). Evaluación y transformación de material didáctico en contenido web accesible. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 38, 225-237.
- Vermeersch, J. (coord.) (2009). *TACCLE. Recursos Didácticos para la Creación de Contenidos para Entornos de Aprendizaje. Manual de aula de e-learning para docentes*. Bruselas: Jenny Hughes [Documento WWW] Disponible en: <http://cent.uji.es/octeto/files/TACCLESpaans.pdf>

LAS PLATAFORMAS VIRTUALES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA PRESENCIAL: UN ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

M^a José Vázquez-Figueiredo
figueiredo@uvigo.es

Francisca Fariña

Carla Míguez

M^a Elena Arce

UNIVERSIDAD DE VIGO (ESPAÑA)

Palabras clave

Plataformas virtuales, enseñanza universitaria, TIC, tendencias en dispositivos, EEES.

Descripción de la investigación

Objetivos:

Los constantes avances en las TIC, especialmente el impacto que está teniendo internet en la forma de interaccionar profesor-alumno y en la transmisión de la información, ha producido cambios en la docencia universitaria. Uno de los más destacados es la incorporación de sistemas de apoyo informáticos a la enseñanza tradicional, resultando particularmente relevante el uso de las plataformas virtuales (Gómez-Corona, 2010; Rodríguez-Salido, Muñoz-Beltrán y Rodríguez-Chamorro, 2010; Pablos, Colás y González-Ramírez, 2011). Pero para que este cambio sea efectivo, no basta con introducir una nueva herramienta tecnológica en la docencia, sino que es preciso que los profesores y los estudiantes desarrollen, tal y como establece EEES, una serie de competencias básicas y actitudes que les habiliten para utilizar de forma eficaz las TIC. De hecho, lo que importa no es el empleo o no de un determinado recurso tecnológico, sino las actitudes que se tengan hacia él y la intencionalidad educativa con que se use.

Partiendo de esta premisa, este estudio se centró en los siguientes objetivos:

1. Evaluar cómo perciben los estudiantes universitarios la incidencia de las plataformas virtuales en su aprendizaje.
2. Analizar la actitud que muestran los alumnos hacia la inclusión de la plataforma virtual en la enseñanza universitaria presencial.
3. Extraer conclusiones de cara a proponer actuaciones que mejoren la calidad de la formación universitaria.

Método y metodología

Participantes. En el estudio participaron 122 estudiantes de la Universidad de Vigo, con edades comprendidas entre 18 y 35 años (\bar{x} =20.83; DT=3.071; σ =9.433), de los cuales 75 son varones y 47 mujeres. Del total, 93 pertenecían al grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y 17 al grado de Educación Infantil.

Procedimiento e instrumentos. Para evaluar la percepción de los estudiantes sobre el uso de las plataformas virtuales en la enseñanza universitaria se creó un cuestionario ad hoc que mide las siguientes variables:

1. *Pérfil sociodemográfico.* Se toman datos sobre la edad, el género, el curso y la titulación.
2. *Grado de conocimiento de las plataformas virtuales.* Los estudiantes han de indicar el número de asignaturas en las que se utilizan, el tiempo de conexión diario y la finalidad que tiene.
3. *Interacción.* Se formulan ítems que permiten comprobar si, dentro la plataforma virtual, el profesor se relaciona con el alumno y los alumnos entre sí.

4. *Valoración del aprendizaje.* Los encuestados deben concretar qué tipo de actividades desarrollaron y los contenidos que trabajaron.
5. *Modalidad de evaluación de la enseñanza.* El alumnado informa del tipo de evaluación que se llevó a cabo.
6. *Satisfacción.* Incorpora ítems en los que el alumnado valora su experiencia, atendiendo a la calidad de la formación recibida.

Metodología: Se realiza un análisis descriptivo cuantitativo.

Resultados

1. *Con relación al grado de conocimiento de las plataformas virtuales.* En general, los estudiantes refieren que han usado este recurso tecnológico en alguna de sus materias. En lo que se refiere al tiempo de conexión, los porcentajes más altos se sitúan en torno a una hora (23%), 5 minutos (14.8%), seguido de media hora (9.8%). Ateniéndonos a la obligatoriedad de su utilización, encontramos que el 29.50% de los estudiantes informa que no existía obligatoriedad, ahora bien el 70.50% indica que sí. Cabe significar que el 83.6% mantiene un uso continuado de esta herramienta; no obstante, el 16.4% reconoce que ha dejado de usarlas porque le resultaban inútiles. Adicionalmente, se observa que el 97.5% de los estudiantes manifiesta que las usa para fines exclusivamente académicos y el 0.8% las emplea además para el ocio. En cuanto a la formación previa requerida, el 49.2% señala que no es precisa, frente al 50.8% que advierte de la necesidad de cursos preparatorios.
2. *Sobre la interacción.* Se confirman que la plataforma virtual sirve de canal de comunicación tanto entre profesor y alumno como entre los estudiantes. Concretamente, el 9.0% refiere que nunca puede comunicarse con el profesor, el 13.9% pocas veces, el 24.6% ni muchas ni pocas, el 38.5% bastantes veces y el 13.9% siempre. Asimismo, 8.2% informa que nunca ha trabajado de forma cooperativa con otros compañeros que estudian la misma materia, el 18.0% pocas veces, el 27.0% ni muchas ni pocas, el 35.2% bastantes veces y el 11.5% muchas veces.
3. *De la valoración del aprendizaje.* Sucintamente, los universitarios reflejan que el empleo de las plataformas virtuales facilita el aprendizaje. De hecho, el 7.4% refiere que esta herramienta nunca le ayudó a rentabilizar el tiempo de estudio, el 20.5% pocas veces, el 32.8% ni muchas ni pocas, el 26.2% bastantes veces y el 12.4 % siempre. Además, el 6.6% sostiene que ésta nunca contiene ejercicios y actividades que complementen lo abordado en las clases presenciales, el 9.8% pocas veces, el 24.6% ni muchas ni pocas, el 37.7% bastantes veces y el 21.3% siempre. Al mismo tiempo, el 3.3% informa que ésta nunca contiene ejercicios y actividades formativas que faciliten la adquisición de los contenidos de forma comprensiva, el 15.6% pocas veces, el 35.6 % ni muchas ni pocas, el 39.3% bastantes veces y el 6.6% siempre.
4. *En cuanto a la modalidad de evaluación.* Los datos indican, de forma general, que los alumnos universitarios reciben, a través de la plataforma virtual, *feedback* no sólo del profesor sino también de los compañeros. Así, el 8.1% refiere que el profesor nunca proporciona *feedback* a las intervenciones de los alumnos, el 17.9% pocas veces, el 26.8% ni muchas ni pocas, el 35.0% bastantes veces y el 11.4% siempre. En cuanto al *feedback* de los compañeros, el 8.9% refiere que nunca lo recibe, el 19.5% pocas veces, el 35.0% ni muchas ni pocas, el 25.2% bastantes veces y el 10.6% siempre.
5. *Por lo que respecta al nivel de satisfacción.* En líneas generales, los estudiantes muestran una actitud positiva con relación al uso de la plataforma virtual en la enseñanza universitaria presencial. En este sentido, hallamos que el 2.4% manifiesta que el uso de la plataforma virtual nunca es importante para tener un seguimiento de la materia, el 6.5% pocas veces, el 19.5% ni muchas ni pocas, el 32.5% bastantes veces y el 38.2% siempre. Por otra parte, el 8.1% indica que nunca se siente satisfecho con la formación que ha recibido a través de la plataforma virtual, el 12.2% pocas veces, el 34.1% ni muchas ni pocas, el 40.7% bastantes veces y el 4.1% siempre.

Conclusiones

Los anteriores resultados merecen una serie de matizaciones sobre su generalización que han de ser considerados. En primer lugar que el instrumento utilizado no se encuentra validado, y en segundo lugar, que el número de participantes es limitado, y únicamente pertenecientes a dos titulaciones. Con estas observaciones en mente, de los anteriores hallazgos se pueden extraer las siguientes implicaciones:

1. Los resultados, en línea con otros autores (i.e., Fernández-Corcho y Cubo, 2011), ponen de manifiesto que los estudiantes universitarios muestran una percepción positiva de la inclusión de esta herramienta virtual en la enseñanza presencial, en tanto que les ayuda a rentabilizar el tiempo de estudio y a complementar lo abordado en las clases presenciales.
2. Los datos indican que es preciso diseñar e implementar en esta población cursos de formación específicos sobre el manejo de esta herramienta virtual.

Referencias

- Fernández-Corcho, J. L. y Cubo, S. (2011). Modelos de comportamiento de los estudiantes universitarios en las plataformas virtuales: un estudio de percepción de rol y satisfacción. *Campo Abierto*, 30(1), 37-62.
- Gómez-Corona, E. (2010). El uso de plataformas virtuales de enseñanza como recurso educativo. En: Cotino, L. y Presno, M. (coords.). *Innovación educativa en Derecho constitucional: Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, (pp. 260-265). Valencia: PUV.
- Pablos, J., Colás, M. P. y González-Ramírez, T. (2011). La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: el caso de la Universidad de Sevilla. *ESE: Estudios sobre educación*, 20, 23-48.
- Rodríguez-Salido, G., Muñoz-Beltrán, R. y Rodríguez-Chamorro, A. (2010). Las plataformas virtuales: Oportunidades para la docencia en ingeniería de caminos, canales y puertos. En: Pasadas, M. (coord.). *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas*, (pp. 235-240). Granada: Godel.

COMPARING COOPERATIVE AND TRADITIONAL LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Ricardo A. Tejeiro⁶⁶

ricardo.tejeiro@uca.es

Jorge L. Gómez-Vallecillo⁶⁷

jorge.gomez@uca.es

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (ESPAÑA)

Raúl Salguero

raul.salguero@escolapia.cat

ESCOLA PÍA DE SITGES (ESPAÑA)

Key words

Cooperation; Learning; Education; Higher studies; Teacher qualification

Introduction

The adaptation of the Spanish universities to the European Space for Higher Education is producing methodological changes associated with the need of a more active involvement of students and with cross-sectional competences such as interpersonal skills, conflict resolution, critical thinking and reasoned decision making. The implementation of cooperative structures in the classroom appears as an effective tool for the acquisition of these competences and the practice of these active methods (Barnett, 1995).

Cooperative learning consists on the didactic use of small teams of students in such a way that they can build their knowledge if, and only if, each one counts with the collaboration of the others (Johnson, Johnson & Holubec, 1990). The members have thus the double responsibility of learning and contributing to the learning of their companions (Pujolás, 2008). Studies reveal that cooperation, as compared with competition and individualism, facilitates a better performance, more positive attitudes towards school and professors, better self-esteem and higher intrinsic motivation (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Team-work fosters the development of problem solving skills and promotes social understanding and peer acceptance (Shimazoe & Aldrich, 2010).

This type of learning is deemed suitable for all educational levels and for a majority of subjects (Mir, 1998). In Spain, a good number of experiences have been reported for Early Childhood, Primary and especially Secondary school (Borrás & Gómez, 2010; Moreno, 2007). The reports of such experiences are still scarce in higher studies, despite the work of the Interest Group on Cooperative Learning and other researchers. We present an experience of cooperative learning in higher education that aimed at overcoming the inertia of the traditional learning, gaining the aforementioned pedagogical targets and improving the quality of the teaching-learning process.

Method

Two groups of 62 and 61 students of Early Childhood and Primary Education in Universidad de Cádiz (Spain) participated in the study (95.2% and 65.6% were females; age range was 18-32). Both groups followed the same four-month course, with the same professor and identical contents, competences, assessment method, etc. One of the groups (Primary) followed a traditional procedure with magisterial lectures and individual and team exercises based on case analysis. The other group (Early Childhood)

⁶⁶ Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz.

⁶⁷ Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz.

followed the course with a cooperative learning procedure adapted from the Group Investigation technique (Sharan, 1980):

1. *Formation of teams* (3-5 students) and distribution of course contents.
2. *Individual practices*. Before team sessions, each participant gathered extensive documentation about the contents assigned to his or her own team and some data about the contents assigned to the other teams.
3. *Team activity*. coordination of the information obtained by the members, preparation and delivering of a presentation about the topic assigned to the team, and writing schemes about the topics assigned to the other teams. In the first session, the basics of team work were explained by the professor, but each team had to organize and work autonomously.
4. *Presentations*. The topic of the day was briefly introduced by the professor, and the corresponding team performed its presentation. During and after it, the rest of the students were invited to make questions. The professor intervened as needed to clarify or complete issues, remark especially relevant aspects, correct possible mistakes and promote the active involvement of the students.
5. *Assessment of learning results*. Each student's grade included three summative marks: individual written exam (60% of total mark), individual practices (20%) and team presentation (20%). This last mark was equal for all team members.
6. *Assessment of the cooperative learning procedure*. The groups were compared in marks (exam and total) and self-assessment. The later was performed with a questionnaire in which the student indicated, on a Likert-type scale, the perceived degree of acquisition of competences, learning results and contents, and assigned him or herself a global mark. The cooperative group's questionnaire also included 5 questions for the self-assessment of team-work skills. Finally, another questionnaire was designed to gain a better knowledge of the students' team-work experience and was e-mailed to the cooperative group the day of the written exam, with 20 returned forms.

Results

Table 1 shows the means and standard deviations of both groups in the professor's assessments and in self-assessment. Differences were significant for marks in written exam ($t_{121}=-2.807$, $p=.006$), final mark ($t_{121}=2.937$, $p=.004$) and learning results ($t_{121}=2.962$, $p=.004$) but not for competences ($t_{121}=-0.440$, $p=.965$), contents ($t_{121}=1.413$, $p=.160$) or self-assigned mark ($t_{121}=-1.445$, $p=.151$).

Source		Cooperative		Traditional	
		M	SD	M	SD
Professor	Exam	5.2	1.41	5.9	1.55
	Total	6.7	0.93	6.1	1.55
Student	Competenc.	3.8	0.50	3.8	0.50
	Results	3.9	0.45	3.7	0.44
	Contents	3.8	0.47	3.7	0.49
	Self-mark	6.9	1.06	7.2	1.07

Table 1. Scores in professor's and self-assessment.

The perceived acquisition of team-work skills was "high" or "very high" (combined percentage of 81.2% for "coordinating activities", 79.6% for "conflict solving", 74.8% for "task planning", 68.2% for "distributing responsibilities" and 61.8% for "working efficiently").

Regarding the team work experience, the combination of “yes” and “rather yes”, on the one hand, and “no” or “rather no” on the other, reveals that it was a comfortable experience (95% of responses), there was no tension in the teams (75%), there were no relevant differences in the amount of work done by each member (70%) and there was a fair distribution of tasks (55%) and contents (55%). The perceived importance of working in a team also increased (95%) and the students perceived that their team-work skills had improved (95%). In the negative pole, most of the students did not adequately prepare the presentations of the other teams (40%) and they found it hard to follow their companions’ explanations (with a majority of “regular” responses).

When comparing cooperative and traditional learning, students considered the first as “much more” or “more” useful (75%), entertained (90%) and motivating (80%). They also indicated that cooperative learning requires more time (80%) and mental resources (55%). Finally, a majority indicated that they would prefer cooperative learning in future courses, either “probably” (50% of respondents) of “surely” (25%), with smaller percentages for “I don’t care” (20%) and “probably traditional learning” (5%).

Conclusions

Cooperative learning was significantly associated with a lower mark in the exam but a higher total grade. The practical character of this learning may explain both results: since it requires more time and effort, it subtracts dedication to the study and may affect the performance in the written exam, but students have more opportunities to show their practical skills and professors may in turn assess them more accurately. Our results also reveal clear benefits of cooperative learning in the acquisition of team-work skills. The experience, though requiring more time and effort, was perceived as comfortable, useful, entertained and motivating.

Despite of this, some suggestions may stem from this experience. Firstly, after many years of “traditional” learning, students hardly know the basics of team work and they feel uncomfortable when part of their marks depends on others. Previous work on positive team attitude and cooperation skills is therefore of paramount importance, and the learning task should be structured in such a way that every member must be involved and participate.

Finally, our students showed a passive attitude towards the presentations of the other groups. This issue must also be addressed, for example by establishing that each team must prepare a number of written and oral questions about each topic.

As a conclusion, our experience shows that cooperative learning is a useful tool in higher education, while at the same time it has revealed a number of caveats and issues to be improved for its optimal implementation.

References

- Barnett, L. (1995). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 36, 67-70.
- Borrás, F. & Gómez, I. (2010). Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto musical. *Eufonía*, 50, 109-120.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1990). *Circles of learning*. (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Mir, C. (Coord.) (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Moreno, J. (2007). Torneo combinado. Una experiencia de aprendizaje cooperativo en tercer curso de ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 158, 41-46.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.

- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in teams: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- Shimazoe, J. & Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding & overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*, 58, 52-57.

TECNOLOGÍAS: UN ANÁLISIS DEL CAMPO DE PRODUCCIÓN TEÓRICO ACTUAL, PARA ENMARCAR EL ESTUDIO DE LOS APRENDIZAJES EN LÓGICA CON SOFTWARE DE DIAGRAMACIÓN

Federico Ferrero

federicoferrero@gmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (ARGENTINA)⁶⁸

Palabras clave

Tecnologías, campo teórico, perspectiva estética, aprendizaje de Lógica, diagramación de argumentos.

Descripción de la investigación

En torno al concepto de “Tecnologías” se presenta un mapeo general de la producción teórica recopilada, con el objetivo de establecer las principales discusiones, abordajes privilegiados y autores relevantes. Las dimensiones a las que se alude corresponden a la caracterización del fenómeno tecnológico actual, como un objeto de estudio “novedoso, socialmente construido, establecido en entornos comunicacionales, y políticamente comprometido”.

En este marco, la comunicación intenta desplegar las principales y típicas discusiones emergentes en el campo, y establecer como línea de indagación clave para nuestro caso, a la Perspectiva Estética dirigida al estudio de las tecnologías contemporáneas. Siguiendo el análisis conceptual conseguido, finalmente se ubica la investigación sobre enseñanza y aprendizajes con software de diagramación en Lógica, en el marco del mencionado Enfoque Estético de indagación⁶⁹.

