



**XII Congreso Iberoamericano
de Docencia Universitaria**
**Carrera Académica:
Una Gestión para
el Cambio**

Libro de resúmenes



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra



ISFODOSU
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA



AIDU
Asociación Iberoamericana
de Didáctica Universitaria

#XIICIDU

Congreso Iberoamericano
de Docencia Universitaria

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Libro de resúmenes

**XII Congreso Iberoamericano
de Docencia Universitaria**

**Carrera Académica:
Una Gestión para el Cambio**

Noviembre 2022



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Libro de resúmenes

XII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria Carrera Académica:
Una Gestión para el Cambio

Centro de Desarrollo Profesional

© Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 2022

Diagramación:

Samuel M. Pichardo López

Corrección:

Ana M. Haché de Yunén

Edición:

Colección Documentos

Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
República Dominicana, 2022

Tabla de Contenido

Prólogo	7
Prólogo.....	9
Atención a la diversidad e inclusión en la docencia universitaria.....	11
Autorregulación del aprendizaje: revisión de los modelos teóricos contemporáneos y su sustento empírico.....	13
Co-docencia inclusiva en la universidad con profesoras con discapacidad intelectual	20
Creencias sobre la diversidad en la formación del profesorado.....	22
Discurso actual sobre la inclusión y la diversidad en educación: prácticas y representaciones en la UPN-097 Sur	24
Diversidad e inclusión en UNIBE.....	25
Experiencias de colectivos docentes sobre conocimientos comunitarios chatinos. Una aproximación hacia una educación propia	27
Fortalecimiento de la diversidad cultural e inclusión de las estudiantes hablantes de lengua indígena que cursan la licenciatura en Ciencias de la Educación en la División Académica de Educación y Artes (DAEA).....	47
Inclusión educativa a personas con discapacidad a través de recursos tecnológicos.....	49
Indagaciones sobre acoso y hostigamiento en una universidad pública de la Ciudad de México	51
La formación de profesores indígenas a través de la cultura alimentaria y la educación intercultural crítica, experiencias en México y Brasil	52
Percepciones de estudiantes en una experiencia universitaria formativa con docentes con discapacidad intelectual.....	53
¿Qué piensan los estudiantes del nivel superior sobre sus destrezas de lectoescritura? Informaciones relevantes para el docente	55
Un futuro más diverso: la universidad espacio en que cada uno diverso encontrará un lugar	57
Calidad de la docencia: procesos y sistemas para su definición y evaluación.	
Acreditación, el papel de las agencias de calidad	61
Evaluaciones depredadoras vs evaluaciones comprensivas en la universidad	63
La calidad del máster en profesorado de educación secundaria en la Universidad Pablo De Olavide. Análisis comparativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	67
¿Qué nos enseñan las buenas prácticas de educación para la mejora de la calidad universitaria?	70
Desarrollo profesoral: acreditación, formación y carrera profesional	73
Análisis de reglamentos relacionados con carrera académica en República Dominicana, desde los criterios del Marco de Estándares de la Evaluación Quinquenal 2019	75
Comprendiendo la convivencia escolar en República Dominicana.....	78
Desarrollo de la investigación en docencia y aprendizaje en una universidad estatal chilena	83
Entre realidades identificadas y desafíos asumidos: evaluación docente en Facultad de Ingeniería de universidad de alta calidad de Colombia.....	85

Formación continua en la tutoría universitaria	86
Formación de posgrado en Educación Superior en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Propuesta actual y desafíos.....	87
Hitos y aportes de la formación continua en la trayectoria del docente universitario.....	89
La carrera académica de las mujeres en la universidad española: Un análisis interpretativo con perspectiva feminista.....	92
La competencia comunicativa escrita de mayor dominio de los profesores en formación	95
La formación docente en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.....	102
Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en carreras de posgrado	105
Percepción de estudiantes y profesores de la Licenciatura en Educación Preescolar sobre los procesos de formación docente en la UPN-097 Sur, Ciudad de México	108
Prácticas pedagógicas en el profesorado de Biología durante la pandemia. Desafíos y oportunidades.....	109
Soy Profesor-UNAH: Experiencia de éxito en la formación inicial del profesorado universitario	111
Diseño curricular: planificación, propuestas metodológicas y para la evaluación.....	115
Aproximación histórica a la construcción del currículum del Grado en Enfermería en España desde la perspectiva de equidad	117
A supervisão científico-pedagógica: expressão de um modelo de formação co-construída no contexto do estágio curricular na licenciatura em Serviço Social da ESE-IPCB.....	121
Competências Socioprofissionais do Administrador Contemporâneo: um estudo de caso da reelaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Administração em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Brasil	123
De presencias, ausencias y virtualidades. Devenir de los dispositivos de formación de práctica preprofesional antes, durante y después de la pandemia	125
Formación en educación patrimonial y gestión cultural del estudiante de licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores, Aragón, UNAM	127
La construcción de estrategias de mediación pedagógica en matemática basadas en el modelo de enseñanza de la comprensión: un acercamiento desde las ingenierías de la ULACIT	128
Situaciones Problemáticas Contextualizadas como Propuesta Interdisciplinaria para Generar Aprendizaje Significativo de Conceptos Matemáticos en una Facultad del Área Salud.....	130
Establecimiento de redes profesionales.....	133
Determinantes de la lealtad de los alumni desde el enfoque del marketing relacional: el efecto mediador de la imagen de la universidad	135
Experiencias de desarrollo profesional compartido: formando redes profesionales basadas en una cultura colaborativa	138
La importancia de un modelo integral para la medición del impacto de las revistas científicas – Un estado de la cuestión	143
Las aportaciones de la RED REUNI+D a la ciencia ciudadana: Ciencia, investigación y laboratorios al servicio de la comunidad educativa	146

O espelhamento do paradigma da prática educativa no trabalho do pedagogo	148
Ética y deontología profesional en la profesión docente	149
La ética profesional desde la mirada de profesores universitarios	151
La relevancia de la deontología en la formación de docente	153
Experiencias docentes innovadoras en los distintos grados y carreras	155
Agenda 2030 en un curso de Estrategias de Negocios:	
Resultados de una experiencia docente innovadora.....	157
Acompañar a sistematizar experiencias docentes: aporte a la educación de calidad.....	159
Aplicação de metodologias de ensino em uma disciplina no ensino superior.....	165
Comportamiento Docente: Relación con la Motivación Académica y el Éxito Estudiantil.....	167
El aula invertida como modalidad estratégica en la educación “híbrida”	170
El aula invertida en la enseñanza de Historia de la Arquitectura en la modalidad en línea	172
El rol del maestro coformador en las escuelas primarias en función de la articulación con el trayecto de las prácticas de los institutos formadores	175
El uso de la palabra en la formación docente inicial:	
Red curricular en la formación docente del Profesorado en Lengua y Literatura	178
Experiencias educativas en la enseñanza de Genética en Brasil, Costa Rica y España.....	180
Explorando la Teoría del Aprendizaje Transformacional de Jack Mezirow para la mejora de la práctica docente. Una revisión de literatura	182
Formação de professores em diferentes contextos de ensino: um estudo nas licenciaturas e graduação tecnológica.....	184
Gamificación para el aprendizaje e insignias digitales para medir logro de competencias en un curso de microeconomía	187
Innovación en la gestión de la convivencia en la universidad.....	190
TENDENZZA: Publicación especializada como estrategia para un aprendizaje significativo.....	192
Uso de fuentes primarias y desarrollo del pensamiento histórico en el ámbito universitario	194
Gobernanza y liderazgo institucional.....	197
Estrategias institucionales para fomentar la participación de los estudiantes no tradicionales en la educación superior.....	199
Políticas e reformas educacionais: a experiência da rede profissional de ensino nas escolas públicas do Estado do Ceará Brasil	201
Salud y bienestar del profesorado y de los estudiantes	203
Calidad de vida del docente universitario. Un cambio de paradigmas	205
Las educadoras del futuro: transitando hacia el bienestar emocional	208
Sobrevivientes universitarios: narrativas de sentido y significado de estudiantes de psicología sobre la situacionalidad en la Pandemia en México.....	209

Tecnologías educativas para la docencia universitaria.....211

Algunos factores importantes para considerar en la enseñanza de matemáticas universitarias mediante un sistema híbrido (presencial – en línea)	213
De la enseñanza remota a la enseñanza híbrida: el sentir de los estudiantes de educación superior	215
El reto de la enseñanza de las ciencias en el marco de un mundo digital	217
Estudio de la validez de un instrumento de evaluación virtual en Matemática.....	218
Flipped classroom como estrategia metodológica activa de aprendizaje en contextos universitarios.....	220
Gamificación en la formación en educación social para el desarrollo profesional.....	222
Globalización y cultura digital en entornos educativos indígenas: experiencias sobre cultura alimentaria en México y Brasil	225
Habilidades comunicativas digitales para la formación de profesionales en administración y gestión de instituciones educativas: consideraciones para el diseño curricular	226
La calidad de la conectividad del profesorado universitario a la hora de impartir docencia en plataformas digitales.....	230
○ uso de tecnologias digitais no processo de alfabetização de crianças com transtornos de linguagem específicos na Educação Infantil.....	232
Objetos de aprendizaje: estrategias para mejorar los entornos virtuales de aprendizaje.....	241
Panorama sobre investigaciones de aprendizaje invertido en la universidad: aportes teóricos y metodológicos.....	243
Prácticas docentes durante la pandemia en la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores, Aragón	246
Utilización de medios, plataformas y redes sociodigitales en la práctica docente de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores, Aragón	248

Nota: La falta de palabras claves y bibliografía en algunos resúmenes corresponde a omisión de los autores.



Prólogo

Prólogo

Con este pequeño cuadernillo, ponemos a la disposición de los participantes en el XII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria los resúmenes de las comunicaciones y simposios que se presentarán en esta actividad académica. Sirva también este fascículo para todas aquellas personas interesadas en adentrarse en el “escenario y los protagonistas” de las instituciones de educación superior.

Estos resúmenes son el resultado de los trabajos de investigación de especialistas en docencia universitaria, procedentes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Estados Unidos, España, Honduras, México, Perú, Portugal y República Dominicana. Ellos han abordado la docencia en la educación superior desde los siguientes ejes temáticos: Desarrollo profesoral, atención a la diversidad e inclusión, gobernanza y liderazgo institucional, establecimiento de redes profesionales, ética y deontología profesional, calidad de la docencia, salud y bienestar del profesorado y el estudiantado, tecnologías educativas, diseño curricular, y experiencias docentes innovadoras.

Agradecemos a sus autores el que hayan participado en este XII CIDU, promovido por la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria y que, en esta ocasión, por primera vez en el Caribe, estuvo organizado por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, junto al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña de la República Dominicana.

Esperamos que la lectura de estas síntesis edifique a sus lectores sobre estos importantes temas y los incentive a conocer, con mayor profundidad, los hallazgos de los estudios presentados. Ellas son un prelude de las Actas del XII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria que se publicarán más adelante.



**Atención a la diversidad
e inclusión en la docencia
universitaria**

Autorregulación del aprendizaje: revisión de los modelos teóricos contemporáneos y su sustento empírico

Autores: Josué Villarreal-Puga y Pedro Apodaca

Problemática:

el estudio de la Autorregulación tuvo un crecimiento considerable durante las últimas dos décadas, sin embargo, los modelos clásicos de autores como Pintrich y de Groot (1990), Zimmerman (1988), Pintrich (2004) y Schunk y Zimmerman (1997) siguen siendo los principales referentes aunque han sufrido transformaciones que son resultado de la reflexividad teórica y las evidencias empíricas. Por ello, se vuelve relevante sintetizar la actualidad del constructo de Autorregulación del aprendizaje.

Objetivos

General

Conocer las perspectivas en torno a los modelos de Autorregulación del aprendizaje que sustentan los estudios de investigación contemporáneos.

Específicos

Sistematizar las transformaciones que han atravesado los modelos de Autorregulación del aprendizaje clásicos durante los últimos 15 años.

Identificar nuevos modelos de Autorregulación del Aprendizaje propuestos durante los últimos 15 años.

Comparar los aportes de los diferentes modelos de Autorregulación del Aprendizaje para aproximarse a su comprensión desde una perspectiva contemporánea.

Pertinencia y relevancia de la investigación

Esta ponencia es la base para la construcción de una revisión sistemática sobre la aplicación de los modelos de Autorregulación del aprendizaje en el contexto de habla hispana y lo que esto implica desde una perspectiva transcultural.

Principios teóricos:

- **Autorregulación del aprendizaje:** Zimmerman (2002) plantea que el aprendizaje Autorregulado se trata de una serie de procesos que incluyen: plantearse objetivos, seleccionar estrategias, monitorear el progreso, articular elementos del contexto para facilitar el alcance de los objetivos, controlar el tiempo, evaluar el camino elegido, atribuir efectos y replantear estrategias futuras.

- **Motivación:** La motivación tiene que ver con los juicios de Autoeficacia que hace el estudiante al enfrentar una tarea, sus reacciones emocionales en las diferentes fases del aprendizaje, su orientación hacia asumir o considerar valiosas las metas de logro y las expectativas que tiene sobre las posibilidades de éxito o fracaso ante una situación de aprendizaje (Velasco, 2019).
- **Estrategias de aprendizaje:** son los mecanismos mediante los que el estudiante organiza y regula los factores que intervienen en el aprendizaje. De acuerdo con Suárez (2013) "involucran procedimientos dirigidos a la consecución de determinados objetivos y las teorías de los alumnos respecto a ellas implican un conocimiento..., de cómo se utilizan... y de cuándo y por qué deben usarse..." (p.85).

Metodología

Esta investigación que parte desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, de modalidad no interactiva y de tipo analítica conceptual. A través de la aplicación de técnicas de lectura y documentación analiza un corpus documental en torno a al constructo de Autorregulación del aprendizaje de los últimos 15 años, especialmente las del mundo de habla hispana.

Resultados

La investigación en torno a la Autorregulación es bastante extensa. Por la amplitud del campo y su constante crecimiento, es difícil ordenar todas las diversas líneas de investigación presentes y su proceso de desarrollo.

Conclusiones

A medida que se conoce más sobre esta temática, se desprenden un sinnúmero de subtemas que demandan espacios de análisis específicos. Sin embargo, actualmente se pueden identificar algunos constructos clave que marcan los límites de la diversificación de este tema de estudio, todos reconocidos como factores susceptibles de modificación y que serán determinantes para alcanzar o no los propósitos de aprendizaje: los procesos cognitivos, los procesos metacognitivos, la motivación, la conducta y el contexto.

Palabras clave: Autorregulación, motivación, metacognición.

Bibliografía:

Aguilar, V., & Hernández, C. (2015). Modelo de autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Universita Ciencia*, 3(10).

<http://ux.edu.mx/wpcontent/uploads/Investiga/Revistas/Revista%2010/ARTICULOMODELO.pdf>

Bandura, A., & Gómez, Á. R. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa Calpe.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=184893>

- Boekaerts, M. (1998). Do culturally rooted self-construals affect students' conceptualization of control over.. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 87-108. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653293>
- Brown, J., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1998). The self-regulation questionnaire. En *Innovations in Clinical Practice: A Source Book* (Vol. 17). Professional Resource Press.
<https://www.rti.org/publication/self-regulation-questionnaire>
- Bueno-Pacheco, A., Lima-Castro, S., Peña-Contreras, E., Cedillo-Quizhpe, C., & Aguilar-Sizer, M. (2018). Adaptación al Español de la Escala de Autoeficacia General para su Uso en el Contexto Ecuatoriano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 3(48), 5-17.
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., & Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: Un estudio descriptivo. *Cátedra*, 4(3), 74-92.
<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>
- Calvete, E., & Cardeñoso, O. (2001). Creencias, Resolución de Problemas Sociales y Correlatos Psicológicos. *Psicothema*, 13(1), 95-100.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes del Primer Año Universitario. *Laurus*, 14(28), 209-237.
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., & Tuero, M. S. y E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: Un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30-36.
<https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.004>
- Choez-Menoscal, C. E., Stagg, G., Morocho-Mazón, M. Y., Choez-Menoscal, C. E., Stagg, G., & Morocho-Mazón, M. Y. (2020). Un estudio sobre las estrategias de autorregulación empleadas por aprendices del idioma inglés en una universidad pública del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142020000200023&lng=es&nrm=iso&lng=es
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla S.A.
- Covington, M. (2007). A Motivational Analysis of Academic Life in College. En R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 661-729). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_15
- Criollo, M., Romero, M., & Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72.

Daura, F. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 77-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200004>

De la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P., & Cardelle-Elawar, M. (2014). Personal Self-Regulation and Regulatory Teaching to predict Performance and Academic Confidence: New evidence for the DEDEPRO Model(TM). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 597-620.

Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en la educación superior: Un análisis a nivel individual y de contexto. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 865-875. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341>

García-Celay, I. M., & Dios, M. J. de. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 189-196.

García-Ros, R. (2017). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1468>

García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2009). Una aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso a la Universitat en situación de «riesgo académico» (repertorios estratégicos y gestión del tiempo). *@tic. revista d'innovació educativa*, 2, 10-17.

Garello, M. V., & Rinaudo, M. C. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 415-440. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6030>

Gargallo, B. (2000). Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA - Publicaciones— Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estrategias-de-aprendizaje-un-programa-de-intervencion-para-eso-y-epa/investigacion-educativa/8711>

Gargallo, B., Morera, I., & García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad: Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901-915. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.179871>

González-Torres, M. C. (María C., & Tourón, J. (Javier). (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Eunsa. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/21388>

Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Pérez, H., & Muñoz-Cantero, J. M. (2014). El efecto modulador de los patrones temporales sobre el logro en el aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 267-287.

- Hernández, A., & Camargo, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160.
- Inzunza, B., Pérez, C., Márquez, C., Ortiz, L., Marcellini, S., & Duk, S. (2018). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, MSLQ, en E estudiantes Universitarios Chilenos de Primer Año. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 2(47), 21-35.
- Labarrere, A. F. (1996). *Pensamiento: Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Pueblo y Educación.
- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20.
- Lanz, M. Z. (2006). Aprendizaje Autorregulado: El Lugar De La Cognición, La Metacognición Y La Motivación. *Estudios Pedagógicos*, XXXII(2), 121-132.
- León-Ron, V., Sáez, F., Mella, J., Posso-Yépez, M., Ramos, C., & Lobos, C. (2020). Revisión sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje diseñados para estudiantes. *Revista Espacios*, 41(11), 29-52.
- Moreno, O., & Cárdenas, M. (2012). Educación a distancia: Nueva modalidad, nuevos alumnos. *Perfiles de alumnos de Psicología en México. Perfiles educativos*, 34(136), 118-136.
- Muñoz Vilches, C. G. M. (2012). Relaciones existentes entre estrategias metacognitivas, motivación y rendimiento académico en los diferentes niveles educativos de estudiantes universitarios chilenos [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130519>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Paredes-Proaño, F., & Moreta-Herrera, R. (2020). Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *CienciAmérica*, 9(3), 11-26.
- Parres, R., & Flores, R. (2011). Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 597-624.
- Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring the relations between children' social relationships, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist*, 32(4), 209-220. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_2

- Peñalosa, E., Landa, P., & Vega, C. (2006). Aprendizaje Autorregulado: Una Revisión Conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), Article 2. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/Article/view/19017>
- Pintrich, P. (2000). Chapter 14—The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P., Schunk, D., Limón, M., & Huertas, J. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Prentice Hall.
- Pintrich, P., Smith, D., Duncan, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement - EDUC PSYCHOL MEAS*, 53, 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Ramírez Dorantes, M., Canto y Rodríguez, J., Bueno Álvarez, J., & Echazarreta Moreno, A. (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214.
- Ramírez Echeverry, J. J. (2017). La competencia «aprender a aprender» en un contexto educativo de ingeniería [Doctorado, Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=229842>
- Rigo, D. Y., & Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: El aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2 Julio), 59-80. <https://doi.org/10.6018/j/202161>
- Roces, C., Tourón, J., & González, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica: Revista de metodología y psicología experimental*, 16(3), 347.
- Ruph, F., & Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficience cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27. <https://doi.org/10.7202/009966ar>

- Schutz, P., & Davis, H. (2000). Emotions and Self-Regulation During Test Taking. *Educational Psychologist*, 35, 243-256. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_03
- Suárez, J., Anaya, D., & Fernández, A. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de educación*, 338, 295-308.
- Suárez, X. (2013). Competencias transversales, autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado, en los estudiantes de la titulación de psicología en universidades chilenas [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130512>
- Torre, J. (2007). Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad. Universidad Pontificia de Comillas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=433093>
- Vallejo, G., & Escudero, J. (1998). Análisis de diseños de series temporales múltiples. *Análisis y modificación de conducta*, 24(93), 79-103.
- Velasco, C. (2019). Aprendizaje autorregulado, resolución-afrontamiento de problemas y rendimiento académico [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/51667>
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1), 01-21. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. En Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203839010>

Co-docencia inclusiva en la universidad con profesoras con discapacidad intelectual

Autores: María Becerra González, Ana Verde y Pablo Rodríguez Herrero

Resumen

La docencia universitaria dirigida a la formación de profesorado requiere transformaciones radicales en el ámbito de la inclusión. Esta investigación parte de una premisa fundamental: que el conocimiento, en materia de inclusión educativa, no tiene por qué partir solo del ámbito teórico y académico. Hay un conocimiento adquirido por experiencia personal, de tipo vivencial, cuya potencialidad didáctica complementa al ordinario o académico. Desde este principio pedagógico, esta investigación se desarrolla para evaluar una experiencia de innovación educativa en la formación de postgrado dirigida a profesionales de la educación. Concretamente, consiste en la participación como docentes de dos mujeres con discapacidad intelectual, junto con el docente académico, en la asignatura “Intervención educativa avanzada con personas con diversidad funcional”, del Máster Universitario en Calidad y Mejora de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Se realiza en el marco del proyecto de investigación “Voces pedagógicas y co-docencia en la enseñanza universitaria. Una investigación inclusiva con personas con discapacidad intelectual” (financiado por la Comunidad de Madrid, España, nº de referencia SI3/PJI/2021-00164).

Las bases teóricas del proyecto y la experiencia didáctica se sustentan en los constructos ‘voces pedagógicas’ (e. g. Barousis et al., 2016; Parr & Howe, 2020), ‘co-docencia inclusiva’ e ‘investigación inclusiva’ (e. g. Corby et al., 2020; Rodríguez et al. 2020) en el entorno universitario, en relación a la participación activa de uno de los colectivos históricamente silenciados, el de las personas con discapacidad intelectual. Se pretende así dar voz a docentes con discapacidad intelectual en todos los procesos de planificación y aplicación de la enseñanza (desde la definición de contenidos y metodologías didácticas hasta la evaluación del aprendizaje), considerando que su visión y participación complementa y completa la del docente ordinario y académico.

Esta metodología se ha aplicado en el curso académico 2021/2022 (enero a mayo), y continúa en el marco del proyecto en el curso académico 2022/2023. Se pretende evaluar su impacto científico con el objetivo de analizar su contribución a la formación docente en materia de inclusión y, en su caso, proponer vías de estabilización de esta figura en el marco de una co-docencia inclusiva en la universidad. En esta ponencia los tres docentes presentan su experiencia y percepción sobre la experiencia en el primer año de aplicación del proyecto, en torno a varios ejes: dimensión organizativa, personal, formativa, y retos y oportunidades. Se pretende contribuir a la reflexión sobre los modelos de enseñanza universitaria en el ámbito de la inclusión, así como a la posible transferencia a otras disciplinas y carreras universitarias.

Palabras clave: Co-docencia, inclusiva, diversidad

Bibliografía

Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2016). Pedagogic voice: student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, (24)1, 123-140.

Corby, D., Taggart, L., & Cousins, W. (2020). The lived experience of people with intellectual disabilities in post-secondary or higher education. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(3), 339-357.

Parr, J., & Hawe, E. (2020). Student pedagogic voice in the literacy classroom: a review. *Research Papers in Education*. DOI: 10.1080/02671522.2020.1864769

Rodríguez, P., Izuzquiza, D., & Cabrera, A. (2020). Inclusive education at a Spanish university: the voice of students with intellectual disability. *Disability & Society*. DOI: 10.1080/09687599.2020.1745758

Creencias sobre la diversidad en la formación del profesorado

Autores: María Fernández Hawrylak, Beth Ann Wassell y Monica Reid Kerrigan

Resumen

La revisión de la literatura que proporciona una base para este trabajo se organiza en torno a cuatro áreas: (1) El contexto de las escuelas españolas; (2) la formación docente y la diversidad en España; (3) las creencias de los educadores sobre la diversidad; y (4) el cuerpo emergente de investigación sobre las creencias de los educadores docentes y las prácticas educativas. Juntas, estas áreas, apoyan un marco conceptual del estudio que se presenta (Wassell, B., Kerrigan, M., y Fernández-Hawrylak, M., 2017).

Este estudio también se basó en una perspectiva de la docencia y de la formación docente para un mundo globalizado que se apoya en una pedagogía sostenida culturalmente, que enfatiza el éxito académico estudiantil, la competencia cultural, y la conciencia crítica, que busca perpetuar y fomentar (sostener) el pluralismo lingüístico, alfabetizado y cultural como parte del proyecto democrático de la escolarización. Este marco busca apoyar la destreza y pluralidad lingüística y cultural necesarias para el éxito y el acceso en nuestros países demográficamente cambiantes y las escuelas y comunidades globales.

El objetivo del estudio fue examinar las creencias y las prácticas del profesorado universitario español relacionadas con la diversidad, teniendo en cuenta los cambios demográficos en España debido a la migración.

Se realizó un estudio con métodos mixtos. En una fase cuantitativa se adaptó un instrumento internacional: Escala de Creencias Personales sobre la Diversidad y Escala de Creencias Profesionales sobre la Diversidad de Pohan y Aguilar, 2001 (n = 142). Se escogió a la población objeto de estudio tomando como base las 50 universidades públicas españolas, seleccionándolas de forma aleatoria. Se eligió al profesorado que imparte clase en los Grados de Ciencias de la Educación (Maestro en Educación Primaria, Maestro en Educación Infantil y Pedagogía), perteneciente a las Facultades de Educación de 12 universidades públicas del norte de España. Simultáneamente se inició una fase cualitativa que incluyó entrevistas al profesorado universitario (n = 16) en función a su accesibilidad geográfica para las autoras y su disponibilidad para ser entrevistados. Los resultados revelan una definición multidimensional de la diversidad, aceptación de la diversidad en el contexto profesional de los participantes, asociación de diversidad con cambios demográficos e inmigración, y tensiones al compartir y establecer creencias sobre diversidad.

Se discute la necesidad de incorporar contenidos explícitos sobre estudiantes inmigrantes durante el practicum; formación del profesorado universitario sobre la incorporación de contenidos relacionados con la diversidad en las asignaturas; e investigación adicional sobre cómo el profesorado universitario prepara a los futuros maestros para interrumpir los resultados injustos de los estudiantes inmigrantes.