Métodos y metodología

La recopilación bibliográfica recupera artículos recientes publicados en revistas especializadas, libros y capítulos de libros vinculados con la temática; así como trabajos científicos ocupados en el meta-análisis de tal producción teórica.

Con énfasis en el análisis categorial y en el trabajo de exploración bibliográfica alrededor de un concepto organizador, se identifican por un lado, a) dimensiones que permiten caracterizar a las “Tecnologías” como objetos de estudio, y por el otro, b) líneas teóricas y grupos de producción de conocimiento vinculados con el tema tanto en el campo de la educación, como en otros escenarios de discusión.

Resultados y conclusiones

Se indican las siguientes dimensiones atribuidas a las tecnologías: a) su carácter de objetos contruidos socialmente que, b) rebasan los intereses de manipulación de información orientándose hacia las posibilidades comunicativas, c) las tecnologías como objetos comprometidos con decisiones políticas y éticas que los constituyen, y d) las tecnologías como objetos novedosos.

Tecnologías como objetos novedosos: El carácter novedoso de las tecnologías es el que más interesa a los fines de esta comunicación, y puede, en principio, ser abordado desde dos perspectivas: una ligada a la reconstrucción “historicista” y otra establecida en torno a la distinción de la “especificidad de lo novedoso”.

⁶⁸ CIFYH.

⁶⁹ A los fines de esta presentación, se obviarán las citas de los textos de autores que se incluyen en cada línea teórica a mencionar. Para obtener información al respecto, véase una exhaustiva cartografía del campo en Armando (2011).

Agrupamos en torno a lo que denominamos “enfoque historicista”, a los estudios que se enfocan en el recorrido del tiempo cronológico del desarrollo de las tecnologías, incluyendo contextos de producción, inventos e inventores, modos de apropiación tecnológica, efectos cognitivos y sobre las mentalidades. Aquí, la mención de las tecnologías como objetos exclusivamente nuevos, evidencia el efecto de invisibilidad de aquellas consideradas “viejas”, como consecuencia del trato familiar y de prácticas largamente sostenidas con el correr del tiempo.

Por otro lado, desde la perspectiva sincrónica que busca identificar las marcas específicas y novedosas de las llamadas “nuevas tecnologías”, tomamos los aportes que realizan Lankshear y Knobel (2008) para organizar la exploración bibliográfica. Se trata de señalar los rasgos y fenómenos que aparecen como inéditos; aquellos que permiten desplegar un conjunto de prácticas sólo posibles de realizar con estas nuevas tecnologías digitales.

Siguiendo esta estructura analítica, las nuevas tecnologías adquieren su carácter de “nuevo” en un sentido ontológico y en un sentido paradigmático (Lankshear y Knobel, 2008). En parte, la característica ontológicamente inédita a la que se refieren los autores, es la “nueva sustancia espiritual” con la que están investidas las tecnologías digitales: un espíritu de creación colaborativa.

Por otro lado, y también desde el punto de vista ontológico, una “nueva sustancia” de las tecnologías digitales, requiere desde nuestra posición, profundizar sobre dos elementos específicos y principales: el uso de un nuevo código de cifrado (código binario) y una arquitectura hipervincular de relaciones en red. Estas dos grandes marcas, originan rasgos y posibilidades particularísimos para la restructuración de las prácticas de aprendizaje con nuevas tecnologías.

No obstante tales descripciones de los atributos ontológicos novedosos de las tecnologías digitales, existe desde los desarrollos de Lankshear y Knobel, una nueva lectura paradigmática del fenómeno. Se trata de un determinado enfoque sociocultural de la comprensión y la investigación del alfabetismo en el cual se troca el énfasis desde el abordaje de un sujeto aislado entendido como estricto aprendiz del código, hacia un sujeto cuyos prácticas alfabetizadoras deben necesariamente abordarse como un fenómeno social.

Más allá de este vuelco paradigmático que comprende la adopción de una perspectiva sociocultural para el estudio del alfabetismo, el rastreo bibliográfico permite puntualizar otra nueva clave de lectura cuyos objetos son también las tecnologías. Nos referimos a este enfoque como el de la “Perspectiva Estética” para el estudio de TIC, línea que aglutina autores diversos y provenientes de campos de producción convergentes tales como el arte y la ciencia.

Para este enfoque, la mirada se dirige a esclarecer las relaciones entre las nuevas tecnologías como vehículos de nuevas imágenes, y las prácticas novedosas de visionado y pensamiento. Se trata de nuevas vinculaciones para pensar el binomio “ver – saber”. En este marco, a partir de la discusión sobre el estatuto que ha adquirido la imagen actual, se deslizan las preguntas por las historia de las imágenes, las tradiciones valorativas establecidas en torno a la confianza que merece la visión como recurso para el pensamiento, y por sobre todo, las conceptualizaciones sobre las nuevas formas representacionales que presuntamente suponen un salto cualitativo para el pensamiento.

Ocupa aquí un lugar central la reflexión sobre las nuevas imágenes en relación con el concepto clásico de representación, entendido este último como *mimesis* o copia fiel realista. Referenciamos por ejemplo en esta perspectiva, los desarrollos de Mitchell (2009), quien sostiene la tesis de la modificación de los sistemas de representación visual en términos de un “redescubrimiento poslingüístico de la imagen”, identificando al fenómeno por fuera de la noción clásica de representación. También, Manovich (2006) rescata nuevas formas de representación (“visualización”) movilizadas por las nuevas tecnologías, pero considerando mayores grados de indicialidad y conexión con los objetos representados. Asimismo, en el marco de los estudios sobre la “Cultura Visual”, Mirzoeff (2003) sostiene que las nuevas tecnologías permitirían visualizar “cosas que no son visuales en sí mismas”, creando nuevos universos de visibilidad con formas representacionales inéditas.

Pero es Flusser (2002) quien se compromete con una posición más radical, instituyendo a las “imágenes técnicas” como elementos disruptivos que establecerían el inicio del período “poshistórico”. Se trataría de imágenes que no representan el mundo, sino que lo “desfiguran”, constituyéndose en “imágenes técnicas” como abstracciones de tercer grado, que suceden a los textos muy avanzados o

“textos herméticos”. Es decir, “imágenes técnicas” entendidas como meta-códigos que no designan al mundo sino a textos herméticos para su comprensión.

El desafío podría ser la generación de imágenes técnicas que “absorban” a textos científicos (o de Lógica en nuestro caso), “herméticos” y de difícil comprensión por vía lingüística. De manera que se trataría, del diseño y recodificación de las “líneas de texto en situaciones”, para posibilitar el visionado de una estética disparadora, en el mejor de los casos, de aprendizajes en nuevas condiciones cuando se trata de diagramar argumentos con software en Lógica.

Referencias

- Armando, J. (2011). Las “nuevas alfabetizaciones” en la formación docente inicial. Cartografía de las perspectivas teóricas dominantes en el contexto internacional. Ponencia presentada en el *XXII Encuentro del estado de investigación educativa, CIFE*. Universidad Católica de Córdoba, Argentina. (En prensa).
- Flusser, V. (2002). *Una filosofía de la fotografía*. Madrid: Síntesis.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. España: Paidós Editorial.
- Mitchell, W. (2009). *Teoría de la imagen/ Image Theory*. Madrid: Akal.
- Vaunday, P. (2009). *La invención de lo visible*. Buenos Aires: Letranómada.

EJE 5:
Estudiantes, prácticas
de estudio y socialización
en la universidad



COMUNICACIONES



UNIVERSIDADES GALEGAS 2.O: A INTERACCIÓN E A DIFUSIÓN DA INFORMACIÓN A TRAVÉS DA REDE⁷⁰

Luz Varela Armas
luz.varela@udc.es

Estefanía Mosquera Castro
e.mosquera@udc.es

UNIVERSIDADE DA CORUÑA (ESPAÑA)

Palabras clave

TIC, comunidade universitaria, redes sociais, socialización, participación

Descrición da investigación ou experiencia

O presente traballo pretende trazar algúns datos relevantes sobre o grao de aproveitamento das tecnoloxías, e nomeadamente da rede, por parte das tres universidades galegas. Para isto centramos a nosa atención na análise das páxinas web corporativas das ditas institucións, así como nas estratexias que estas utilizan para a difusión de información e a interacción entre os membros da comunidade universitaria a través doutras plataformas como as redes sociais (cfr. Duart 2009:1 e Pasadas Ureña 2010:18). Segundo os resultados obtidos podemos comprobar que o *Facebook* e o *Twitter* e, en menor medida, *Google+*, son as preferidas polas universidades para se dirixir aos seus membros, mentres que noutras redes sociais como *Tuenti* ou *LinkedIn* a súa presenza é, do punto de vista institucional, moi minoritaria, se ben que verificamos que existen comunidades ou grupos pertencentes a este ámbito –alumnado, organizacións, movementos estudantís etc.–.

Despois de case dúas décadas de que a rede comezou a xeneralizarse, en moitos sectores aínda existe certo descoñecemento da natureza do medio e das posibilidades que ofrece para á difusión da información e a interacción entre determinados entes (Dans, 2010). Así as cousas, en moitas ocasións o único que se produce é un cambio de soporte, é dicir, do medio físico ao dixital, como acontece no caso dalgúns medios de comunicación dixitais (nula ou mínima interacción co público, ausencia de ligazóns, escasa actualización etc.) (Lorenzo Suárez, Ramallo e Casares Berg, 2008: 153-155). Isto chama especialmente a atención no caso das universidades non só por seren unhas das primeiras institucións en se incorporaren á rede, senón por seren elas propias as que contribuíron ao seu desenvolvemento e á súa difusión (Romero e Vaquero 2001: 15-16), situación que, en liñas xerais, tamén reflicten as universidades galegas.

Métodos e metodoloxía

Para o estudo do nivel de proxección das universidades a través das súas páxinas corporativas analizamos, por unha banda, os contidos baseándonos na clasificación empregada por Romero e Vaquero (2001: 26-27), que distingue entre información (contidos expositivos), comunicación (contidos consecuencia da interacción) e transacción (contidos xerados pola prestación de servizos en liña). Estes criterios permitirannos determinar o perfil de cada unha das webs e a maneira en que contribúen á socialización dentro da comunidade universitaria. Así mesmo, atendemos ao aproveitamento dos recursos propios da linguaxe dixital, como o emprego de ligazóns ou a posibilidade de realizar buscas nos documentos.

No que respecta á actividade da universidade noutras plataformas analizamos a súa presenza ou ausencia en diferentes redes sociais e, seguidamente, o modo en que esta se manifesta (comunicación uni ou multidireccional). Para isto escollemos o día 20 de xuño de 2012 e seleccionamos as dez últimas

⁷⁰ Esta comunicación enmárcase dentro do Programa de Formación de Profesorado Universitario (Orde EDU/3445/2011, de 30 de novembro).

actualización –de as haber– do perfil oficial de cada universidade nas redes sociais en que se encontran, para analizarmos o grao de periodicidade das mensaxes e a natureza das mesmas (Crystal, 2011: 51). A partir deste corpus trataremos de ofrecer estatísticas coa finalidade de mostrar o nivel de actividade de cada universidade nestas plataformas.

Resultados esperados e resultados

No referente ás páxinas corporativas (UDC⁷¹, USC⁷² e UVigo⁷³) confirmamos a hipótese inicial: a información é o contido predominante, en canto a comunicación é case inexistente (móstranse enderezos de correo electrónico, mais están ausentes espazos de debate). Tamén é posíbel realizarmos transaccións (matriculas, solicitude de bolsas etc.), aínda que algunhas cómpre finalizalas adxuntando documentos impresos. Ademais, non aproveitan os recursos do medio (imposibilidade de facer buscas en documentos en pdf).

Canto á presenza das universidades nas redes sociais, na maioría dos casos é imposíbel verificarmos a oficialidade dos perfís, páxinas ou grupos, polo que distinguimos entre contas que actúan no nome das universidades ou dalgún organismo pertencente a ela (que ofrecen información da universidade á comunidade, como os perfís das facultades), e contas creadas por e para a comunidade universitaria. Neste sentido, os resultados obtidos foron os esperados: a maioría das contas pertence ao segundo grupo e, asemade, existen importantes diferenzas entre redes sociais: en Facebook⁷⁴, Twitter⁷⁵ e Google+⁷⁶ predominan as contas oficiais ou as que actúan como tal, en canto en Tuenti⁷⁷ e LinkedIn⁷⁸ sobresaen aquelas creadas polos membros desta comunidade. Chamou a nosa atención que a rede galega latri.ca⁷⁹ se situase no mesmo grupo que *Facebook*, *Twitter* e *Google+*, mais cómpre apuntar que os datos de que dispomos para esta rede son escasos (5 grupos), motivados polo baixo número de usuarios desta rede.

O grao de actualización diaria das redes é moi baixo en xeral, sendo Facebook⁸⁰ aquela en que se producen menos intervencións e Twitter⁸¹ a que verifica maior actividade.

Sobre os datos cualitativos, comprobamos que nos seus perfís corporativos a información é o contido predominante, en canto só observamos algunhas interaccións (comunicación) no caso de Twitter⁸² e Facebook⁸³, destinadas a manter unha esfera social -referencias á meteoroloxía, á chegada de períodos de descanso etc.- (Crystal 2011:50-51).

Conclusiones

Segundo os datos analizados pódese concluír que as universidades galegas non aproveitan as posibilidades da web social para mellorar as relacións dentro da comunidade universitaria. Por unha banda, as súas páxinas corporativas son case exclusivamente informativas e non crean espazos de debate. Por outra, percíbese un importante desleixo no manexo das redes sociais, pois case nunca é posíbel estarmos seguros de que contas son oficiais e cales non e, en xeral, o contido predominante segue a ser a información e non a comunicación, o que reflicte un importante descoñecemento dun medio en que a interacción constitúe un trazo definitorio, como tamén demostra a escasa frecuencia de actualización. Así,

⁷¹ www.udc.es

⁷² www.usc.es

⁷³ www.uvigo.es

⁷⁴ <https://docs.google.com/open?id=0BxdI2EZfpXpuVW43OW1qelVmbnc>

⁷⁵ <https://docs.google.com/open?id=0BxdI2EZfpXpuY0liR1lJRVp5aXc>

⁷⁶ <https://docs.google.com/open?id=0BxdI2EZfpXpuZWxEZNdZWIBCOGc>

⁷⁷ <https://docs.google.com/open?id=0BxdI2EZfpXpuUDFabXBOaXhUOUU>

⁷⁸ <https://docs.google.com/open?id=0BxdI2EZfpXpuR3NwZGxwWXRwX00>

⁷⁹ <https://docs.google.com/open?id=0BxdI2EZfpXpuWkUyeTVoUTVrOFE>

⁸⁰ <https://docs.google.com/open?id=0BxdI2EZfpXpudEFiWHNXMXZuQjQ>

⁸¹ <https://docs.google.com/open?id=0BxdI2EZfpXpuck05ZV80UHBnY3M>

⁸² <https://docs.google.com/open?id=0BxdI2EZfpXpueHN0VGluUDVrWTg>

⁸³ <https://docs.google.com/open?id=0BxdI2EZfpXpubG5uVTVFMWtOWEU>

afirmamos que é a comunidade universitaria a que demanda estas plataformas e tamén a responsábel da creación da maioría dos espazos de participación relacionados con esta institución.

En definitiva, a pesar de as universidades manifestaren certa actividade na rede, comprobamos que aínda descoñecen a linguaxe do medio, pois seguen a actuar do mesmo modo que nos soportes tradicionais -unidireccionalmente- e non tiran rendemento dos recursos do contexto electrónico (multidireccionalidade, hipertexto, instantaneidade etc.), o que tamén se reflicte nos escasos vínculos existentes entre as páxinas corporativas e os seus perfís nas redes sociais.

Referencias

- Castañeda Quinteo, L. e Prendes Espinosa (2005). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza superior. Análisis de una experiencia de implementación en la Universidad de Murcia*. Universidad de Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación. Dispoñíbel en <http://www.um.es/ice/publicaciones/informe-campus-virtual.pdf> Consultado en 12/05/ 2011.
- Crystal, D. (2011). *Internet linguistics. A student guide*. Abingdon: Oxon; New York: Routledge
- Dans, E. (2010). *Todo va a cambiar*. Barcelona: Deusto
- Duart, J. M. (2009). Internet, redes sociales y educación. *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6. Dispoñíbel en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78011179001> Consultado en 18/06/2012.
- García Granja, M. J. (2010). Redes sociales aplicadas a la educación. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 28.
- Gil, A.; Feliu, J.; Rivero, I. e Gil, E. P. (2003). ¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? *Niños, jóvenes y cultura digital*. Dispoñíbel en <http://www.uoc.edu/dt/20347/> Consultado en 09/03/2012.
- Johnson, C. M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *Internet and Higher Education*, 4, 45-60.
- Lorenzo Suárez, A.; Ramallo, F. e Casares Berg, H. (2008). *Lingua, sociedade e medios de comunicación en Galicia*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega. Dispoñíbel en http://www.consellodacultura.org/mediateca/extras/lingua_sociedade_medios.pdf Consultado en 18/06/2012.
- Martín-Laborda (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación Auna. Dispoñíbel en http://www.telecentros.info/pdfs/05_06_05_tec_edu.pdf Consultado en 22/08/2011.
- Pasados Ureña, C. (2010). Multialfabetización y redes sociales en la universidad. *Revista de Universidades y Sociedad del Conocimiento*, 7, 17-27. Dispoñíbel en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-pasadas/v7n2-pasadas> Consultado en 18/06/2012.
- Romero, D. e Vaquero, I. (2001). *Da periferia á rede. Internet en Galicia. Lingua e contidos*. Vigo: Xerais
- Sotomayor, G. (2003). Los viejos lenguajes en las Nuevas Tecnologías. *Revista Textos de la CiberSociedad*, 3. Dispoñíbel en <http://www.cibersociedad.net/> Consultado o 05/04/2011.
- Torrent, J. e Ficapal, P. (2009). *TIC, conocimiento, redes y trabajo*. Barcelona: UOC.

LA VIDA EN RED: IDENTIDADES ADOLESCENTES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Leticia del Carmen Romero Rodríguez
romerlolety@hotmail.com

Gladys Hernández Romero
gladiolita6@hotmail.com

Jesús Nicolás Gracida Galán
investigalo@msn.com

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO (MÉXICO)

Nidia Hernández Romero
nidia_tab2000@yahoo.com.mx

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

Palabras clave

Identidades, universitarios, adolescentes, Tabasco.

Descripción

Uno de los acontecimientos más llamativos durante los últimos años sigue siendo el creciente impacto del uso de las nuevas tecnologías en el estilo de vida de nuestros universitarios y en general de nuestra sociedad.

Este trabajo analiza cómo la identidad de los jóvenes universitarios se ha ido modificando a partir de la forma en que incorporan las nuevas tecnologías a su vida cotidiana.

Recordemos que la información es la materia prima para la generación de conocimiento y el fenómeno Internet pone a nuestro alcance grandes cantidades de información en un nuevo formato que es el digital, luego entonces, las capacidades que hay que desarrollar y las habilidades que se deben adquirir tendrán que estar relacionadas con los procesos de selección, búsqueda, evaluación, almacenamiento y tratamiento de dicha información, lo que repercute directamente en la forma en la que los jóvenes universitarios perciben su entorno. Pero, en paralelo a la transformación y ventajas que proporciona el uso de Internet como medio de información, como facilitador de las relaciones sociales y, en general, como instrumento de ocio y de interacción, también aparece la noticia de las consecuencias de la utilización de este medio en la identidad de los jóvenes y muestra evidencias de la manera en que éstas y sus dispositivos y aplicaciones han influido en las pautas de conducta por ellos observadas.

El tema se aborda desde la línea de investigación de educación y cultura que cultivan los integrantes del cuerpo consolidado de problemas sociohistóricos de educación género y cultura de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco del cual se han generado dos tesis de maestría.

Metodología

La investigación que nos ocupa se realizó en la División Académica de Educación y Artes, una de las once que forman nuestra Universidad. El estudio empírico se basó en una muestra intencional o de conveniencia de 48 estudiantes de un total de 60, pertenecientes al primer semestre grupo "A" de la licenciatura en Ciencias de la Educación. El criterio para determinar la muestra se basó en la elección de estudiantes regulares, con edades promedio en el rango de 18 y 19 años. Los instrumentos utilizados para la medición, fueron dos cuestionarios semiestructurados y aplicados en distintos momentos. El cuestionario de entrada constó de 25 preguntas de opción múltiple y sirvió para detectar a la población con las características que se requerían. En un segundo momento se administró un cuestionario con 10

preguntas semiestructuradas a estudiantes que respondieron afirmativamente al 70% de los reactivos de la encuesta de entrada.

Los datos arrojados por el cuestionario de salida sirvieron de base para la elaboración del escrito que se presenta. El estudio reporta aspectos relacionados con las siguientes categorías: Habilidades digitales de uso escolar; cambio en las dinámicas familiares y en pautas de ocio y consumo.

Resultados

Este impacto repercute tanto en el ámbito escolar como en el familiar, y los resultados apuntan hacia la necesidad de incorporar a la planeación curricular los procesos de subjetivación que los estudiantes desarrollan a partir de estas prácticas. Se presentan los resultados de la frecuencia, destreza, propósitos y tipo de uso que los estudiantes de educación superior hacen de las tecnologías de la información y comunicación y como éstas han mediado en la conformación de sus identidades. Estos datos que se analizan a continuación dan cuenta del uso que los jóvenes hacen de las nuevas tecnologías en relación con la escuela, el ocio y el consumo, tres factores que se encuentran estrechamente relacionados entre sí. Las pautas de conducta adquiridas por los jóvenes son resultado de su convivencia social, misma que se traduce en el intercambio permanente con instituciones, dispositivos, normas sociales y medios de comunicación. Es en este sentido que hacemos hincapié en el uso de la noción de juventudes, en plural, para resaltar la existente diversidad de modos de ser joven.

Conocer por tanto la manera en que los jóvenes utilizan la tecnología se convierte en la herramienta principal para determinar su pertenencia a grupos sociales, forma de organizar su cotidianidad y con ello conocer algunos rasgos de su identidad.

La totalidad de quienes participaron en el estudio declara estar familiarizado con los equipos de computo y de igual forma acepta ser usuario frecuente de los videojuegos. El proceso de desaprendizaje es cada vez más extendido y su dinámica cada vez más veloz. Baste sólo un ejemplo: un alto porcentaje de los adolescentes contemporáneos, ya no escribe de acuerdo con los cánones aceptados para la gramática española, sino que lo hace de la misma manera en que lo hace en los chats de Internet.

Conclusiones

Las nuevas generaciones experimentan vivencias que han moldeado los hábitos y costumbres que habían sido tradicionales, basta recordar que dos generaciones atrás *el tiempo de hacer la tarea* implicaba tanto para el padre como para el maestro y alumno, abandonar todo tipo de distractores para lograr la concentración necesaria. Los datos arrojados en el estudio, confirman que los jóvenes estudiantes de universidad población objeto de estudio, han incorporado el internet a la mayor parte de sus actividades cotidianas modificando con ello conductas, actitudes y valores frente a la familia y la escuela, instituciones que habían sido consideradas socialmente como símbolos de tradición e identidad.

La identidad entendida como el sentimiento de pertinencia e identificación con intereses y motivaciones a nivel individual y colectivo ha venido diversificándose y en su lugar aparecen nuevas formas de colaboración, transferencia e identificación con diferentes grupos, sujetos y circunstancias. Lo que nos obliga a pensar en la conformación de nuevas identidades mediadas por coyunturas respondientes a la inmediatez que los sujetos viven día a día. Los hábitos de la gran mayoría de los jóvenes están mediados por la convivencia con la tecnología.

Referencias

- Arratia, O. (2006). *Jovenes.com: internet en los barrios de Cochabamba*. Bolivia: Fundación PIEB.
- Balaguer, R. (2010). Zapping, Navegación, Nomadismo y cultura digital. *Razón y palabra*, n° 73. agosto-octubre. Recuperado el 11 de enero de 2012 de: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/monotematicon73/11-M73Balaguer.pdf>
- Baumman, Z. (2005). *Amor líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: FCE.
- Baumman, Z. (2006). *Vida líquida*. Madrid: Paídos.

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: CFE.
- Cendros Guash, J. y Urdaneta Bracho, E. E. (2006). Internet icono del postmodernismo. *Frónesis*, 13, 2. 134-152. Recuperado el 11-10-2012 de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682006000200006&lng=es&nrm=iso
- Castells, M. (2003). El poder de la identidad. *El País*. 18 de febrero. Madrid.
- Díaz F. (2006). *Concepción teórico-metodológica para el uso de la computadora en el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora*. Tesis presentada en opción al Grado Académico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISEJV, Ciudad de la Habana.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: editorial Losada.
- Guzmán, J. (2008). Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. *Revista Apertura*, vol. 8, n° 8, 21-33. Recuperado el 13 de marzo de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68811215002>
- Weiss E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivización. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 135. ISSUE-UNAM.

PEITO AMIGO: A IMPORTANCIA DA PARTICIPAÇÃO ACADEMICA NA SENSIBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE PARA A SAÚDE

Camila do Amaral Nunes
camilanunes10@hotmail.com

Rosana Pimentel
rosanapcsmsdo@gmail.com

Iuri Matias Oliveira Schreiner
iurimatias@hotmail.com

Rodrigo Tobias
tobiasrodrigo@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (BRASIL)

Palavras-chave

Câncer de mama; promoção de saúde; tempestade cerebral.

Descrição da experiência

Ao observarmos o contexto atual da medicina, podemos perceber um grande contraste entre seu funcionamento há algumas décadas atrás e a maneira como se processa no século XXI. O médico, que tinha uma formação generalista, era fixo a uma comunidade onde desenvolvia o seu trabalho apoiado não só a técnica como também aos vínculos estabelecidos com seus pacientes, um profissional atendia a várias famílias inteiras, era conhecido por todos e familiarizado com seus pacientes, sabendo de suas principais necessidades e anseios. Deparamo-nos agora com infindáveis áreas cada vez mais especializadas onde se tem um conhecimento muito profundo sobre um único tema, deixando todos os outros ignorados. Os atendimentos não são holísticos e quase sempre de caráter curativo, o excesso de especializações faz com que se tratem partes do corpo e não o paciente, provocando um distanciamento entre profissional e cliente, forçando a população a visitar vários médicos e não se ater a nenhum, sem possuir alguém que os conheça. A ausência de laços desfavorece o estabelecimento de uma relação de confiança na classe médica, onde os pacientes não se sentem confortáveis em expor seus problemas e passam a procurar ajuda apenas quando a gravidade do caso o faz parecer insolúvel. Para reverter este quadro é importante inserir os acadêmicos nos mais diversos contextos sociais e apresentar a eles a importância do estabelecimento de vínculos além do estímulo a promoção de saúde e orientação da população sobre o processo saúde-doença, isto deveria fazer parte da grade curricular e ser enfatizado durante toda a formação profissional. Dentro destes pressupostos em atividade de extensão desenvolvida no interior do estado do Amazonas, alunos de medicina criaram uma dinâmica para a elucidação de um grupo de mulheres sobre câncer de mama.

Metodologia

O tema câncer de mama foi inicialmente trabalhado através da técnica de aula expositiva dialogada, onde com uma projeção composta basicamente por imagens foram trazidos a tona alguns fatores de risco, atitudes preventivas e esclarecimento sobre os exames para detecção, em todo momento as participantes eram convidadas a se pronunciar compartilhando experiências ou dúvidas. Por se tratar de um município ribeirinho, carente de tecnologia, trabalhamos ali o incentivo ao autoconhecimento do corpo e do auto-exame, destacando sua importância e demonstrando a técnica de como realizá-lo. No segundo momento, o grupo foi abordado com uma adaptação da técnica de tempestade cerebral, onde cada uma das 14 participantes recebeu seis pedaços pequenos de papel e foram feitas perguntas relacionadas ao tema e também de cunho reflexivo sobre conceitos internos, sendo cada resposta escrita em um pedaço de papel e colada sobre um seio de grandes dimensões desenhado e recortado em papel pardo, onde a ilustração dos ductos e suas glândulas dividiam a figura em cinco grandes áreas mais o mamilo que compunha uma

sexta região. Cada área abrigou as respostas a um questionamento e a colagem foi feita pelas próprias participantes, resultando em um mural de idéias.

Resultados esperados e resultados obtidos

Para satisfação do grupo, o resultado obtido foi além do esperado, o receio do desinteresse e baixa adesão as atividades por parte das mulheres não ocorreu em nenhum momento, em lugar disso, todas deram muita atenção aos dois momentos da atividade, participaram de todas as formas, desde questionando até expondo pensamentos e mesmo narrando acontecimentos marcantes como desabafos quanto à assistência inadequada recebida em várias situações. O mural de idéias no formato de um seio foi muito bem aceito por elas, e ao ser analisado, é perceptível o aprendizado, através das respostas corretas espalhadas. A atividade durou mais que o previsto devido a grande participação delas e, ninguém quis se ausentar até a conclusão e encerramento, ficando claro para nós que nossos objetivos foram atingidos.

Conclusões

Ao final, após uma análise simples sobre a atividade como um todo e o mural de idéias, que ficou como resultado permanente foi possível perceber a importância deste tipo de atividade para a comunidade com os comentários das próprias participantes como: “Ninguém nunca nos explicou nada assim para entendermos a importância disso...”, “Quando voltarem, reúnam o grupo novamente para falar de outros temas, foi muito bom...”, “Agora que sei, vou começar a praticar...”. Percebemos que a carência de práticas saudáveis na comunidade, muitas vezes se deve a falta de instrução sobre elas, que é importante adaptar o conhecimento a ser transmitido à realidade pessoal para que ele seja assimilado, e o mais importante, que é fundamental este tipo de experiência por parte dos acadêmicos, para internalizar desde cedo que é nossa responsabilidade promover a saúde e isso não é apenas prescrever remédios, vai muito além, está na criação de vínculos com a comunidade ensinando a prevenção, esclarecendo dúvidas e transformando opiniões incorretas.

Referências

- Anastasiou, L. G. C. (1998). *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Brasil, Curitiba: IBPEX.
- Anastasiou, L. G. C. e Alves, L. P. (orgs) (2007). *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7. ed. Brasil, Joinville, SC: UNIVILLE
- Carvalho, D. V. (2012). *Nó no peito: resignificação da linguagem na relação multiprofissional da saúde*. Brasil: Desatino
- Kossowski, L. (2011). Estratégias de ensino aplicadas para a produção e gestão do conhecimento e aprendizagem. Revista eletrônica *Administração das faculdades OPET*, 6 ed. Texto 5.

PROGRAMA SAÚDE E CIDADANIA: CONSTRUINDO UMA REDE SOCIAL DE PROMOÇÃO DA SAÚDE – AMAZONAS, BRASIL

Rosana Pimentel Correia Moysés
rosanapcsmsdc@gmail.com

Celsa da Silva Moura Souza
celsa22@hotmail.com

Rodrigo Tobias de Souza Lima
tobiasrodrigo@gmail.com

Iuri Matias Oliveira Schreiner
iurimatias@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (BRASIL)

Palavras-chave

Saúde; cidadania; universidade; Brasil.

Descrição da experiência

Devido às questões sociais complexas do Brasil, o Governo Federal criou um programa nacional chamado Territórios da Cidadania, com objetivo de superação da pobreza e geração de trabalho e renda, a partir da inclusão produtiva das populações pobres dos municípios, buscando a universalização de programas básicos de cidadania, planejamento, integração de políticas públicas e ampliação da participação social.

O diferencial deste Programa Federal é estar embasado no Território-Processo, no sentido de contemplar um conjunto de municípios com características econômicas, ambientais, sociais e culturais comuns, buscando um envolvimento da sociedade civil na gestão do Território, de forma democrática coletiva.

Neste contexto brasileiro, o estado do Amazonas tem como característica a grande concentração de municípios de pequeno porte localizados às margens dos rios que, independente da área física, têm baixa renda per capita, baixa densidade demográfica e graves problemas de ordem socioeconômica, estando inseridos no Programa Federal Territórios da Cidadania.

Neste panorama a Universidade Federal do Amazonas, discutiu sua função social como colaboradora deste processo de implantação do Programa Federal no estado do Amazonas, e criou o Programa Saúde e Cidadania que é um programa de extensão universitária para estudantes de várias áreas da saúde e das ciências sociais, com objetivo de contribuir com o fortalecimento do Programa Federal a partir da construção de uma rede social, com ações programáticas da promoção da saúde em prol da autonomia dos indivíduos de três municípios amazônicos: Urucurituba, Itapiranga e Silves.

O Programa Saúde e Cidadania iniciou sua atuação em janeiro de 2011, com foco em ações programáticas de empoderamento social, saúde da mulher, saúde da criança, alimentação saudável e promoção da saúde buscando cumprir o papel social da universidade, inserindo os estudantes na comunidade, melhorando os indicadores de saúde e a qualidade de vida destas populações.

Métodos e metodologia

As metodologias do Programa Saúde e Cidadania são divididas em quatro eixos estruturantes: Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças; Saúde da Mulher; Acesso, qualidade e continuidade dos cuidados do Sistema Único de Saúde; e Alimentação Saudável. Para cada um destes, foram determinados objetivos, ações, público-alvo, indicadores e metas.

As ações são baseadas em atividades pedagógicas junto a comunidades, de forma a contemplar os conhecimentos sobre a saúde dos indivíduos, garantindo manutenção de sua saúde e aspectos relacionados ao bem-estar humano e qualidade de vida.

São utilizadas metodologias ativas nas abordagens, sempre partindo dos conhecimentos prévios da população, desenvolvendo uma troca de saberes técnico-científicos e populares, entre estudantes e comunitários, a fim de desenvolver a autonomia da comunidade nos cuidados com a saúde. Estas atividades são realizadas com equipes multiprofissionais, onde as temáticas abordadas levam em consideração as dimensões sociais, econômicas e culturais da população, instrumentalizando os estudantes a enfrentar os problemas do binômio saúde-doença na esfera familiar e comunitária.

As principais metodologias utilizadas são: grupos focais, problematização, tempestade de idéias, mapa conceitual e oficinas de capacitação de agentes promotores de saúde. Todas estas atividades trabalham na lógica de empoderamento da população sobre conceitos sociais e de saúde.

Resultados esperados e resultados

O Programa Saúde e Cidadania busca desenvolver a relação entre instituição e sociedade, consolidando-se através da aproximação e da troca de conhecimentos e experiências entre professores, estudantes e população, pela possibilidade de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem a partir de práticas cotidianas, confrontando a teoria com o mundo real da comunidade.

Considerando os eixos estratégicos os resultados esperados são: desenvolver por intermédio de troca entre saberes técnicos e populares a autonomia dos indivíduos no cuidado com a saúde, estimular a participação social na identificação e discussão dos determinantes sociais e capacitar agentes promotores de saúde, no eixo Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças; estimular o pré-natal e realizar ações de prevenção do câncer de mama e de colo de útero, no eixo Saúde da Mulher; avaliar a atenção primária à saúde dos municípios, no eixo Acesso, qualidade e continuidade dos cuidados do Sistema Único de Saúde; e implantar a escola promotora de alimentação saudável, no eixo Alimentação Saudável.

Os resultados iniciais do programa nos três municípios foram: a capacitação dos agentes promotores de saúde, que discutem em um programa de rádio os determinantes sociais de saúde da comunidade; a implantação do grupo de gestantes e de mulheres que debatem temáticas da saúde da mulher e resultou no aumento do número de consultas pré-natal e exames preventivos para câncer de mama e de colo de útero. Foram realizadas, também, oficinas nas escolas, pais e cozinheiras, abordando temáticas de preparo de alimentos regionais amazônicos de maneira saudável.