Se señala la necesidad del profesorado universitario de involucrarse más con los conocimientos complejos del impacto de la diversidad de los estudiantes en sus resultados y logros.

Palabras clave: diversidad; creencias; inmigración.

Bibliografía

Wassell, B.A., Kerrigan, M.R., y Fernández-Hawrylak, M. (2017). Teacher educators in a changing Spain: Examining beliefs about diversity in teacher preparation. *Teaching & Teacher Education*, 69(1), 223-233. doi. 10.1016/j.tate.2017.10.004

Discurso actual sobre la inclusión y la diversidad en educación: prácticas y representaciones en la UPN-097 Sur

Autores: Julio Cesar Lira González, Alejandro Villamar Bañuelos y Martín Antonio Medina Arteaga

Resumen

Durante las últimas dos décadas hemos presenciado lo que Touraine (2005) denomina cambio de paradigma histórico; se ha transitado del social al cultural. En este cambio se ha observado una manera diferente de cuestionar y organizar la realidad a partir de categorías distintas a las utilizadas durante el siglo XIX y XX. Es importante resaltar que por categorías nos referimos al andamiaje conceptual que expresa en última y primera instancia relaciones sociales y no marcos lógico-deductivos cuya función es encuadrar la realidad a partir del reconocimiento de patrones e identificación de esencias que permiten diferenciar a las entidades. Ahora bien, para esta ponencia se recupera la noción de discurso y no la de paradigma con la finalidad de enfatizar la perspectiva de Foucault (1980), para quien la producción del discurso es vigilada, seleccionada y redistribuida a través de procedimientos que impiden el surgimiento de desequilibrios profundos en el sistema social. De esta manera problemáticas como la violencia, el género, la inclusión, el reconocimiento, la identidad... forman parte del discurso histórico actual erigido sobre la prohibición, la normalización y la construcción deliberada de verdades en el ámbito de la sexualidad y la política, además de estar definidos desde andamiajes conceptuales culturales. La argumentación aquí señalada es producto de los hallazgos encontrados durante el proceso de indagación del proyecto "Narrativas sobre la violencia en estudiantes de la LEP-08" llevada a cabo en el 2020, así como de la observación participante elaborada durante la labor docente de los profesores integrantes del equipo de investigación del 2020 al 2022. La base teórico-metodológica expresada en este escrito se cimienta en la narrativa desde la perspectiva de Bruner (1999), ya que fue la utilizada en el proyecto mencionado en el que se pretendió conocer los significados y el sentido de las violencias de las estudiantes del programa educativo antes citado. De los resultados obtenidos se recuperaron aquellos que permiten evidenciar las discrepancias entre las representaciones y las prácticas educativas que se tienen sobre la inclusión y la diversidad en la UPN-097 Sur, discrepancias que han configurado un discurso institucional fallido, en donde la realidad educativa no guarda relación entre lo que se dice en términos de respeto a la diferencia y la inclusión y por el contrario se está manifestando bajo la forma de sus contrarias; es decir, exclusión, desencuentro y violencia.

Palabras clave: discurso, inclusión, educación, violencia.

Bibliografía

Bruner, J. (1999). Educación puerta a la cultura. Madrid, España. Visor.

Foucault, M. (1980). El orden del discurso. Barcelona, España: Tusquets.

Touraine, A. (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Barcelona, España: Paidós.

Diversidad e inclusión en UNIBE

Autores: Flor García y Teresa Guzmán

Resumen

La inclusión educativa ha venido moviendo al mundo de la educación desde finales del siglo pasado. La República Dominicana no ha estado ajena a este movimiento pues ha participado en los diferentes eventos internacionales. En febrero del 2000 se celebró en Santo Domingo la Reunión Regional de las Américas, preparatoria para el Foro Mundial de Educación para Todos. En dicho encuentro los países participantes se comprometieron a continuar los procesos de reforma curricular para incluir contenidos de aprendizaje significativo relacionado con las habilidades, valores y actitudes para la vida, además de alentar a las familias a mantener a sus hijos en la escuela. El propósito de todas estas acciones ha sido promover e incentivar el cambio educativo hacia una educación de calidad para todos y todas.

El presente trabajo recoge una panorámica sobre la educación inclusiva, conceptualización de los términos inclusión, exclusión, diversidad, inclusión educativa y educación inclusiva. Abarcará una breve contextualización del movimiento de la inclusión a nivel internacional y a nivel local, se abordarán los principales desafíos para la implementación de un enfoque inclusivo en nuestro país y el papel determinante de la universidad en las transformaciones sociales que vendrán.

La experiencia desarrollada en UNIBE en favor de la inclusión y diversidad, se ha instrumentalizado mediante la implementación de las siguientes iniciativas:

Comité Institucional de Inclusión y Diversidad, órgano regulador responsable de definir las políticas para asegurar equidad, respeto e inclusión para todos los miembros de la comunidad universitaria. Están disponibles las políticas de Libertad Académica, Diversidad Religiosa y Secular, Inclusión Académica, Inclusión Laboral y Tolerancia Cero a Violencia y Acoso; otras permanecen en proceso.

Cátedra UNESCO de UNIBE tiene como propósito desarrollar iniciativas institucionales y aunar esfuerzos con otras instituciones para promover la inclusión de personas con discapacidad y necesidades educativas específicas en la sociedad, academia y campo laboral.

Semana de Inclusión es una jornada anual cuyo objetivo es compartir mejores prácticas, ideas innovadoras y temas de relevancia social relativas a la inclusión social, académica, laboral y cultural de las personas con discapacidad.

La Unidad de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, instancia que propicia un ambiente educativo igualitario y equitativo a estudiantes con necesidades educativas específicas.

El Programa Puedo brinda respuesta a la necesidad de proveer servicios especializados de inclusión académica y social para personas en situación de discapacidad cognitiva.

El Curso de Sensibilización y Concientización en Inclusión y Diversidad. Dirigido a colaboradores y docentes con el objetivo de brindar el conocimiento oportuno y conciencia sobre la discapacidad y diversidad.

Asignatura Atención a la Diversidad tiene como propósito introducir al estudiantado en el conocimiento de temas sobre discapacidad, necesidades educativas específicas, la diversidad de género, reconocimiento y desarticulación de estereotipos para un trato equitativo en el aula y fuera de ella.

Entendemos que las instituciones educativas son el reflejo de la sociedad en que se vive, pero no debe limitar su rol a ser reproductora de ésta, sino que le corresponde propiciar el cambio hacia una sociedad más justa.

Palabras clave: inclusión, diversidad, ajustes curriculares, políticas, universidad.

Experiencias de colectivos docentes sobre conocimientos comunitarios chatinos. Una aproximación hacia una educación propia

Autores: Teresa Soriano Román y Sergio Ramos Sosa

Resumen

Repensar en el quehacer educativo que se desarrollan en las comunidades indígenas, es reconocer la realidad que se viven en las instituciones educativas, donde existe la relación entre maestros, niños, padres de familia y autoridades educativas. Esta relación implica revivir estas convivencias donde posiblemente no se ha configurado de la mejor manera pero que merece hacerse el esfuerzo de encontrar nuevos anclajes que permitan fortalecer lazos de trabajos compartidos, donde se consideren los conocimientos indígenas, con mira hacia los esfuerzos de una práctica educativa esperanzadora, solidaria, más humana.

Por ello, será fundamental repensar las experiencias de colectivos docentes sobre conocimientos comunitarios chatinos, una aproximación hacia una educación propia. Ya que tiene una orientación desde la perspectiva comunitaria filosófico-histórico que centra en los conocimientos comunitarios y la palabra que educa, enmarcando el territorio como ente de identidad cultural, vivenciando en ello, la comunalidad. Así mismo, desde la perspectiva sociolingüística se considera a la lengua chatina como vehículo de transmisión y construcción de conocimiento entre los sujetos hablantes y una herramienta didáctica para la construcción de un currículum apropiado para los chatinos. Esto a su vez, permite que desde una perspectiva pedagógica comprender el conocimiento comunitario en el desarrollo del aprendizaje comunal chatina.

Introducción

Es necesario reconocer otros procesos educativos fuera de la escuela que permita comprender, fortalecer y contribuir a la mirada comunitaria. Debido a que las prácticas educativas dentro de la escuela, continúan organizándose desde la lógica occidental dejando a lado las vivencias comunitarias que se transmiten de forma oral y vivencial, los conocimientos, saberes, valores y creencias que han sido minimizados e invisibilizados por los parámetros occidentales.

La educación indígena en México, nunca ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados, siempre ha sido trazada desde el exterior en un afán de homologar a todos los mexicanos, independientemente de sus lenguas. Las relaciones de dominación, inició con la tarea unificada de evangelizar. Ya en México, para este apartado retomaremos desde el porfiriato, perfilando la centralidad de la cuestión indígena, debido a una percepción por parte de los dirigentes políticos, al fracaso del desarrollo económico, social y cultural adjudicando como causa principal a la existencia de la población indígena por lo que era urgente y necesario que los indígenas fueran educados para civilizarlos y alcanzar el grado de ciudadanos. Ante esta preocupación, el estado mexicano se centró en buscar la asimilación de los indígenas por lo que sus culturas eran catalogadas como atrasadas y el primer paso para su modernización se apostó en la enseñanza del español. Diversos fueron los programas implementados con el único objetivo de incorporar al indígena a la nación.

60 años después, un 1 de enero de 1994, la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) marcó un nuevo rumbo para los pueblos indígenas. Con su lema: “nunca más un México sin nosotros”, la educación indígena, las culturas y lenguas de los diferentes grupos étnicos fueron materia de discusión y negociación frente al gobierno federal, por lo que cobraron prioridad en los futuros programas educativos oficiales.

En la actualidad diversos movimientos indígenas han protestado en contra de los modelos de integración del Estado-nación hacia las comunidades originarias del México, en este mismo proceso se considera muy importante conocer el marco jurídico internacional y nacional que ampara sobre los derechos de la educación para los pueblos indígenas. Manifestando la inconformidad de que los diferentes modelos educativos implementadas hacia la integración de los pueblos y comunidades indígenas al sistema nacional homogénea, como resultado Argueta, (2011) señala que en nuestras comunidades cada día se estén viviendo un proceso de desvalorización de los propios conocimientos, de erosión cultural, de pérdida de las lenguas indígenas como reservorios de conceptos y conocimientos sobre el mundo, desinterés en continuar la tradición, distorsión, cambio y la transnacionalización de saberes, debilitando nuestra forma de vida en comunalidad.

Por ende, nos preguntamos, ¿qué papel juega la escuela frente a las demandas de las comunidades indígena? ¿la escuela ha logrado integrar a los indígenas al desarrollo que proclamaba? ¿las comunidades se han apropiado de la escuela para fortalecer su cultura como pueblos originarios? ¿será necesario conquistar la escuela como instituciones propias de las comunidades? ¿Qué otros espacios sirven para fortalecer la vida comunitaria?

Por su parte las comunidades indígenas empezaron a solicitar la creación de las escuelas y profesores con la finalidad de educar a sus hijos y con ello lograr mejores niveles de vida reconocimiento como personas letradas principalmente acceso al trabajo calificado. Sin embargo, ellos comentan, que lo que encuentran son la pérdida de valores, el respeto a la naturaleza, el rechazo a su lengua y cultura. Frente esta realidad los padres de familia están dando un giro a la concepción de la escuela y el rol del profesor, piden a la escuela ser parte de ellos y viceversa enseñar lo que ellos quieren, dentro del respeto, tolerancia y criarse unos a otros. Bajo estas premisas, se mantienen la lucha por movimientos sociales oaxaqueño que ha permitido alzar la voz por una educación que fortalezca las raíces indígenas para transformar la sociedad. Entre las experiencias más resaltante se encuentra en la Creación de un Centro Universidad de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO).

Objetivos de la investigación

Identificar y analizar las experiencias del colectivo docente de Yaitepec a partir de sus proyectos comunitarios, como una alternativa que favorezca la formación de los niños chatinos para aproximarse hacia una educación propia.

Fundamentación teórica

En el presente apartado se expone la metodología de investigación que fundamenta el presente trabajo la cual es de corte cualitativo. Las etapas de investigación que implicaron; la elaboración del proyecto de investigación, la delimitación del tema, la entrada al campo y el análisis e interpretación de los datos. En todo este proceso se constituyó desde un doble análisis. Exponiendo desde un principio la cualidad que se tienen al ser originarios de la comunidad y ser parte de este mundo durante toda la vida, posibilita la esencia chatina de la investigación. Además de los análisis desde un enfoque con los métodos de investigación como académica de la UNAM abre la posibilidad de ocupar otros lentes, y cómo al final se logra fortalecer la metodología de mirar hacia adentro. Como plantea Thompson (2002), recuperando a Geertz, señala que la comprensión que tendrá el investigador de la cultura a investigar, será una comprensión de segundo orden, ya que el primer orden de interpretación se da en las personas nativas, como sujetos que llevan a cabo acciones a partir de la comprensión y reflexión de su realidad.

Por ello, esta metodología de corte cualitativo, considera dentro de sus características; la búsqueda de comprensión a partir de una realidad o contexto específico (Flick, 2004; Rodríguez, Gil y García, 1999), una visión holística, amplia, de las normas explícitas e implícitas en ese contexto (Miles y Huberman, 1994, citado en Rodríguez et al., 1999), la interpretación de los fenómenos estudiados de acuerdo a los significados y sentidos que tienen para las personas implicadas (Rodríguez et al. 1999), lo que permite la posibilidad de reconocer diferentes formas de pensar la realidad y el mundo que nos rodea. Admitiendo la existencia de una diversidad de saberes, conocimientos, que las mismas realidades estructuran, como señala De Sousa (2009): esta investigación adopta un enfoque desde la comunalidad que permite visualizar una pedagogía otra, o una pedagogía alternativa como algunos casos ejemplares (Walsh 2007, 2009, 2014. Rengifo 2004, 2009)

Resultados

El trabajo de investigación se centra en la región chatina, en la Jefatura 06, Juquila. Santa Catarina Juquila, se localiza al sureste de la capital del estado de Oaxaca, a seis horas de carretera pavimentada. Esta jefatura está conformada por tres zonas escolares, la 001 de Tataltepec, la 136 de Santos Reyes Nopala y la 075 Juquila.

La zona donde se centra la investigación es la 075, que está integrada por profesores nativos de la región y de otros grupos étnicos. De acuerdo a los estudios que realizaron la mesa técnica de zona en coordinación con la supervisión en el 2017-2018, 2018-2019 la zona escolar cuenta con los siguientes datos estadísticos de profesores que laboran en la 075, Juquila, son lo siguiente: 52 profesores son oriundos de la zona de Nopala, 12 docentes son de la zona de Tataltepec, 123 educadores son de la zona de Juquila y 15 son de otros grupos étnicos, que se encuentran desubicados de su área lingüística, habiendo un total de 202 profesores que trabajan en esta zona escolar 075, Juquila.

Del total de profesores que laboran en esta zona escolar, 116 docentes son bilingües (chatino-español), que en su mayoría no saben escribir en chatino, y 86 son monolingües en español, considerando los que provienen de otros grupos étnicos. En la plantilla de personal encontramos 8 egresados de la ENBIO, el 85% UPN y el resto hijos de jubilados.

El personal docente se distribuye en 32 centros educativos, albergues, inicial, preescolar y primarias de organización completa y multigrado. Estos centros educativos están organizados por colectivos comunitarios que a continuación presento.

Organización de la zona escolar 075.

Para esta tarea es importante conocer los desafíos de los docentes de educación indígena de la zona escolar 075, en especial atención a los docentes que trabajan en la escuela primaria bilingüe la “Corregidora” quienes han buscado las condiciones de realizar trabajos por proyectos vinculados a los contenidos locales.

En el 2017, la supervisión escolar en coordinación con el ATP y ATL trazaron rutas pedagógicas para favorecer el acompañamiento de los docentes, hacia prácticas que potencialicen su quehacer docente frente a los retos de la diversidad cultural chatina. En primer momento la mesa técnica de la supervisión escolar, presento su plan de trabajo en consejo técnico de directivos, posterior la propuesta fue aprobada por unanimidad en asambleas generales con docentes que laboran en la zona escolar ya especificada.

Los trabajos por proyectos en las escuelas de educación indígena no son nuevas, solo que en este ciclo escolar 2017-2018 se volvió a impulsar por colectivos comunitarios. El plan de trabajo especificaba rutas de actividades a seguir, el primer paso era la conformación de colectivos, cada comunidad chatina se organizó por colectivo, integradas por albergues, preescolar y primaria o primaria y preescolar y en algunos lugares más pequeños solo primaria o preescolar, dentro de esta organización se dieron algunos nombramientos, presidente (lo ocupaban los directivos), técnicos pedagógicos, asesores lingüísticos, secretario, tesorería y vocales, cada uno con una responsabilidad específica.

Posterior a los nombramientos se prosiguió a la investigación de saberes comunitarios, donde cada colectivo presento una base de conocimientos acorde a la comunidad donde laboran, en total se generaron 13 base de conocimientos, cada una de ellas tiene sus particularidades en las secciones, desde los objetos recursos, como bastón de mando, velas, mascarar, artesanía textil (blusa chatina, árganas, bolsas, etc.), en territorio comunal, se especifica ubicación geográfica, clima, flora, fauna, lugares sagrados, etc. Para el trabajo comunal se involucra las artes con la indumentaria típica, elaboración de tortillas, tamales, pan, etc. Para la sección fiesta comunal, hacen referencia sobre las fiestas patronales, mayordomía, juegos tradicionales, etc. Esta dinámica de trabajo fortalece a que el docente se incorpore y conozca el contexto donde trabaja, tomando en cuenta las formas de vida chatina desde su cosmovisión, creencias, lengua y tradiciones.

No solo el contexto era de reconocer, también fue importante conocer el perfil académico de los docentes, donde en su mayoría son egresado de la UPN y una mínima parte son de la ENBIO, en cuanto a sus características lingüísticas la mayoría de los docentes chatinos no saben escribir en sus propias lenguas, estas características marcaron pautas para el acompañamiento pedagógico y lingüísticos de los asesores técnicos de la supervisión hacia los docentes de la zona escolar.

Después de conocer parte del contexto comunitario y característica de los docentes, las actividades se centran en conocer las situaciones pedagógicas y lingüísticas de las escuelas a partir de baterías diagnósticas, con los

resultados que se obtienen de las evaluaciones de los niños se orienta los procesos pedagógicos, partiendo desde un centro de interés, una problemática o una necesidad, según sea el caso específico de las escuelas. A partir de la realidad educativa que presentan las instituciones educativas, en plenaria de colectivos se selecciona los temas de la base de conocimiento para la creación de proyectos pedagógicos. Algunos proyectos que se han trabajado en la zona escolar son: trabajos con el barro, elaboración de velas, órganos, medicina tradicional, derivados del maíz, tamal de pastel, animales de la granja, flora y fauna de mi comunidad, entre otros proyectos. Los proyectos son evaluados, en eventos pedagógicos, llamadas “guelaguetza infantil” donde todos los colectivos presentan sus trabajos.

Con el acompañamiento de las mesa técnica y supervisión fue posible en este ciclo escolar 2017-2018, el encuentro entre docente a nivel zona escolar, donde se llevó a cabo, el primer foro de compartencia de experiencias docentes sobre conocimientos comunitarios chatinos, que tuvo como objetivo: crear espacios de compartencias para el diálogo y reflexión en torno a los conocimientos comunitarios chatinos reflejados en la experiencia docentes, llevada a cabo el 23, 24 y 25 de abril del 2018, con sede en la comunidad de Santiago Yaitepec.

Posterior a estas actividades los trabajos por proyectos han quedado recesado, como en los ciclos anteriores que no se le da continuidad, quizás por falta de motivación por parte de la mesa técnica y supervisión, interés de los colectivos, o porque se desconoce cómo desarrollar pedagogía por proyecto en el aula, estos factores y la pandemia del COVID 19, ha hecho que los trabajos en las escuelas se ha desvinculado en fortalecer las identidades étnicas a partir de los conocimientos comunitarios chatinos. Ahora que los docentes se están incorporando al trabajo en el aula es importante la búsqueda de estrategias que fortalezcan la formación continua de los docentes a partir de los trabajos por proyectos comunitarios que ofrecen las comunidades chatinas.

A continuación, presento al colectivo que laboran en la comunidad de Santiago Yaitepec, las escuelas se ubican en el barrio grande, preescolar y primaria, perteneciente al sistema de educación indígena.

Colectivo Santiago Yaitepec

Caracterización del Colectivo comunitario Santiago Yaitepec.

Santiago Yaitepec, es una de las comunidades chatinas que atiende la Zona Escolar 075, Juquila, ubicada al este con el distrito del mismo nombre. Es una comunidad preferencial para los docentes, por la cercanía que existe entre la supervisión escolar, de aproximadamente diez minutos en carretera pavimentada, además cuenta con servicios de red de telefonía y servicios básicos para la renta de hospedaje.

Los profesores que son de comunidades cercanas como; Yolotepec, Panixtlahuaca, Zacatepec y el Vidrio viajan constantemente y los que son de comunidades más alejadas como Santos Reyes Nopala se quedan a rentar en la entidad. En esta comunidad no pueden trabajar profesores que son de Santa Catarina Juquila, por conflictos agrarios que se viven en la actualidad.

El colectivo docente de Yaitepec, está conformada por docentes que laboran en las siguientes instituciones, Escuela Primaria Bilingüe la “Corregidora”, C.C.T.: 20DPB1964S y el Centro de Educación Preescolar “Leona Vicario”, C.C.T. 20DCC2200Q, ubicada en el barrio grande parte alta. La escuela primaria es de organización completa, cuenta con diez profesores frente a grupo, una maestra de educación física, una intendente y director liberado. El centro de educación preescolar, cuenta con dos profesoras. Las escuelas se encuentran cercanas, sus colindancias las separan, cada institución esta encerrada y construida con materiales resistente como cemento, cuentan con sus respectivos salones, para cada grado, baños, canchas y direcciones.

Los profesores que conforman el colectivo de Yaitepec, se caracterizan por la diversidad de sus docentes, dos son originarios de la comunidad, cinco son originarias de pueblos vecinos, San Miguel Panixtlahuaca, San Marcos Zacatepec, el Cerro del Vidrio y Tepenixtlahuaca, seis vienen de la Zona de Nopala y dos son de otra región. En la siguiente tabla se muestra al colectivo, especificando nombres, grado de estudio, escuela donde laboran y lugar de origen.

N/P	Nombres	Perfil académico	Nombre de la escuela	Comunidad de origen
1	Bautista Canseco Celso	Pasante de U.P. N	Corregidora	El Vidrio
2	Carmona Eva	Pasante de U.P. N	Leona Vicario	Nopala
3	Cruz Mendoza Imelda	Pasante de U.P. N	Corregidora	Tepenixtlahuaca
4	Cuevas Matus Leticia	Pasante de U.P. N	Corregidora	Nopala
5	Hernández Aragón Abigail	Pasante de U.P. N	Corregidora	San Marcos Zacatepec
6	Loaeza Cruz Teresa	Pasante de U.P. N	Leona Vicario	Nopala
7	Martínez Canseco Omar M.	Pasante de U.P. N	Corregidora	Nopala
8	Méndez Venegas Sergio	Bachillerato terminado	Corregidora	Nopala
9	Ramírez Peralta Serena	Pasante de U.P. N	Corregidora	Santiago Yaitepec
10	Ramos Sosa Sergio	ENBIO	Corregidora	Región istmo
11	Salinas Santiago Fausto	Pasante de U.P. N	Corregidora	Santiago Yaitepec
12	Soriano Román Teresa	ENBIO	Corregidora	Panixtlahuaca
13	Vásquez Mendoza Abel	Pasante de U.P. N	Corregidora	Nopala
14	Arragan Jiménez Ana Karen	Lic. En Educ. F.	Corregidora	Región costa
15	Loaeza Margarita	Bachillerato terminado	Corregidora	San Marcos Zacatepec

Situación lingüística del colectivo docente en relación al chatino.

Situación lingüística que presenta el colectivo docente, son la siguiente:

Tabla 2. Características lingüísticas del colectivo Yaitepec.

N/P	Nombres	Lengua	Habla	Lee	Escribe	Entiende
1	Bautista Canseco Celso	Chatino	Si	Poco	Poco	Si
2	Carmona Eva	Chatino	No	No	No	Poco
3	Cruz Mendoza Imelda	Chatino	No	No	No	Si
4	Cuevas Matus Leticia	Chatino	No	No	No	Poco
5	Hernández Abigail	Chatino	No	No	No	Poco
6	Loeza Cruz Teresa	Chatino	No	No	No	Poco
7	Martínez Canseco Omar M.	Chatino	No	No	No	Poco
8	Méndez Venegas Sergio	Chatino	No	No	No	Poco
9	Ramírez Peralta Serena	Chatino	Si	Poco	Poco	Si
10	Ramos Sosa Sergio	Español				
11	Salinas Santiago Fausto	Chatino	Si	Poco	Poco	Si
12	Soriano Román Teresa	Chatino	Si	Si	Si	Si
13	Vásquez Mendoza Abel	Chatino	No	No	No	Si
14	Arragan Jiménez Ana Karen	Español				
15	Loeza Margarita	Chatino	Si	No	No	Si

acuerdo a las características lingüísticas del colectivo, de la tabla 2, podemos apreciar que una profesora desarrolla las cuatro habilidades en la lengua chatina, habla, lee, escribe y entiende, mientras que tres profesores leen y escriben poco, consideran que para desarrollar estas habilidades necesitan el acompañamiento de los profesores que conozcan bien el alfabeto chatino, como lo comenta el profesor Salinas “para que nosotros desarrollemos la habilidad de la lectura y escritura necesitamos de talleres y el acompañamiento de lingüistas o profesores que conozcan bien el alfabeto y los tonos chatino porque no es lo mismo hablar que escribir.”

Dentro de estas características lingüísticas encontramos 8 docentes receptivos, que solo entienden la lengua chatina, algunos con ciertas dificultades (oraciones cortas, mandatos simples y controlados o solo vocabulario). Esta el caso de la profesora Cruz y el profesor Vásquez, ellos entienden bien el chatino pero que no lo saben hablar, esto por diferentes circunstancias como lo narra la maestra Cruz “cuando intento hablar en chatino se

rien de mí, porque no me sale bien, mejor les hablo en español, a pesar que mis papás son chatineros (hablan chatinos), no nos enseñaron porque no querían que sufriéramos igual que ellos, además en mi comunidad se habla más el español.”

En el grupo también encontramos a dos profesores que vienen de otras regiones, la costa que solo habla español y del istmo hablante del chontal, en este último podemos apreciar que existe desubicación lingüística de docentes que prestan sus servicios en contextos de educación indígena.

Función y grado que atienden los docentes

Tabla 3. Función, grado y grupo que atienden los docentes en el colectivo.