Além disso, os estudantes universitários criaram vínculo com comunidade, possibilitando o fortalecimento dos serviços de saúde junto a população, bem como o crescimento profissional. Tais práticas têm sido associadas a mudanças duradouras de hábitos e de comportamentos para a saúde, pois constroem novos sentidos e significados individuais e coletivos sobre o processo saúde-doença-cuidado.

Conclusões

É na extensão universitária que se concretiza a possibilidade de interferência e mudança social na vida de um indivíduo, sendo um norteador da articulação entre a universidade e a comunidade. Neste sentido, o Programa Saúde e Cidadania busca a formação de profissionais competentes capazes de atuar com qualidade e resolutividade e sensíveis aos determinantes sociais de saúde da comunidade.

A Universidade Federal do Amazonas reconhece que a disseminação da informação e a educação são componentes importantes da promoção de saúde e, também, que a partir do diálogo e do intercâmbio de saberes técnico-científicos e populares, entre acadêmicos e comunitários, pode-se construir, de forma compartilhada, um saber sobre o processo saúde-doença, cumprindo a função social da universidade.

Ressalta-se, por fim, que o Programa Saúde em Cidadania está em intenso processo de construção e mudança, pois a complexidade de atuação na comunidade faz com que o programa seja dinâmico, sempre se adequando aos novos desafios impostos pela realidade das comunidades.

Referências

- Becker, D. (2001). *No seio da família: amamentação e promoção da saúde no Programa de Saúde da Família*. [Mestrado]. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2004). *Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. Ministério da Saúde (2005). *Estratégia Escolas Promotoras de Saúde - Documentos Base I, II e III; Normas e Diretrizes*. Palmas, TO.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2010). *Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Atenção Básica. Manual do instrumento de avaliação da atenção primária à saúde: primary care assessment tool pcatool*. Brasil / Secretaria de Atenção em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde. 80 p.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2010). *Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde*, 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2008). *Programa Territórios da Cidadania*. Ministério de Desenvolvimento Social.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>. Acesso em: 20 de julho de 2012
- Ippólito-Shepherd, J. (2002). *Escuelas Promotoras de la Salud: la experiencia centroamericana*. Washington, DC.: OPS.
- Ministério da Saúde. *Sistema de Informações da atenção básica*. Disponível <http://www.datasus.gov.br>. (acessado em janeiro de 2008, para informações de 2003 a 2008).
- Oliveira, J. A. (2006). A cultura, as cidades e os rios na Amazônia. *Ciência e Cultura*. 58, 27-29.
- Vasconcelos, E. M. (2001). Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde. In: Vasconcelos EM (org.) *A saúde nas palavras e nos gestos*. São Paulo: Hucitec.

ACORDES SILVENSES: A VISÃO DE UMA ACADÊMICA DE MEDICINA SOBRE A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA BANDA MUSICAL DE SILVES NA VIDA DE SEUS PARTICIPANTES

Naiara Portugal Dias Bicalho
naiaraportugal@gmail.com.br

Ana Lohanna Damasceno Rabelo
analobannarabelo@yahoo.com.br

Rodrigo Tobias de Souza Lima
tobiasrodrigo@gmail.com

Rosana Pimentel Correia Moisés
rosanapcsmsdc@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (BRASIL)

Palavras-chave

Impacto, social, banda, Amazonas.

Descrição da investigação/experiência

O município de Silves está localizado no interior do estado do Amazonas esua população de 8.445 habitantes (CENSO, 2010) sofre com características comuns à maioria dos municípios amazônicos: baixo IDH, maioria das famílias com renda igual ou inferior a 2 salários mínimos e com apenas 27% acima da linha da pobreza, maior parte do Produto Interno Bruto partindo da agropecuária (FONTE: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística).

Nesse ambiente de carência deu-se o campo de trabalho do Programa Saúde e Cidadania, vinculado à Universidade Federal do Amazonas, durante o qual, por meio das atividades de promoção de saúde e empoderamento da população nesse assunto, foi possível o contato com a dura realidade local e também com o brilhante trabalho realizado pela banda municipal da cidade.

Surgiu, então, a necessidade de se estudar como uma experiência de ensino de música, numa comunidade tão isolada, vem ampliando os horizontes daquelas crianças e adolescentes e como a comunidade vem respondendo suas famílias vêm respondendo a essa transformação.

Essa busca pelas informações e sua análise posterior permitiram, não só a ratificação da idéia inicial do quão valioso é o trabalho da banda, como também a certeza de um crescimento pessoal e acadêmico muito importante.

Métodos e metodologias

Através de uma abordagem qualitativa, buscou-se conhecer os impactos sociais gerados pela participação dos alunos na banda musical de Silves, Amazonas. Para tanto, foi utilizada para condução do trabalho os momentos de planejamento, ação, observação e avaliação característicos da espiral auto-reflexiva defendida por Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988, apud BELLOCHIO, 2000). No planejamento das atividades os instrumentos de pesquisa escolhidos foram: entrevistas gravadas e filmadas além de coleta das impressões dos diários de campo da autora e 1ª coautora. As cinco entrevistas com alunos e as duas com mães foram coletadas individualmente, seguindo roteiro pré-estabelecido. Já a entrevista com os professores foi realizada coletivamente, mas também seguiu questionamentos pré-estruturados. A etapa de ação não esteve totalmente subjugada ao planejamento, uma vez que durante as entrevistas alguns questionamentos complementares foram feitos e aproveitados. Contudo, nenhuma das perguntas primariamente idealizadas deixou de ser feita. A observação foi possível após a coleta dos dados e apoiada na pouca literatura encontrada. Tal momento conduziu à etapa da reflexão sobre todo o

processo da pesquisa e permitiu perceber sua importância social para o município e para a formação acadêmica dos seus condutores.

Resultados Esperados e Resultados

Partindo da análise dos diários de campo e das gravações das entrevistas pode-se agrupar os resultados obtidos nas seguintes categorias: importância da banda na comunidade, mudanças pessoais e interpessoais dos alunos e importância profissional para os acadêmicos.

Quanto à posição da banda na comunidade é possível identifica-la como única opção de atividade socioeducativa pública voltada para crianças e adolescentes, fora do contexto escolar regular, para a estimulação do aprendizado esportivo, cultural ou didático; além disso, cabe salientar o ambiente de aprendizado da banda como espaço plural que agrega pessoas de realidades socioeconômicas diferentes que, possivelmente, não estariam tendo a oportunidade de convivência enriquecedora fora do ambiente escolar.

Com relação às mudanças pessoais e interpessoais dos alunos relatadas durante as entrevistas, pode-se citar: a satisfação por fazerem parte da banda, a noção de progressão dentro do estudo da música, o entendimento da ociosidade vivida antes de começarem os estudos musicais, a melhoria em campos como a concentração e desempenho escolar, desenvolvimento de melhor desenvoltura durante a comunicação com amigos e familiares o que foi citado como fator para aumento do número de amigos e melhoria da percepção infanto-juvenil de sua valorização e acolhimento no contexto familiar.

Sob o aspecto da importância profissional da realização da pesquisa para os acadêmicos, a possibilidade de contato tão direto com a realidade de um município do interior do Amazonas possibilita a descoberta e o entendimento de vários aspectos da comunidade que não seriam aprendidos durante a graduação, tais como: a dificuldade de acesso à essas regiões, a carência de políticas públicas voltadas para a fixação do homem do interior no seu ambiente natal, a restrição à informação e aprendizado à qual essas populações estão submetidas e a interferência disso na criação de suas perspectivas de vida.

Conclusões

O presente trabalho permite conclusões de extremo valor às luzes do entendimento de tecnologia social como instrumento decisivo de transformação da consciência e motivadora de ideais com poder de transformar vidas em todo o mundo, e não seria diferente num município carente do interior do Amazonas, Silves.

A banda de música municipal pode ser enquadrada como tecnologia social, pois pode ser vista com uma das “... técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas na interação com a população, que representam soluções para a inclusão social” (Rede de Tecnologia Social - RTS). E foi possível perceber quão valiosa é sua contribuição na criação de sonhos, definição de metas e fornecimento de habilidades e competências que poderão ser utilizadas por seus alunos, qual seja sua trajetória futura. Todo esse movimento impacta sobremaneira positivamente na vida da comunidade, pois cria uma geração de cidadãos que acreditam nas suas potencialidades e na possibilidade de crescimento pessoal, social e financeiro.

As experiências adquiridas durante a pesquisa permitiram entender o contexto social e os modelos de enfrentamento dos determinantes sociais de saúde das comunidades amazônicas permitindo ao acadêmico o aprendizado da necessidade de um cuidado mais humanizado.

Vale ressaltar a importância fundamental do apoio financeiro e logístico das esferas governamentais para manutenção e ampliação de ações como a apresentada pelo resumo.

Referências:

- Baumgarten, M. (2004). Avaliação e Gestão de Ciência e Tecnologia: Estado e coletividade científica. *Revista Crítica de Ciências Sociais Coimbra*, v. 70, 33-56.
- Bazzo, W. A.; Von Lisingen, I. e Pereira, L. T. do V. (2003). *Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)*. Madrid, Espanha: OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos).
- Bellochio, C. R. (2000). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 5.
- Cassia Bava, S. (2004). *Tecnologia Social e Desenvolvimento local*. Rio de Janeiro: Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento.
- Gonçalves Neves, L. (2007). Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia (Minas Gerais) nas décadas de 1940 a 1960. *Rio Grande do Sul. Em Pauta*, 18, 31. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7452/4644>
- IBGE (2010). Censo Demográfico de 2010. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao município de Silves. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=130400#>. Acesso em 20 de agosto de 2012.
- Lima, M. H. (2002). *Educação musical/educação popular: projeto música e cidadania, uma proposta de movimento. Dissertação (Mestrado)*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre.
- Nascimento, M. A. T. (2007). O método “Da Capo” na Banda de Música 24 de Setembro. In: *Anais do XVI Encontro da ABEM Nacional e Congresso Regional da ISME na América Latina*. Campo Grande: EDUFM
- Oliveira, A. (2007). Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. *Revista da Abem, Porto Alegre*, 18, 53-62. Número especial.

METODOLOGIAS ATIVAS E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA AMAZÔNIA: AS CONTRIBUIÇÕES DA UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA SAÚDE

Ricardo Gonçalves Martins
ricardogm89@gmail.com

Rosana Pimentel Correia Moysés
rosanapcsmsdc@gmail.com

Celsa da Silva Moura Souza
celsa22@hotmail.com

Vanessa Cristina Lina Teixeira
vanessa_cristina_lt@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (BRASIL)

Palavras-chave

Metodologias ativas; técnicas pedagógicas; saúde.

Descrição da experiência

O “Programa Saúde e Cidadania: construindo uma rede social de promoção da saúde.”, extensão universitária do Departamento de Saúde Coletiva (DSC) da Faculdade de Medicina (FM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Brasil, busca desenvolver, no contexto ribeirinho amazônico, atividades educativas em saúde baseadas em técnicas pedagógicas.

Para isso, o grupo utiliza como instrumentos as metodologias ativas, pautado no fato de tais estratégias trabalharem o desenvolvimento da autonomia das partes sobre o processo de apreender informações, além de divergirem das metodologias conservadoras que ratificam a transmissão unilateral de conteúdos.

Além disso, a utilização de metodologias ativas, no contexto da educação popular com ênfase na abordagem dialógica crítica junto à população, dentro do cotidiano da academia, incluindo a extensão universitária, e no serviço busca promover o empoderamento da população sobre a temática discutida e contribuir com a utilização dos processos de ensinagem pelos acadêmicos, tornando-os mais críticos, reflexivos e aptos ao trabalho com a comunidade.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo descrever a utilização de metodologias ativas no processo de empoderamento de comunidades ribeirinhas da Amazônia, a fim de desenvolver autonomia no trato com sua saúde, mas também, a contribuição para formação acadêmica na área da saúde.

Métodos e metodologia

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, que visa desvelar as técnicas pedagógicas que promovem o empoderamento dos indivíduos no trato de sua saúde nos municípios de Silves, Itapiranga e Urucurituba, no estado do Amazonas-Brasil, realizado entre março e agosto de 2012.

As técnicas pedagógicas utilizadas foram: mapa conceitual, solução de problemas, tempestade cerebral e dramaturgia, pautando ações educativas em saúde onde o sujeito não apenas fosse ensinado, mas pudesse apreender o conhecimento, transpondo o conceito da unilateralidade de transmissão das informações.

Na solução de problemas, ocorre associação de conhecimentos racionais e científicos sobre uma problemática e o sujeito utiliza princípios e leis para solucioná-la; na dramatização ocorre a inserção do usuário em uma realidade mimetizada em encenação; na tempestade cerebral, junto à comunidade, a

equipe ascende opiniões sobre uma temática selecionada, sem caracterizar erros ou acertos, apenas coordenando a discussão; e no mapa conceitual trabalham-se conteúdos teóricos junto ao público-alvo ao identificar e ordenar conceitos fundamentais referentes a um determinado tema.

Destaca-se a relevância de trabalhar baseados na educação popular envolvendo profissionais, acadêmicos e comunitários na construção das técnicas de ensino-aprendizagem e a importância das adaptações para linguagem regional assegurando o entendimento das mensagens transmitidas.

Resultados esperados e resultados

Conforme exposto, são resultados esperados do trabalho: A) estímulo da reflexão, da crítica e da criatividade dos sujeitos para encarar uma problemática, na solução de problemas; B) mobilização na construção do conhecimento, na dramatização C) uma associação entre os usuários e a temática em questão, na tempestade cerebral; D) a criação de uma rede de informações consideradas importantes para apreensão do público-alvo, no mapa conceitual.

Sendo assim, a partir da observação não participante em campo e da análise de conteúdo dos registros de atividades realizadas o grupo pôde observar a efetividade destas práticas, tendo em vista que os resultados esperados foram alcançados junto à maioria dos sujeitos envolvidos nas ações.

Outro resultado em destaque é a contribuição para formação acadêmica, considerando-se a transformação da visão dos graduandos e pós-graduandos para utilização de atividades educativas baseadas em processos de ensinagem não unilaterais, assim como, a preocupação destes em trabalhar para as necessidades da comunidade e com suas peculiaridades. Sendo assim, a academia proporciona a formação de um profissional que não apenas um reproduz técnicas e saberes científicos, mas também, interpreta-os e atua dentro de um contexto.

Conclusões

É importante considerar a demanda popular no momento da escolha das temáticas a serem trabalhadas com a comunidade, assim como, na preparação das atividades, contextualizando as técnicas à realidade local, seus costumes, crenças e linguagem, associando os saberes populares aos conhecimentos técnico-científicos.

Assim, destaca-se a efetividade das atividades educativas, baseadas em metodologias ativas, no empoderamento da população sobre o processo de adoecer. Mas também, observa-se, que além das técnicas pedagógicas destacadas neste texto outras podem ser associadas ao processo de formação acadêmica, pois são fundamentais à futura atuação do profissional, responsável por desenvolver atividades de promoção da saúde.

Por fim, destaca-se que as atividades foram desenvolvidas em equipe e que os resultados deste estudo demonstram a importância da mudança no panorama da execução de atividades educativas para utilização das metodologias ativas baseadas em técnicas pedagógicas.

Referências

- Anastasiou, L. G. C. (2003). Ensinar, Aprender, Aprender e Processos De Ensinagem. In L.G.C. Anastasiou e P. L. Alves (Org.) *Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Santa Catarina: Univille.
- Anastasiou, L.G.C. e Alves, L.P. (2003). Estratégias de ensinagem. In: L.G.C. Anastasiou, e L.P. Alves (Org.). *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville: Univille.
- Gadotti, M. (1997). Lições de Freire. *Rev. Fac. Educ., São Paulo*, 23, 1-2. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002&lng=en&nrm=iso>. [Acessado em 10 agosto 2012]

- Martin, R. G.; Antonio, B. V. R. e Correia, R. P. (2012). Oficina de motivação promovendo saúde no Acidente Vascular Cerebral: um relato de experiência. *Saúde & Transformação Social, Santa Catarina*, 3, 2, 129-132.
- Mitre, S. M.; Batista, R. S.; Mendonça, J. M. G.; Pinto, N. M. M.; Meirelles, B. A. B.; Porto, C. P.; Moreira, T. e Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação dos profissionais de saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro*, 13, 2, 2122-44.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2a ed. Lisboa: Gradiva.
- Vasconcelos, E. M. (1998). Educação popular como instrumento de reorientação das estratégias de controle das doenças infecciosas e parasitárias. *Cadernos de Saúde Pública*, 14, 2, 39-57.
- Vasconcelos, E. M. (2001). Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde. In: Vasconcelos E. M. (Org.) *A saúde nas palavras e nos gestos*. São Paulo: Hucitec.

EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y CIBERACTIVISMO A TRAVÉS DE LA "TECNOLOGÍA EDUCATIVA"

Aquilina Fueyo Gutiérrez
mafueyo@uniovi.es

Soraya Calvo González
sorayacalvoglz@hotmail.com

UNIVERSIDAD DE OVIEDO (ESPAÑA)

Palabras clave

Ciberactivismo, conciencia crítica, educación mediática, aprendizaje colaborativo, comunicación bidireccional, producción de contenidos audiovisuales.

Descripción de la investigación

La investigación se centra en la práctica docente desarrollada con el alumnado que ha cursado la asignatura "Tecnología Educativa" de 1º de grado de Pedagogía en la Universidad de Oviedo. El interés de esta investigación es entender como el desarrollo de una metodología que potencia la faceta EMIREC (emisores- receptores) del alumnado mediante el uso de nuevas herramientas web de comunicación e información, es fundamental para la adquisición de competencias mediáticas centradas en el desarrollo del compromiso social con problemáticas relativas a su profesión y a la potenciación de su implicación activa en el activismo en red.

La asignatura "*Tecnología Educativa*" pretende que el alumnado se introduzca:

"en aspectos teóricos y prácticos implicados en la utilización y análisis didáctico de medios y materiales tecnológicos. Para lo cual se abordarán contenidos destinados a analizar el contexto psico-socio-político y educativo en el que se incorpora la Tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las implicaciones curriculares, didácticas y organizativas derivadas de la misma. En el marco de nuestro trabajo venimos desarrollando experiencias destinadas a que los estudiantes analicen su futuro papel como agentes de cambio y cobren conciencia de la importancia que para este rol profesional pueden tener las herramientas tecnológicas utilizadas en la asignatura, no solo para analizar la información, sino también para crear sus propias informaciones y mensajes audiovisuales y difundirlos en red." (Fueyo, Sánchez y Rodríguez, 2010).