Escuela primaria Bilingüe la Corregidora					
Grado Grupo	Docentes	Antigüedad en el servicio	Función en la escuela	Función en el colectivo	Número de alumnos
	Bautista Canseco Celso	23 años	Director S/G	Presidente	
1° "A"	Ramírez Peralta Serena	17 años	Docente	Vocal	15
1° "B"	Méndez Venegas Sergio	29 años	Docente	Vocal	14
2° "A"	Cuevas Matus Leticia		Docente	Vocal	17
3° "A"	Hernández Aragón Abigail	14 años	Docente	Vocal	14
3° "B"	Martínez Canseco Omar M.		Docente	Vocal	13
4° "A"	Salinas Santiago Fausto	23 años	Docente	ATL	19
4° "B"	Vásquez Mendoza Abel	16 años	Docente	ATP	18
5° "A"	Ramos Sosa Sergio	15 años	Docente	Vocal	16
5° "B"	Soriano Román Teresa	14 años	Docente	ATL	15
6° "A"	Cruz Mendoza Imelda	14 años	Docente	SRIA.	23
	Arragan Jiménez Ana Karen	12 años	E. FISICA	Vocal	
	Loeza Margarita	30 años	INTENDENTE		
					Total: 164
Escuela de Educación Preescolar Leona Vicario					
1° y 2° nivel	Loeza Cruz Teresa	21 años	Directora con grupo	Presidente	22
3° nivel	Carmona Cruz Eva		Docente	Tesorerera	14
					Total: 36

En la tabla 3, nos muestra los nombres de los docentes que laboran en la comunidad de Yaitepec, con sus respectivos centros de trabajo en el nivel básico de educación indígena, considerando los grados y grupos correspondientes, antigüedad en el servicio, además de las funciones que desempeñan en cada institución y las funciones que tienen dentro del colectivo comunitario.

En esta situación es importante ver la distribución de los docentes, de acuerdo a sus habilidades lingüísticas en cada centro escolar. Consideremos que a los niños de preescolar por lo regular son monolingües en chatino y requieren de atención en su propia lengua. Esta tarea es compleja para los docentes que no hablan la lengua originaria o que solo entienden conversaciones del niño, porque reproducen trabajo de la castellanización directa. Esta realidad también es visible en los grados subsecuentes en el nivel primario, primero y segundo ciclo debe ser atendidas por docentes bilingües.

Para esta situación del trabajo docente será importante acercarnos al quehacer docentes a partir de sus experiencias pedagógicas en los trabajos por proyectos que se han implementado como colectivos comunitarios.

Experiencias pedagógicas del colectivo docentes a partir de proyectos comunitarios, ciclo escolar 2017-2018.

La tarea docente no es un trabajo sencillo, se requiere de trabajos colaborativos desde el acompañamiento de la mesa técnica de supervisión, trabajo en equipo del colectivo, disposición de los niños, padres de familia y autoridades en general, además se incluyen los contenidos étnicos y contenidos nacionales. Ahora como docentes tenemos la responsabilidad de diseñar, orientar los trabajos pedagógicos, considerando las características de los niños de acuerdo a sus contextos lingüísticos y culturales.

Para esta tarea el profesor Salinas, nos comparte su experiencia en la selección de tema del proyecto, “trabajar los proyectos comunitarios de Yaitepec, no es fácil, porque no están escritos, se necesita de mucha investigación y ahora para llegar al tema, primero en colectivo se hizo un análisis sobre los problemas de cada centro y se concluyó en lo siguiente: inasistencia de los niños, desinterés de los padres de familia en apoyar a sus hijos, falta de estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes, dificultad en la lectura y escritura de textos en español, dificultad en la comprensión e interpretación de pequeños textos.” Después de un análisis de los temas expuestas, en plenaria, el colectivo docente por mayoría concluyó en la problemática: la dificultad en la comprensión e interpretación de la lectura y escritura de textos.

A partir de esta problemática que presentan los niños de los diferentes centros, los docentes buscan darle tratamiento a partir de los saberes comunitarios, la profesora Loaeza argumenta: lo difícil no es dar con el tema, lo complicado es como vincular los conocimientos comunitarios y los contenidos nacionales, para que exista una enseñanza-aprendizaje significativo en la formación de los niños, porque nosotros como docentes a veces nos cuesta incluir en la planificación pedagógica actividades que desarrollen actividades motrices de los estudiantes. Si miramos a los niños de preescolar se encuentran en la etapa de exploración, manipulación, socialización, juegos y desarrollo del lenguaje, los niños aprenden a leer el mundo a partir de imágenes, mientras que los niños más grandes leen su entorno a partir de las palabras escritas.

Para llegar al trabajo pedagógico los docentes se organizaron por niveles y grados y de la base de conocimiento chatino de Yaitepec, seleccionaron los conocimientos comunitarios, quedando de la siguiente manera:

Niveles	Conocimientos comunitarios seleccionados
Preescolar	Elaboración de las servilletas de culebra.
Primaria	
1er. Grado	Elaboración de máscaras de madera.
2do. Grado	Elaboración de velas.
3er. Grado	Elaboración de órganos.
4to. Grado	Indumentaria típica del hombre chatino.
5to. Y 6to.	
Grado	Indumentaria típica de la mujer y la mascada.

Teniendo seleccionado los temas a trabajar lo que corresponde ahora nos cuenta el profesor Venegas es la investigación, documentación y sistematización de la información. Para realizar este trabajo es importante que el director de la escuela (presidente del colectivo) informen a los padres de familia sobre las actividades a realizar, al igual que cada maestro lo debe de hacer en su grupo, para evitar malos entendidos, por las visitas domiciliarias y salidas a campo.

A continuación, presento parte de la investigación y documentación de las profesoras del Centro de Educación Preescolar Leona Vicario, con el tema elaboración de las servilletas de culebra, para darnos cuenta sobre el proceso de investigación de los docentes en la comunidad de Yaitepec.

Las profesoras narran lo siguiente, Santiago Yaitepec es una comunidad reconocida a nivel región, por conservar su lengua, vestimenta, baile, costumbres, sus tradiciones y sus artesanías que elaboran las mujeres, en esta ocasión hablaremos sobre una de ellas que ha destacado en este trabajo de la elaboración de la servilleta de culebra. Para este trabajo nos dimos a la tarea de visitar a la señora Crecencia Santiago Cruz de 38 años de edad, nos cuenta que este oficio lo aprendió cuando tenía 12 años, por parte de su sagrada madre, primero aprendió a elaborar las órganos posteriores las servilletas. La señora Crecencia no tuvo la oportunidad de ir a la escuela, pero se quedó con el oficio del arte textil y con esto ha salido adelante con sus hijos.

Las herramientas que se utilizan para dicha actividad son: palo con dientes, una faja para amarrar la cintura, dos barretas o estacas, tres baritas para enrollar el hilo, carrizos, un gancho e hilos de diferentes colores. Algunos de estos materiales se mandan hacer con el carpintero y otros son materiales que se consigue en la comunidad en el bosque, los hilos se compran en las tiendas. En la siguiente imagen se muestra algunos materiales y herramientas que se utilizan para la elaboración de la servilleta.



Foto 1. Herramientas y materiales para elaborar las servilletas

El proceso para elaborarlo es lo siguiente: en dos extremos se colocan dos barretas o estacas, la distancia depende del tamaño de la servilleta, estas barretas sostienen los hilos, los hilos lo tienen que cruzar 380 vueltas, esta es la medida para una servilleta grande.



Foto 2. Elaboración de una servilleta grande de 380 vueltas

Al terminar de contar las vueltas, en la parte de en medio se coloca el carrizo y se utiliza el palo con dientes para empezar a tejer, como se muestra en la siguiente imagen.



Foto 3. Colocación del carrizo.

Al tener colocado el carrizo, la artesana se pone una faja, para ejercer fuerza para jalar la vara o palo, es un trabajo muy arduo, en este proceso una de las varitas se usa para enrollar hilo y pasarlo dentro del tejido y la otra vara sirve para hacer las figuras de culebra, el carrizo va debajo de las servilletas para que no se encoja y el gancho es para cruzar el hilo y apretarlo.



Foto 4. Elaborando figuras de culebras.

Al terminar las servilletas están listas para las ventas o para el uso personal, por lo regular son servilletas que se hacen bajo pedidos. Las servilletas de culebras quedan de la siguiente manera como se muestra en la siguiente imagen.



Foto 5. Servilleta de culebra terminada.

Cuando ya se tiene la documentación necesaria lo que sigue es el análisis de la información para la creación de unidades didácticas, considerando las siguientes características, conocimiento comunitarios en este caso es: el arte con los textiles y el conocimiento didáctico: prendas de uso para el hogar “servilletas” dentro de esta unidad didáctica está inmersa los ejes equidistantes: lenguaje y comunicación, vida matemática, interacción con el mundo, vida recreativa y desarrollo colectivo y personal. Además, se especifica el propósito y los contenidos a seguir, conceptuales, procedimentales y actitudinales, también los materiales a utilizar, evaluación y tiempo aproximado a realizarse, en este caso se especifica que se llevará a cabo en un mes.

Al llegar con las unidades didácticas los docentes elaboran sus planeaciones diarias o semanales según los acuerdos del colectivo para darle tratamiento al problema específico, en este caso se mostró como ejemplo; La dificultad en la comprensión e interpretación de la lectura y escritura de textos. Para acercarnos más al quehacer docente en contextos indígenas, que en este caso le corresponde al colectivo de Yaitepec, se muestra un ejemplo de una unidad didáctica, elaborada por los docentes de Educación Preescolar Leona Vicario.

Centro de educación preescolar “LEONA VICARIO”, C.C.T.: 20DCC2200Q, ubicada en la comunidad de Santiago Yaitepec, ciclo escolar: 2017-2018.

Unidad didáctica

Conocimiento comunitario: los textiles.

Conocimiento didáctico: prendas de uso para el hogar (servilletas).

Ejes equidistantes: lenguaje y comunicación, vida matemática, interacción con el mundo, vida recreativa y desarrollo colectivo y personal.

Propósito: valorar, y enriquecer el uso de las servilletas, desarrollando diferentes actividades pedagógicas en los niños y las niñas de educación preescolar.

Contenidos

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
¿Cuántos tipos servilletas existen?	Dialogo con los niños sobre las servilletas que realizan en su comunidad.	¿Realizan alguna creencia para elaborar la servilleta?
¿Qué tipos de telas utilizan para elaborar las servilletas?	Investigar con las personas de la comunidad y madres de familia sobre el procedimiento que siguen al elaborar las servilletas.	¿Tiene alguna creencia cuando se enreda el hilo y se pinchan con la Ahuja?

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
¿Qué tipos de figuras le tejen a las servilletas?	Visitar las casas donde bordan las servilletas.	
¿Para que utilizan cada una de las servilletas?	Dibujar las servilletas que observaron de durante la visita.	
¿Qué tipos de hilos utilizan?	Clasificación y conteo oral de servilletas 0-30.	
¿Qué colores de hilos utilizan para tejer las servilletas?	Representación simbólica del 0 al 12.	
¿Qué tiempo tardan para elaborar una servilleta?	Poner en práctica la lecto-escritura.	
¿Cuántos tamaños de servilletas existen?	Identificación de las figuras geométricas.	
¿Qué cantidad de hilo utilizan para elaborar una servilleta?	Creación de cuentos, historias y leyendas de las servilletas.	
¿Cuál es el precio de cada una de las servilletas?	Creación de cantos, adivinanzas y trabalenguas.	
¿Qué herramientas utilizan para elaborar la servilleta?	Elaboración de memoramas, rompecabezas y loterías de las servilletas.	
¿Quiénes elaboran las herramientas?	Diferentes técnicas.	
	Elaboración de manualidades.	
	Medición de telas e hilos.	
	Juegos organizados con los materiales con que se elaboran las servilletas.	
	La tiendita.	
	Las herramientas que se utilizan para elaborar las servilletas.	

Materiales a utilizar: crayolas, cartón, resistol, diferentes recortes, tijeras, diferentes tipos de semillas, materiales de la comunidad y de la región, hojas blancas y de colores, cartulina, etc.

Evaluación: los trabajos individuales de los alumnos, por equipo, por bina, y las observaciones en los trabajos realizados por cada uno de los alumnos, el apoyo por parte de los padres de familia y los logros y dificultades en las actividades por parte del docente.

Tiempo aproximado: un mes

Elaboró Profra. Teresa Loeza Cruz **Directora del Centro**

Para aterrizar los contenidos comunitarios al aula, los colectivos comunitarios siguen esta ruta:

1. Identificación del problema, necesidad o interés de los alumnos a partir de baterías diagnósticas pedagógicas y lingüísticas.
2. En plenaria se hace la elección de los temas comunitarios de la base de conocimiento chatino de Yaitepec, que respondan estas problemáticas identificadas.
3. Investigación, documentación y sistematización de los conocimientos comunitarios.
4. Elaboración de unidades didácticas.
5. Ejecución a partir de planeaciones didácticas en el aula.
6. Evaluación (opcional, encuentro pedagógico infantil o encuentros de experiencia docentes).

Conclusiones

Ser docente no es un trabajo sencillo como en ocasiones se piensa, cuando nos incorporamos a esta noble profesión por vocación, porque no hubo otra opción o por suerte como en ocasiones se dice: "estoy aquí por la plaza de mis papás" "aunque sea de maestro" desprestigian la figura del ser docente y recaen en las acciones de quienes no están convencidos en las tareas pedagógicas del aula. Estas reacciones puede ser visible en el quehacer docente, reproducen la práctica tradicional, que las letras con sangre entran, repeticiones, uso como única fuente del saber de planes y programas, se resisten a la innovación pedagógico.

Por tal razón, la práctica docente refleja el trabajo, la acción, la reflexión del quehacer docente, de quienes están convencidos en ejercer esta profesión a la docencia. Cuando preguntamos a los docentes del colectivo de Yaitepec ¿Qué es la práctica docente? Ante esta interrogante la mayoría coincidió con la respuesta, "es el trabajo que hacemos con nuestros alumnos" "los trabajos se llevan a cabo a partir de las planeaciones" las respuestas nos hacen reflexionar que para enseñar se necesita de un proceso intelectual, donde se pone en juego las experiencias, motivación, investigación, concentradas en los planes de trabajo (planeación

didáctica), que se desarrolla en el hacer de los alumnos. En este sentido, se hace necesaria la presencia de la práctica reflexiva, que según Domingo (2013), se traduce como aquella actitud metódica e intencionada indispensable para quienes ejercen la profesión educativa.

En congruencia con los argumentos Davini (2015), afirma que:

Cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos (p.29).

Es el caso de los docentes de Yaitepec, que enfrentan los desafíos del contexto chatino, donde no solo se pone en juego el “hacer” y el “pensar”, si no que incita a reconocer los elementos que conforman la práctica y los retos que ofrece el contexto de los niños. Al respecto Fierro (1999, p.21), afirma que “la práctica docente [es considerada] como una praxis social, objetiva e intensional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicado en el proceso” en este mismo sentido Vergara, (2016, p.75), complementa, que dicha praxis posee un aspecto característico “un agente [que] ejerce su actividad sobre determinada realidad.” Es entonces “una práctica intencional... que implica las acciones realizadas por el profesor para “facilitar” que el educando se eduque” (Loredo, 2008, p.4).

Ahora educar niños bilingües se requiere de profundizar los retos en la formación de los docente indígenas y no indígenas, quienes atienden a esta población. En las comunidades indígenas existen escuelas etiquetadas bilingües, pero que en realidad no son bilingües por las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo y las características lingüísticas de los docentes. Para esto hago referencia al colectivo de Yaitepec, donde el uso de la lengua chatina se encuentra limitada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta situación hace énfasis en la formación permanente de los docentes, hace falta alfabetización de la lengua chatina entre los docentes además en desarrollar las habilidades de lectura y escritura en lengua originaria, sin perder de vista la continuidad de los trabajos por proyectos, que se han generado a partir de las experiencias de los docentes.

Los trabajos por proyectos, son metodología que pueden encauzar las enseñanzas de los conocimientos comunitarios en el aula escolar, por que aboga por “por una filosofía experimental de la educación” (Kilpatrick, 1967:72), en la que el conocimiento se adquiere a través de la experiencia. Kilpatrick, critica la división de conocimiento por materias, asignaturas o áreas, por que aprender aisladamente significa que “el alumno no ve o siente la utilidad o pertenencia de lo que se enseña para ningún asunto que le interesa en el presente, y por tanto no se adhiere inteligentemente a la situación actual” (1967a:49). Por ello, se propone un nuevo programa escolar diseñado por el profesorado o en este caso por el colectivo docente, que les dan énfasis a las necesidades de los estudiantes. De esta manera se incorporan las ideas de Dewey (1967b:64), sobre una concepción más participativa, comprometida e implicada de la escuela.

Los proyectos que se han aplicado medianamente en la zona escolar, han favorecido los lazos de amistades entre la escuela y la comunidad, salidas de campo, visitas domiciliarias, entrevistas, intercambios de experiencias, por ejemplo, cuando los ancianos o conocedores de los temas comparten sus conocimientos a los maestros y estudiantes de la escuela. El niño aprende en colectivo, pregunta, reflexiona a partir de lo que él conoce, consulta a los abuelos o examina nuevas fuentes que enriquezcan su conocimiento del tema. Por ello es de suma importancia el acercamiento al colectivo docente de Yaitepec, para recuperar sus voces, experiencias, vivencias en sus prácticas con niños chatinos, para la búsqueda de pedagogías innovadoras que potencialicen el quehacer docente, hacia una educación bilingüe e intercultural.

Palabras claves: conocimientos comunitarios, educación comunal.

Bibliografía

Althusser, L. (2003). Ideologías y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan. 1ª ed. -3ª reim. Buenos Aires: Nueva Visión. P. 96, 19x13 cm. (Teoría e investigación).

Argueta, A. (2011). El dialogo de saberes. Una utopía realista. En: Argueta Villamar, Arturo, Eduardo M.-Corona y Paul Hersch (coordinadores). Saberes colectivos y diálogos de saberes, México, CRIM, UNAM; Centro INAH-Morelos, Proyecto "compartiendo saberes" (Foncicyt 95255), 528pp. (En prensa).

Bartolomé, M. y Barabas, A. (1996). Tierra de la palabra: historia y etnografía de los chatinos de Oaxaca. Instituto Oaxaqueño de las Culturas/ Instituto de Nacional de Antropología e Historia/ Fondo Estatal para la Cultura y las Artes, México.

Bonillas, E. & Rodríguez, P. (1997). Mas allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales (3ra. Ed.). Bogotá, D. C.: Grupo Editorial Norma.

CESOP. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2019). En contexto: Reforma Educativa. LXIV Legislatura H. Congreso del Estado de Oaxaca.

CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo (2016a). Educación Básica del CONAFE. México. Recuperado el 22 de septiembre de 2021, de <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-basica-del-conafe>

CONAFE (2016b). Historia del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Recuperado el 22 de septiembre de 2021, de <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/historia?state=published>

CGEIB-SEP (2007). Políticas y Fundamentos educación intercultural bilingüe, en México. Recuperado en http://www2sep.pdf.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf.

CNDH, Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016a). Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los derechos humanos. Mexico: autor. Recuperado el 20 de septiembre 2021, de http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/34.Principios_universalidad.pdf

CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación (2017, 15 de septiembre). México. Recuperado el 21 de septiembre de 2021, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf

Cruz, E. y Woodbury, T. (27- 29 de octubre de 2005). "El sandhi de los tonos en el chatino de Quiahije" En Memoria del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II. Austin: University of Texas.

Cuñat, R. (2009). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. Decisiones globales, 1-13. Recuperado el 1 de mayo de 2021. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>

Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

DEI (2011). Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios. Oaxaca.

Dewey, J. (1995). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Editorial Morata. Madrid (España).

Dietz, G. (2014). Educación Intercultural en México. Revista de Investigación Educativa 18. Art-cpue-educacionintercultural.pdf. ISSN 1870-5308. Pp. 162-171.

Dietz, G. (2014). Educación Intercultural en México. Revista de Investigación Educativa. [Cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/761/1425](http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/761/1425).

Domingo, R. (2013). Practica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Publicia.

Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Paidós Mexicana.

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Director de la colección Jurjo Torres Santome. Ediciones MORATA, S.L. Madrid.

Freire, P. (2003). El grito manso. 1ª. Ed. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. 2ª Ed. México: siglo XXI. Editores S.A. de C.V.

Freire, P. (2012). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores.

Gay, J. (1881). Historia de Oaxaca. Universidad Autónoma de San Luis, México, primer tomo. 244pp.

- Glaser, B. (1992). Basic of grounded theory análisis [Bases del análisis de teoría fundamentada]. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Giroux, H. (2008), Teoría crítica y práctica educativas. En: Teoría y resistencia en educación. 7a ed.-México. Siglo XXI Editores. Pp. 26-66.
- Guzmán, V. (2018). Puro cuento. Cuentos y leyendas de la región de Juquila. PACMyC- Fundación Alfredo Harp Helú-secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca- secretaria de cultura, 210 pp.
- Greenberg, J. (1987). Religión y economía de los chatinos. INI. México, D.F.
- Hamel, R. E. (2008a): "Bilingual Education for Indigenous Communities in México". En J. Cummins y N. H. Hornberger (eds.), Encyclomedia of Language an Education (2ª. ed.) Vol. 5, págs. 311-322.
- Hamel, R. E. y M. A. Ibáñez (2000): "La lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región p'urhepecha de México". En: Actas de las III Jornadas de etnolingüística, Argentina, Universidad Nacional de Rosario.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. Universidad Internacional de la Rioja (España).
- INALI (2010). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, variantes lingüísticas de México con sus autodeterminaciones y referencias geoestadísticas. México: INALI
- INPI (2020). "U-011.-Programa de Derechos Indígenas" a cargo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. México. <http://www.gob.mx/inpi>.
- INEE (2017e). Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México.
- Juárez, J. y Comboni, S. (2007). La educación en el medio indígena: ¿modelo de neodominación o promesa de liberación? El cotidiano, vol. 22, núm.146, noviembre-diciembre, pp. 61-72. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32514608>
- Kilpatrick, W. (1967a). "La teoría pedagógica en que se basa el programa escolar" Editorial Losada, Buenos Aires (Argentina).
- Kilpatrick, W. Rugge, H.Washburne, C. y Bonner, F. (1967). El nuevo programa escolar. Pp39-72. Editorial Losada. Buenos Aires (Argentina).

Loredo, E. Romero, L. & Inda, I. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-16. <https://bit.ly/2uMfkJJ>

LGDLP. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación (2015, 17 de diciembre). México. Recuperado el 24 de septiembre de 2021, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf

LGE. Ley General de Educación (22 de marzo de 2017). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad908ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

López, G. y Tinajero, G. (2011). Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contextos de migración. Cuadernillos comillas 1. Universidad Autónoma de Baja California.

Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, Vol. XIV, núm. 1 enero-junio, pp. 47-59. Centros de Estudios Superiores de México y Centro América. San Cristóbal de las Casas México. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74543269004>

Marín, J. (2012). *La investigación en educación y pedagogía*. Bogotá D.C: Ediciones USTA.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

OIT. Organización Internacional del Trabajo (2003). Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Cuaderno de Legislación Indígena. México: CDI. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio_169_oit.pdf

OIT (2013). Comprender el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989 (núm. 169). Manual para los mandantes tripartitos de la OIT. Ginebra: Autor. Recuperado el 21 de septiembre de 2021, de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_205

ONU (2015b, 21 de octubre). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Páez, R. y Rondón G. (2018). *Formación Docente y Pensamiento Crítico en Paulo Freire*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires; CLACSO; México: CRESUR.

Quijano, A. (1992). Sobre el concepto de colonialidad del poder. "Colonialidad y modernidad/ racionalidad" en *Perú Indígena*, Vol. 13, no. 29, Lima.

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Selección a cargo de Danilo Assis Clímaco. 1ª ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Santos, B. (2011). *Formas otras, saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona, España: CIDOB ediciones. Santos, B. (2011). *Formas otras, saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona, España: CIDOB ediciones.

Santos, B. (2011). Las epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*/ Año 16. N° 54 (Julio-septiembre, 2011) Pp. 17 – 39.

Soriano, T. (2018). Los conocimientos comunitarios chat`nyan. Implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños de Kichen Skwi. UAQ. Santiago de Querétaro, México.

Soriano, T. (2022). *Oaxaca y sus raíces*. En prensa.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.) Medellín: Universidad de Antioquia.

Villoro, L. (1999). Estado plural, pluralidad de culturas, México, Paidós-Facultad de Filosofía y Letras UNAM, pp. 13-29 y 39-62.

Walsh, C. (mayo-agosto, 2007). "Interculturalidad, colonialidad y educación" *Revista educación y pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XIX, núm. 48, pp.25-35.

Walsh C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias política-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, ISSN: 1794-2489, (N°9, julio-diciembre, 2008), pp. 131-152. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogota Colombia.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el seminario "interculturalidad y educación intercultural" Organizado por el instituto Internacional de Integración del convenio Andrés Bello. La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala*. *Revista Entramados-educación y sociedad*/ Año 1 N° 1-2014/ PP. 17-31.

Walsh C. (2019). Entrevista. Catherine Walsh: pensar-sentir-actuar desde y con los gritos y las grietas en América Latina. *Revistas de Estudios Culturais-Edicao* 4 (2019)-EACH USP. Sao Paulo. Por Lennon Oliveira Matos, Iván David Sanabria Gonzales.

Fortalecimiento de la diversidad cultural e inclusión de las estudiantes hablantes de lengua indígena que cursan la licenciatura en Ciencias de la Educación en la División Académica de Educación y Artes (DAEA)

Autores: Eduardo Jesús Gordillo Fuentes, Perla del Rocío Rojas León, Hilda Ofelia Eslava Gómez y Armando Morales Murillo

Resumen

El paso de la estudiante indígena por la universidad pública convencional es un caso prácticamente desconocido y poco estudiado en la investigación educativa de nuestro país. Es una realidad que los indígenas y en especial las mujeres, son discriminados por las estadísticas y por un gran número de registros administrativos. Por lo que existe un vacío de conocimiento en el sentido del ingreso, experiencias de vida universitaria y destinos de las estudiantes de origen étnico que cruzan por las aulas universitarias. Así que para prestar atención a la población étnica de los estados se ha hecho a través de las universidades interculturales. En México se funda la primera Universidad Intercultural Bilingüe, bajo la iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) para el año 2003 y en Tabasco se comienza a dar atención a regiones indígenas con la fundación de la primera Universidad Intercultural Bilingüe, ubicada en el poblado de Oxolotán, Tacotalpa en el 2005. A la fecha se han inaugurado dos más (Centla y Centro), que atienden a la población indígena de Tabasco.

Con la creación de estas universidades se olvida un poco que la población Hablante de Lengua Indígena (HLI) acude a universidades convencionales a cursar su educación superior por preferir las carreras tradicionales que ofertan, tal es el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en su División Académica de Educación y Artes (DAEA), que ofrece las licenciaturas en: Ciencias de la Educación, Idiomas, Comunicación y en Desarrollo Cultural. Encontrándose matriculadas 2,464 mujeres en los diversos programas educativos mencionados. Y desconocemos cuántas de ellas son hablantes de lengua indígena o de ascendencia étnica. Por lo que al estar en convivencia con personas que no son HLI, ocultan el conocimiento de su lengua materna.