La investigación se centró en explorar como la experiencia desarrollada en diferentes actividades colaborativas de grupo que se orientaban a la producción de contenidos audiovisuales y a su difusión mediante lo que son ejes centrales en la asignatura ha posibilitado que el grupo de alumnos/as se sitúen de forma más crítica ante la información que circula en los medios de comunicación, especialmente en los distribuidos en red y, a involucrarse de manera más directa en movimientos sociales relacionados con "ciberactivismo".

Métodos y Metodología

Para tratar de dar respuesta a las preocupaciones citadas se ha recogido información variada procedente de diversas fuentes y en distintos formatos. La metodología conjuga perspectiva cuantitativa y cualitativa siguiendo la teoría de Denzing (2006: 64), optando por utilizar varios métodos en la investigación del mismo fenómeno para equilibrar posibles sesgos. La muestra fue la totalidad del grupo de aula, y los instrumentos fueron:

- *Análisis del/os blogs de la asignatura*⁸⁴ en el que se da cuenta de todo el trabajo que el alumnado ha ido desarrollando: análisis de imágenes, blogs de grupo, vídeos, campañas virales, radio... Estas plataformas recopilan el trabajo tanto de cada pequeño grupo, como del grupo clase. El análisis

⁸⁴ <http://tecnoeducast12.blogspot.com.es>

de estos blogs requiere una lectura comprensiva, una conexión inter-plataformas y un desglose pormenorizado de temáticas, informaciones y aportaciones personales.

- *Recopilación y estudio de contenidos relacionados con el trabajo de la asignatura*: fuentes de información, actividades externas en las que se ha involucrado parte del alumnado... que aportan datos complementarios a la experiencia docente y discente, visibilizando experiencias informales que se derivan del proceso formativo reglado y formal.
- *Recopilación cuantitativa y cualitativa de datos a partir de un cuestionario general* realizado al grupo por medio de Google Docs⁸⁵.
- Entrevista semiestructurada – *Grupo de discusión/debate*⁸⁶ con 3 integrantes del grupo para expresar vivenciales personales y significativas, haciendo hincapié en la evolución vinculada al desarrollo de la asignatura
- Análisis crítico y reflexión - autoevaluación del proceso por parte del equipo docente.

Resultados esperados y resultados

La hipótesis de partida suponía que el alumnado, tras cursar la asignatura, veía reforzada positivamente su capacidad de “generar cambio socioeducativo” en su entorno mediante el uso, entre otras, de las herramientas de información y comunicación en red. Así mismo, la experiencia era valorada como “útil” por los/as jóvenes/as que participan en la misma, percibiendo una transformación en los modos académicos y personales de enfrentarse a los medios de comunicación e información digitales. La totalidad de la muestra tiene Internet y la mayoría tiene Internet móvil. Todos/as son usuarios/as de redes sociales. Al finalizar la asignatura se demuestra una transformación importante en el grupo. Entre las evidencias más reseñables, podemos destacar las siguientes:

- Los temas que más preocupan a los y las participantes son crisis, gobierno y trabajo. En algunos trabajos aparecen reflejados temas que tienen que ver con su identidad personal como jóvenes y también con su identidad de género: imagen del cuerpo femenino que transmiten los medios, violencia de género, presión de la publicidad sobre la apariencia externa de mujeres jóvenes, relaciones afectivas y de pareja, sexualidad, etc.
- La totalidad de la muestra se autoevalúa positivamente (+5), y evalúa positivamente a su grupo de trabajo (+5). No hay notas por debajo de 5 (escala 0 a 10) a las preguntas relativas a este tema.
- Más del 65% declara haber asumido estrategias grupales colaborativas y de aprendizaje autónomo. Solo un 11% optó por la especialización de trabajos.
- Después de cursar la asignatura un 60% (+30% que antes) usa sus perfiles privados en redes sociales para divulgar temas de actualidad social, política...
- Después de cursar la asignatura un 40% (+40% que antes) se ha vinculado a algún tipo de organización activista, y un 66% (+66% que antes) tiene previsto colaborar en algún movimiento social en red.
- Excepto una persona que califica su perfil de “generador/a de cambio” como “muy bajo”, el resto de los/as participantes consideran, en mayor o menor medida, que pueden hacer cosas para cambiar la sociedad y/o que van a contribuir activamente a ese cambio.

⁸⁵ <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEZJeWc2UTFOX2dDQUszYk13ekQ1WFE6MQ#gid=0>

⁸⁶ http://www.ivoox.com/generacion-net-audios-mp3_rf_1267413_1.html

Conclusiones⁸⁷

Los datos obtenidos arrojan las siguientes conclusiones generales:

- El alumnado comienza a participar realmente en el cambio metodológico en las aulas. Prefieren el aprendizaje colaborativo.
- Es muy importante la parte personal. Interacción constante a través de las redes y difusión vida personal / académica. Es un continuo e Internet facilita esa conexión.
- El trabajo propio y ajeno (del grupo) en la asignatura es valorado positivamente.
- Los y las jóvenes son empáticos, lo que les lleva a aceptar ideas e informaciones del exterior y replantearse sus posturas previas. Son capaces de reflexionar, aunque les cuesta un poco más buscar contenidos que propicien tal reflexión.
- Se sienten capaces de reflexionar sobre lo que consumen, tienen métodos y herramientas para hacerlo y para transmitir nuevos mensajes. “Contranarrativas”.
- Existe (o se ha generado) conciencia social en el grupo.
- Son capaces de enfrentarse a retos que antes rehuían y han superado miedos. “Empoderamiento”.
- Salto cualitativo evidente entre aquellos y aquellas que no tenían conciencia de ciberparticipación antes de cursar la asignatura, y que ahora sí participan (o van a participar) en movimientos sociales, asociaciones culturales, estudiantiles, políticas... utilizando la red.

Finalmente, el alumnado SÍ se considera “generador/a de cambio”, pudiendo por tanto señalar que, en relación con las cuestiones que nos motivaron a plantear esta investigación, podemos afirmar que, al menos a corto plazo, *los conocimientos teóricos y prácticos desarrollados en la asignatura permiten a los alumnos/as que la cursan adquirir competencias mediáticas necesarias para asumir un rol más activo como agentes sociales, valiéndose de las herramientas propias del entorno digital.*

Referencias

- Callejo Gallego, J. y Viedma Rojas, A. (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid. Mc Graw Hill/Interamericana de España.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Gedisa. Madrid.
- Ferrés, J. (2010). *Competencia mediática Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática. Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38. 75-82.
- Fueyo, A. C.; Sánchez, A y Rodríguez-Hoyos, J. (2010). El aprendizaje cooperativo o de cómo desarrollar una metodología colaborativa en el e-learning universitario. *XVIII Jornadas Internacionales Universitarias de Tecnología Educativa. "Didáctica de los contenidos 2.0"*. Gandía, España.
- Fueyo, A. C.; Rodríguez-Hoyos; J. L.; Belver; A. y Fueyo, A. (2011). Digital literacy in the curriculum of education professionals. Innovating the initial training. *VII International Conference on ICT in Education. Perspectives on innovation*. Braga, Portugal.
- Fueyo Gutiérrez, A. (2012) *La educación mediática y el empoderamiento de las universitarias*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Jenkins, H. (2008) *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós
- Lankshear, C. y Knobel M. (2008). *Nuevos alfabetismos su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.

⁸⁷ En futuros trabajos tenemos previsto abordar como la implicación de los estudiantes en el trabajo en torno a la construcción de sus identidades múltiples (género, edad, rol...) en medios y en red como factor fundamental para desarrollar la faceta de implicación emocional y afectiva que favorece las experiencias pedagógicamente relevantes en relación con algunos de los desarrollos teóricos que hemos planteado en otros trabajos (Fueyo, 2012) y en la línea de los planteamientos de autores como Ferrés, J. Jenkins, H. Lankshear y Knobel.

A PERCEPÇÃO DE UMA ACADÊMICA DA ÁREA DE SAÚDE SOBRE O ATENDIMENTO DA EQUIPE MÉDICA EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA

Ana Lohanna Damasceno Rabelo
analobannarabelo@yahoo.com.br

Rosana Pimentel Correia
rosanapcsmsdc@gmail.com

Iuri Matias Oliveira Schreiner
iurimatias@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (BRASIL)

Palavras –chaves

Acadêmico, saúde, amazonas

Descrever

Este trabalho buscar descrever as percepções de uma acadêmica de medicina sobre o atendimento médico em uma comunidade ribeirinha, estimulando a discussão sobre o papel social da universidade no processo de formação profissional e sobre a importância da introdução do aluno na comunidade de maneira crítica e reflexiva, contribuindo para desenvolvimento deste profissional no âmbito intelectual e social, dentro das peculiaridades da região amazônica.

A cidade de Silves, objeto desse estudo, apresenta a complexidade geográfica, social e cultural dos municípios ribeirinhos amazônicos. Esta cidade é dividida em sede e zona rural. Na zona rural o atendimento é feito através de barcos em comunidades ribeirinhas ao longo dos rios Anebá e Urubu. As populações dessas comunidades são atendida por uma equipe médica que comparece uma vez ao mês no local, poucas comunidades têm unidades básicas de saúde, por isso em sua maioria o atendimento é feito nas escolas.

A equipe acompanhada era formada por um odontólogo, duas enfermeiras, uma auxiliar de enfermagem, uma auxiliar de dentista e um agente comunitário de saúde. Durante o período de acompanhamento, pode-se entender como acontece o atendimento as famílias ribeirinhas, a precariedade dos locais de atendimento e os desafios e frustrações que a equipe de saúde é submetida. O atendimento era constituído por consultas básicas e atendimento do pré-natal, realizado pelas enfermeiras. A extração dentária era base do atendimento odontológico, devido a falta de estrutura física para atendimentos mais qualificados. Para consultas mais especializadas era indicada a ida para sede do município, entretanto a dificuldade de locomoção desestimulava esta procura. Para fazer a comunicação entre as pessoas da comunidade e o atendimento realizado na sede, a população tinha como referência o agente comunitário, o qual mora em uma das comunidades, a referência de atendimento a urgências também é feito por este, o qual muitas vezes é confundido como enfermeiro. Mesmo com as dificuldades do atendimento, mostrava-se que uma parte das necessidades da população era suprida.

Metodologia

Este é um estudo de análise qualitativa, no qual foi realizada a análise de conteúdo do diário de campo, neste estava descritos as experiências de uma acadêmica da área de saúde e suas percepções acerca do atendimento da equipe médica em comunidades ribeirinhas na cidade de Silves, Amazonas, Brasil.

Resultado

Apartir da análise de conteúdo do diário de campo, foram identificadas as seguintes categorias: dificuldade de atendimento, desilusão do profissional, necessidade de atendimento. Na categoria dificuldade de atendimento, pode-se perceber que a falta de estrutura adequada prejudica o desenvolvimento da atividade. As consultas médicas eram feitas dentro de uma sala de aula, não tendo nenhum local específico para se fazer exames mais precisos, como uma cama, por exemplo, munia-se apenas de material trazido pelos profissionais, sendo estes basicamente uma fita métrica, estetoscópio e o esfigmomanômetro.

No caso do odontólogo, tinha-se todo um material para a instrumentação de alguns procedimentos, assim como um auxiliar para ajudá-lo, porém, não havia um local adequado, muito menos uma cadeira odontológica, o atendimento acontecia no pátio da escola, sendo utilizado apenas uma cadeira escolar para o posicionamento do paciente. Outro tópico analisado foi a desilusão do profissional. A falta de local adequado e as dificuldades de acesso levam aos profissionais a sensação de frustração, uma vez que estes não podem colocar em prática tudo o que lhes foi ensinado no âmbito acadêmico, não por má vontade ou falta de conhecimento, mas sim pela estruturação do atendimento ao quais são submetidos.

No indicador necessidade de atendimento, foi observado que mesmo o atendimento sendo precário, ele precisa ser feito. A população dessa localidade é muito carente, ir até o local onde eles conseguiriam atendimento é uma tarefa difícil pela localidade ser distante, assim, fica clara que esta forma de atendimento, apesar de não ser a ideal, é a única solução para que estas pessoas não fiquem sem a assistência de uma equipe médica, esta é a única forma encontrada para levar saúde a estas comunidades. Apesar da estrutura e das dificuldades do percurso, foi possível perceber a vontade da equipe em fazer o melhor trabalho possível. No fator população, via-se uma relativa “satisfação”, as pessoas da comunidade não se sentiam em total abandono do estado, o atendimento a saúde, apesar de precário, era feito de forma constante. Porém, os pedidos por melhoras eram iminentes. A população mostra entender que aquele atendimento seria melhor aproveitado em um local estruturado para tal.

Conclusão

A universidade tem como função oportunizar ao acadêmico experiências diversificadas, baseadas, não só na teoria da sala de aula, mas também na vivência da comunidade. Esta experiência permitiu o desenvolvimento da mentalidade sobre a necessidade do atendimento a todas as pessoas, mesmo aquelas que estão em áreas mais isoladas. Entretanto, as dificuldades dessas regiões impedem uma melhor qualidade do atendimento. Apesar de todos os obstáculos, os benefícios para a população é visível. Com isso deve-se pensar na melhor forma de demonstrar a importância do futuro profissional, fazendo-o entender a necessidade de sua presença nestes locais.

Tendo em vista essa finalidade, a extensão acadêmica mostra-se como uma forma de permitir essa vivência do acadêmico, modificando suas visões e possibilitando-o viver experiências completamente diferentes. Assim, mesmo caracterizando um grande desafio tanto para a presente equipe, quanto para o futuro profissional, vale a pena persistir no atendimento destas comunidades ribeirinhas devido à satisfação em fazer o bem para as pessoas, principalmente essas que estão a margens do sistema social são de grande realização pessoal. Sentimento este que deve ser repassado para os demais acadêmicos, com a finalidade de sensibilizá-los com a realidade, permitindo que a falta de profissionais não seja mais um dos problemas dessa comunidade.

Referências

- Cabrera, A. P. (2008). Ética y humanismo en la formación médica. *Acta bioeth.*, Santiago, v. 14, n. 1. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2008000100004&lng=es&nrm=iso>. acessado em 03 de set. 2012.
- Lima, H. S. (2009). Direito à saúde em comunidades ribeirinhas no interior do Amazônia: entre o legal e o factual. In: *Reunião anual da SBPC*, 61º, Manaus – AM, Anais.
- Rabelo, A. L. D. et al. (2012). A merenda chegou! Uma estratégia inovadora na produção e distribuição de merenda escolar em uma realidade ribeirinha amazônica. *Saúde e Transformação Social*, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 52-56. Agos. Disponível em: <http://periodicos.incubadora.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/index>. Acesso em: 3 de set. de 2012.
- Seegmüller, E. F. et al. (2008). Formação médica: uma proposta diante das demandas da sociedade. Experiência da Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. *Tuñuti: ciência e cultura*. Curitiba, nº 39, 9-22.

JOVENS E REDES SOCIAIS: INTERAÇÕES NA UNIVERSIDADE

Ana Valéria de Figueiredo da Costa

anavaléria_figueiredo@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (BRASIL)

PUC-RIO (BRASIL)

SEEDUC/RJ (BRASIL)

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL)

Agenor Pereira da Costa

agenorcosta@yahoo.com.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (BRASIL)

UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL)

Palavras-chave

Redes sociais – jovens – educação

Apresentação

A presente comunicação é um estudo empírico qualitativo sobre jovens universitários e redes sociais. Os jovens têm tido nas redes sociais mediadas pela internet um importante apoio de comunicação. Dessa forma, o estudo em questão indaga: quais as representações de redes sociais que os jovens apresentam? Quais os seus principais usos no cotidiano? Não se trata, no entanto, de criticar seus usos, mas ao contrário, perceber quais as possibilidades que se levantam para uma utilização mais ampla e pedagógica das tramas das redes sociais das quais os jovens são usuários.

Métodos e metodologia

O presente trabalho tem como objetivo central analisar as representações e usos das redes sociais pelos jovens universitários. Para tal, se configura inicialmente como uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, utilizando como instrumento de recolha dos dados um pequeno questionário de apenas duas perguntas, quais sejam: “para você o são redes sociais?” E “mencione 3 palavras que vêm a sua mente ao ouvir o termo redes sociais”.

As perguntas foram respondidas por jovens estudantes de um curso de graduação de Direito de uma universidade privada do Rio de Janeiro (Brasil). A faixa etária dos respondentes variava de 17 a 25 anos (a maior incidência).

As falas dos jovens foram analisadas e categorizadas à luz da Análise de Conteúdo tal qual descreve Bardin (1977). Para a autora em questão, é a recorrência das palavras que vai determinar a categorização das falas, permitindo ao pesquisador que visualize de forma mais coerente os resultados encontrados.

Resultados esperados e resultados

Nos dias atuais os debates sobre a influência das redes sociais nos modos de sociabilidade dos jovens têm sido bastante acirrados. Há aqueles que defendem as redes sociais com suporte da internet como um importante canal de potencialização de encontros. Outros, ao contrário, entendem que as redes sociais via *www* acabam distanciando os jovens das redes sociais físicas e presenciais, utilizando como argumento que o contato humano face a face não pode ser substituído.

Pretendemos com o estudo ora apresentado, mapear as representações dos jovens universitários sobre as redes sociais que estes utilizam, analisando suas representações e como estas acabam por forjar em um grupo uma ideia homogeneizada do objeto, qual seja, as redes sociais.

Partindo desses pontos, espera-se com a pesquisa em questão que possa entender aspectos desses contatos dos jovens e como os mesmos podem ser utilizados como fatores potencializadores de uma

educação mais dinâmica e que possa, de certa forma, atender aos anseios dos jovens estudantes. Também é esperado que os dados da pesquisa possam subsidiar mudanças na universidade, no sentido de implementar práticas pedagógico-profissionais relacionadas à utilização das redes sociais como instrumentos também de aprendizagem.