A través de la experiencia docente se observa que las alumnas que provienen de las zonas indígenas del Estado de Tabasco y algunas del vecino estado de Chiapas (chontales, choles, tzotziles) no reconocen ser hablantes de lengua indígena (HLI), ya que no ven en el uso de la lengua materna una fortaleza, sino un estigma. Esta desvalorización de lo étnico se debe a la lucha social que enfrentan por su condición de mujer, pero además, por su ascendencia indígena tienen menos acceso a la educación superior que las mujeres no indígenas.

Esa “minoría” que cursa sus licenciaturas en la DAEA no termina por sentirse parte de la comunidad universitaria. Este desarraigo de su origen nos lleva a plantear la interrogante de ¿cómo la universidad convencional puede incluir el enfoque intercultural en la práctica? Y que no quede solamente en papel para que estas alumnas se sientan integradas del tal modo que sus saberes formen parte de los saberes de la población no HLI. Y a

través de ellos pueda valorizar su condición étnica y se generen al interior de la UJAT formas de respeto a las diferencias étnicas.

Este trabajo es un primer acercamiento a la población estudiantil de la DAEA que son HLI, por lo que para iniciar los trabajos, entrevistamos a tres estudiantes que son HLI, estas fueron seleccionadas de forma directa al detectar que dominaban otra lengua, las estudiantes provienen de comunidades de Nacajuca, Tamulté de la Sabanas, Centro y Centla, reconocen que hablar chontal o chol les apena, debido a que se sienten discriminadas por sus compañeros, por lo tanto evitan hablar la lengua en público para no ser segregadas.

Palabras clave: Diversidad Cultural, inclusión, experiencia docente

Inclusión educativa a personas con discapacidad a través de recursos tecnológicos

Autores: Jonathan López Hernández, M. en I. Arcelia Bernal Díaz y María Teresa Barrón Tirado

Resumen

La educación para la diversidad es una forma de planificar, desarrollar la educación, enseñar y aprender de diferente manera, cambiar la mentalidad del educando, profesor y comunidad, replantear la actitud de las Universidades hacia las exigencias de la sociedad actual.

La «educación inclusiva» implica tolerancia, respeto y solidaridad; pero sobre todo aceptación de las personas independientemente de sus condiciones, sin establecer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses o potencialidades (UNESCO, 1994). Por este motivo, es importante la creación de comunidades escolares cuya directriz se encuentre orientada a estimular a los miembros que las conforman, fomentando, además, una «participación activa» en ellas (Muntaner, 2010).

En virtud de lo anterior, para el diseño de material didáctico -tecnológico de apoyos en procesos de aprendizaje para personas con discapacidad, es necesario llevar una coordinación, metodología, responsabilidad y compromiso para el trabajo transdisciplinario entre las carreras de Pedagogía e Ingeniería en Computación, en aras de que los materiales didácticos tecnológicos que se construyen sean de utilidad a los actores, además de brindar confianza, mejora de calidad de vida y lograr así su inclusión de las personas con discapacidad a la sociedad.

Al reflexionar sobre el desarrollo de una educación inclusiva orientada a las personas en riesgo de exclusión dentro de los espacios escolares; se identificó que un desafío constante consiste en reformular las prácticas escolares y transformar la propia cultura académica (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006), en aras de reconocer la diversidad que concurre en dichos contextos. Por ello, el objetivo que nos planteamos fue el diseñar material tecnológico para la sistematización del informe psicopedagógico de las personas con discapacidad del programa de Atención Psicopedagógica de la FES Aragón.

La metodología empleada para la investigación se basó en la investigación-acción, considerando que implica una postura “comprometida con la realización de un cambio valioso” (Elliot, 2000, p.73). Tomando en cuenta lo anterior, en el lapso de la pandemia provocada por el virus SARS-COV2 / Covid-19, se les solicitó a los prestadores de servicio social sus experiencias en la presentación del informe psicopedagógico. Posteriormente se realizaron diversas propuestas, se elaboró una presentación digital para la conformación del informe de cada una de las personas con discapacidad.

Resultados. Se diseñaron presentaciones digitales acompañadas de recursos tecnológicos interactivos alojados en la nube que permitieron sistematizar el diagnóstico; el programa, plan de acción, actividades realizadas,

material didáctico y evaluación, cada uno de ellos contiene las pruebas aplicadas, acciones y recursos utilizados, para dar seguimiento a los avances del proceso de aprendizaje de la persona con discapacidad. Conclusiones. El diseño de las presentaciones digitales permitió establecer, de forma virtual, la sistematización del informe psicopedagógico en colaboración de prestadores de servicio social, docentes, a través del cual facilitó la presentación de los resultados de aprendizaje para cada persona con discapacidad atendida.

Palabras clave: presentación digital, inclusión, discapacidad.

Indagaciones sobre acoso y hostigamiento en una universidad pública de la Ciudad de México

Autor: Juan Manuel Sánchez, Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez y Víctor Manuel Santos López

Resumen

En los últimos años se han intensificado una serie de denuncias por parte principalmente de las alumnas referidas a situaciones de acoso y hostigamiento generadas por los profesores de diversas universidades de nuestro país. La violencia hacia las mujeres, como realidad dentro de nuestras culturas representa un problema que se viene discutiendo desde hace mucho tiempo, pero es en estos últimos años, que ha tomado un matiz particular, cimbrando las culturas tradicionales de grupos sociales con acceso principalmente a los escenarios de formación escolar, educación media superior y superior. Para nosotros la investigación sobre el acoso y el hostigamiento dentro de los escenarios universitarios es un medio y no un fin, que nos permite poner sobre la mesa una discusión donde parece que ya lo sabemos todo, por ello su trascendencia. La importancia de la problemática no ha logrado permear años de construcción binaria, años de reiteración sobre los cuerpos sexuados, años de colocar estereotipos sobre las representaciones de lo que significa ser hombre y ser mujer. Las dificultades del abordaje no solo se encuentran en las perspectivas teórico-conceptuales que usamos para ello, sino también en las dificultades que implica hablar sobre situaciones de vida que nos trastocan, nos violentan, nos atraviesan, nos laceran, la piel, los recuerdos, la vida misma. La información que presentamos y la interpretación de la experiencia de indagación incorpora elementos principalmente de alumnas y alumnos, de los niveles de licenciatura y de posgrado. Se presenta una investigación diagnóstica que nos permitió caracterizar las prácticas e interacciones de acoso y hostigamiento sexual en las unidades de la UPN participantes, lo que nos permitió conocer la recurrencia o cotidianidad e incluso presentarse como un asunto de orden extraordinario o imprevisible pero que afecta a una población en particular. Este ejercicio de investigación inició con la descripción de la problemática que en este caso hace referencia a las situaciones de acoso sexual y hostigamiento en Unidades UPN por parte de las y los participantes en el estudio. Por ello el contexto de referencia de cada Unidad resulta de gran relevancia para la detección de las condiciones en que se gesta el fenómeno. Se construyó y aplicó un instrumento que denominamos: Encuesta "Acoso sexual y hostigamiento en unidades UPN", el mismo se estructura planteando situaciones, interacciones y prácticas cotidianas que se producen entre estudiantes, profesores y administrativos que se tipifican como acoso y hostigamiento sexual, pero que en su naturalización no son reconocidas como expresión de estos fenómenos. La información recogida nos da elementos de reflexión y discusión sobre la fuerza y el arraigo de interacciones y comportamientos con amplia historia cultural, comportamientos tatuados en la piel que para su transformación requieren un trabajo de intervención, investigación, continuidad y voces múltiples que permitan comprensiones más amplias y diálogos más sensibles en nuestras diversas comunidades académicas.

Palabras clave: acoso sexual, violencia de género, estudiantes universitarias.

La formación de profesores indígenas a través de la cultura alimentaria y la educación intercultural crítica, experiencias en México y Brasil

Autor: Antonio Carrillo

La presente ponencia muestra los resultados de una experiencia de investigación sobre las formaciones de docentes representante de los pueblos originarios de México y Brasil en contextos de la cultura alimentaria y el desarrollo de una educación intercultural crítica, desde una perspectiva conceptual y hermenéutica, para continuar en la comprensión de un estudio sobre las prácticas de descolonización de las escuelas. En ese sentido, se definen cada una de las categorías y se describen las tendencias o enfoques, desde el ámbito teórico, epistémico y metodológico, concluyendo que son pocos los estudios en formación docente vinculados con la cultura alimentaria con énfasis en la comunalidad y su aporte al desarrollo del pensamiento crítico de corte intercultural. Además se advierte que la formación docente se configura como uno de los factores decisivos para que los docentes indígenas en formación desarrollen un quehacer intercultural crítico que les posibilite contar con las herramientas cognitivas, habilidades y competencias blandas, necesarias para enfrentar la complejidad de la vida cotidiana actual, teniendo en cuenta que desde esta perspectiva se trasciende el carácter colonialista del conocimiento en las escuelas , dando paso a procesos de construcción interculturales y comunitaria.

Palabras clave: formación docente, educación indígena, pensamiento crítico.

Percepciones de estudiantes en una experiencia universitaria formativa con docentes con discapacidad intelectual

Autores: Pablo Rodríguez, Pablo García Sempere y Andrés Cabrera García

Resumen

La formación del profesorado en el ámbito de la educación inclusiva es un ámbito fundamental y reconocido internacionalmente (e.g. UNESCO, 2020). Se han definido principios, valores, actitudes o competencias clave para una inclusión educativa, a desarrollar por quienes estudian magisterio o carreras docentes. Sin embargo, no se ha cuestionado si el conocimiento que pueden aportar los docentes universitarios (formadores de formadores), es suficiente o no para estimular y contribuir al conocimiento que desarrollan los estudiantes. Esta investigación parte de la necesidad de complementar el conocimiento teórico y académico de los docentes universitarios ordinarios con el que pueden aportar personas que han vivido a lo largo de su vida, por distintas circunstancias, experiencias relativas a los contenidos de enseñanza. Concretamente, se ha desarrollado una investigación para evaluar el impacto en la formación de estudiantes de un nuevo modelo de enseñanza universitaria: La co-docencia inclusiva con profesores con discapacidad intelectual, en la enseñanza de temas y contenidos que tienen relación con la inclusión, la diversidad y la discapacidad, dirigida a estudiantes de postgrado en educación y enseñanza. Esta experiencia docente se ha llevado a cabo en el curso académico 2021/2022, en la asignatura "Intervención educativa avanzada con personas con diversidad funcional", del Máster Universitario en Calidad y Mejora de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Se ha realizado en el marco del proyecto de investigación "Voces pedagógicas y co-docencia en la enseñanza universitaria. Una investigación inclusiva con personas con discapacidad intelectual" (financiado por la Comunidad de Madrid, España, nº de referencia SI3/PJI/2021-00164).

La investigación tiene por objetivo conocer las percepciones de las estudiantes de la asignatura acerca de la experiencia didáctica. El diseño metodológico es fenomenológico. Participan 3 estudiantes de un total de 6 que han cursado la asignatura, habiéndose respetado los procesos de voluntariedad y consentimiento informado. La investigación cuenta con el aval favorable del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid. Se ha llevado a cabo a través de un grupo focal.

Se presentan los resultados desde la percepción de las estudiantes, siendo los principales que: su satisfacción didáctica es altamente positiva; consideran que es un modelo de enseñanza aplicable también a otras asignaturas y estudios de grado; les ha aportado un conocimiento que consideran fundamental para ser profesoras más inclusivas en un futuro; se plantean algunos retos formativos para los docentes de la asignatura.

La conclusión principal es que el nuevo modelo de co-docencia inclusiva con docentes con discapacidad intelectual tiene un potencial formativo de relevancia significativa, según la percepción de las estudiantes.

Palabras clave: co-docencia, enseñanza universitaria, percepción de las estudiantes

Bibliografía

UNESCO (2020). Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on. UNESCO.

¿Qué piensan los estudiantes del nivel superior sobre sus destrezas de lectoescritura? Informaciones relevantes para el docente

Autora: Martha Campusano Rojas

Problemática

A pesar de la importancia de las destrezas de lecto-escritura para el buen desempeño en el nivel superior, en el presente, esta es un área sub-investigada (Perin, 2011). Por ejemplo, pocos estudios exploran la opinión de los estudiantes de nivelación sobre sus destrezas de lectoescritura.

Objetivo

El propósito de este estudio cualitativo es explorar qué opinan los estudiantes de nivelación del community college de la Republica Dominicana sobre sus destrezas de lectoescritura, y cómo interpretan la influencia de estas destrezas en su éxito en el curso de Español de Nivelación, en las asignaturas futuras y en el alcance de sus objetivos personales y profesionales.

Pertinencia y Relevancia de la Investigación

Los hallazgos de este estudio pueden ayudar a los docentes de Lengua Española a identificar cómo las experiencias de vida y el auto- concepto de sus estudiantes se relacionan con su desempeño en el curso de nivelación. Estos resultados podrían proveer a los docentes de informaciones relevantes para ayudar a sus estudiantes a desarrollar estrategias metacognitivas que los lleven a mejorar sus destrezas de lectoescritura.

Los Principios Teóricos

Las teorías metacognitivas sirven de base a este estudio, pues la metacognición es un proceso en el cual los estudiantes se hacen conscientes de su proceso de aprendizaje (Proust, 2010). Estas teorías son procedimientos sistemáticos que una persona pone en práctica para controlar la adquisición de cualquier conocimiento y para alcanzar una meta específica (Siddiqui & Dubey, 2018).

Metodología

Para explorar las opiniones de los estudiantes sobre sus destrezas de lectoescritura se utiliza el enfoque básico interpretativo, de la tradición fenomenológica, que es el tipo de investigación cualitativa más utilizada en el ámbito educativo (Meriam & Tisdell, 2016). El uso de esta metodología ayuda a “explorar como los individuos le dan sentido a sus propias vidas y experiencias” (Merriam, 2009, p. 23).

Resultados y Conclusiones

Resultados preliminares del estudio sugieren que muchos estudiantes no reconocen sus dificultades de lecto-escritura, lo que entorpece sus iniciativas de superar estas dificultades. El presente estudio está en curso, por lo que aún no se tiene los resultados definitivos.

Palabras claves: metacognición, lecto-escritura, nivelación, community college.

Bibliografía

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3th ed.). Sage Publications, Inc.

McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2009). The role of metacognition in understanding and supporting reading comprehension. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 19-37). Routledge.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Perin, D. (2013). Literacy skills among academically underprepared students. *Community College Review*, 41(2), 118-136.

Proust, J. (2010). Metacognition. *Philosophy Compass*, 5(11), 989-998.

Siddiqui, S., & Dubey, R. (2018). Metacognition in the context of education: an overview. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences (IJRESS)*, 8(3).

Un futuro más diverso: la universidad espacio en que cada don diverso encontrará un lugar

Autores: Alicia Rivera Morales, Miguel Zabalza, Valeska Fortes, James Gambrell, Katie E. Bennett, Anita Bright, Pedro Sánchez Escobedo y Carlos Moya Ureta

Resumen

Diversidad es una de esas palabras que han sido usadas de múltiples formas en los discursos educativos institucionales del momento. El otro como fuente de todo mal (si no cumple con el estereotipo, se le asignan de inmediato calificativos negativos); el otro como un sujeto con una marca cultural (no hay ninguna identificación con él; hay reconocimiento de la diferencia, pero no hay interés en dejarse permear por ella); y el otro como alguien a tolerar (hay respeto, se soporta). La universidad se convierte en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que estudiantes, profesorado y familias concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad. Desde este enfoque, la universidad intercultural es inclusiva y viceversa, que asegure una convivencia en la diversidad personal y cultural libre, pacífica, respetuosa y no discriminatoria.

Las diferencias presentes en el aula, en ese estar juntos cuando enseñamos y aprendemos, encuentros no exentos de fricciones y conflictos, en esa relación en la cual la contingencia, la fragilidad y la imprevisibilidad son parte inherente. Pensar nuestra relación con aquello que difiere de lo que creemos ser nosotros mismos nos aproxima a un lenguaje de la educación distinto del jurídico o del técnico, uno ético. Un lenguaje de la educación que es de la singularidad y de la multiplicidad, de la igualdad y de la escucha de cada una de las voces presentes.

Los participantes de este grupo, ponemos en la mesa del debate las siguientes interrogantes: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de diversidad; la diversidad personal, cultural? ¿Cómo han vivido la diversidad (es) en la docencia? ¿De qué manera me enfrento al otro? Al diferente a mí en el aula? ¿Cuántos y quiénes han sido los, las, les diferentes a lo largo de mi práctica docente? ¿Cómo pensar nuestra relación con aquello que difiere de lo que creemos ser nosotros mismos? ¿Qué lecciones ha dejado la pandemia en los contextos educativos diversos? ¿Cuáles son los desafíos inaplazables? ¿Cómo generar en la Universidad espacios donde se reconozcan las subjetividades diferenciadas, sin necesidad de homogeneizar ni uniformar? ¿Qué perfil docente se requiere para enfrentar a los, las, les diferentes? ¿Existe alguna probabilidad de encontrar al otro, sin reconstruirlo?

Las reflexiones y propuestas aquí expuestas brindan alguna posibilidad de ver a ese ser-otro del otro, sin reconstruirlo o aceptarlo desde criterios humanitarios; interpela a cuestionarnos si algún día lograremos suspender nuestros principios de identificación, de visión, de jerarquización y clasificación?, ¿podremos?, ¿sabremos visualizar con el fin de crear un futuro más diverso, en el que la universidad se constituya en un espacio en que cada don diverso encuentre un lugar.

Entornos diversos y coreografías didácticas en tiempos de pandemia

Este trabajo se refiere al impacto de la pandemia en la ruptura de lo que el mundo educativo tiene de contexto predefinido para generar igualdad entre los educandos. Lo que supone como reterritorialización del contexto educativo para cada estudiante que se ve reducido a su entorno familiar y sus condiciones sociales. Es claro que esa nueva situación nos hace a todos y todas diferentes y diversamente equipados para afrontar el proceso de aprendizaje. Se hace necesario del importante papel que las escuelas juegan como contexto de equidad y homogeneización de las condiciones para el desarrollo de los y las estudiantes. Aspecto que, con frecuencia, se da por supuesto pero que no se cuida especialmente. Y eso me llevará, ¿cómo no hacerlo?, hacia la importancia de las coreografías didácticas.

La diversidad en la formación docente: entre marcos legales y narrativas

Este trabajo tiene como objetivo comprender los procesos de significado en la implementación de los currículos de formación docente en las Universidades e Institutos Federales del Sur de Brasil, en relación con la Resolución de 2015 (BRASIL, 2015), con enfoque en las diversidades. Otro objetivo de nuestra investigación fue producir conocimiento en red a respecto de las políticas de formación docente con investigadores que actúan en diferentes espacios institucionales, acompañando así el debate en torno a las Resoluciones de 2015 y, posteriormente, a la Resolución de 2019 (BRASIL, 2019) para la formación de docentes.

El campo teórico-epistemológico es el del imaginario social (CASTORIADIS, 1982) donde activamos una lente comprensiva desde las dimensiones de lo instituido (lo que está, se hace) y lo instituyente (lo nuevo, por hacer). Por tanto, nuestro abordaje observó las tensiones y perspectivas que se mostraban en relación a los objetivos que se plantearon a lo largo de la investigación. En su última parte, miramos las narrativas de los estudiantes en formación, en relación al aprendizaje sobre las diversidades en los currículos de las instituciones involucradas. Las (os) académicas (os) entrevistadas (os) trajeron en sus narrativas preguntas que provenían de un guión de entrevistas, pero que van más allá de lo cuestionado, produciendo en nosotras (os), formadoras (es), reflexiones sobre lo que estamos proponiendo como formación en los cursos de graduación en relación a temas controvertidos en la sociedad brasileña y, en concreto, al trabajo docente. Los cursos a los que se acercan las narraciones en el texto se refieren a los cursos de Pedagogía, Ciencias Biológicas y Matemáticas, presenciales, comunes a todas las instituciones investigadas.

Cualidades de identidad y experiencia: Reclutando a maestros/as de apoyo en un programa de magisterio en los Estados Unidos

En esta presentación exploramos el programa universitario STEPP: SPED and TESOL Educational Paraprofessional Pathway [Itinerario para Maestros/as Auxiliares en Educación Especial y TESOL], cuya meta es dismantlar barreras para el reclutamiento de estudiantes de magisterio de grupos históricamente desatendidos (Gambrell & Freire, 2017), como están sirviendo como maestros/as de apoyo a los maestros sin necesidad de tener un título universitario en clases de hispanohablantes (TESOL) y de educación especial (SPED). STEPP recluta a estudiantes a programas de magisterio con un enfoque al que llamamos "fondos de identidad y experiencia" (Estéban & Moll, 2014; Moll et al., 1992). Los autores creemos que los maestros/as

de apoyo aportan cualidades especiales a sus estudiantes minoritarios y a las escuelas de educación primaria que buscan docentes con los conocimientos y las técnicas para enseñar a los estudiantes hispanohablantes o de educación especial (Cervantes-Soon et al., 2017; Gist et al., 2019). Por consiguiente, mediante STEPP reclutamos a maestros/as de apoyo cuyos idiomas, culturas e identidades raciales estén reflejados en sus estudiantes y sus familias (Izarry, 2007; Skinner et al., 2011). Una corriente cada vez con más fuerza en la literatura académica indica que los maestros/as auxiliares constituyen un recurso menospreciado (Gambrell y Bennett, 2022), pero están bien preparados para ser maestros/as dado que ya trabajan dentro de las mismas escuelas en las cuales necesitan a maestros con una licencia para enseñar (Clewell & Villegas, 1999; Fortner et al., 2015), saben las políticas educativas del sistema escolar, y que ya navegan diariamente las intersecciones de racismo, clasismo y lingüismo (Gambrell et al., 2016) parecidas a las que afrontan la mayoría de los estudiantes históricamente desatendidos en Estados Unidos (Olivos, Jimenez-Castellanos, & Ochoa, 2011). A través de esta presentación, desarrollamos los desafíos y éxitos que experimentaron el primer grupo de maestros/as de apoyo que pasaron por el programa STEPP y las virtudes que brindaron a la profesión de la enseñanza.

Diversidad, inclusión y adaptación instruccional

El sistema educativo carece de políticas que aprecien, apoyen y atiendan a estudiantes con talentos específicos y alta capacidad intelectual, todos estos incluidos bajo el término sombrilla de altas capacidades. El desarrollo de políticas educativa a través de la detección temprana de los talentos y potenciales es clave para que incrementar el capital humano del país, recurso estratégico para el avance socioeconómico y la competitividad tecnológica y científica de la nación. Se revisan las diferentes categorías incluida en el concepto de altas capacidades y las diversas instancias y estrategias de atención a cada una de estas. Se argumenta, que para su atención en las universidades, cada categoría tiene criterios de inclusión específicos que pueden basarse en estándares de desempeño en el caso de los talentos y en pruebas estandarizadas de inteligencia, en el caso de la alta capacidad intelectual. Se revisan experiencias exitosas de promoción y fomento de las altas capacidades.

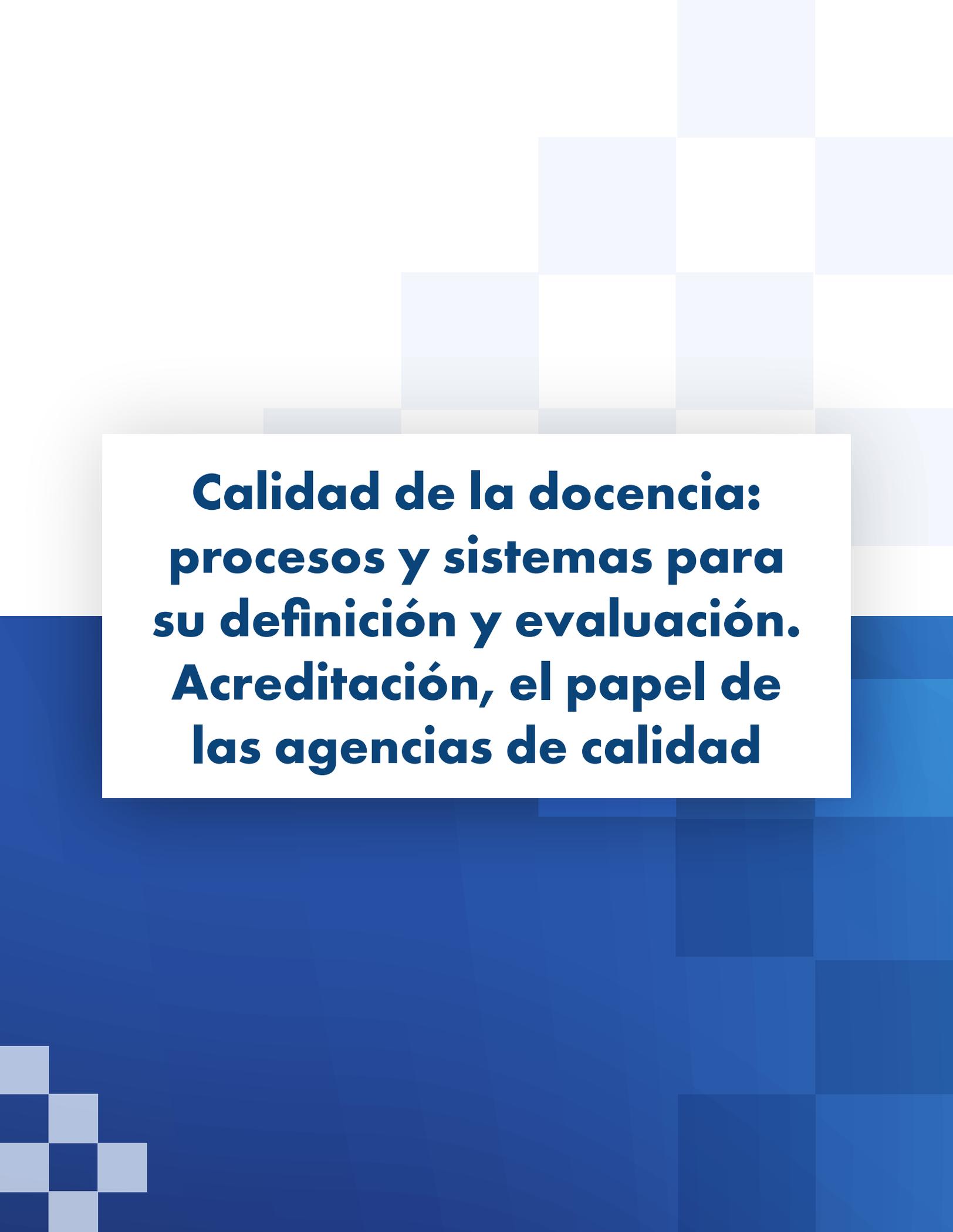
La diversidad en ciudades educadoras y la docencia Intercultural

En una época en la que estamos viviendo tiempos de incertidumbre debido a la pandemia, es necesario definir el tipo de conocimiento que hay que proporcionar hoy a los jóvenes y describir qué coreografías didácticas consideramos adecuadas como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. Es necesario exaltar los saberes, de la ciudad; así como datos, condiciones, experiencias, historias de vida de diferentes grupos vulnerados: la población de jóvenes que no tienen acceso a la educación superior; población indígena que no ha concluido su educación primaria; la comunidad LGBT y los riesgos sociales; las tribus urbanas; las personas con discapacidad; víctimas de violencia física y/o sexual; población en situación de en-cierro.

El análisis de la realidad es un primer paso para entrever contrastes y similitudes en la formación de profesionales de la educación, las prácticas docentes y las formas de implicación de los estudiantes en las aulas. El trabajo

plantea responder las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de saberes o patrimonios emancipatorios o de resistencia existen en la ciudad? ¿De qué manera se vincula la universidad con la ciudad? ¿Qué requieren los grupos en situación de vulnerabilidad de la ciudad del sistema educativo y de la universidad? A fin de responder las preguntas se propone un método inductivo, con el uso de historias de vida, entrevistas semiestructuradas y grupos de enfoque. A partir de este diagnóstico se pretende fundamentar una propuesta formativa para promover, desde la formación en la universidad, el fortalecimiento de la ciudadanía para el ejercicio de sus derechos humanos, mejorar su calidad de vida, tanto personal como social. Se trata de recuperar los saberes comunitarios y la participación social, además de sistematizar las prácticas educativas en el medio urbano, la atención a la población en riesgo, a la diversidad cultural y sexual. Así como promover en alternativas a problemáticas de población en situación de exclusión social.

Palabras clave: Diversidad, inclusión y adaptación instruccional



**Calidad de la docencia:
procesos y sistemas para
su definición y evaluación.
Acreditación, el papel de
las agencias de calidad**

Evaluaciones depredadoras vs evaluaciones comprensivas en la universidad

Autores: Alicia Rivera Morales, Susana Jiménez Sánchez, Felipe Trillo Alonso, Manuel Fernández Cruz y Carlos Casillas Vélez

Resumen

La evaluación, tema recurrente en los últimos años, explicada desde una amplia variedad de enfoques, cosificada a través de las prácticas y productos. Entendida como el todo, el fin para la elevar la calidad. Adquiere forma y significado a medida que se aplica: se transforma; como proceso comprensivo está ausente o es inexistente en los diferentes ámbitos donde se lleva a cabo sin perfeccionamiento alguno que se puede usar para fines que se ocultan, para controlar, como ejercicio de poder, para calificar, perseguir, simular, cumplir. Es pues una tarea compleja.

El texto que aquí se presenta tiene como finalidad exponer experiencias iberoamericanas en torno a la evaluación. Los integrantes del equipo, durante nuestra trayectoria profesional, hemos sido evaluados y también fungido como evaluadores en cualquiera de sus modalidades, de objetos educativos diversos. Por lo que consideramos importante exponer algunas propuestas y desafíos en torno a las perspectivas, indicadores, procedimientos más recurrentes en los procesos evaluativos de la enseñanza en educación superior.

Nos proponemos responder las siguientes interrogantes ¿Qué perspectiva de evaluación caracteriza a las instituciones de educación superior en las que se adscriben los participantes de este simposio? ¿Cuáles objetos, criterios, procedimientos, instrumentos se proponen para llevar a cabo los procesos evaluativos de los aprendizajes y la docencia? ¿Qué nos diferencia o asemeja en términos de evaluación entre los tres países? ¿Cuáles son los desafíos para transitar a una evaluación comprensiva que conduzca a la mejora de los programas, aprendizajes y la docencia en instituciones iberoamericanas?

Este panorama permite transitar por unidades de análisis producto de las experiencias de los integrantes del equipo en tres contextos iberoamericanos; pretendemos reflexionar sobre el tema para transitar por un sendero distinto, en el que los viejos usos se apoderan de otras concepciones, formas de hacer distintos con el fin de mejorar los procesos educativos. Convencidos de que si no cambian las concepciones, los procedimientos y las acciones con base en los contextos de poco servirá someter a evaluación a los y las estudiantes; el profesorado y los programas.

Nuestra intención es presentar miradas en la concepción y los procesos fundamentales de la evaluación, como práctica realizada en contextos diversos; con significado cultural en la que se desarrolla, que cobra sentido educativo a través de las prácticas, los códigos que la traducen en acciones evaluativas con efectos, a veces devastadores, en los evaluados.

Importante es, pues, rescatar en el discurso los elementos de la cultura, atender, en la medida de nuestras posibilidades, a las peculiaridades de nuestro medio, rastreando algunas tradiciones que son definitorias en la acción evaluativa

Para los autores tocar estos temas tiene cierta trascendencia, por la idea de control sobre lo educativo, la cultura que se transmite y las decisiones que se toman con base en sus resultados.

Nuestra contribución transita en cuatro apartados: 1) la visión de tres actores educativos de una carrera acreditada de Costa Rica, 2) evaluación y acreditación desde una perspectiva teórica que hace posible un análisis crítico; 3) instrumento de autopercepción docente y, 4) hacia propuestas participativas de evaluación de la docencia en educación superior.

¿Evaluación depredadora o comprensiva? Voces de los actores educativos de una carrera acreditada en una universidad pública costarricense

La evaluación desde un sentido amplio permite a las personas y a las instituciones la mejora y transformación de la praxis pedagógica, sin embargo, también se pueden encontrar prácticas evaluativas vinculadas con la fiscalización o el control. Por ello se hace imperativo develar el por qué, el para qué y el desde dónde se realizan las evaluaciones en las universidades, particularmente en las carreras acreditadas. Pero ¿cómo se concibe la evaluación por parte de los diferentes actores de la Educación superior: es depredadora o comprensiva? ¿Tienen claro los propósitos de la evaluación a la que son sometidos? ¿Cómo consideran que debe ser la evaluación en el futuro?

En este trabajo, se analizará la visión de tres actores educativos: estudiantes, docentes y gestores de una carrera acreditada o con sello de calidad del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica, con el propósito de darles voz y comprender su postura respecto a la evaluación que vivencian, así como mostrar su posición prospectiva respecto al deber ser de la evaluación en el futuro de mediano y largo plazo en la universidad. Este trabajo se realiza desde un paradigma constructivista y enfoque cualitativo, tipo estudio de caso, donde a través de técnicas de recolección de información como las entrevistas semiestructuradas y grupos focales, se analizan las experiencias de evaluación de 10 estudiantes de cuarto y quinto año de carrera, dos profesores de licenciatura y tres personas gestoras, quienes convergen en una carrera acreditada.

Son múltiples las justificaciones que muestran a los sistemas de acreditación de carreras universitarias como aseguradores de la calidad de la formación profesional, pero, cuando una carrera tiene un sello de calidad como éste vale la pena preguntarse si efectivamente las prácticas evaluativas son comprensivas o depredadoras. Este trabajo problematiza al respecto y presenta algunas respuestas desde los actores educativos, permitiendo visualizar si en la práctica se vivencia lo que se establece en la teoría sobre la acreditación.

Evaluación educativa versus acreditación: Evaluar para comprender y mejorar o para seleccionar y sancionar

Este apartado recoge parte de las reflexiones sobre los procesos evaluativos; recuerda la necesidad de diferenciar entre evaluación y acreditación; ofrece una perspectiva teórica que hace posible un análisis crítico para explicar la vigente obsesión por los resultados e interpretar que eso representa una forma intencional de intervención estatal y otros agentes para supeditar al sistema educativo y por ende a los profesores a una lógica mercantilista. La Acreditación es una pseudoevaluación orientada al control y al rendimiento de cuentas, que sirve para premiar o reprobar, y que supone una amenaza para el profesorado mediante el abuso de decisiones administrativas de promoción profesional, de revisión salarial, y de dotación o no de determinados medios (Santos Guerra, 1993; Trillo y Méndez, 2010).

Por otra parte, la evaluación, concebida desde una perspectiva netamente educativa, es una práctica orientada al perfeccionamiento docente que sirve para ayudar a mejorar y que, en tanto responde a una intención formativa, incrementa la autonomía de los profesores (Santos Guerra, 1993; Trillo y Méndez, 2010). Por lo mismo, contribuye a la mejora de la calidad educativa al detectar necesidades, dotar recursos y desarrollar programas de perfeccionamiento docente; al promover la reflexión de los profesores sobre su propia práctica.

Evaluación de la calidad en Iberoamérica y profesionalización docente

Las políticas universitarias de evaluación externa y aseguramiento de la calidad de centros, programas y profesorado se han impuesto en diversos espacios regionales de Educación Superior. Las virtudes de la evaluación externa que realizan agencias especializadas en el aseguramiento de la calidad, son evidentes. Pero, también lo es, que los estándares de evaluación de la calidad generan un efecto moldeador de la acción docente que se manifiesta en las prácticas de enseñanza.

Nosotros hemos tenido la oportunidad de verificar el impacto en la profesionalización de estas nuevas políticas de evaluación basadas en estándares. Aplicando un instrumento de autopercepción docente, hemos verificado la transformación que se ha operado en elementos didácticos. En este trabajo presentamos resultados que comparan los cambios operados en los últimos quince años, así como las diferencias encontradas entre el profesorado de distintos países de Iberoamérica.

Hacia propuestas participativas de evaluación de la docencia en educación superior

En esta contribución nos interesa develar propuestas de evaluación alternativas; prácticas evaluativas de valor pedagógico, procedimientos utilizados para llevarlas a cabo y los resultados alcanzados en su aplicación. Se exponen propuestas aplicadas en escenarios reales, tratamos de responder las interrogantes: ¿En qué contexto y escenarios de Educación Superior se proponen alternativas de evaluación de la docencia? ¿Cuáles son las cuestiones esenciales que las caracterizan? ¿Encuentran en su aplicación mejoras de las prácticas docentes? ¿Cuáles son los resultados, los desafíos y los límites de estas prácticas evaluativas alternativas para los actores educativos? Para ello definimos orientaciones con el fin de generar ideas para encarar,

superar y resolver el complejo problema de evaluar desde una perspectiva diferente al uso tradicional de los cuestionarios. La investigación adopta el diseño de análisis documental, se inscribe en un enfoque cualitativo e interpretativo en la búsqueda de las propuestas alternativas sobre la evaluación de la docencia, tratamos de identificarlas en sus contextos habituales sin ánimo de generalización, únicamente con la idea de develar procederes evaluativos aplicados para la mejora de la docencia.

El análisis de los documentos y bibliografía nos permitió comprender los procesos de evaluación de la docencia en educación superior, visualizar un conjunto de criterios e indicadores comunes como marco de referencia para la elaboración de una propuesta comprensiva de evaluación de la docencia universitaria.

Palabras clave: evaluación, docencia universitaria, propuestas participativas

La calidad del máster en profesorado de educación secundaria en la Universidad Pablo De Olavide. Análisis comparativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía

Autor: Francisco Javier Álvarez Bonilla

Problemática

Dada la elevada heterogeneidad de los diferentes desarrollos de los programas formativos de Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante, MAES) que existe en España (López, Yuste, Urkidi y Losada, 2020), se hace necesario un análisis comparativo de dichos programas, sobre la base de criterios de calidad homologados según los estándares y criterios para la garantía de la calidad interna en el área de la Educación Superior Europea que delimita la Unión Europea (ESG, 2015)

Objetivos

- Analizar comparativamente los Informes de Renovación de la acreditación de los diez Títulos del MAES de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en torno a los siete criterios de evaluación de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento.
- Evidenciar aquellos criterios de evaluación de la Calidad en los que destaca el MAES de la Universidad Pablo de Olavide con respecto a las demás titulaciones análogas dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Determinar el grado de calidad del MAES de la Universidad Pablo de Olavide con respecto a las demás titulaciones análogas dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Pertinencia y relevancia de la investigación

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación detectó los diferentes problemas que han surgido en la implantación del Máster en Profesorado de Educación Secundaria en todo el territorio español (ANECA, 2015).

La verificación de la calidad de los títulos universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía viene determinada por la Agencia Andaluza del Conocimiento, de conformidad con lo dispuesto en la Ley 16/2007, de 3 de diciembre, donde se refleja la atribución de las competencias de evaluación y acreditación de las actividades universitarias. En 2016 se establecen los siete criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Principios teóricos

Existen varios estudios que ofrecen una perspectiva relativamente negativa sobre la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en el Estado Español. Se resalta un escaso interés de las universidades por cuidar la calidad y el desarrollo del título, a pesar de suponer casi el 40 % del total de estudiantes matriculados en postgrado en dichas universidades (Marina, Pellicer, Manso, 2015).

Se expone una elevada heterogeneidad de desarrollos de estos programas formativos con diversidad en el número de materias por módulo formativo, número de oferta de plazas, número de especialidades ofertadas, número de docentes externos al ámbito universitario, número de créditos de Prácticas, desarrollo de las Prácticas, el tipo de trabajo requerido para el Trabajo Final de Máster (López, Yuste, Urkidi y Losada, 2020).

Metodología

Análisis cuantitativo de los datos recogidos en los Informes Finales para la Renovación de la Acreditación, emitidos por la DEVA, para cada uno de los diez másteres de la Comunidad Autónoma de Andalucía, análogos al MAES de la Universidad Pablo de Olavide. Para ello se ha analizado el grado de alcance de cada criterio, el número de recomendaciones para cada criterio de evaluación y el número de recomendaciones de especial seguimiento para cada criterio de evaluación.

Resultados

En cuanto a los Informes de Renovación de la Acreditación, el MAES de la UPO:

- Ocupa la 4ª posición en cuanto al alcance de los criterios.
- Ocupa la 3ª posición en cuanto al menor número de recomendaciones totales.
- Ocupa la 5ª posición en cuanto al menor número de recomendaciones de especial seguimiento totales.

Conclusiones

Estos resultados del Título de Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la UPO, nos permiten identificar que la concatenación de acciones promovidas por este Título ha generado un progresivo ascenso en la calidad de los procedimientos que se llevan a cabo. Ello nos posibilita calificar su calidad como de media-alta entre las universidades andaluzas.

Palabras clave: calidad de la educación, enseñanza superior, formación de docentes, docente de secundaria.

Bibliografía

ANECA (2015). Análisis de situación y propuestas de mejora. Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Recuperado de: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/posgrado_fitxers/Informe_Master_Secundaria-ANECA.pdf

Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 11 de enero de 2013, nº 8, 5-41. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/8/BOJA13-008-00037-186-01_00019323.pdf

Dirección de Evaluación y Acreditación (2016). Guía para la renovación de la acreditación de los títulos universitarios de Grado y Máster en Andalucía. Agencia Andaluza del Conocimiento. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupalajda/Guia-RenovacionAcreditacion_nov2016.pdf

Ley 16/2007, de 3 de diciembre, Andaluza de la Ciencia y el Conocimiento. Boletín Oficial del Estado, núm. 20, de 23 de enero de 2008, páginas 4455 a 4467. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es-an/1/2007/12/03/16>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre de 2001 (Texto consolidado). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6/con>

Marina, J. A.; Pellicer, C.; Manso, J. (2015). Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Madrid. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669976/Libro_Marina_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 30 de octubre de 2007. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Bruselas, Bélgica. Recuperado de: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

López Ramos, V.; Yuste Tosina, R.; Urkidi Elorrieta, P.; Losada Iglesias, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 38 nº 1, pp. 183-208. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413471>

¿Qué nos enseñan las buenas prácticas de educación para la mejora de la calidad universitaria?

Autores: Ariana De Vincenzi, Dairaliz Marcano G. y Alejandra Macri

Resumen

La universidad es responsable de garantizar la calidad de la formación de los graduados que se incorporan al mercado laboral. La noción de calidad asume diferentes acepciones en el sistema educativo universitario, conforme se incorporan y desarrollan los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación partir de 1980 (Harvey 2006). Las investigaciones subrayan el impacto positivo de los procesos de aseguramiento de la calidad en el incremento del liderazgo de las autoridades sobre la gestión de la calidad de las universidades; el mejoramiento de la planificación estratégica de las instituciones; y en una mayor transparencia institucional mediante el uso de la información para la toma de decisiones. También destacan una mayor preocupación de las máximas autoridades institucionales por mejorar la calidad de la docencia, y advierten la necesidad de identificar, documentar y analizar evidencias empíricas respecto del impacto en el mejoramiento de los conocimientos y habilidades de los estudiantes (Stensaker, 2008; Newton 2012; Lemaitre y Zenteno, 2012; Corengia, 2015; De Vincenzi, 2018). En los últimos años se observa un incremento en el estudio de buenas prácticas educativas de nivel universitario (Mongragón & Moreno, 2020). Se define la práctica educativa de calidad como una experiencia intencional centrada en el aprendizaje de los estudiantes y orientada al logro de resultados consensuados entre profesores y estudiantes, en un clima de negociación de significados socioculturales en torno al objeto de estudio y en interacción con contextos de relevancia cultural y social (De Vincenzi, Marcano & Macri, 2021). El presente trabajo tiene por objetivo comprender los aspectos distintivos de dos prácticas universitarias reconocidas por su efectividad en el logro de resultados de aprendizaje propuestos por los profesores y consensuados con los estudiantes, desarrolladas en la carrera de Arquitectura de una universidad privada argentina con orientación pedagógica, bajo un diseño de investigación de estudio de caso. Se examina la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de los intercambios socioculturales que se producen en el aula, desde los fundamentos pedagógicos del enfoque ecológico de la enseñanza y los aportes de la Teoría de la Actividad como marco metodológico sistémico y contextual para analizar la actividad humana intencional (Engeström, 2014). Cuatro aspectos emergen del análisis de las observaciones de clases y entrevistas a profesores y estudiantes, y permiten comprender la dinámica entre estudiantes y profesores que se involucran en un proceso formativo de calidad: intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje; conformación de comunidad de aprendizaje; expansión de los límites del aula con participación de diversos actores institucionales y evaluación formativa como orientadora del aprendizaje. Conforme los estudiantes evolucionan en el dominio disciplinar y procedimental contemplado en el proceso formativo, evidencian mayor autogestión en la construcción de los resultados propuestos, al tiempo que se integran en una comunidad de aprendizaje promovida por el trabajo cooperativo entre pares. La práctica educativa de calidad en el nivel universitario se orienta al aprendizaje activo y social y se dinamiza mediante diversidad de estrategias de retroalimentación propias de la evaluación formativa.

Palabras clave: calidad de la educación, eficiencia de la educación, condiciones de aprendizaje, estudiante universitario.

Bibliografía

Corengia, Á. (2015). El impacto de la CONEAU en universidades argentinas: estudio de casos. Teseo.

De Vincenzi, A. (2018). Cambios en el mejoramiento de la calidad de las instituciones universitarias. Un estudio de caso de universidades privadas argentinas. Prometeo

De Vincenzi, A. Marcano, D & Macri, A. (2021). La calidad de la práctica educativa en el nivel universitario. Un estudio de caso con foco en el sistema de actividad. Revista Aula Universitaria. (22).45 – 56. <https://doi.org/10.14409/au.2021.22>

Engeström, Y. (2014). Learning by expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>

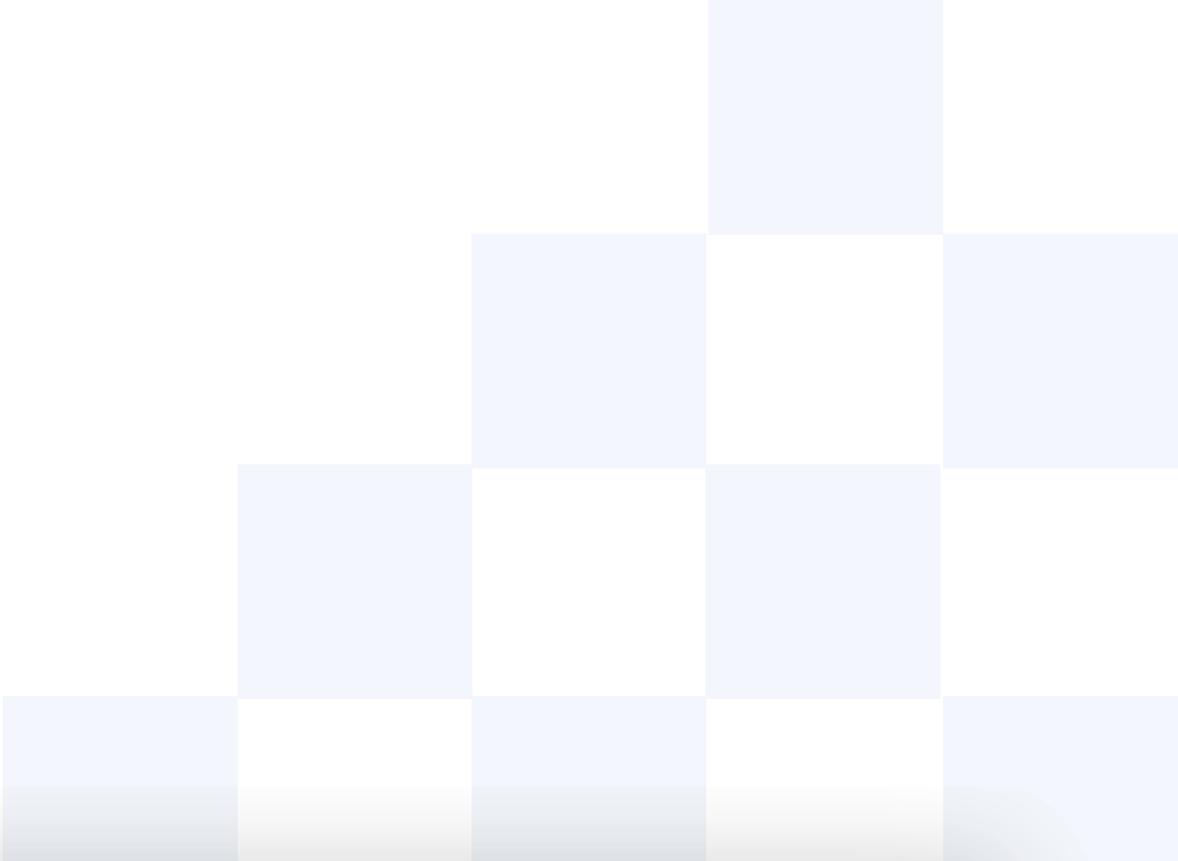
Harvey, L. (2006). Understanding quality. EUA Bologna Handbook: Making Bologna work, 1(1), 1-29.

Lemaitre, M. y Zenteño, M. (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012. CINDA.

Mongragón Beltrán, E. & Moreno Reyes, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH, 11, 1–23. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150036/521662150036.pdf>

Newton, J. (2012). “How does Quality Assurance Make a Difference”. 7th European Quality Assurance Forum. Tallinn University, pp.8-14.

Stensaker, B. (2008), Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. Quality in Higher Education, 14(1), 3-13.

A graphic of a staircase with light blue steps ascending from the bottom left towards the top right, set against a white background.

**Desarrollo profesoral:
acreditación, formación y
carrera profesional**

A background consisting of a grid of squares in various shades of blue, ranging from light to dark, creating a textured effect.

Análisis de reglamentos relacionados con carrera académica en República Dominicana, desde los criterios del Marco de Estándares de la Evaluación Quinquenal 2019

Autora: Mabel Indhira Méndez Sánchez

Problemática

Uno de los requisitos exigidos en el Marco de Estándares de la Evaluación Quinquenal (EQ) de República Dominicana (2019), es que las IES tengan un sistema de carrera académica para velar por el desarrollo y permanencia del docente. En la actualidad no todas las IES cumplen con este requerimiento. Ante la ausencia de este reglamento en la institución en que laboran quienes escriben, proponen consultar documentos publicados por otras IES, para que sirvan de insumo en la redacción.

Metodología

Revisión documental de reglamentos publicados en las 45 IES de RD referenciadas en el listado oficial del MESCYT. Indagación por consulta web, de reglamentos publicados por IES de República Dominicana. Se encontraron 13 instituciones con reglamento profesoral y/o de carrera o profesoral, que se revisarán en relación con los criterios que propone la Evaluación Quinquenal en la dimensión 6 en República Dominicana.

Objetivos

Analizar desde los criterios de la dimensión 6 (personal docente) del Marco de Estándares de la Evaluación Quinquenal 2019, reglamentos relacionados con sistemas de carrera académica publicados por IES de República Dominicana como aporte para proponer un sistema de carrera, que sirva de guía a las instituciones.

Principios teóricos

La Carrera Académica es un sistema de desarrollo profesional continuo, en el que se establece el ingreso, la permanencia y promoción de docentes en las instituciones de educación superior. Constituye las responsabilidades con las labores de la docencia, investigación y extensión en relación con los incentivos para el desarrollo y crecimiento del profesorado en su vida académica. Los reglamentos de carrera académica son fundamentales para el inicio del desarrollo de un adecuado sistema de carrera académico en las Instituciones de Educación Superior (IES). Hace referencia al conjunto de etapas de desarrollo por las que transita un académico a lo largo de su vida profesional, marcando así las trayectorias que garantizan el desarrollo y consolidación de líneas de investigación.

Proponer un reglamento de carrera académica ajustado a las condiciones del contexto y requisitos nacionales de acreditación, aportará a afianzar la calidad de la Educación Superior.

Pertinencia y relevancia de la investigación

Tener un panorama de los reglamentos publicados asociados al sistema de carrera académica aporta insumos para consolidar una propuesta situada y fundamentada de carrera, en el contexto dominicano.

Resultados

Se destaca la importancia de que las IES contemplen un reglamento de sistema de carrera, que ayude al desarrollo y ascenso del docente. Consultando autores que señalan la carrera académica como “un medio idóneo para el ingreso, la permanencia, el ascenso, el egreso y el reingreso de los profesores”. De ahí, se entiende que la carrera académica se implementa a lo largo de la vida profesional del profesor universitario; es la vía para lograr el ingreso y permanecer en el subsistema de educación universitaria, así como para poder ascender en las diversas categorías o escalafones.

La revisión pormenorizada de contenidos, permitirá identificar el estado de la cuestión.

Conclusiones

Las IES deben ser partícipes del desarrollo del docente, proveyendo un sistema de carrera académica que ayude a la motivación y crecimiento del mismo. Los reglamentos encontrados son de apoyo para instituciones que aún no tienen su sistema de carrera académico.

El desarrollo del profesor universitario plantea la satisfacción de necesidades inherentes al ser humano: la necesidad de entendimiento, relacionada a la gestión del conocimiento que implica apropiación, generación, y socialización, por lo que está directamente relacionada con la formación pedagógica y técnica; la necesidad de subsistencia relacionada a las compensaciones materiales; la necesidad de participación referida a las posibilidades de tomar partido en las decisiones universitarias y a la posibilidad de ocupar cargos de dirección, así como la contribución a la transformación del contexto social en el que habita; la necesidad de creación, entendiéndose relacionada con la investigación científica y la extensión.

Palabras clave: carrera académica, reglamentos de profesores, instituciones de educación superior.