Conclusões

Com primeira impressão das respostas, os jovens entendem essas redes como sumamente virtuais, deixando escapar o entendimento de que estas são também prioritariamente formadas e alimentadas por laços e interações que podem partir do físico, presencial e, complementadas no ambiente virtual.

Assim, ao que nos parece, os jovens do grupo pesquisado consideram redes sociais aquelas travadas e alimentadas nos ambiente virtuais. Essas redes acabam por se tornar muitas vezes um importante capital social, o que potencializa, para o estudante, futuros prováveis encontro também profissionais.

Nesse sentido, pesquisar as representações dos jovens estudantes de como se constituem essas redes e seus usos, aponta uma perspectiva de melhor conhecer e em que aspectos implementar recursos na melhoria e dinamização dos processos educacionais, levando-se em conta que o grupo em questão é formado por jovens universitários.

Referências

- Amarilla Filho, P. (2008). Educação e a Cultura da Informática. *Revista Eletrônica de Educação*, Universidade Federal de São Paulo, v.2, n 1. Disponível em <http://www.entretextos.jor.br/page_txt.asp?smn=2&txt=67&sbmn=4> . Acesso 15 julho 2011.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Porto: Edições 70.
- Mamede-Neves, M. A. C. (2010). *Mestres na Web*. Representação e significação da Internet por professores de Ensino Médio. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. Projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq. [mimeo].
- Pedrosa, S. M. P. de A. (2011). *Formação de professores e tecnologia: sim ou não?* Disponível em <<http://jovensemrede.files.wordpress.com/2010/04/stella-pedrosa-formacao-de-professores-e-tecnologia-sim-ou-nao.pdf>>. Acesso 3 abril 2011.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em < <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> . Acesso 7 abril 2011.
- Recuero, R. (2009). *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina.

APRENDIZAJE-SERVICIO Y EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PROYECTO PEINAS

Alexandre Sotelino Losada

alexandre.sotelino@usc.es

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)⁸⁸

Palabras clave

Aprendizaje, servicio, partenariado, comunidad, trabajo en red.

Descripción de la investigación

Galicia, al igual que el resto del Estado, ha experimentado en la última década un cambio en sus flujos migratorios, pasando de una realidad predominantemente emigrante a un creciente aumento de la inmigración. Esta nueva situación provoca que la multiculturalidad sea palpable en los diferentes servicios comunitarios y en los espacios públicos en general. La Interculturalidad pasa por lograr la convivencia, intercambio y respeto entre diferentes comunidades. Para esto pretende desarrollar en los individuos habilidades relacionales de carácter universalista que permitan un aprendizaje cultural recíproco. Este proceso educativo es la denominada Pedagogía Intercultural.

La Pedagogía Intercultural tiene que implicar en su dinámica a diferentes instancias sociales; porque en la sociedad de la información en la que estamos inmersos, son múltiples los diferentes emisores de estímulos educativos. Los pedagogos y educadores tienen mucho que decir en este sentido, porque como especialistas y técnicos en educación podrán hacer uso de diferentes recursos para lograr el objetivo de la Interculturalidad (cfr. Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2012).

Siguiendo la filosofía de trabajo del Grupo de Investigación Esculca y en el marco de materia “Pedagogía intercultural” de segundo curso de grado de Pedagogía, en la Universidade de Santiago de Compostela, se bosquejó el proyecto PEINAS (*Pedagogía Intercultural e Aprendizaxe-Servizo*). El principal objetivo del mismo era crear un vínculo entre Universidad y asociaciones de inmigrantes por medio de un servicio real de los alumnos en estas entidades, de manera que realizasen un trabajo solidario y, al mismo tiempo, desarrollaran contenidos de la materia cursada.

Métodos y metodología

La metodología que utilizamos en este proyecto, es el llamado Aprendizaje-Servicio, nombre dado por la traducción del vocablo utilizado en el mundo anglosajón, *Service-Learning*. Esta supone un paso más allá, una vuelta de tuerca al voluntariado o de otro tipo de acciones sociales que se conocen habitualmente, aprovechando así todas sus potencialidades educativas. De este modo, Puig, et al.(2007, p. 20) lo definen como una “(...) propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”. En nuestro ámbito más inmediato, refiriéndonos a Galicia, son los profesores Lorenzo Moledo y Santos Rego (2009, p. 81) los que hacen referencia al Aprendizaje-Servicio como actividades escolares con clara proyección social. El objetivo es que los alumnos adquieran los contenidos académicos programados desde el curriculum de las diferentes materias, pero debe hacerse realizando un servicio de utilidad social. Asimismo, en esa obra (Lorenzo Moledo y Santos Rego, 2009), los autores hacen referencia a que en Galicia la eficacia de esta metodología de aprendizaje se puede ver reforzada por la gran cantidad de estímulos ligados al territorio y a la cultura, que son intrínsecos a nuestra realidad, por lo que se presentan como una gran oportunidad.

⁸⁸ Grupo de Investigación Esculca.

Resultados esperados y resultados

En un primer momento, y como no puede ser de otro modo se contactó con los diferentes *partenaires* del proyecto. Mediante reuniones con cada una de las entidades se les explicó en qué consistía el proyecto, para que así lo diferenciases de otro tipo de prácticas también presentes en los Campus. Como sabemos, cada asociación funciona de forma diferente, y atiende a diferentes objetivos e intereses, por lo cual el servicio no puede ser igual para todas. En este sentido, aprovechando el encuentro con cada una se sopesaron las necesidades de las entidades con las posibilidades de servicio de nuestros alumnos, atendiendo a su formación y preparación. Así, comenzaron a afianzarse diferentes implicaciones, con servicios diferentes pero objetivos comunes; siempre bajo el paraguas del PEINAS. Los servicios realizados dependieron, como antes comentábamos, de las necesidades y acuerdos de cada entidad, y fueron tal y como se indica en el siguiente cuadro:

Asociación	Servicio
Primeira edición. Curso 2010/2011	
Asociación Plural.es (Caldas de Reis – Pontevedra)	Programa de apoyo escolar a alumnado de origen inmigrante. Programación y desarrollo de actividades de ocio y tiempo libre (curso 2011-12)
ONG Equus Zebra (A Coruña)	Desarrollo de talleres temáticos específicos. Colaboración en tareas comunes a la asociación.
Asociación AISO (Ourense)	Programa de apoyo escolar a alumnado de origen inmigrante. Talleres de Ocio y Tiempo libre. Colaboración en tareas comunes a la asociación.
Cruz Vermella (Santiago de Compostela)	Desarrollo de talleres temáticos específicos. Colaboración en asesoramiento social y laboral a personas de origen inmigrante.
Incorporados en el Curso 2011/2012	
Cáritas (Santiago de Compostela)	Desarrollo de talleres temáticos específicos. Colaboración en asesoramiento social y laboral a personas de origen inmigrante.
Ecos do Sur / Mistura (A Coruña)	Programación y desarrollo de actividades de ocio y tiempo libre para la Educación Intercultural. Colaboración en tareas comunes a la asociación.

Cuadro 1. Servicios realizados en el Proyecto PEINAS.

Conclusiones

Los alumnos, por medio del servicio solidario, real y profesionalizado, tienen la posibilidad de tener un contacto directo con personas de origen inmigrante, conociendo sus problemas, sus incertidumbres y necesidades. Lo cual es posible que les proporcione diferentes tipos de aprendizaje, superando algunos prejuicios y tópicos socialmente adquiridos. Incluso en el plano académico estos alumnos puede que lleguen a comprender lo que procura la Pedagogía Intercultural, modos de ponerla en práctica y su sentido en las sociedades actuales.

Un mayor acercamiento de los jóvenes a los problemas sociales, por medio de un servicio solidario a la comunidad, es también un elemento que destaca en el aprendizaje-servicio. Esta práctica, que no es tan utópica como se podría pensar a primera vista, entre otras razones por la falta de tiempo escolar, sirve para proyectar educativamente un aprendizaje más experiencial y activo. La clave vuelve a estar en la motivación. Si los jóvenes identifican el proyecto como valioso y útil, serán ellos los que busquen invertir su tiempo en el desarrollo práctico. Así, además de las horas propiamente dedicadas a la materia, se podrían emplear tiempos extraescolares.

Obviamente, no es fácil convencer a muchos jóvenes para que dediquen parte de su tiempo a los otros. De ahí el rol crucial del profesorado, que ha de saber canalizar las motivaciones y dinamizar la experiencia. Si esta no se estanca es bastante seguro que servirá a la optimización del aprendizaje del alumno y de su habilitación como ciudadano.

Referencias

- Lorenzo Moledo, M. y Santos Rego, M. A. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Edicións Xerais.
- Puig Rovira, J. et al. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (eds.) (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Barcelona: Octaedro.

LA UNIVERSIDAD CONECTADA: ELEMENTOS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN SUPERIOR

Cristina Gómez Rodríguez
cristina.gomez.rguez@gmail.com

GESTORA DE PROYECTOS EDUCATIVOS (ESPAÑA)

Palabras clave

Multidisciplinariedad, contextos de incertidumbre, sistemas de aprendizaje inteligente, gamificación, mentoría y tutoría.

Descripción de la experiencia y propuestas

En mi experiencia, lo que las aulas me aportaban principalmente en la carrera universitaria de Biología, eran contenidos conceptuales, ciertas metodologías e instrumentos de cómo hacer las cosas en la carrera científica. Muchos/as hemos sufrido el desencanto en los primeros años, porque los objetivos se nos ofrecían a largo plazo, la puesta en marcha del conocimiento adquirido no se materializaba, y sentíamos carencia de las competencias que requiere el aprendizaje autónomo. No se nos evaluaba si el trabajo había sido en equipo, el cómo se habían superado las dificultades, ni nuestras actitudes. Faltaba atención a lo que una la hace sentir persona. A la par, la oportunidad de la Universidad me abría camino hacia un horizonte abierto, en dónde participaba de diversas actividades en paralelo que me hacían vivenciar la existencia de la misma, por la posibilidad de conocer gente diferente a mi y a mi entorno, y por la posibilidad de configurar un paisaje que me creía que estaba invitada a hacerlo. Eso resultaba para mi la Educación Superior, una amplitud que se me hacía posible por pertenecer a esta institución, pero sin estrechar límites por la disciplina elegida.

En este mundo global e interconectado, ya no hay conocimiento “puro” sobre algo, la realidad se entremezcla, se desdibuja, ya no existen fuentes únicas poseedoras del conocimiento, éste se crea y se destruye, y cada vez es más compartido. Nace la *pedagogía de la interactividad* (Aparici y Silva, 2012) y la *pedagogía de la incertidumbre* (Vignale, 2009). Podemos alimentar al conocimiento con nuestras creaciones y participaciones a través de los saberes individuales y colectivos, pasando del *modelo feed-back* al *modelo feed-feed* (Aparici y Silva, 2012), donde la participación individual y colectiva se organiza para la construcción de conocimiento, dando lugar a la interactividad, al intercambio y cocreación, en donde no todo vale. Podemos aportar argumentos desde nuestras experiencias y recursos culturales, pero debe dejarse espacio para que así suceda, con el nacimiento del docente plural y democrático, *líder de contextos de incertidumbre* que requieren diálogo y participación como motores principales (Maia, 2009).

Se hace necesario, la conformación de *equipos multidisciplinares* que ayudasen a implementar metodologías de enseñanza-aprendizaje junto al profesorado universitario en su aulas y laboratorios. Programas como el Docencia de la USC están en este camino.

En el proceso de construcción de conocimiento a lo largo de la educación superior, el contexto, la interactividad, la creatividad y el empoderamiento individual toman la palabra. Cobra importancia en el escenario planteado, la *formación en competencias* (Area y Ribeiro, 2012) para que esta construcción del saber sea fructífera, así como la motivación en un entorno proclive a la experiencia y al *error como motor de aprendizaje* y no de descalificación. Materiales, procedimientos y evaluación, deben revisarse para que entonen con el mundo interconectado presente.

Materiales motivadores incluyendo el mobile learning y la exploración de la realidad aumentada, así como nuevos modelos de aprendizaje en donde el conocimiento del comportamiento del usuario en el proceso de aprendizaje podrían ser muy útiles para proporcionar el contenido adecuado en el momento adecuado. Es lo que se denomina como *sistemas inteligentes de aprendizaje* (Svetlana, Su-Mi y Yong-Ik, 2011).

Y puesto que la participación requiere un alto grado de conexión, compromiso, colaboración, solidaridad entre los miembros de una comunidad, para dejar de ser un mero consumidor y pasar a ser autor y producir contenidos, se requerirá promover una *educación en valores* dando la importancia que

requiere al silencio virtual y estudiar el porqué se da. Introducir *redes de mentoría y tutoría*, como las que ya se desarrollan en algunos sistemas universitarios, merecen la pena estudiarlos para el educando que comienza una carrera universitaria y que pueda así integrarse en el escenario que planteo. Las experiencias que provienen de sus iguales, pueden ayudar a la creación de una red en donde se refuerzan competencias de compañerismo y camaradería, ayudando a que el alumnado se centre en conseguir las metas educativas que se propone (Velasco et al., 2010 y García et al., 2010).

Experiencias paralelas al sistema formal de educación superior de *aprendizaje no formal o informal*, logran la construcción de conocimiento más científico por estar contrastado con la práctica diaria, e incluso por ser más accesible (Aubert et al. 2008). Iniciativas como la llevada adelante por la Fundación Innovación de Bankinter con su programa Akademia junto a la Universidad de Santiago de Compostela, experiencias como las que aporta la Oficina de Voluntariado de la USC, o actividades organizadas desde las asociaciones estudiantiles son importantes para que se dé este contexto que intento exponer.

Conclusiones

Si queremos una Educación Superior de Excelencia, si queremos darle validez y sentido, éste debe ser otorgado por quien la reciba y no quién la emita, centrando de esta manera el aprendizaje en el alumno/a y haciéndolo corresponsable de su saber y conocimiento, protagonista de un sistema más personalizado y acorde a lo que los tiempos demandan (Esteve y Gisbert, 2011).

Desde la experiencia como estudiante, el tiempo que se pasa en la Universidad debe hacernos ver, que vale la pena para crecer como personas y que este crecimiento tiene alguna consideración en su práctica, sirve para adquirir competencias que se podrán movilizar en el desempeño del trabajo, y brinda la oportunidad de volver siempre a ella, para incluso aportar si cabe, parte del conocimiento construido. Se trata de que la *experiencia vital*, física de los estudiantes en los campus, debe ir más allá de un periodo de adquisición de conocimientos.

Referencias

- Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 38, 51-58. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-05).
- Area, M. y Ribeiro, M.T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-01).
- Aubert, A., Flecha A., García C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Esteve M. y Gisbert M. (2011). El nuevo paradigma del aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria*. Volumen 9, nº3, 55-69.
- García, M.J., Gaya M. C. y Velasco P. (2010). Mentoría entre iguales: alumnos que comparten experiencia y aprendizaje. *XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*. http://www.aenui.net/ActasJENUI/2010/Jenui2010_15.pdf
- Maia, M. P. (2009). O professor do ensino superior na era da globalização. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 50/5 <http://www.rieoei.org/deloslectores/2944Maia.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2012). La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje. <http://www.oei.es/70cd/practicasinovadoras.pdf>
- Svetlana K; Su-Mi, S. y Yong-Ik, Y. (2011). Smart Learning Services Based on Smart Cloud Computing. *Sensors*, 11, 7835-7850.
- Velasco, P.; Blanco, A. y Dominguez, F. (2010). Nuevos Retos de la Mentoría Universitaria. *Jornadas y Internacionales de Mentoring y Coaching 2010*. http://innovacioneducativa.upm.es/jimcucue_10/comunicaciones/21_Velasco.pdf
- Vignale, S. (2009). Pedagogía de la incertidumbre. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 48/2. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2746Vignale.pdf>

LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL USO DE LAS TIC PARA EL APRENDIZAJE: UNA COMPARACIÓN ENTRE LAS UNIVERSIDADES VIRTUALES Y PRESENCIALES⁸⁹

Begoña Gros
bgros@ub.edu

Marta López
martalc88@gmail.com

Anna Escofet
annaescofet@ub.edu

UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

Iolanda Garcia
igarciago@uoc.edu

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA

Palabras clave

Nativos digitales, las percepciones de los estudiantes, la competencia digital

Descripción de la investigación/experiencia

Los estudios empíricos que hacen referencia a la generación digital se centran principalmente en el análisis del acceso a la tecnología, los diferentes tipos de uso y la transferencia de conocimientos tecnológicos para el aprendizaje. Los resultados principales muestran que en la vida cotidiana de los jóvenes las TIC fomentan la comunicación social, mientras que en el ámbito del aprendizaje su uso es muy heterogéneo.

En este trabajo analizamos la cultura digital de los estudiantes con respecto a las diferentes dimensiones de uso de las tecnologías digitales - social, cognitiva y didáctica –para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. El estudio tiene como objetivo profundizar en la comprensión del papel que desempeñan en los procesos de aprendizaje asociados a las tareas académicas. La investigación se centra en la influencia del modelo de universidad - virtual o mixto - en los estudiantes, los usos y la actitud hacia la tecnología con fines de aprendizaje.

En general, los estudiantes afirman tener un buen grado de autonomía en relación a las TIC e identifican los usos de la tecnología como útil en relación a su rendimiento académico. Sin embargo, los resultados muestran diferentes perfiles de usuarios de las TIC en cuanto a la actitud respecto a la tecnología, el nivel de competencia digital, etc, dependiendo de variables específicas.

Métodos y metodología

La metodología de la investigación consiste en un cuestionario basado en una escala Likert (Kennedy et al. 2008) aplicado a una muestra de 1042 estudiantes de cinco universidades con las diferentes áreas de diversos modelos virtuales y mixtos del aprendizaje. Uno de los objetivos del análisis estadístico fue identificar las dimensiones del uso de las TIC. El análisis de segmentación estadístico se aplica con el fin de comparar los dos grupos de estudiantes (de las universidades virtuales y presenciales) con respecto a sus usos y la percepción sobre la utilidad de las TIC como mediador y soporte del aprendizaje.

⁸⁹ Reconocimientos: este artículo analiza los resultados parciales de la investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, bajo el título: *Usos de las TIC entre los estudiantes universitarios: la perspectiva académica y social de los procesos de aprendizaje mediados* (EDU2009-12125).

Las preguntas principales de investigación del estudio son las siguientes:

1. ¿Qué tipos de actividades son apoyadas por las tecnologías en la vida cotidiana y en la vida académica de los estudiantes universitarios?
2. ¿De qué manera el modelo de universidad (presencial o virtual) afecta al uso académico de las TIC y las preferencias de los estudiantes?
3. ¿Cómo afecta el modelo de universidad en las percepciones de los estudiantes respecto al uso de las TIC?

Para responder a estas preguntas hemos elaborado y aplicado un cuestionario a una muestra de estudiantes de cinco universidades con características diferentes (una de ellas ofrece cursos totalmente en línea y el resto son presenciales pero utilizan habitualmente el campus virtual)⁹⁰. La población analizada es el número total de alumnos matriculados durante el curso 2010-2011 a lo largo de su primer y cuarto año de estudios en las universidades catalanas. La muestra final fue de estudiantes que participan un total de 1042 personas (error de 5%, intervalo de confianza del 95,5%) y la selección fue aleatoria.

Las variables independientes consideradas en este análisis son: la edad, el género, la institución universitaria de origen (modelo: virtual o cara a cara), y área de conocimiento. Las variables dependientes consideradas son:

- a) Uso informal de las TIC: el tipo y la percepción de la competencia.
- b) Uso académico de las TIC (dirigida por el profesor): tipo, frecuencia de uso y la percepción de la utilidad.
- c) Uso académico de las TIC (decidido por los estudiantes).
- d) La percepción y la evaluación del uso de las TIC.

Resultados

Los estudiantes procedentes de la universidad en línea mayoritariamente están estudiando ciencias sociales, son mayores de 23 años, tienen conexión a Internet y trabajan con regularidad. Los estudiantes en entornos presenciales están estudiando ciencias naturales y ciencias técnicas, son menores de 22 años y no trabajan.

Esta investigación confirma muchas afirmaciones que se encuentran en estudios realizados fuera de España (Bullen et al. 2011; Jones, 2010) en relación al nivel de acceso a la tecnología y su uso. Por una parte, los estudiantes utilizan principalmente Internet para buscar información y los campus de sus universidades virtuales como repositorio de materiales. Por otro lado y fuera del ámbito formal, los tipos generales de la tecnología (ordenadores, teléfonos móviles e Internet) se utilizan para la comunicación rápida y de fácil acceso a los servicios e información.

Existen diferencias entre los estudiantes de las universidades presenciales y en las universidades en línea, tanto en términos de uso de la tecnología, como de los niveles de competencia percibida y la utilidad de estos usos.

El uso informal de las TIC no está conectado al uso académico. Por una parte, los estudiantes de la universidad virtual usan las tecnologías principalmente para propósitos informativos y educativos. Mientras que los estudiantes en modalidad presencial usan las tecnologías para el ocio y la comunicación.

En la percepción de la competencia en los usos informales de las TIC vemos que los estudiantes en el entorno virtual tienen una percepción de su competencia más elevada.

⁹⁰ La universidad en línea es la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y las universidades tradicionales / cara a cara son la Universidad de Barcelona, la Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad de Vic y la Universidad de Lleida.

Conclusiones

Aunque el acceso y el uso de las TIC están muy extendidos, la influencia del modelo de universidad parece ser un factor importante a tener en cuenta. Para fines académicos, los estudiantes parecen responder a los requisitos de sus cursos, programas y universidades. Las tecnologías más valoradas corresponden con las propuestas por los profesores. Aquí estamos de acuerdo con el estudio realizado por Margaryan y Littlejohn (2008), que sostiene que hay poca variedad en el uso de las TIC para el aprendizaje y que estos usos están condicionados por las sugerencias de los profesores.

Estos resultados parecen poner de relieve la importancia de ciertos factores, tales como el modelo de la universidad, cuando la determinación de los usos de la tecnología asociados con el aprendizaje de los estudiantes. De alguna manera, un mayor uso de la tecnología en el ámbito académico parece condicionar el uso de los estudiantes informal y no sólo a la inversa.

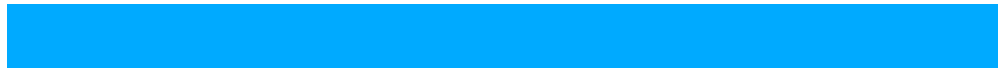
Los resultados obtenidos nos llevan a la conclusión de que no hay que confiar en las competencias digitales de los estudiantes para fomentar las prácticas de aprendizaje realizadas a través de las TIC en la universidad.

Referencias

- Bullen, M.; Morgan, T. and Qayyum, A. (2011). Digital learners in higher education: Generation is not the issue. *Canadian Journal of Learning & Technology*, 37(1).
- Jones, C.; Ramanau, R.; Cross, S. and Healing, G. (2010). Net Generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers and Education*, 54(3), 722–732.
- Kennedy, G.; Judd, T. S.; Churchward, A.; Gray, K. and Krause, K.-L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108–122.
- Margaryan, M. and Littlejohn, A. (2008). *Are digital natives a myth or reality?: Students' use of technologies for learning*. Caledonian Academy, Glasgow Caledonian University, UK. <http://www.academy.gcal.ac.uk/anoush/documents/DigitalNativesMythOrReality-MargaryanAndLittlejohn-draft-111208.pdf>

EJE 6:

**La universidad en red.
Redes de universidades,
la cooperación.
Límites y oportunidades**



SIMPOSIO:

***Experiencias de transformación
e innovación en la universidad
que se apoyan en equipos docentes
y redes en América Latina***



SIMPOSIO

EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN E INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD QUE SE APOYAN EN EQUIPOS DOCENTES Y REDES EN AMÉRICA LATINA

Joaquín Paredes (*Coordinador*)

joaquin.paredes@uam.es

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (ESPAÑA)

Martha Prata-Linhares (*Comentarista*)

martha.prata@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (BRASIL)

Descripción de la investigación/experiencia

La transformación de las universidades latinoamericanas vivida desde mediados de los años 90, y la toma de conciencia sobre que las universidades podrían acompañar procesos de cambio en sociedades más prósperas, más democráticas y con una sociedad civil más relevante, ha traído con fuerza una década después temáticas más allá de los problemas de acceso y el estatuto de su profesorado, parcialmente resueltos, como son las de “generación de conocimiento científico por los estudiantes”, “nueva relación pedagógica en las aulas”, “transdisciplinariedad”, “innovación”, “redes”, “equipos de profesores”, y “comunidades de práctica”.

A este propósito han contribuido diversas conferencias regionales (por ejemplo la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, o las secciones educativas de la OEA, el Parlamento Latinoamericano, la confederación Alba, MERCOSUR o las Cumbres Iberoamericanas) y una dinámica de diálogo interregional (particularmente con Europa, por ejemplo el programa Alpha o los convenios bilaterales entre Brasil y México con diversos países europeos, así como lo que en España ha representado el Programa de Cooperación con Iberoamérica) que podríamos calificar como postcolonial (Gazzola y Didriksson, 2008; Tünnermann, 2010).

Por otra parte, de forma paralela a un fenómeno mundial, se ha abordado la tecnificación de la docencia, con un amplio componente educativo (Turpo, 2010). En estos momentos, las universidades agrupadas en redes muestran la superación de lo puramente tecnológico, de las herramientas implicadas, pero abordar formas de transformar la propia práctica utilizándolas para reflexionar (Gewerc, 2010; Paredes, 2012). Estos procesos revierten en las ideas de transformación de las universidades, innovación, redes y generación de comunidades de práctica.

Se están generando diversas experiencias en el ámbito latinoamericano que conviene analizar para aprender, buscar sinergias y avanzar en estos procesos.

Se han constituido equipos de investigación consolidados interesados por estas temáticas, como FORPEC (Brasil), DID (Uruguay), CIDU-FOCOUNAR (México), Elkarrikertuz y FORPROICE (España). Sus diagnósticos, los procesos que animan, las universidades con iniciativas innovadoras con que colaboran, se constituyen la base de redes de transformación, que son analizadas en este simposio.

Métodos y metodología

Se presentan 4 subestudios sobre la temática de la transformación de la enseñanza superior gracias a las redes:

- Un análisis descriptivo de un proceso de cambio: Marcos Masetto (PUCSP) y Martha Prata-Linhares. Formação de Professores e Paradigmas Curriculares Inovadores: a atuação do grupo de pesquisa brasileiro como rede multiplicadora de conhecimentos e experiências reais em projetos curriculares inovadores.

- Un estudio de caso: Daniel Velázquez (UNAM) y Agustín de la Herrán (UAM). El papel de la red Formación mediante Creatividad en el cambio de la docencia universitaria en la formación de docentes en México.
- Una investigación acción con un fuerte componente narrativo: María Inés Copello (UdelaR) y Joaquín Paredes (UAM). Las comunidades de aprendizaje en la universidad y narrativas generadas para la innovación.
- Una indagación acompañada: Joxemi Correa (EHU-UPV) y Joaquín Paredes (UAM). Nuevas narrativas para generar innovación en red

Con esta exploración nos aproximamos a las posibilidades de los equipos y redes latinoamericanos para transformar la práctica y empoderarse gracias al trabajo en equipo y las TIC.

En este simposio se presenta por tanto un diagnóstico para Brasil, una red en México, una comunidad en Uruguay y la participación de las TIC en un curso que para apoyar la constitución de una comunidad de práctica. Se trata de diversas perspectivas sobre el desarrollo de un proyecto compartido de desarrollo profesional docente universitario con TIC que convergen en una iniciativa financiada por el gobierno español y una entidad privada para una gran comunidad de práctica transformadora de la docencia universitaria.

Resultados esperados

Los proyectos innovadores que funcionan son los que comparten un proyecto educativo, más que un paquete de innovaciones puntuales; y con una vocación de formación continua; y con un compromiso institucional y político.

Las comunidades de práctica universitaria (con y sin apoyo de las TIC) son un prometedor espacio de desarrollo profesional docente.

Los proyectos innovadores que desarrollan surgen como respuesta a dificultades reales.

Observamos grandes dificultades de los docentes universitarios para apropiarse el cambio, la importancia de su compromiso en base a razones fundamentadas, la satisfacción que produce la consciencia de los logros y la riqueza de la narración y el diálogo de los mismos. Los docentes eran profesores que no se habían explicado a sí mismos tanto y tan profundamente la docencia que practican, han aprendido a hablar de sí mismos y de sus prácticas en una comunidad de práctica con una perspectiva de Diversidad, Supervivencia, Apertura, Descubrimiento de los otros, Indagación, Reflexión e Inclusión.

Con respecto a las redes generadas, se observa la importancia de los procesos de co-regulación del aprendizaje y la estructuración del sentimiento de empoderamiento.

Se muestra cómo la colaboración entre redes permite compartir experiencias y dificultades, establecer puentes, realizar análisis comparativos y poner en marcha acciones inter-ligadas. También que se generan nuevas narrativas, y que si se practica y analiza se cuenta con una importante herramienta para impulsar el cambio, dar coherencia a los procesos de cambio personal propiciado por las redes y cambio en el currículo practicado en las aulas universitarias.

Conclusiones

- Es posible formar comunidades reales o virtuales para la formación continua basada en redes. Hay que dar tiempo, transformar las condiciones de trabajo, influir en la estructura jerarquizada de las universidades latinoamericanas (o tiene que haber una política que la desdibuje), impulsar políticas institucionales y animar a los docentes a trabajar en comunidad.
- Es posible la reconstrucción de la formación docente continua en comunidades reales y virtuales en la educación superior (aunque hay un largo camino para devolver dignidad y libertad a los docentes).

- La participación de las TIC en los procesos de constitución redes es una importante baza para la reconstrucción de las narrativas de los propios docentes, su empoderamiento y una vía para un currículo más abierto practicado por estos docentes innovadores.

Referencias

- Correa, J. y Paredes, J. (2009). Cambio tecnológico, usos de plataformas de e-learning y transformación de la enseñanza en las universidades españolas: la perspectiva de los profesores. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 14, n. 2: 261-278.
- Gazzola, A. L. y Didriksson. A. (Eds.) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO
- Gewerc, A. (2010). *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica*. Málaga: Aljibe.
- Paredes, J. (2012). Cómo investigar sobre el cambio pedagógico en la Universidad. Tópicos y tendencias. En A. de la Herrán y J. Paredes (eds.) *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide, 375-394.
- Tünnermann B. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, vol. 60, n. 47: 31-46
Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/373/37318570005.pdf>
- Turpo Gebera, O. W. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema universitario iberoamericano. *RMIE* [online]. vol. 15, n. 45: 345-370.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARADIGMAS CURRICULARES INOVADORES: A ATUAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA BRASILEIRO COMO REDE MULTIPLICADORA DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS REAIS EM PROJETOS CURRICULARES INOVADORES

Marcos Masetto

mmasetto@gmail.com

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (BRASIL)

Martha Prata-Linhares

martha.prata@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (BRASIL)

Desde do ano de 2004, o grupo de pesquisa Formação de Professores e Paradigmas Curriculares Inovadores – FORPEC – integrado ao Programa de Pós Graduação em Educação-Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil), investiga currículos de ensino superior inovadores existentes no Brasil e no exterior, discutindo as concepções de inovação, os aspectos que identificam tais projetos como inovadores e a formação de professores necessária para a criação e sustentação desses projetos.

Este grupo de pesquisa – FORPEC- se constitui ele próprio como um grupo interinstitucional realizando em sua organização e em suas parcerias contatos com outros pesquisadores num sistema de redes.

Assim, grupo se constitui de 10 professores doutores, participantes de 07 Instituições de Ensino Superior no Brasil (Universidades), que se situam nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Alagoas.

Suas pesquisas têm se realizado em parcerias com universidades brasileiras públicas e privadas nas quais se encontram projetos inovadores já consolidados ou em implantação.

Preocupado com a socialização dos resultados de suas pesquisas e o intercâmbio de suas investigações o FORPEC tem publicado livro, capítulos de livros, artigos em periódicos e apresentado trabalhos e estudos em eventos nacionais e internacionais assinados por seus participantes.

Assim, este grupo de pesquisa brasileiro acredita na importância de projetos inovadores para dinamizar e atualizar o ensino superior no Brasil e na pesquisa de um processo de formação continuada para professores que se comprometem com a criação e implantação desses projetos. Acredita ainda que estas pesquisas e a socialização de seus resultados poderão contribuir com outras investigações que vêm se realizando na América Latina e na Europa que buscam uma nova era para o Ensino Superior.

Métodos y metodología

As pesquisas realizadas pelo FORPEC se caracterizaram por estudos teóricos sobre Concepção de Inovação Educacional, Inovação no ensino superior baseados em autores como por exemplo Fernando Hernandez, Rui Canário, Francisco Imbernón, Manuel Cebrian, Marcos Masetto, Jaume Carbonell, Mônica Thurler, Clayton Christensen. Projetos inovadores, cuja descrição e resultados foram publicados em periódicos especializados e em livros ou em outro meio de comunicação também foram objetos de estudos e discussões entre os membros do FORPEC. Simultaneamente com este levantamento teórico, se realizaram as pesquisas de campo. Estas se caracterizaram por uma investigação “in loco” sobre projetos inovadores implantados ou em construção com uma abordagem de pesquisa qualitativa. Em alguns projetos, nossa presença se deu na forma de observação participante, com imersão, entrevistas, questionários, diário de campo, grupo focal, análise de conteúdo das manifestações dos entrevistados. Em outros projetos de pesquisa, a participação de membros do FORPEC se deu na forma de pesquisa-ação, uma vez que participantes do grupo de pesquisa foram os idealizadores, protagonistas, e líderes desses projetos com a contribuição do corpo docente das universidades onde tais projetos se desenvolveram. Diário de campo e co-participação de mais de um pesquisador, análises dos dados levantados desde a construção até a implantação do projeto foram essenciais como procedimentos para se alcançar os resultados esperados.

Conclusiones

As conclusões de nossas pesquisas até o presente momento trabalhando com projetos inovadores nos apontam para os seguintes tópicos:

1. Os projetos inovadores sempre surgem como respostas a problemas e necessidades atuais e novas para a educação para as quais os projetos educacionais presentes e em andamento já não possuem respostas adequadas.
2. Projetos inovadores só se constituem como tais se as inovações acontecerem em todos os aspectos que constituem um projeto educacional e não apenas com mudanças ou alterações pontuais.
3. Projetos inovadores sempre se apresentam com a dimensão de um processo que se vai construindo em tempos e espaços, num contexto histórico das instituições e num movimento contínuo.
4. Projetos inovadores sempre contam com um grupo de educadores que se abre para as novas necessidades, assumem um compromisso com a inovação e socializam tais preocupações com outros educadores para juntos pensarem, planejarem e implantarem tais projetos. Sem a participação coletiva dos educadores será impossível se levar a frente um projeto inovador. Por isso mesmo, em todos os projetos encontramos integrado a eles um processo de formação continuada de professores em serviço.
5. Os projetos inovadores sempre contam com a participação efetiva e compromissada com eles das autoridades administrativas, desde o início no diagnóstico das necessidades educacionais, no pensar e planejar o novo projeto, em sua implantação e em sua avaliação constante e permanente.