Bibliografía

Gandarilla, J. (2007). Reestructuración de la universidad y del conocimiento. México.

Goudeth, W. (2011). La concepción de carrera académica. VARONA, 32.

INTEC. (10 de Diciembre de 2020). Reglamento del Personal Académico. Obtenido de https://www.intec.edu.do/downloads/documents/institucionales/reglamentos/INTEC-RGP-002_Reglamento_del_Personal_Academico.pdf

MESCYT. (27 de Septiembre de 2019). ESTÁNDARES MARCO PARA LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN ESTÁNDARES INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DOMINICANA. Santo Domingo.

PUCMM. (2011). <https://www.pucmm.edu.do/somos/Documents/reglamento-profesor-carrera-academica.pdf>.

UCATEBA. (Febrero de 2018). Obtenido de <https://ucateba.edu.do/index.php/sobre-ucateba/politicas-y-reglamentos/reglamentos>

UCNE. (2011). Obtenido de https://www.ucne.edu/p/images/docs/ReglamentoProfesoralUCNE_2011.pdf

UNAD. (26 de Julio de 2018). Obtenido de <https://www.unad.edu.do/wp-content/uploads/2019/11/Reglamento-Docente-2018.pdf>

UNIREMHOS. (Diciembre de 2019). Obtenido de <https://uniremhos.edu.do/download/reglamento-de-profesores-y-carrera-academica-uniremhos/>

UNPHU. (16 de Julio de 2014). REGLAMENTO DE PROFESORES. Obtenido de <https://www.unphu.edu.do/wp-content/uploads/2020/03/reglamento-de-profesores.pdf>

Comprendiendo la convivencia escolar en República Dominicana

Autor: Prudencio Miguel Piña, s.j.

Problemática

La convivencia escolar dominicana se asienta en normativas que pretenden soluciones para todas las situaciones. Sin embargo, el manejo de la disciplina se descubre insuficiente para resolver conflictos y las violencias. Los maestros y las autoridades educativas sienten desorientación e impotencia.

Objetivos

- Comprender con grupos de maestros en ejercicios la convivencia en centros educativos de República Dominicana, desde la observación de sus concepciones y prácticas.
- Caracterizar con equipos de educadores hechos de violencia y convivencia escolar, en la cotidianidad de instituciones
- Establecer, en colaboración con educadores, estrategias que aporten a prevenir los conflictos, la violencia y a promover la convivencia democrática.

Pertinencia

Grupos de Maestros que se convierten en comunidades de docentes observadores que van visualizando, analizando y transformando la vida comunitaria escolar.

Principios teóricos

Rafael Ávila aporta tres principios que sostienen la I.A.PE. para la formación de investigadores:

- a. Aprender haciendo. Principio de John Dewey: "sólo se aprende a investigar investigando".
- b. Mejorar el hacer reflexionando. Principio E. Durkheim, la pedagogía es "una cierta manera de reflexionar" sobre los problemas de la práctica educativa.
- c. Potenciar la reflexión mediante la interlocución crítica entre pares. Principio que valora el intercambio de experiencias entre pares, en un ambiente sobre lo que tienen en común: su práctica profesional (ÁVILA PENAGOS, 2008, p. 73)

Los procesos de observación con grupos de educadores los convierten en colaboradores de la transformación de la calidad escolar al incorporarse en una línea de I.A.PE. donde el enriquecimiento de la convivencia es el objetivo.

Metodología

Enfoque histórico hermenéutico comprensivo cualitativo. I.A.PE.. Rescatar visiones, prácticas de maestros. Analizar en común. Proyectar acciones de solución participativa.

- 1ero Talleres de escritura: escritura entre grupos de compañeros de experiencias de conflictos, violencia, convivencia en la escuela.
- 2do Talleres de análisis: A partir de lo escrito, los educadores a) Comparten imaginarios b) Analizan situaciones desde claves contextuales Galtung (2004).
- 3ero Talleres de proyectos: los educadores confeccionan un proyecto docente donde se comprometen a observar conflictos, violencias, convivencia y compartir informaciones con la comunidad educativa.

Resultados

Los educadores al unir sus miradas en las problemáticas cotidianas de los centros se han convertido en actores que revierten el adulto centrismo y la heteronomía. Al observar determinados ítems y dimensiones se descubren tendencias comunitarias y han dejado atrás actitudes autoritarias y normativa; además, construyen actitudes creativas para promover mejor convivencia y libertad entre los actores educativos.

Conclusiones

Los educadores han descubierto en sus instituciones escolares prácticas de heteronomía que impiden crear convivencia escolar. Visualizan como la limitada autogestión disciplinar de los integrantes de la comunidad les impide una perspectiva social consensuada y oculta conflictos, agresividad y violencia escolar. Descubren nuevas visiones comunitarias donde se sienten estimulados a recreación de prácticas disciplinares, al enriquecimiento de normas y sanciones entre todos.

Palabras clave: violencia, conflicto, convivencia escolar.

Bibliografía

ÁVILA PENAGOS Rafael (2006). La Investigación – Acción Pedagógica. Experiencias y lecciones. Colección Pedagogía S. XXI Ediciones Antropos Ltda., marzo. ISBN 958 – 9307 – 37 – X

AVILA PENAGOS, R. "La investigación acción pedagógica -IAPE-. ¿Una modalidad de la investigación sociocultural o un dispositivo pedagógico?", pág. 71-84 en CONVERSACIONES PEDAGOGICAS, UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE - FACULTAD DE EDUCACIÓN, (diciembre 2008), N°. 6.

Ávila, R. (2007). Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico (Colección seminarium. Primera edición). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

BANZ L. C., (junio 2008) "La Disciplina y la Convivencia como Procesos Formativos", Revista digital VALORA documentos, Ed. UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE.

BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas (1968). LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA REALIDAD. AMORRORTU EDITORES, Buenos Aires

Bonilla-Castro Elssy y Rodríguez Penélope. (1997) Investigación Cualitativa. Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en Ciencias Sociales

CARELL DOCAL, J. (2017) "Diseño e implementación de un programa coeducativo para la mejora de la convivencia y el desarrollo integral de estudiantes y sus familias en una escuela de primaria", Tesis doctoral, Vigo, Universidad de Vigo.

CASAMAYOR, G. (2007) Tipología de los conflictos, en Casamayor, G. Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria, Ed. Grao, Barcelona, pp. 11-28

CEREZO RAMÍREZ F. (2001) La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención, Ediciones pirámides, grupo Anaya, Madrid.

CEREZO RAMÍREZ, F. (1999) Conductas agresiva en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención. Ediciones Pirámides, Madrid.

CIFUENTES, R.M. PIÑA VALDES, P.M., (2017) "Relaciones y tipos de violencia en la escuela. El caso Instituto Politécnico Loyola, IPL, San Cristóbal, República Dominicana", Compañía de Jesús, Informe de socialización interna, Equipo profesoral.

CIFUENTES, R.M., IAP y sistematización de experiencias: apuestas, propuestas, desafíos para construir educaciones e intervenciones pertinentes y potenciadoras, V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, noviembre 2016.

CIFUENTES, RM. Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria. Fundamentación, redacción, evaluación. Noveduc, Argentina, 2014.

CONDE, C. Y BAGNATI. ¿Es la vida un valor? en "ENSAYOS Y EXPERIENCIAS, Conflictos y violencias en los ámbitos educativos", COLECCIÓN PSICOLOGIA Y EDUCACION, septiembre - octubre 2000, año 7, no. 35, pág. 32 a 38.

ESPAILLAT MOLINA, V. M. (2016) "Factores asociados a la violencia en el contexto escolar y familiar; el papel del apego, las expectativas de clase social, la violencia simbólica y el género", Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

GAIRIN SALLAN, J. (1996) Los conflictos en la escuela, en Cuadernos de Pedagogía no. 222, p. 22 – 25
GALEANO ME, VELEZ, OL (2000). Estado del arte de la investigación cualitativa. Universidad de Antioquia, Medellín Colombia.

HERRERA CLAVERO, F Y OTROS, Convivencia versus violencia. Intervención psicológica en el ámbito escolar, Universidad de Granada, Revista Iberoamericana de Educación

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/725Herrera108.PDF>

Hernández, C. (2005). Introducción un vínculo vital: pedagogía e investigación. En C. Hernández, J. Plata, E. Vasco, M. Camargo, L. Maldonado, y J. González (Aut.), Navegaciones. El magisterio y la investigación. Bogotá: UNESCO; COLCIENCIAS.

LEVINAS, E. (2000) “de la existencia al existente”, Ed Arena libros, Madrid.

LONDOÑO, Guillermo (2010). El saber pedagógico: componente fundamental en la Docencia Universitaria. En: Colección Pedagogía Universitaria, Universidad de la Salle

MERCEDES ACOSTA, J. M. (2016) “Evaluación de la convivencia escolar en los centros educativos de Santo Domingo (República Dominicana)”, Tesis doctoral, Oviedo, Universidad de Oviedo.

MEZA RUEDA, J.L. (2006) La investigación: ¿mito o posibilidad para los docentes?, I Congreso Departamental Lasallista de Educación, El maestro investigador del siglo XXI en ÁVILA PENAGOS, R. (2006), La Investigación – Acción Pedagógica. Experiencias y lecciones, Colección Pedagogía S. XXI, Ediciones Antropos.

MORIN, Edgar (1997). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, España.

NUÑEZ PORTES, A., ACOSTA GARCIA, S., MICHELIN MATOS, M. (2016) “Acoso escolar en la escuela Básica Augusto Pineda en la comunidad Santana, Municipio Nizao, Provincia Peravia”, Tesis de Maestría, Santo Domingo, INTEC.

ORTEGA RUIZ, R. (2000) Agresividad y violencia entre iguales en Pozo J. I. Coor., Educar la violencia para prevenir la violencia, Ed. Machado libros, S. A., Madrid pp. 39 – 52.

PACHECO SALAZAR, B. “La Convivencia en los Centros educativos de educación Básica de República Dominicana, en GARIN SALLAN, J. y BARREIRA-COROMINA, en “La convivencia en los centros educativos de Básica en Iberoamérica, Santiago de Chile, REDAGE (Red de apoyo a la gestión educativa), pág. 93-103.

PIÑA VALDES, P.M. (2012) “Evaluación de un programa de prevención de la violencia en jóvenes a través de la resolución de conflictos. El proyecto JOLIPAX”, Tesis Doctoral, Murcia, Universidad de Murcia.

PIÑA VALDES, P.M., CIFUENTES R.M. (2014) "Relaciones y tipos de violencia en la escuela. El caso Instituto Politécnico Loyola, en República Dominicana", Compañía de Jesús, Publicación interna.

QUINTERO CORZO, J., MUÑOZ GIRALDO, J. F. Investigación-acción pedagógica en la formación de educadores en la Universidad de Caldas, pág. 115-160 en ÁVILA PENAGOS, R. (2006), La Investigación – Acción Pedagógica. Experiencias y lecciones, Colección Pedagogía S. XXI, Ediciones Antropos.

RESTREPO GÓMEZ B., Un modelo de capacitación de maestros en servicio, basado en la Investigación-Acción Pedagógica, pág. 39 – 70, en ÁVILA PENAGOS, R. Ed., (2006), La Investigación – Acción Pedagógica. Experiencias y lecciones, Colección Pedagogía S. XXI, Ediciones Antropos.

Rozas, Ana; Rondón Gloria; Cifuentes, Rosa M. La formación en competencias comunicativas y su incidencia en el desarrollo de proyectos pedagógicos. Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá Colombia, 2004.

SAN MARTIN, J. (2000) Agresividad y violencia, en San Martín, J. Coor., en El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos, Ed. Ariel, Barcelona, pp. 21 – 46

SANTANA, G., MATOS, F., MERCEDES, B., (2017) "Análisis del clima Escolar del Segundo ciclo del nivel Primaria de la escuela Emma Balaguer, Distrito 15-05", Tesis Doctoral.

STAN DAVIS (2007) Crecer sin miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar, Ed. Norma S.A. Bogotá.

VARGAS, Y., et Al (2014) "Estudio de prevalencia y causas de la violencia en los centros educativos de Básica y Media de la Republica Dominicana, Santo Domingo, IDEICE y UNIBE.

Desarrollo de la investigación en docencia y aprendizaje en una universidad estatal chilena

Autores: Rodrigo Ortiz Salgado y Engel Arias Navarrete

Resumen

En las últimas dos décadas, la Educación Superior en Chile experimentó cambios muy relevantes. En conjunto con la masificación de la matrícula y la generación de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad, las universidades estatales comenzaron a desarrollar diversas modificaciones en su orgánica interna con la finalidad de mejorar la retención de los estudiantes e insertarse en el sistema global de Educación Superior.

Estas modificaciones se orientaron desde el estado a través de políticas de gerenciamiento público, al alero de dinámicas relacionadas con lo que corrientes del capitalismo académico denominan comodificación de la enseñanza (Brunner et al., 2021). Este escenario incorporó nuevos desafíos para la docencia, se impulsó el uso de metodologías activas en el aula para hacer frente a las asimetrías de ingreso de los estudiantes (Biggs & Tang, 2011; González, 2015) y, además, se implementaron mecanismos de incentivo a la publicación científica. Ambas dimensiones comenzaron a ser imperativos centrales para la evaluación del desempeño de la carrera académica actual.

Existe una extensa discusión en relación a las prioridades de los profesores universitarios respecto a la dicotomía docencia/investigación. Ernest Boyer (Boyer, 1990) acuñó la idea de establecer de un nexo entre estos ámbitos con el concepto "Scholarship of teaching (and learning)" o "desarrollo académico de la docencia" que, en síntesis, atañe a la generación de indagaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, para promover una docencia de excelencia basada en evidencia. Ésta área tiene un amplio desarrollo en regiones anglosajonas, pero en gran parte de las universidades chilenas y latinoamericanas presenta un crecimiento incipiente.

El presente estudio expone la experiencia la Universidad del Bío-Bío de Chile para promover esta área a través la evaluación del Programa de Investigación en Docencia y Aprendizaje, que implementa diferentes acciones de acompañamiento a académicos que desarrollan proyectos de investigación desde hace 5 años. Los principios teóricos que orientan este trabajo se relacionan con la Teoría del Cambio, cuya principal fortaleza radica en que el análisis sobre la coherencia entre el diseño del programa y sus resultados es tan importante como la recopilación de evidencias sobre su trayectoria (Amundsen & D'Amico, 2019). El foco tiene relación con los 2 principales ámbitos de trabajo de éste programa: la relación de las indagaciones con el mejoramiento de las prácticas docentes y la disposición para la investigación.

La metodología empleada contempla un diseño mixto, que considera análisis de fuentes de información estadística secundaria, análisis cualitativo de informes de proyectos y la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes participantes del programa.

Los resultados dan cuenta indicadores relevantes: participación 242 de académicos, implementación 65 proyectos, generación de 19 artículos científicos, implementación de 21 cursos de capacitación. La percepción cualitativa de los académicos expone mejoramiento en el uso de información científica y en habilidades para la escritura académica, además de cambios en las concepciones sobre su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Los principales desafíos tienen relación con el establecimiento de estructuras organizativas para la vinculación de las experiencias y aprendizajes derivados de los estudios implementados y los lineamientos curriculares de los departamentos académicos.

Palabras clave: desarrollo académico de la docencia, disposición a la investigación, evaluación de programas.

Bibliografía

Amundsen, C., & D'Amico, L. (2019). Using Theory of Change to evaluate socially-situated, inquiry-based academic professional development. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 196–208. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2019.04.002>

Biggs, J., & Tang, C. (2011.). *Teaching for Quality Learning at University Fourth Edition* The Society for Research into Higher Education. Retrieved June 10, 2022, from www.openup.co.uk

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered* Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. www.josseybass.com.

Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: Un marco conceptual de análisis. *Education Policy Analysis Archives*, 29(January-July), 35. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>

González, Carlos (2015). *Perspectivas y desafíos de la Educación Superior en Chile*. Capítulo de libro, *La Educación Superior en Chile: transformaciones, crisis y desarrollo*; Bernasconi, Andrés (editor). Ediciones UC, Santiago, Chile.

Entre realidades identificadas y desafíos asumidos: evaluación docente en Facultad de Ingeniería de universidad de alta calidad de Colombia

Autora: Carola Hernandez Hernandez

Resumen

La evaluación docente en las instituciones de educación superior ha venido teniendo transformaciones para hacerla más consistente con los cambios mismos que vienen dándose en este nivel educativo. Al igual que para la educación básica y media es claro que la calidad de la educación que ofrece una institución está altamente relacionada con la calidad de los docentes que la conforman. Las formas en que se diseñan e implementan las evaluaciones docentes, como los parámetros y frecuencias se convierten en prioridades en las agendas académicas e institucionales. En este contexto, la facultad de Ingeniería de una prestigiosa universidad de alta calidad del centro del país (Colombia) asumió hace ya cinco años un proceso de diseño e implementación en la evaluación docente, materializado en un nuevo estatuto profesoral que valora los tres grandes ejes de desempeño: docencia, investigación y desarrollo institucional, y reorganiza el escalafón docente al incluir subniveles en las categorías de profesor asistente y asociado. Finalmente, incluye una evaluación de desempeño obligatoria cada tres años que bajo esta lógica permite a cada profesor construir su ruta de desarrollo profesoral, identificar fortalezas y áreas en las cuales mejorar su desempeño. En 2021 en la Facultad de Ingeniería se aprobó el Reglamento Interno de Profesores y se dio paso a la implementación de la primera gran evaluación trianual, pues 80 profesores habían sido reclasificados tres años atrás en las nuevas categorías y subcategorías propuestas. En este contexto, el objetivo de este estudio es analizar los logros y retos que ha tenido la estrategia de evaluación docente que implementó la Facultad de Ingeniería en 2021, lo que permitirá aportar a la calidad docente a partir de la toma de decisiones contextualizadas y argumentadas desde la evidencia sobre los mecanismos, instrumentos y procesos de la evaluación utilizados. Para lograr el objetivo de investigación propuesto se utilizó una metodología cualitativa que permite comprender las experiencias individuales y colectivas, e interpretar las realidades de un contexto inmediato como es la evaluación docente desde los diferentes actores de la Facultad de Ingeniería. El estudio tuvo en cuenta diferentes grupos poblacionales que han participado en la propuesta de evaluación docente desde diferentes roles, tales como: Decana, Vicedecana, Secretaria General, miembros de comités evaluadores, docentes de diferentes departamentos de la Facultad. Para la recolección de información se utilizaron técnicas de recolección de datos como la encuesta (profesores evaluados y miembros de comités de evaluación), entrevistas semi-estructuradas (Decana, Vice decana académica, Secretaría General y algunos docentes participantes en tanto en la evaluación como en los comités de evaluación). La investigación cumplió con criterios éticos de estudios en Ciencias Sociales, de confidencialidad, voluntariedad y anonimato. En el momento de envío se está realizando la recolección de información y esperamos tener resultados preliminares para la fecha del documento definitivo y el congreso.

Palabras clave: evaluación docente universitaria, estatuto profesoral

Formación continua en la tutoría universitaria

Autora: Rosa Lucía Mata Ortiz

Resumen

La mejora de la calidad educativa, encierra hoy en día una transformación del pensamiento y de los sentimientos, que ha de conjugar la calidad de los programas académicos y el ambiente universitario, en un marco de igualdad y equidad. En el ámbito de la docencia, se requiere una formación específica sobre el campo de actuación de la acción tutorial, misma que debe ir acompañada tanto de una formación pedagógica, como de pautas de actuación docente, para mejorar como persona: acompañar es abrirse a la diversidad de situaciones y necesidades del alumnado. Con esto no necesariamente se estaría hablando de un perfil profesional que debe tener quien realiza funciones de tutor/a; un componente esencial de la actuación educativa, es la acción tutorial, en cuanto que ambas procuran estimular el quehacer cognitivo del alumnado y su responsabilidad para con su entorno social.

El Plan de Desarrollo Institucional de la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM: 2019 –2023), ha presentado líneas a seguir para consolidar los Programas Institucionales de Tutoría (PIT) en sus Facultades y Escuelas como documento rector del que emanan los Planes de Acción Tutorial (PAT), de acuerdo a las condiciones regionales, geográficas y académicas de cada dependencia. Es así que la Facultad de Estudios Superiores Aragón, a través de la División de Humanidades y Artes, coordina las actividades de acompañamiento tutorial en cada una de las 14 carreras que se imparten, con Planes de Acción diferenciados de acuerdo a cada área académica. El equipo de trabajo, responsable del Programa Institucional de Tutoría en la FES Aragón (PIT Aragón), colabora en el acompañamiento de los tutorados, y media permanentemente sus acciones y actividades. Sin embargo, se asume la necesidad de evaluar de manera constante sus impactos, en este proceso continuo de reestructuración y renovación, con énfasis en la innovación en las líneas de acción del propio Programa, con ello, se ha de fortalecer la acción tutorial, a través de la formación permanente de sus docentes. Pensar la relación entre el conocimiento y la vida humana hace consecuente el replanteamiento del significado de la formación, nunca plena si no genera transformación. Es justamente en la innovación educativa, en donde se encuentra un nicho de oportunidad aplicable a la acción tutorial, por lo que interesa la formación del tutor, para la tarea de mediación y acompañamiento de los alumnos, viéndole sensible a sus necesidades formativas y a sus expectativas de vida.

Palabras clave: formación, educación continua, acción tutorial, innovación educativa.

Formación de posgrado en Educación Superior en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Propuesta actual y desafíos

Autores: Patricia Mónica Clavijo, Patricia Teresa Olguín y Viviana Edith Reta

Resumen

En el presente trabajo a partir de considerar el estado actual de la docencia en educación superior y sus desafíos, nos proponemos presentar las carreras de Especialización (EES) y Maestría en Educación Superior (MES) de la Facultad en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) desde sus referencias fundacionales, actualidad y proyección.

Estamos en un contexto de procesos de transnacionalización de la economía, mundialización de la cultura, de nuevos significados y formas para la política y la ciudadanía, nos encontramos ante la presencia de antagonismos múltiples (de género, étnicos, religiosos), ante una problemática ambiental, de las migraciones y de la identidad sin precedentes, en definitiva frente a una crisis civilizatoria como lo anuncian varios autores. Todo esto desafía a la docencia universitaria pues es necesario pensar esa complejidad contemplando una lectura y comprensión crítica de lo que acontece, procurando no tener una “anteojera” analítica para repensar y para actuar en ella.

Las Carreras de EES y MES, representan una propuesta de posgrado que intenta contribuir a conformar un espacio de reflexión sobre el Nivel Superior que aporte a una formación teórico-epistemológica y contribuya al crecimiento y consolidación de este campo de estudio. La intención es formar una masa crítica de docentes e investigadores, que posibilite la investigación en el campo, la formulación de proyectos pedagógicos, curriculares e institucionales desde fundamentos, así como también asumir una actitud de compromiso con la docencia, la investigación, la gestión y extensión.

Sus inicios se remontan a la década del 90, como Curso de Posgrado regional interuniversitario en el que participaron la Universidad Nacional de San Luis, Río Cuarto y San Juan y luego como Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, con sede en cada universidad. En el año 2002 la UNSL reestructuró la propuesta y creó de manera diferenciada las Carreras de EES y MES.

La estructura curricular plantea como eje la práctica docente, asumida desde un criterio amplio, que trasciende lo específicamente pedagógico, e involucra la totalidad de las prácticas institucionales y socio-educativas, desde distintos contextos y abordajes. Ambas carreras, presentan un recorrido compartido que adquiere diferenciación en la última etapa.

Las carreras han convocado a profesores/as y profesionales de una amplia variedad de disciplinas, quienes reconocen la formación recibida y se identifican como agentes de transformación de las prácticas docentes e institucionales, así como también capaces de aportar conocimientos y reflexiones que nutren las discusiones en este campo.

Finalmente presentamos algunos avances de una evaluación del impacto, aún en proceso. Con el propósito de explorar cómo la práctica docente de profesores de diversos campos disciplinares se modificó a partir de la formación pedagógica ofrecida por estas carreras de posgrado. Para ello, se está llevando a cabo una investigación evaluativa que como estrategia metodológica combina el cuestionario en línea y entrevistas en profundidad con egresados que son docentes en diferentes facultades de la UNSL y en institutos superiores de la provincia de San Luis.

Entendemos que con la información obtenida a partir de este estudio se podrán fundamentar cambios en la propuesta político-pedagógica y curricular de las carreras de referencia.

Palabras clave: político-pedagógica, carreras de referencia, formación pedagógica

Hitos y aportes de la formación continua en la trayectoria del docente universitario

Autora: Patricia María Escobar Cáceres

Problemática

En las últimas décadas, la tarea del docente universitario se ha complejizado, dado que tiene que lograr un equilibrio entre el rol de investigador y el rol docente, y en algunos casos, el rol de gestor universitario. Debowski señala “teachers are essential to their university, but must build many capabilities to ensure they are adaptive, effective and confident. The capacity to be self-reflective and open to new ideas and feedback will be critical to successful teaching” (2017, p.216).

He aquí que se considera importante conocer y describir los hitos y aportes de la formación continua en la trayectoria de un grupo de docentes universitarios de una universidad particular de Lima, Perú. Se entiende por hitos y aportes a las experiencias de formación continua que los docentes universitarios consideran significativas para su trayectoria profesional y que han configurado itinerarios de formación que han permitido que pueda ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales.

Metodología

Es una investigación cualitativa, descriptiva-interpretativa con una metodología de estudio de caso múltiple incrustado. Los informantes son 13 profesores de tres departamentos académicos. Las técnicas utilizadas han sido el análisis documental, a través del análisis de sus currículos vitae (CV) y la técnica de la entrevista semiestructurada.

Principios teóricos

Importancia del crecimiento y desarrollo profesional del docente universitario

Pertinencia y relevancia de la investigación

La investigación es totalmente relevante por dos razones: una, aporta a la investigación temática de cómo contribuir al desarrollo profesional del docente universitario, sobre todo en nuestro contexto nacional, donde la investigación sobre el docente universitario es escasa; y, por otro lado, aporta a la investigación sobre la importancia de la formación continua del docente universitario.

Objetivos

Describir los hitos y aportes de la formación continua en la trayectoria del docente universitario

Resultados

Se pudieron identificar cuatro hitos importantes: El primero de ellos corresponde al doctorado dado que aportó principalmente a profundizar en la investigación, aumentar sus publicaciones y a actualizar su conocimiento disciplinar. La segunda mención ha sido la maestría dado que marcó su especialización disciplinar y contribuyó a mejorar sus vínculos y relaciones con otros profesionales. La tercera mención son las diplomaturas o cursos de formación continua que aportaron en algunos casos a una redirección o reconversión profesional, y, en otros, aportaron a su mejoría en sus competencias pedagógicas en el aula. Finalmente, la cuarta mención, corresponde a la importancia de su participación en eventos académicos que aportaron tanto a su conocimiento disciplinar como pedagógico, pero principalmente a mejorar y aumentar sus vínculos con otros profesionales.

Conclusiones

Los docentes muestran disposición en su formación continua para actualizarse en su disciplina y para mejorar su ejercicio docente. También para seguir formándose en su "ser persona" (cursos de interés personal).

Palabras clave: formación continua, trayectoria, docente universitario

Bibliografía

Akerlind, G. (2003). Growing and developing as a University Teacher Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28 (4), 375-390. Doi:10.1080/0307507032000122242

Caballero, K. & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de docencia universitaria*, 13(1), 57-77. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/900/public/900-3924-1-PB.pdf>

Debowski, S. (2017). *Developing academics. The essential higher education handbook*. Routledge: New York

De Rijdt, C., Dochy, F., Bamelis, S. & Van der Vleuten, C. (2016). Classification of staff development programmes and effects perceived by teachers. *Innovations in Education and Teaching International*, 53 (2), 179-190. Doi: 10.1080/14703297.2014.916543

Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I., & Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51(1), 81-107. Doi: 10.5565/rev/educar.695

Jarauta-Borrasca, B. & Medina-Moya, J. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 357-370. <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548011.pdf>

Kasule, G., Wesselink, R. & Mulder, M. (2016). Professional development status of teaching staff in a Ugandan public university. *Journal of higher education policy and management*, 38(4), 434-447. Doi: 10.1080/1360080X.2016.1181883

Pekkarinen, V. & Hirsto, L. (2016). University Lecturer´s Experiences of and reflections on the development of their pedagogical competency. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Doi: 10.1080/00313831.2016.1188148

Rué, J. (2015). El desarrollo profesional docente en Educación Superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción. *Revista de Docencia Universitaria*, 13, 217-236. http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf

La carrera académica de las mujeres en la universidad española: Un análisis interpretativo con perspectiva feminista

Autora: Esperanza María Ceballos Vacas

Problemática

Las mujeres ya son mayoría entre el alumnado universitario español. En cuanto al profesorado, las cifras indican que se está cerca de alcanzar la paridad. ¿Significa esto que las carreras académicas de mujeres y hombres son equiparables? ¿Persiste la brecha de género en la universidad?

Objetivos

Analizar en función del sexo e interpretar con perspectiva feminista
La segregación horizontal en los distintos ámbitos universitarios
La presencia en las distintas categorías académicas
La presencia en los órganos de gobierno universitario y de investigación
Los logros en la investigación y los reconocimientos académicos

Pertinencia y relevancia de la investigación

La estrategia Equality between women and men 2010-2015 ha enfatizado que esas desigualdades constituyen una violación de los derechos fundamentales al infravalorar el talento femenino (Comisión Europea, 2011).

Principios teóricos

La perspectiva de género es un enfoque feminista crucial para promover la equidad, cuyo eje principal es el análisis de las desigualdades de género (Harding, 1987). Gracias a esta corriente en los últimos años se han acometido importantes esfuerzos por integrar la perspectiva de género en la investigación y la intervención a fin de identificar situaciones de discriminación y desigualdad en diversos ámbitos, reflexionar sobre sus causas y actuar para transformarlas.

Metodología

Este trabajo presenta un análisis e interpretación de los datos relativos a la carrera académica del profesorado universitario español, en función de cada uno de los objetivos de esta investigación, desde una perspectiva feminista a la luz de la ética de los cuidados y del orden androcéntrico imperante.

Resultados

El análisis de los datos secundarios trabajados revela que la paridad de la carrera académica de mujeres y hombres está lejos de ser una realidad. Persisten diferencias notables que revelan una segregación horizontal conforme a estereotipos de género tradicionales, afectando tanto al alumnado como al profesorado. Las profesoras universitarias están infrarrepresentadas en determinados ámbitos (STEAM e ingenierías). Además, las profesoras continúan siendo minoría en los máximos cargos académicos y de representación. También obtienen menos éxito en la obtención de proyectos de investigación y en el reconocimiento de su carrera investigadora. Por fin, las mujeres solo copan una ínfima parte de los reconocimientos académicos.

Conclusiones

Se finaliza concluyendo la innegable desigualdad de las mujeres en la universidad y ofreciendo pautas para superar la discriminación de las profesoras universitarias en la universidad.

Palabras clave: carrera universitaria, ética de los cuidados, patriarcado, feminismo, género.

Bibliografía

Acai, Anita, Mercer-Mapstone, Lucy, & Guitman, Rachel (2019). Mind the (gender) gap: Engaging students as partners to promote gender equity in higher education. *Teaching in Higher Education*, 27(1), 18-38.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1696296>

Bailarín-Domingo, Pilar (2018). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *ATLÁNTICAS – Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>

Díez-Martínez, Capitolina (2013). Díaz Martínez, C. (2013). Las mujeres y la ciencia: la escasez de mujeres en la academia. un caso de histeresis social. *100cias@uned*, 6. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revista100cias-2013-6ne-2025/Mujeres_histeresis.pdf

Harding, Sandra (1987). Conclusion: Epistemological Questions. En S. Harding (ed.) *Feminism and Methodology*, pp. 181-190. Bloomington: Indiana University Press.

Rebollo-Catalán, M^a-A., Ruiz-Pinto, Estrella y Vega-Caro, Luisa (2018). La universidad en clave de género. *Octaedro*.

Resa Ocio, Ainhoa, & Rabazas Romero, Teresa (2020). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 281–298. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27793>

Segovia-Saiz, Carla, Briones-Vozmediano, Erica, Pastells-Peiró, Roland, González-María, Esther, & Gea-Sánchez, Montserrat (2021). Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas. *Gaceta Sanitaria*, 34, 403-410. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.10.008>

Torrado-Martín-Palomino, Esther y González-Ramos, Ana-M. (2017). Redes de cooperación: una herramienta para minimizar las desigualdades de género en la ciencia. En Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas (coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, pp. 397-415, 10.14198/fem.2017.29.16

UNESCO (2020). Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. *Perfiles educativos*, 42(167), 198-218. <https://doi.org/10.22201/ijisue.24486167e.2019.167.59695>

UNESCO (2021). Mujeres en la Educación Superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? Disponible en https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf

Unidad de mujeres y ciencia (2020). Científicas en cifras 2021. Ministerio de Ciencia e Innovación. Disponible en: <https://www.ciencia.gob.es/Secc-Servicios/Igualdad/cientificas-en-cifras.html;jsessionid=254790F8D5F48B03536EF3E848F87263.1>

Unidad de mujeres y ciencia (2021). Estudio sobre la situación de las jóvenes investigadoras en España. Ministerio de Ciencia e Innovación. Disponible en <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:875ee2f6-37e7-494e-9767-6434f7ee1b06/informe-jovenes-investigadoras-esp.pdf>

La competencia comunicativa escrita de mayor dominio de los profesores en formación

Autora: Ydeana Ramírez

Se propone para participar en el XII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria Carrera Académica: Una gestión para el Cambio, el trabajo titulado “La competencia comunicativa escrita de mayor dominio de los profesores en formación”. Dicho trabajo se inscribe en el área de Comunicaciones/Ponencias, bajo la línea Experiencias docentes innovadoras en los distintos grados y carreras. Dentro de las palabras clave están: competencias comunicativas escritas, dominio, profesores y formación.

La motivación de esta investigación encuentra sus raíces en las debilidades que exhiben varios estudiantes de Educación de las distintas competencias comunicativas escritas. En sus producciones presentan deficiencias en algunas de las competencias: la ortográfica, pragmática, discursiva y lingüística. Esto se muestra en los distintos géneros que producen en la Universidad. Lo pudimos evidenciar mediante un aprueba previa que aplicamos a un grupo.

Partiendo de ello, se diseñó, como objetivo principal, Identificar la competencia comunicativa escrita de mayor de dominio los estudiantes del último año de la carrera de Educación. Para ello se elaboró la siguiente pregunta: ¿Cuáles competencias comunicativas escritas son las de mayor dominio de dichos estudiantes?

Dicho estudio encuentra pertinencia; ya que, la educación, en el Nivel Superior en la República Dominicana, ha asumido el modelo de enseñanza por competencia. Es de rigor, entonces, que los futuros docentes exhiban habilidades en este orden debido a que la escritura es una de sus herramientas básicas a la hora de comunicar. Además, los resultados pueden servir de referente en la toma de decisiones de las políticas públicas, tanto al Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT) como al Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). El segundo, para enfrentar el reto de implementar planes de mejora en el currículo de enseñanza; el primero, para la escogencia de los egresados de las universidades que mejor representen la calidad a la hora de poner en práctica en las aulas lo aprendido.

Los principios teóricos que sirvieron de base para esta investigación fueron los planteamientos de Chomsky, Dell Hymes y los esposos Canale y Swain. Además de lo sustentado por el Proyecto Tuning acerca de la necesidad de “alinear” las universidades, de forma tal que sean válidos los títulos en distintos lugares de la geografía global.

La metodología seguida consistió en analizar más de un centenar de ensayos argumentativos elaborados por jóvenes estudiantes del último año de la carrera de Educación, de tres regiones de la República Dominicana. Además de evaluar sus programas de clases y las estrategias usadas por los docentes que enseñan en dicho espacio de tiempo, los cuales fueron entrevistados.

Los resultados indican que la competencia de mayor dominio por los estudiantes del último año de la carrera de Educación fue la lingüística. La pragmática fue la que salió más desfavorecida.

Se concluye que, en general, el dominio de la competencia comunicativa en los informantes fue muy bueno (pero hay deficiencias en algunas en específico) y que los programas tienen una incidencia capital en el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas de los estudiantes.

Palabras clave:

Bibliografía

Libros

Álvarez Angulo, T. (2010). Competencias básicas en escritura. Barcelona, España: Octaedro

Benveniste, E. (2008) Problemas de Lingüística General II, (vol. 2), México, Siglo XXI Editores.

Beaugrande (de), R.-A. y Dressler, W. (2005). Introducción a la lingüística del texto. Ariel, Barcelona.

Camps, A. (comp.). (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Editorial Graó.

Castelló, M. (coord.). (2009). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias. España: Graó.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2007). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona, España: Graó.

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Chile: MINEDUC.

Coseriu, Eugenio. (2007). Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del texto. Arcolibros, Madrid.

Ducrot, O. (2001). El decir y lo dicho. (3ra. ed.), Buenos Aires, Argentina. Edicial.

Escandell Vidal, M. V. (1993). Introducción a la pragmática. España: Anthropos.

García del Toro, A. y Quintana, H. (2001). Hablemos de escribir. Didáctica de la expresión oral y escrita. San Juan, Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.

García Molina (2013 a). El discurso científico. Teoría y Aplicación, República Dominicana, Editorial Surco.

García Molina, B. (2011 b). Competencias comunicativas. Lengua Española para nivelación, (3ra. ed.), República Dominicana, Surco.

González Nieto, L. (2011). Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua. (Lingüística para profesores). (2da) Ed. Madrid: Cátedra.

Kerbrat-Oreccioni, C. (1997). La enunciación de la subjetividad en el lenguaje. (trad. Glady Anfora y Emma Gregores), Buenos Aires: Editora Edicial.

Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. vol. I y II. 2ª edición. España: Paidós.

Lozano, J. ; Peña-Marín, C. y Abril, G. (1977). Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interpretación textual. Madrid: Cátedra.

Maldonado García, M. Á. (2010). Currículo con enfoque de competencias, Colombia, Ecoe Ediciones.

Marín, M. (2011). Lingüística y Enseñanza de la Lengua. Aique. Ciudad de Buenos Aires.

Martínez, M. C. (2005). La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos, Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2004). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres, Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016 a). Diseño Curricular Nivel Inicial. Santo Domingo.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016 b). Diseño Curricular Nivel Primario Primer Ciclo (1ro, 2do y 3ro), Santo Domingo, Editora Centenario, S. R. L.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016 c). Diseño Curricular Nivel Primario Segundo Ciclo. Santo Domingo.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016 d). Diseño Curricular Nivel Secundario Primer Ciclo. Santo Domingo.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2017). Diseño Curricular Nivel Secundario Segundo Ciclo. Santo Domingo.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). (2015). Normativa para la formación docente de calidad en la República Dominicana. Santo Domingo.

Narvaña de Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Argentina: Eudeba.

Niño Rojas, V. M. (2008). Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso. (2da. ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Nogueira, S. (coord.). (2005). Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller. (3ra. ed.). Buenos Aires: Biblos.

Padilla, Constanza; Duglas, Silvia y López, Esther, 2011. Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos, Córdoba, Comunicarte,

Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (2006). Tratado de la argumentación. La nueva retórica. (5ta. ed.). Madrid, Gredos.

Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1994 b). Plan Decenal de Educación en Acción. Fundamentos del currículum. Tomo I "Fundamentación teórico-metodológica". Santo Domingo, Editora de colores.

Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1994 c). Plan Decenal de Educación en Acción. Fundamentos del currículum. Tomo II. "Naturaleza de las áreas y ejes transversales". República Dominicana: Editora Taller.

Tobón, S. (2010) Formación integral y competencias. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Van Dijk, T. A. (1997). La ciencia del texto. (5ta. ed.). España: Paidós Comunicación.

Villarini, Á. R. (2019). El currículo orientado al desarrollo humano integral. Biblioteca del Pensamiento Crítico, San Juan, PR.

Weston, A. (2005). Las claves de la argumentación, (trad. Jorge E. Malem Seña), (10ma.ed.), Barcelona, Editorial Ariel.

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

Zabalza, M. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid, España: Narcea.

Revistas

Álvarez Álvarez, M. y Boillos Pereira, M. (2015). "La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso", en *magis*, (8)16, julio-diciembre, pp. 71-90,

Arias Arciniegas, G.; Bedoya, D. P. y Anaya Urbina, L. M. (2013). "Competencia, creatividad e innovación: conceptualización y abordaje en la educación", en *Katharsis*, No. 15, enero-junio, pp. 195-213.

Bermúdez, L. y González, L. (2011) "La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones". En *Quórum Académico*, Universidad del Zulia, (8)15enero-junio, pp. 95 – 110.

Campos Rodríguez, D. (2011). "Definición de competencias internacionales: experiencia del departamento de historia de la universidad nacional de Colombia en el proyecto Alfa Tunning Europa - América Latina", en *Praxis & saber. Revista de investigación en pedagogía. Maestría en Educación. Uptc.*, 2 (4), p. 84.

Canale, M. y Swain, M. (1996). "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos: la enseñanza de una segunda lengua". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Nos 17 y 18, enero- marzo y abril-junio.

Carlino, Paula (2002). "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?" Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. En *Lectura y Vida*, 23 (1), pp. 6-14, marzo.

Correa, J. I. (2001). "Asedio a una pragmática de la cognición y el lenguaje", en *Lenguaje y cognición*, Bogotá, pp. 1-9.

Hernández M., Echenique A. (2017). "Estrategia didáctica para el desarrollo transversal de la competencia comunicativa en la formación profesional de los estudiantes de educación superior", en *Escenarios* 15 (1), pp. 119-130.

Hymes, D. (1996) "Acerca de la competencia comunicativa", (J. Gómez Bernal, Trad.) (Obra original publicada en 1971) en *Forma y Función* 9, Colombia pp. 13-37.

Lombana, J., Cabeza, L., Castrillon, J. y Zapata, A. (2014). *Formación en competencias gerenciales. Una mirada desde los fundamentos filosóficos de la administración. Investigador y Docente*, Escuela de Negocios, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, núm. 30, 301-313.

Matos Moquete, M. (1991). "Orientaciones teórico-metodológicas en la lingüística aplicada en enseñanza de la lengua". En *Ciencia y Sociedad*, 16 (3), julio-septiembre, pp. 209-239.

Mulder, M. (2007). "Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente", en *Revista europea de formación profesional*, No. 40) pp. 5-24). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316165>

Murillo O., Javier H. (2012). "La universidad y los procesos de lectoescritura: centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura (DIGA)". En *Panorama*, 8 (10), pp. 87-97.

Rienda, J. (2016). "Limites conceptuales de la composición escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico". En *UNED Revista Signa* 25, pp. 879-901.

Roa Rodríguez, P. (2013). "La escritura de textos académicos: un reto para los docentes". En *Revista Infancia Imágenes*, 12(2), pp.81-87, julio-diciembre.

Rubio Guerrero, I. M. (2003). Las competencias al servicio de la comunicación. Universidad de Almería, pp. 1-16.

Uribe-Álvarez, G. y Camargo-Martínez, Z. (2011). "Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana". En *marginis*, 3(6), 317-341.

Vega Miche, R.; De Armas Urquiza, R. 2009. "Tuning America Latina y su compatibilidad con el modelo curricular cubano". En *Reencuentro*, núm. 54, abril, pp. 73-82.

Villalobos Gómez, C. I. (2011). "Didáctica y desarrollo de la competencia comunicativa: experiencia de los docentes de inglés de la Corporación". En *Horiz. Pedagógico. Revista de la Facultad de Educación. Iberoamérica, Corporacion Universitaria*, volumen 13. N° 1, pp.. 52-62.

Vizuite- Gaibor, L., Indacochea Vásquez, A. M. y Hormaza Muñoz, Z. I. (2016). "La universidad y su formación curricular basada en las competencias", en *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, vol. 2 (núm. esp.), agosto, pp. 291-304.

Webgrafía

Breen, Michael P. y Candlin, N. Los elementos básicos de un currículo comunicativo. En Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/breen01.htm

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Centro Cervantes, pp. 1-8. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm

Canale, M. (1980). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Recuperado de Canale https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale03.htm

Chomsky, N. Estructuras Sintácticas, (1997, 1974) Recuperado de <https://idoc.pub/documents/chomsky-noam-estructuras-sintacticas-1pdf-wl1p5z10v2lj>

Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/etnografiacomunicacion.htm

Diccionario de la Real Academia Española. Consultado en <http://www.Rae.es>.

Flower, L. y Hayes, J. Textos en contexto. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xvyX0-articulo.pdf>

Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEC). (1980). Componentes de una norma técnica de competencia laboral, Recuperado de www.infotep.gov.do/pdf_prog_form/entrenamiento_fbclcos.ppt

Instituto Cervantes. (2002). Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Matos Moquete, M. (2014). "Ante un nuevo diseño curricular en la educación dominicana", en Periódico El País. Recuperado de <https://www.diariolibre.com/actualidad/ante-un-nuevo-diseo-curricular-en-la-eduacin-dominicana-CNDL412606>.

Pimienta Prieto, J. H. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de [www.boalm.com.mx > index_archivos > ARCHIVOS >](http://www.boalm.com.mx/index_archivos/ARCHIVOS)

Saneleuterio, E. (2019). "Didáctica de la competencia ortográfica: dos líneas de futuro". En Instituto Cervantes, pp. 157-170. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/13.pdf>

La formación docente en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Autora: Andrea Fernández

Objetivo

Proponer un Proyecto de Formación Docente con un enfoque Pedagógico, Disciplinar y Tecnológico orientado a la mejora de las prácticas educativas en el aula, la asesoría y la tutoría para la educación presencial, en línea e híbridas, apoyadas en el uso de herramientas digitales para la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la promoción de la cultura, además de la vinculación con las problemáticas de la Ciudad de México. E identificar las necesidades de formación docente.

Problemática

Es en 2021 cuando la UACM cuenta con el primer mandato del Consejo Universitario, a través del Estatuto de Personal Académico, EPA, para definir los requerimientos de formación académica. El Programa Galatea desde el 2006 ha llevado a cabo tareas que contribuyeran a comprender y establecer el Proyecto Educativo. Cuya esencia es una educación centrada en el aprendizaje del estudiante. La docencia desarrollará diversas modalidades como el tránsito a la educación en línea, de ahí la urgencia de generar un Proyecto de Formación Docente.

Metodología

Se llevó a cabo un estudio exploratorio que consistió en la revisión de los documentos fundacionales así como las experiencias existentes con relación a la Formación Docente. Llevamos a cabo, la búsqueda y recopilación bibliográfica disponible tanto en los recursos digitales de la UACM, como en las bases de datos de EBSCOhost, CONRICyT y el motor de búsqueda SciELO.

Para el Instrumento Diagnóstico, se aplicará un estudio exploratorio, descriptivo y de corte mixto. Para los fines de confiabilidad será necesario apoyarnos en principios de validez estadística con un análisis factorial y de consistencia interna de los reactivos. Se determinó llevar a cabo una prueba piloto, con una muestra estratificada. Aunque el Instrumento Diagnóstico fue el primero en realizarse en la Institución su diseño implicó apoyarnos en otras experiencias llevadas a cabo en algunas universidades de la Ciudad de México.

Principios Teóricos

Recuperando los principios esenciales de nuestro proyecto definimos las características de una propuesta sobre la formación del personal académico. La opción es trabajar desde un esquema horizontal para motivar a los maestros a que ellos mismos participen, propongan, discutan, sugieran los programas a abordar, para entrar en la dinámica formativa y variable que incluya los diversos intereses de las comunidades colegiadas.

Resultados

Contamos con un Proyecto de Formación Docente en proceso de construcción al igual que la aplicación del Instrumento Diagnóstico que arrojará mucha información en este proceso.

Conclusiones

Es apremiante incluir en este proyecto a los estudiantes.

Encontramos fundamental recurrir a otras instituciones nacionales, como la UNAM, la UAM y la UPN, e internacionales como CLACSO, que albergan a equipos experimentados que conocen la problemática.

Por último, resalta a nuestra realidad la indiferencia e ignorancia hacia el mismo Proyecto Educativo desde la comunidad universitaria, incluyendo a personal académico y el estudiantado.

Palabras clave: formación docente, comunidad universitaria, personal académico

Bibliografía

Barrón T., Ma. Concepción, (2009). "Docencia universitaria y competencias didácticas", en: Perfiles Educativos, Tercera Época, vol. XXXI, núm. 125. IISUE, UNAM. p.p. 76-87. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n125/v31n125a6.pdf>

Díaz Barriga, Ángel (1997). Didáctica y currículum. Argentina, Paidós, 207 pp. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxtYXNiaWJsaW9jb21wbGVtZW50fGd4Oml3YmZkYTY0Zjk1NzYwYQ3>

Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México, McGraw Hill, 232 pp. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/diaz-barriga-estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo_compress.pdf

Instituto Politécnico Nacional (2017). Programa Institucional de Formación, Actualización y Profesionalización del Personal del IPN. Coordinación General de Formación e Innovación Educativa. <https://www.ipn.mx/assets/files/dfie/docs/formacion/PIFAPP.pdf>

Rovalino M. y Korner A. (2021). Modelos Innovadores de la formación inicial docente. UNESCO. Modelos (ub.edu)

Rueda, Mario y Frida Díaz Barriga (comp.) (2001), Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior, México, UAM-UNAM-UABJO.

Torres, S. (2019). Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HNnqyWh9rjcwTs3NSqHvmbQ/?lang=es&format=html#>

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (2014). Ley de Autonomía de la UACM. (2014) [https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/leyes/LEY DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE LA CDMX 2.1.pdf](https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/leyes/LEY_DE_LA_UNIVERSIDAD_AUTONOMA_DE_LA_CDMX_2.1.pdf)

Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2021). Estatuto del Personal Académico EPA). https://www.uacm.edu.mx/portals/default/skins/EPA/DocumentosdeEPA/VERSION_FINAL_EPA.pdf

Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco (2003). Programa de Formación Docente UAM Azcapotzalco. <https://www.azc.uam.mx/coord-docencia/formacion>

Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en carreras de posgrado

Autoras: Liliana Sanjurjo, Alicia Caporossi y Norma Placci

Problemática

El proyecto forma parte de la Línea de investigación “Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en carreras de grado y de posgrado de la Universidad Nacional de Rosario”; interesan los procesos investigativos que permiten comprender y mejorar la formación docente y posibilitan la construcción de una epistemología de la práctica, alternativa al enfoque positivista.

Metodología

La investigación se desarrolla desde enfoques hermenéutico- reflexivo crítico; posibilitan abordar hechos y procesos que pasan desapercibidos mediante instrumentos de medición y estadística. Busca comprender procesos en profundidad, toma los aportes del estudio de casos porque reconoce la complejidad de lo social y de lo singular. Apunta a la particularidad y complejidad de casos singulares, aunque no permite hacer generalizaciones, posibilita realizar analogías, encontrar regularidades, construir categorías para comprender los procesos de construcción de conocimiento profesional.

Las carreras de posgrado consideradas son: Especialización y Maestría en Práctica Docente y Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Tienen en común la práctica como objeto de estudio, no así, el trabajo final.

Principios teóricos

El conocimiento profesional es producto de teorías científicas, de conocimiento experiencial construido a partir de las prácticas; está atravesado por valores y creencias, esto plantea la necesidad de constituirse en objeto de investigación. Los enfoques hermenéutico-reflexivos críticos sostienen que las prácticas son fuente de comprensión y de generación de teoría; es necesario articularlas dialécticamente durante la formación. Se parte de conceptos clave, tales como conocimiento profesional, “habitus”, reflexión, tradiciones, prácticas profesionales como construcciones subjetivas, sociales y políticas, formación en prácticas como eje transversal y como trayecto.

Pertinencia y relevancia de la investigación

Las investigaciones llevadas a cabo por el equipo que presenta este proyecto constituyen un antecedente no sólo por la problemática abordada, sino por la experiencia reunida en relación con los procesos de investigación cualitativa. La mirada acerca de la práctica como construcción permite depositar en las instancias de formación sistemática, la expectativa que se puede internalizar enfoques alternativos a la concepción

instrumentalista de la práctica. La formación en prácticas, permite comprender las teorías que se ponen en juego y que se construyen durante las prácticas.

Objetivos

Comprender los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente que llevan a cabo estudiantes de la UNR, durante el cursado de carreras de posgrados dedicadas a ese objeto.

Resultados

Las investigaciones llevadas a cabo en carreras de posgrado dieron cuenta que los estudiantes no sólo valoran el aprendizaje de los procesos investigativos, sino la incidencia que las carreras tienen en la modificación de sus propias prácticas; se espera que la investigación aporte conocimiento acerca de cómo se construye el conocimiento profesional docente, ello puede contribuir a mejorar los procesos de formación para las prácticas.

Conclusiones

De los resultados obtenidos se desprende la importancia del objeto de esta investigación

Palabras clave: práctica docente- reflexión - construcción conocimiento-posgrado.