Referencias

- Canário, R. (2006). *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Art Med.
- Carbonell, J. (2002). *A Aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto Alegre: ArtMed.
- Cebrian, M. (Coord.) (2003). *Enseñanza Virtual para la Innovación universitaria*. Madrid: Narcea, S. A.
- Claxton, G. (2005). *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: ArtMed.
- Christensen, C. M.; Horn, M. B. e Johnson (2009). *Inovação na sala de aula*. Porto Alegre: Bookman.
- Cunha, M. I. da (2008). Formação docente e Inovação: epistemologias e pedagogias em questão - XIV Endipe. Em: Eggert, Edla et alii (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*, Livro 01, (p 465 – 476). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Portugal: Porto Editora.
- Hargreaves, A.; Earl, L. y Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na sociedade do conhecimento – Educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernandez, F. (2000). *Inovações: Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Herran, A. de la E.; Paredes, J. (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Imbernón, F. (Org.). *A Educação no século XXI*. Porto Alegre: ArtMed.
- Imbernón, F. (1998). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*. Barcelona: Editorial Grão. 4ª. Ed.
- Masetto, M. (2004). Inovação na educação superior. *Revista Interface- Comunicação, Saúde Educação*, 8, 14, Fundação UNI/ Unesp – Botucatu.
- Masetto, M. (Org.) (2012). *Inovação no Ensino Superior*. São Paulo: Ed. Loyola,.
- Masetto, M. (2009). Inovação Educacional e Formação de Professor. *Revista de Educação*. ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, nº. 151, Ano 38, jul. /dez.
- Paredes, J. e Herran, A. de la (2009). *La Práctica de la Innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Paredes, J. (2012). Cómo investigar sobre el cambio pedagógico en la Universidad. Tópicos y tendencias. En A. de la Herrán y J. Paredes (eds.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*, (pág. 375-394). Madrid: Pirámide.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e Mestres, A Nova Cultura da Aprendizagem*. P. Alegre: Artmed.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: ArtMed.

EL PAPEL DE LA RED FORMACIÓN MEDIANTE CREATIVIDAD EN EL CAMBIO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO

Daniel Velázquez

danvel@unam.mx

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (MÉXICO)

Agustín de la Herrán

agustin.delaherran@uam.es

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (ESPAÑA)

Descripción de la investigación/experiencia

Se explora la generación de una red de práctica en una red social para repensar a la formación docente continua. Se presenta un estudio de caso de una red en la que participan 70 profesores de todos los dominios en una universidad mexicana convencional y que han hecho innovaciones en sus cursos. Los docentes han modificado sus programas para incluir elementos de creatividad, se desarrolló un proyecto con los estudiantes, se crearon redes físicas y virtuales con sus compañeros. Se presentan los cambios, fortalezas y debilidades de la red social que cada docente utiliza como un medio para la práctica reflexiva.

Métodos y metodología

Para caracterizar la red social como caso seguimos las recomendaciones de Yin (2009) quien reclama para los estudios de caso la presencia de un protocolo, unas preguntas directrices, un plan de recogida de información y un informe con alguna lógica, al menos una descriptiva de lo que allí sucede. La elaboración de un informe cronológico de lo que allí aconteció, sugiere Yin, puede ofrecer también explicaciones de por qué sucedió, con los procedimientos de triangulación habituales en la etnografía, cuyas técnicas y forma de análisis se adoptan en este estudio. En este caso, las evidencias las aportan los profesores en la red, mediante comentarios y emails que generan, así como fotografías y vídeos de los estudiantes que son diferentes evidencias de diversos agentes participantes, junto a las interacciones que se producen con los facilitadores.

Conclusiones

El caso que se presenta generó nuevas directrices para el proceso de incorporación de participantes, el tipo de formación previa, el papel de los facilitadores.

Todo ello porque los resultados son modestos, particularmente en las interacciones dentro del grupo, que son el sentido de una comunidad.

La creatividad y las TIC son reclamos muy poderosos para transformar la práctica. Sin embargo, no parece lo suficientemente atractivo.

Las condiciones de trabajo de los profesores universitarios en México, el soporte emocional y la libertad para participar eran poderosos obstáculos. Otros aspectos limitantes son el tamaño y estructura de la red y la forma de promover la participación.

Entre los cambios observados, se puede decir que los profesores pueden encontrar respuestas al proceso de cambio de su enseñanza en una comunidad de esta naturaleza.

Referencias

- Feldman, A. and T. Weiss (2010). Understanding change in teachers' ways of being through collaborative action research: a cultural-historical activity. *Educational action research*, 18 (1), 29-55.
- Herrán, A. (2006). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia. En S. de la Torre y V. Violant (eds.) *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza, (pp. 112-139). Málaga: Aljibe.
- Herrán, A. (2009). La práctica de la creatividad formativa: selección de técnicas didácticas. In Paredes, J. y Herrán A. (eds.) *La práctica de la innovación educativa*, (pág. 73-104). Madrid: Síntesis.
- James, A. (2009). How do New Designs for Education and Education Leadership Include Concepts of "Least Intrusive Education (LIE)? Or other forms of student-driven curriculum? Paper presented at *European education research Association conference, ECER 2009*, September 28.
- Lieberman, A. and L. Miller (2001). *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Paredes, J. (2011). Transformar la enseñanza universitaria con la formación mediante la creatividad. Una investigación-acción con apoyo de las tic. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ries), vol. II, núm. 5, 101-113.
- Paredes, J. (2012). Cómo investigar sobre el cambio pedagógico en la Universidad. Tópicos y tendencias. En A. de la Herrán y J. Paredes (eds.) *Promover el cambio pedagógico en la universidad*, (pág. 375-394). Madrid: Pirámide.
- Stuckey, B. and S. Barab (2007). New conceptions for community design. In R. Andrews and C. Haythornthwaite (eds.) *The Sage handbook of e-learning research*, (pp. 439-465). Los Ángeles: SAGE.
- Torre, S. de la. (1993) La creatividad en la aplicación del método didáctico. In M. L. Sevillano and F. Martín-Molero (eds.) *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*, (pp. 53-100). Madrid: UNED.
- Torre, S. de la. (2006) Un modelo polivalente para evaluar la creatividad. In S. de la Torre, and V. Violant (eds.) *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 2: *Cómo investigar y evaluar la creatividad*, (pp. 122-142). Málaga: Aljibe.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. 4ª ed. Thousand Oaks: Sage.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD Y NARRATIVAS GENERADAS PARA LA INNOVACIÓN

María Inés Copello

copello@adinet.com

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (URUGUAY)

Joaquín Paredes

joaquin.paredes@uam.es

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (ESPAÑA)

Descripción de la investigación/experiencia

Se trata de un proceso de innovación en la enseñanza universitaria y su investigación, inscrito en el marco de varios trabajos que vienen desarrollando, de forma conjunta, el grupo docente del Departamento de Estudios en Docencia (DED) del Instituto de Educación (IE) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay, y el equipo de Investigación en Didáctica Universitaria, coordinado por el Dr. Joaquín Paredes, de la Universidad Autónoma de Madrid (FORPROICE, UAM). Se incluyen en estas acciones el trabajo de Práctica Docente (universitaria) del DED, desde 2006; el Proyecto de Formación mediante creatividad, redes sociales y mejora de la práctica docente universitaria, UAM- Santander- DED, desde 2011 y el Curso: Comunidad de aprendizaje dialógico-colaborativa para la formación de profesionales reflexivo-críticos, del Programa Formación Continua de Profesores de Escuelas Normales - Estado de México, convenio AECID con UAM, 2012. Todas estas acciones tienen un carácter semi-presencial, incluyen actividades presenciales de distinta extensión (285 horas, 20 horas, 6 horas) y trabajo a distancia (Plataforma Moodle, Red Social Ning). La idea central que orienta los proyectos es conformar los grupos bajo la perspectiva de una Comunidad de Aprendizaje (Wenger, 2001; Orellana, 2002; Elboj et al., 2005) que interacciona y se apoya mutuamente para vivir un proceso reflexivo-crítico-dialógico-colaborativo-creativo y que, a la vez, incida en la formación de un docente universitario reflexivo-crítico-dialógico-colaborativo-creativo. El aprendizaje como una construcción que necesariamente incluye lo social es uno de los principios básicos de la teoría de Comunidad de Aprendizaje. La dialogicidad está en la base de los procesos educativos de la Comunidad. Las narrativas orales en lo presencial y las narrativas escritas en los diarios que se comparten virtualmente son un componente central de la formación para la docencia universitaria y su investigación (Suárez, 2007, Suárez et al., 2006).

Métodos y metodología

En relación al proceso de innovación, los participantes (aspirantes a profesor universitario o profesor universitario) trabajan, en lo presencial, bajo la forma de Taller, siempre procurando la organización en rueda y la creación de 'ambientes amigables o de bajo riesgo' (Caamaño, 2010, Vacca y Linek, 1992). En el trabajo a distancia, el ámbito de interacción también tiene un carácter motivador, amigable y de interacción. Nunca las actividades serán "discursos a ser escuchados pasivamente", buscarán desafiar a pensar, opinar, argumentar. Pero lo fundamental del trabajo de Comunidad de Aprendizaje es la narración, sea la oral presencial o la escrita en el trabajo virtual.

Las narraciones incluyen aspectos reflexivos-críticos que propician la expresión de pensamientos y emociones, formulación de preguntas, manejo de argumentos, defensa de posturas asumidas. La narración del autor es respondida por la Comunidad (orientadores y colegas). En estos diálogos se abordan las perspectivas del sujeto hablante: su horizonte conceptual, emocional y afectivo, sus actividades concretas, sus intenciones, su visión de mundo. La investigación trabaja dentro del paradigma cualitativo-narrativo (McEwan y Egan, 2005; Bolívar, 2002, 2001, Warschauer, 1993) en base a registros de todo el proceso: audio, video y foto de lo presencial, todo el material disponible en plataforma virtual.

Conclusiones

Se espera que docentes universitarios y aspirantes a serlo puedan construir prácticas de enseñanza universitaria creativas-innovadoras que orienten procesos de aprendizaje reflexivos-críticos, dialógicos y colaborativos. Se apuesta a viabilizarlo a través de una Comunidad de Aprendizaje que, por vía de encuentros presenciales y en redes virtuales, ofrezca que se apoyen mutuamente. La interacción es la narrativa de las prácticas docentes y el diálogo que a partir de ellas se origine. Se destaca la importancia de asumir compromiso con este proceso por parte de todos. La competencia profesional no tendría relevancia si no va acompañada del compromiso; se diría que incluso, como meta orientadora, es necesaria la utopía.

Los resultados de la investigación del proceso indican grandes dificultades en apropiarse del cambio, la importancia del compromiso en base a razones fundamentadas, la satisfacción que produce la consciencia de los logros y la narración y el diálogo de los mismos. Indican la importancia de los procesos de co-regulación del aprendizaje y la estructuración del sentimiento de empoderamiento (Gunstone y Northfield, 1994) que establece una Comunidad de Aprendizaje que asume el desafío del apoyo mutuo (Copello, 2009; Copello et al, 2008)

Como hemos indicado en una de las comunidades: “En primer lugar quiero comentar acerca de la importancia que tiene cada sujeto dentro de una comunidad de aprendizaje, puesto que todos desde su muy particular punto de vista y desarrollo de disposiciones aportan detalles de significancia que van dándole color y forma a su grupo y que, por lo tanto, le confieren características muy particulares. Aún cuando varias comunidades hablaran del mismo tema, todas tendrían algo distinto que decir. En mi caso, el saberme parte de un grupo de personas que van ‘caminando juntos en la distancia’, representa un reto de conexión asincrónica que merece mi atención y participación para que produzca conocimientos, experiencias, emociones y más”. (Grupo en Red Ning- México, mayo 2012).

Como se ha señalado, este proceso de innovación-investigación se viene realizando desde 2006 en el DED. Desde 2011 la concreción de proyectos de colaboración entre el DED y FORPROICE-UAM ha ampliado, diversificado y profundizado el proceso. Entendemos que mucho camino ya hay recorrido, pero, no dudamos, mucho más queda por recorrer. Destacamos como altamente significativa y enriquecedora la situación presente que lleva a poder establecer puentes, análisis comparativos y acciones inter-ligadas entre tres contextos de docencia universitaria: Uruguay, México y España.

Las dificultades pero también los logros vividos y el entusiasmo ante el devenir nos hacen reafirmar la creencia en “utopías concretables”, el emblema que ha orientado y pretende seguir orientando este trabajo de innovación e investigación.

Referencias

- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Caamaño, C. (2010). *El lugar de las humanidades en el desarrollo de la enseñanza superior visto desde las aulas universitarias*, Coloquio de Filosofía.
- Copello, M. I. (2009). *Práctica Docente. Investigando la dialogicidad del proceso reflexivo* en Caamaño C. (Org.) *¿Se puede enseñar a enseñar? ¿Se puede ayudar a aprender? Miradas desde la Unidad Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo: Ed. Ed. Unidad de Enseñanza, UdelAR.
- Copello, M. I.; Ojeda, B.; Cuesta, A. y Dimuro, J. (2008). *Proceso reflexivo-crítico-dialógico en la práctica docente: de la construcción social en la Comunidad de Aprendizaje a la (re)construcción personal*, en Galiazzi, M.; Auth, M.; Maoraes, R. y Mancuso, R. (org), *Aprender em Rede na Educação em Ciências* (pp.157-176) Ijuí: Ed. Unijui.
- Elboj, C.; Puigdel·l·vol, I. y Soler, R. (2005). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.

- Gunstone, R. F. y Northfield (1994). J. Metacognition and learning to teach. *International Journal of Science Education*- vol.16, nº 5, 1994, 523 a 537.
- McEwan, H. y Egan K. comp. (2005). *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Orellana, I. (2002) La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje, definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental. En Sauvé, L., Orellana, I. e Sato, M. *Textos escogidos en Educación Ambiental*. Montreal: Université du Québec.
- Paredes, J. (2012). Cómo investigar sobre el cambio pedagógico en la Universidad. Tópicos y tendencias. En Promover A. de la Herrán y J. Paredes (eds.). *El cambio pedagógico en la universidad*, (pág. 375-394). Madrid: Pirámide.
- Suárez, D (2007). Docentes, Narrativas e Indagación Pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. e- *Eccleston. Formación Docente.*, Año 3. Número 7. Otoño- invierno. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA.
- Suárez, D.; Ochoa, L. y Dávila, P. (2006). La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, Escribir, leer, escuchar y conversar entre docentes. *Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Sala Abierta de Lectura de Tandil.
- Vacca, R y Linek, W. (1992). Escribir para aprender. En: Irwin, J. y Doyle, M. A. *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Buenos Aires: Aique.
- Warschauer, C. (1993). *A roda e o registro. Uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

NUEVAS NARRATIVAS PARA GENERAR INNOVACIÓN EN RED

José Miguel Correa

jm.correagorosp@ehu.es

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (ESPAÑA)

Joaquín Paredes

joaquin.paredes@uam.es

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (ESPAÑA)

Descripción de la investigación/experiencia

El objeto de este estudio de naturaleza etnográfica-narrativa fue comprender las narrativas generadas en una comunidad para el desarrollo profesional de docentes universitarios y de éstos con sus estudiantes mediante formación mediante creatividad y TIC. La metodología utilizada ha sido doble: técnicas para análisis narrativo y técnicas biográficas narrativas para generar pensamiento profesional docente. Se analiza la experiencia que es el origen de una comunidad de práctica y se pone en relación con las que se generan por estos profesores con sus respectivos estudiantes para conocer cómo han aprendido los profesores a hablar de sí mismos, sobre sus inquietudes sobre la docencia a través de unas técnicas bionarrativas que incluyen TIC, y a hacerlo dentro con un colectivo que además lo hace a distancia. Entre los resultados, se extrae que docentes escépticos hacia la tecnología y a un enfoque biográfico narrativo de diferentes ámbitos de conocimiento, edad, experiencia y género acaban realizando un relato de su práctica en el que se abren a una propuesta de desarrollo profesional y de pensamiento divergente en sus estudiantes.

Métodos y metodología

La metodología utilizada ha sido el análisis de evidencias generadas por un abanico de técnicas de investigación biográfica, unas técnicas para elicitación de una vida y otras para el análisis de lo que ocurre en una red social redefinida como espacio para pensarse. Las formas de analizarlo hacen referencia a lo iluminativo, la generatividad de preguntas y lo incisivo y generalizable de la investigación. Se utilizó lo recopilado en foros de discusión en la red y todas las demás evidencias volcadas a un portafolio de cada participante, incluyendo reflexiones, documentos, enlaces sugeridos por los participantes y resultados de los proyectos generados con sus propios estudiantes. Los participantes son 30 profesores, repartidos por igual entre hombres y mujeres, con una edad promedio de 45 años, mayoritariamente del campo de las Ciencias Sociales si bien están representados todos los campos. El espacio donde se van a recoger narrativas y evidencias es virtual, un Learning Manager System (LMS), en concreto Moodle, fundamentalmente en sus foros, y una red social, formacionmediante creatividad. El espacio donde se recogieron narrativas y evidencias fue virtual, un Learning Manager System (LMS), en concreto Moodle. Todo esto se concreta en 4 relatos.

Conclusiones

Los docentes eran profesores que no se habían explicado a sí mismos tanto y tan profundamente la docencia que practican, han aprendido a hablar de sí mismos y de sus prácticas en una comunidad de práctica con una perspectiva de Diversidad, Supervivencia, Apertura, Descubrimiento de los otros, Indagación, Reflexión e Inclusión.

Referencias

- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, G. Camilli, P. Elmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA.
- Casanova, H. (2007). México. En James Forest y Ph. Altbach (Ed.). *International handbook of higher education* (pág. 881-897). Dordrecht: Springer.

- Clandinin, D. J.; Pushor, D. y Murray Orr, A. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58: 21-35.
- Correa, J. M.; Jiménez de Aberasturi, E. y Gutiérrez, L. (2011). La tecnografía en la formación docente e investigadora. En Hernández, F.; Sancho, J. M., Rivas, J. I. *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, p. 82-89 <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Davis, N. y Morrow, D. (2010) Synergy between information and communications technologies and educational action research and collaborative construction of our active identities. *Educational action research*, 18 (1): 89–101.
- Henry, A. (2006). Historical studies. Groups/institutions. En J. Green, G. Camilli, P. Elmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 345-348). Mahwah, New Jersey: AERA.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26: 85-118.
- Paredes, J. (2011). Cambiar el panorama de las escuelas. Indagación narrativa, artes visuales y TIC en una escuela activa radical. En VV. AA. *Antropología visual e investigación sobre tecnología educativa* (pág. 152-176). Madrid: Trotta.