Bibliografía

Denzin, N.; Lincoln, Y. (2015) Manual de Investigación cualitativa. Gedisa: Argentina

Perrenoud, P. (2005) El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Perrenoud, P. La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. FCE. México

Placci, N.; Caporossi, A.; Sanjurjo, L. (2019) Los procesos de construcción y de producción de conocimiento en las carreras de posgrado. El caso de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR. En Actas del Congreso Latinoamericano "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior" AIDU-A- UNR

Sanjurjo, L.; Placci, N.; Caporossi, A. (2021). Enseñanza de procesos investigativos en los posgrados. Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata N° 24.1 – Año XII (ISSN 1853-1318/ en línea 1853-1326)

Sanjurjo, L. (compiladora) (2011) Construcción del conocimiento profesional en docentes principiantes. Editorial Académica Española: España

Schön, D. (1999) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Paidós: Buenos Aires

Stake, R. (1998) Investigación con estudio de casos. Morata: Madrid

Percepción de estudiantes y profesores de la Licenciatura en Educación Preescolar sobre los procesos de formación docente en la UPN-097 Sur, Ciudad de México

Autores: Juan Manuel Sánchez, Julio Cesar Lira González y Francisco Villanueva Badillo

Resumen

En el presente documento se integra la propuesta de investigación construida sobre las voces de estudiantes y docentes que participan en la Licenciatura en Educación Preescolar, acerca de las percepciones que tienen respecto a los procesos de formación docente en la UPN-097 Sur. Se plantea realizar una investigación de corte cualitativo, sustentada en las premisas del interaccionismo simbólico de Blumer y el pensamiento narrativo desde la perspectiva de Bruner, para quien la vida está conformada por narrativas que les dan sentido y significado a las experiencias de las personas y que se construyen dentro de contextos de simbolización. Se busca exponer: 1) el sentido y los significados otorgados a la experiencia formativa y las prácticas docentes; 2) las interacciones socioeducativas entre profesores y estudiantes y 3) las tácticas o estrategias utilizadas por docentes y discentes durante la formación; con la finalidad de generar conocimiento para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en la unidad. Se tiene la intención de trabajar con las alumnas del octavo cuatrimestre de la LEP y con los profesores de la UPN- 097 Sur, en relación con la institución y el currículo. En lo metodológico se utilizarán herramientas narrativas —la autobiografía y los relatos digitales— para describir la realidad subjetiva de las estudiantes durante su estadía en la licenciatura y con estas conocer la percepción que tienen de los maestros, del programa y de la institución académica. Para formar sujetos con las habilidades que exige un mundo complejo, incierto y cambiante, es indispensable que los agentes educativos cuenten con éstas. Ya no basta con terminar una carrera se tiene que ingresar en una dinámica de construcción y deconstrucción permanente. En esta investigación se propone estudiar los procesos de formación docente llevados a cabo en la UPN-097 como un ejercicio de acompañamiento pedagógico dirigido a mejorar las prácticas docentes e institucionales. Los problemas de titulación se han abordado desde diferentes frentes. Sin embargo, los docentes de la LEP han tendido a centrar sus esfuerzos a la realización del trabajo recepcional; de tal manera que han dejado de seguir los programas y han enfatizado en la aplicación de estrategias didácticas dirigidas a la escritura del proyecto de intervención sin considerar la formación y profesionalización de las educadoras estudiantes. (Lira y Villamar, 2021). En la presente investigación se presentan los resultados preliminares del proceso de investigación-intervención realizado con alumnas de los últimos cuatrimestres de la licenciatura en educación preescolar. Se da cuenta de la percepción con respecto al. Transcurso de su vida formativa en la Universidad, señalando con especial atención elementos referidos a los cambios actitudinales y conceptuales en su práctica docente, las percepciones sobre sus profesores y los elementos relacionales. Afectivos en las actividades formativas, así como el impacto de su desarrollo en su vida cotidiana. El potencial del trabajo metodológico nos permite comprender su pertinencia e identificar sus limitaciones. La relevancia de la investigación es de carácter local, su impacto se verá en la generación de estrategias de formación docente que consideren en la práctica los factores estructurales y los aspectos socioemocional y afectivo al momento del trabajo formativo desde una perspectiva horizontal.

Palabras clave: estudiantes universitarias, formación educativa, cambio curricular.

Prácticas pedagógicas en el profesorado de Biología durante la pandemia. Desafíos y oportunidades

Autora: Verónica B. Corbacho y Pedro De Carli

Resumen

La carrera de formación docente inicial del profesorado de Biología en la provincia de Santa Cruz, Argentina, presenta una duración de cuatro años. El plan de estudios incluye cuatro asignaturas en la que se realizan inserciones en instituciones escolares de nivel secundario, de distinto grado y duración. Estas inserciones implican la observación, la práctica propiamente dicha y la reflexión en y sobre la acción (Perrenoud, 2010). Durante el año 2020 y la primera mitad del año 2021, como consecuencia de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19, los establecimientos educativos suspendieron las clases presenciales. El trabajo evalúa los desafíos que debieron superar docentes y estudiantes para poder realizar sus prácticas pedagógicas durante el confinamiento y las consecuencias sobre su formación. Se entiende la formación con una mirada macro del sistema y una micro, centrada en el sujeto y sus procesos (Souto, 2016). La metodología es de tipo cualitativa, se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes de las prácticas de primero a cuarto año y análisis de informes finales. Se indaga cómo se da continuidad al vínculo pedagógico y los procesos formativos con la migración a la virtualidad, en un sistema que no se encontraba estructuralmente preparado para ello (Del Valle et al., 2021). Se analiza qué y cómo se utilizaron los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), para complementar las asignaturas presenciales (Delgado Sánchez y Martínez Flores, 2021). En el caso de las prácticas pedagógicas el desafío se incrementa, ya que los alumnos del profesorado recibieron las asignaturas mediadas por la tecnología y también debieron desarrollar sus prácticas docentes virtualmente.

Los resultados muestran que los procesos formativos se vieron afectados negativamente. En un principio, la tecnología actuó como repositorio de objetos de aprendizaje en el que agregaron clases asincrónicas y videos documentales. Paulatinamente, y con el avance de las herramientas que permiten el desarrollo de espacios de comunicación, se implementaron clases sincrónicas, pero con menor frecuencia que en la presencialidad. En cuanto al vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes del profesorado el efecto difirió según la asignatura y el año. Los practicantes sostienen que en sus clases no lograron establecer vínculos pedagógicos adecuados, ni fue posible evaluar el efecto de la implementación de sus secuencias didácticas, entre otras razones por la imposibilidad de realizar observaciones, de entrar en contacto directo con los estudiantes a causa de la brecha digital.

En conclusión, la virtualidad aseguró el derecho a la Educación Superior y mostró la capacidad de adaptación del sistema a situaciones de crisis como el confinamiento. Los EVA permearon las instituciones permitiendo el dictado de las asignaturas y cierto grado de retroalimentación, se sostuvo parcialmente el vínculo pedagógico y la idea de comunidad educativa. Sin embargo, la modalidad virtual no favoreció el desarrollo de las prácticas de enseñanza de la Biología en las instituciones de educación secundaria.

Palabras clave: COVID-19, desafíos, formación docente.

Bibliografía

Del Valle, D., Perrotta, D., y Suasnábar, C. (2021). La Universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al Covid-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 163-184. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/32404>

Delgado Sánchez, U., & Martínez Flores, F. G. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22). <https://doi.org/10.32870/dse.vi22.829>

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Barcelona: Graó.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Soy Profesor-UNAH: Experiencia de éxito en la formación inicial del profesorado universitario

Autores: German Alexander Izaguirre Sagastume y Mabel Turcios Doblado

Problemática

Durante los primeros años de carrera docente universitaria, los profesores principiantes afrontan algunos dilemas relacionados con su identidad como profesionales en su campo del conocimiento y la identidad como docentes.

Objetivos

Promover la experiencia de éxito de la UNAH en espacios académicos sobre la formación inicial del profesorado a través de la implementación de la modalidad formativa "Soy Profesor-UNAH: hacia la identidad profesional docente".

Pertinencia y relevancia de la investigación

El desarrollo profesional permanente del profesorado ha sido un tema de interés en la investigación educativa. Esta comunicación aporta experiencias del profesorado en el proceso del desarrollo de la identidad profesional docente.

Principios teóricos

La comunicación se fundamenta en los planteamientos de Esteve, (2004); Gaete, Castro, Pino, y Mansillas (2017); Mayor (2008); Marcelo (2008); Vaillant (2007); Zabalza (2009), entre otros, quienes reconocen que la formación inicial de los profesores juega un papel importante en el desarrollo de éstos, ya que ofrece al docente diferentes escenarios donde pone de manifiesto sus conocimientos, creencias, temores, valores, entre otros.

Metodología

Se considera la investigación evaluativa a través de instrumentos de evaluación del proceso formativo, tomando en cuenta la convocatoria e inscripción, percepción de impacto y el aprendizaje obtenido.

Resultados

Considerando las diez ediciones que se han realizado de "Soy Profesor-UNAH", planteamos algunos resultados, tomando en cuenta tres (3) de los cinco (5) niveles de evaluación de los programas de formación que plantea Guskey (2000), siendo estos: reacciones de los participantes, aprendizajes obtenidos y uso de los nuevos conocimientos y habilidades por los participantes.

Conclusiones

A partir de la experiencia, describimos algunas lecciones aprendidas:

Promover una convocatoria abierta, permite que los asistentes tengan una actitud de apertura y reflexión al momento de participar en el curso, ya que están ahí por decisión y no porque sea obligatorio.

Ofrecer opciones de horarios que se ajusten a la jornada laboral de los profesores, ha permitido la permanencia y asistencia de los participantes.

Para la modalidad presencial, ambientar el espacio físico, organizando mesas de trabajo de diferentes formas y colocando plantas en lugares estratégicos, permitió que los profesores se sintieran en un espacio seguro para compartir sus experiencias, ya que todo se desarrollaba con naturalidad.

Integrar a las autoridades universitarias como expositores, hace que los profesores se sientan escuchados, ya que están en espacios con los actores que toman decisiones relacionadas con el quehacer docente.

Modelar metodologías de enseñanza en la formación de los profesores, les permite replicarlas en sus clases.

Ofrecer el Curso en modalidad virtual, permitió integrar a profesores de otros Centros Universitarios Regionales de la UNAH, que están distribuidos en diferentes zonas del país, ya que, con la modalidad presencial, solo se atendían, en su mayoría, a profesores del Centro Regional ubicado en la capital del país.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, formación inicial, identidad profesional docente, iniciación a la docencia.

Bibliografía

Esteve, J. (2004). La imagen social de los profesores. Consejo Escolar de Andalucía. España. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Jornadas/10%20a_05%20E.pdf

Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mansillas, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. Estudios Pedagógicos XLIII, N° 1: 123-138, 2017. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art08.pdf>

Guskey, T. (2000). Evaluating Professional Development. California (EE.UU.): Corwin Press.

Mayor, C. (2007). El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario. (Serie Ciencias de la Educación). Editorial Universidad de Sevilla-Secretariado de Publicaciones.

Mayor, C. (2008). El Desafío de los Profesores Principiantes Universitarios Ante su Formación. En: Marcelo, C. El Profesorado Principiante: Inserción a la Docencia. Octaedro, Biblioteca Latinoamericana de Educación, No. 20. http://cedoc.infod.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf

Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante, inserción a la docencia. Barcelona: OCTAEDRO.

Pacheco, M.; Cé, J. & Felicetti, V. (2016). El Profesor: Identidad, Formación, Competencias y Valoración. Cuadernos de Pesquisa, Pensamiento Educativo, Vol. 11, No. 29, pp. 233-251. <http://seer.utp.br/index.php/a/article/download/452/419>

Pinya, C. (2008). La Formación Permanente del Profesorado Universitario: Estado de la Cuestión. Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa, Vol. 1, N. 0, pp. 3-24. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/pdfs/c_pinya.pdf

Rodríguez, J. M. (2001). Modalidades y estrategias para la formación del profesorado: el resultado de una experiencia. En Reyes, M. y Rodríguez, J.M. (coord.). Formación permanente del profesorado. Estudios y experiencias. Huelva, XIZ Ediciones.

UNAH (2002). Estatuto del Docente Universitario. Asociación de Docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://ipsd.unah.edu.hn/gestordocumentos/3>

UNAH (2004). Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Diario Oficial La Gaceta, No. 30,621.

UNAH (2009). El Modelo Educativo de la UNAH. Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria, No. 3. <https://dd.unah.edu.hn/gestordocumentos/8>

UNAH (2015). Normas Académicas de la UNAH. Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria, No. 6. <https://dd.unah.edu.hn/gestordocumentos/10>

UNAH (2016a). Definición del Perfil Docente y Diagnóstico de Necesidades de Formación del Profesorado de la UNAH. Documento de Trabajo del Instituto de Profesionalización y Superación Docente, Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

UNAH (2016b). Informe de Autoevaluación Institucional. Documento de Trabajo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

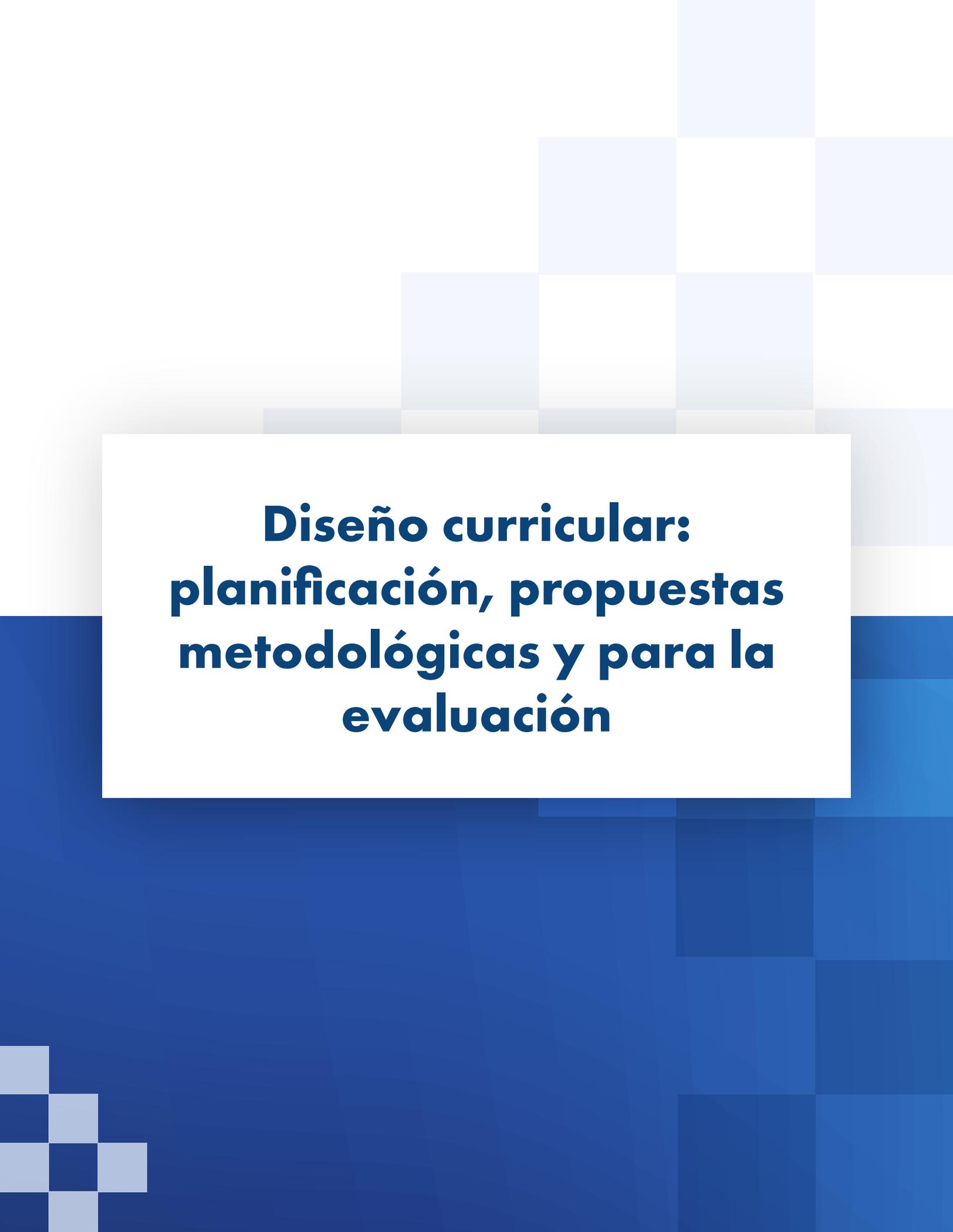
UNAH (2017). Plan de desarrollo profesional del profesorado de la UNAH 2017-2021. Documento de Trabajo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Vaillant, D. (2007). La Identidad Docente: La Importancia del Profesorado como Persona. Barcelona: I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". URL: <http://es.calameo.com/read/001447095ef3ac0330b3a>

Villant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. Narcea ediciones.

Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. España: 2ª ed., Narcea.

Zabalza, M. (2009). Ser Profesor Universitario Hoy. La Cuestión Universitaria, No. 5, pp. 68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/download/3338/3403>



**Diseño curricular:
planificación, propuestas
metodológicas y para la
evaluación**

Aproximación histórica a la construcción del currículum del Grado en Enfermería en España desde la perspectiva de equidad

Autora: Claudia González López

Problemática

En España, durante siglos, la formación de enfermería estuvo a cargo principalmente de órdenes religiosas. Fruto de sus reivindicaciones, en 1915 se publicó la Real Orden con el primer plan de estudios en España (González Iglesias et al., 2010). Durante el primer tercio del s.XX hubo un gran florecimiento en su formación, de marcada orientación progresista, social y humanitaria (Domínguez-Alcón et al., 1983, p 95). Con la llegada de la guerra civil y la dictadura posterior se frustraron los intentos reformadores (Amezcuca & González Iglesias, 2015). Los avances de la medicina y el desarrollo hospitalario impusieron la necesidad de una formación de carácter más técnico para responder a las necesidades sanitarias del momento (Hernández Martín et al., 1997). Así, en 1953, las tres carreras existentes (practicantes, matronas y enfermeras), entendidas todas ellas como auxiliares de la medicina, se unificaron con un currículum común en la de Ayudantes Técnicos Sanitarios (ATS). El nuevo plan de estudios, se orientó exclusivamente al ámbito hospitalario y a funciones auxiliares del médico. De este modo, los futuros ATS adoptaron una visión “médico céntrica” de su rol, ignorando elementos indispensables para el “cuidado enfermero”, como son el entorno donde vive y se desarrolla el paciente (Sellán, 2010, p 199). Esta práctica hizo que en España la formación de las enfermeras se alejase definitivamente de su misión social, entendida como la “contribución de las escuelas a que su profesorado y alumnado se orienten hacia la mejora de la equidad y el abordaje de las desigualdades sanitarias de la sociedad en la que existen” (Gravens & Goldfarb, 2020). Afortunadamente, con la publicación de la Ley General de Educación en 1970, se presentó la oportunidad de integrar su formación en la Universidad.

Al mismo tiempo, España se estaba abriendo al exterior, y muchas enfermeras entraron en contacto con el desarrollo disciplinar y académico de la enfermería angloamericana, lo que aportó otra visión al modelo español (Miró Bonet, 2008, p 35; Rodrigo Pedrosa, 2017, p 3). En este contexto, en 1977 las escuelas de ATS se configuran como Escuelas Universitarias de Enfermería, dando lugar a una reforma de sus planes de estudio, en los que recupera el cuidado como el eje de su formación. En 2010 la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) dio lugar a una nueva reforma, mediante el Grado en Enfermería, con acceso a máster y doctorado. A pesar de los progresos, el currículum continúa manteniendo una clara orientación biomédica, relegando a un segundo plano aspectos como la equidad, la diversidad o la inclusión (Lapum et al., 2022) (Moreno Preciado, 2021).

Metodología

Análisis documental a partir de textos historiográficos y jurídicos.

Historiográficos			Jurídicos	
Sociología y Enfermería. Carmen Dominguez- Alcón et al.	Libro	1983	Real Orden 7 de mayo 1915 aprobando el programa de los conocimientos que son necesarios para habilitar de enfermeras a las que la soliciten, pertenecientes o no a Comunidades religiosas.	1915
La enfermería en la historia un análisis desde la perspectiva profesional. Francisca Hernández Martín et al	Artículo	1997	Real Orden 4 de Julio 1955 normas para la organización de los estudios de Ayudantes Técnicos Sanitarios.	1955
¿Por qué somos como somos? Continuidades y transformaciones de los discursos y las relaciones de poder en la identidad de las/os enfermeras/os en España (1956-1976). Margalida Miró-Bonet	Tesis	2008	Orden 31 de octubre de 1977 por la que se dictan directrices para la elaboración de los planes de estudios de las Escuelas Universitarias de Enfermería.	1977
La Profesión va por dentro. Elementos para una historia de la Enfermería Española Contemporánea. Carmen Sellán Soto	Libro	2010	ORDEN CIN/2134/2008, de 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Enfermero.	2008
La formación enfermera universitaria en España (1977-2012): un estudio del modelo educativo. María del Rosario Jiménez Andreu	Tesis	2014		
Evolución de la enfermería española como profesión a partir de su integración en la universidad. Olga Rodrigo Pedrosa	Tesis	2017		

Principios Teóricos

Una profesión es una creación humana, y todo lo que es una creación humana es una creación histórica (Diego Gracia, extraído de Hernández Martín et al., 1997). El currículum también es una opción históricamente configurada que se ha desarrollado en un determinado entramado cultural, político y social (Gimeno Sacristan, 2007, p 18). La historia desvela las causas de la mayoría de las situaciones actuales y sólo identificando los motivos que las originan se pueden modificar y mejorar atendiendo a las necesidades sociales (Matesanz, 2009). Sobre esa base se fundamenta esta propuesta que atiende a una visión integradora de la formación, extendiendo, los aprendizajes académicos a problemáticas más amplias como son la justicia social, la salud humana y del ambiente, la paz o la pobreza (Zabalza, 2022, p 71).

Pertinencia y relevancia de la investigación

La literatura especializada consultada alerta sobre la carencia curricular en materia de equidad en los planes de estudio de enfermería y anima a buscar soluciones. Realizar un breve recorrido histórico es el primer paso para intentar comprender la naturaleza de la situación actual.

Objetivos

Comprender las causas históricas por las que los currículos de enfermería en España se han alejado de la misión social de la profesión.

Resultados

- Cambio en la concepción del rol de la enfermería a lo largo del s.XX.
- Medicalización como objetivo formativo prioritario.
- Formación exclusivamente hospitalaria y técnica, centrada en el hacer y no en el saber.
- Segregación por género de los planes formativos.
- Exclusión de la enfermería de las políticas formativas y la docencia, lideradas solo por médicos.
- Aislamiento de las corrientes de pensamiento y académicas de la Enfermería en otros países.

Palabras clave: construcción del currículum, formación enfermera universitaria

Bibliografía

Amezcuá, M., & González Iglesias, M. E. (2015). La creación del título de Enfermera en España: ¿cient años de una incoherencia histórica? *Index de Enfermería*, 24(1-2), 7-9. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962015000100002>

Domínguez-Alcón, C., Rodríguez, J. A., & de Miguel, J. M. (1983). Sociología y Enfermería (Pirámide).

Gimeno Sacristan, J. (2007). El currículum. Una reflexión sobre la práctica (Novena). Morata. https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf

González Iglesias, M. E., Amezcua, M., & Siles González, J. (2010). El título de enfermera en España a través del análisis documental: El caso de las Siervas de María, Ministras de los Enfermos. *Temperamentum*. <http://www.index-f.com/temperamentum/tn12/t1210r.php>

Gravens, K., & Goldfarb, S. (2020). Social mission in nursing: Reaffirming our roots. *Teaching and Learning in Nursing*, 15. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.05.007>

Hernández Martín, F., Gallego Lastra, R. del, Alcaraz González, S., & González Ruiz, J. M. (1997). La enfermería en la historia. Un análisis desde la perspectiva profesional. *Cultura de los Cuidados Revista de Enfermería y Humanidades*, 02, 21-35. <https://doi.org/10.14198/cuid.1997.2.05> Lapum, J., Bailey, A., St-Amant, O., Garmaise-Yee, J., Hughes, M., & Mistry, S. (2022). Equity, diversity, and inclusion in open educational resources: An interpretive description of students' perspectives.

Nurse Education Today, 116, 105459. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105459> Manuel Moreno Preciado. (2021). Nostro modelo sanitario es reduccionista. Prioriza lo biológico y curativo, frente a lo social y lo preventivo [Elsevier]. <https://www.elsevier.com/es-es/connect/enfermeria/manuel-moreno-Transculturalidad-genero-salud-manual-enfermeria-comunitaria>

Matesanz Santiago, M. Á. (2009). Pasado, presente y futuro de la Enfermería: Una aptitud constante. *Revista de Administración Sanitaria Siglo XXI*, 7(2), 243-260.

Miró Bonet, M. (2008). ¿Por qué somos como somos? Continuidades y transformaciones de los discursos y las relaciones de poder en la identidad de las/os enfermeras/os en España (1956-1976) [Ph.D. Thesis, Universitat de les Illes Balears]. En TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). <http://www.tdx.cat/handle/10803/9440>

Rodrigo Pedrosa, O. (2017). Evolución de la enfermería española como profesión a partir de su integración en la universidad [[Http://purl.org/dc/dcmitype/Text](http://purl.org/dc/dcmitype/Text), *Universitat Internacional de Catalunya*]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=230856>

Zabalza, M. Á. (2022). Coreografías didácticas en educación superior. Una metáfora del mundo de la danza. *Narcea*. <https://narceaediciones.es/es/universitaria/1543-coreografias-didacticas-en-educacion-superior-9788427729162.html>

A supervisão científico-pedagógica: expressão de um modelo de formação co-construída no contexto do estágio curricular na licenciatura em Serviço Social da ESE-IPCB

Autora: Regina Vieira

Resumen

Na licenciatura em Serviço Social, o estágio é uma componente intrínseca ao ADN da formação dos Assistentes Sociais em Portugal, desde 1935 (Fernandes, 1985). Desde 2015, com o novo o modelo de estágios na licenciatura em Serviço Social da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), os professores assumem o papel de supervisores científico-pedagógicos, no acompanhamento da formação prática em contexto real de trabalho dos estudantes. Nesta comunicação analisa-se a expressão quantitativa e qualitativa dos estágios curriculares na formação inicial em Serviço Social e o papel da supervisão científico-pedagógica. É uma instância coconstruída no trinómio professor/supervisor-estudante/estagiário-profissional/orientador no contexto real de trabalho. É desenvolvida por profissionais altamente especializados na área do Serviço Social. O modelo de supervisão científico-pedagógica integra 45 horas semanais de contacto direto em grupos de cinco estagiários, nos últimos três semestres dos três anos curriculares. Explora a experiência de 750 horas de estágio, com contactos regulares com orientadores de campo/assistentes sociais, presenciais e a distancia (usando meios digitais); permite a adaptação dos objetivos de formação académica aos específicos contextos humanos, socio-institucionais, geográficos e políticos (Vieira, 2003; Carvalho, 2012). O modelo de formação prática é discutido em encontros anuais, identificando-se propostas de melhoria capazes de formar Assistentes Sociais para responder aos desafios sociais da contemporaneidade e “(...) oferecer à profissão visibilidade e validade social” (Lewgoy, 2014, p. 62). A supervisão pedagógica orienta-se para a aprendizagem e aquisição de um novo papel social que se refere à construção da identidade profissional (Ribeirinho, 2019, p. 29).

A metodologia utilizada assenta na revisão da literatura nacional e internacional sobre supervisão na formação curricular em Serviço Social e na recolha, análise e interpretação dos dados quantitativos sobre estágios curriculares do 2.º e 3.º ano desta licenciatura, entre 2015/2016 a 2022/2023. Neste período, 719 alunos frequentaram as unidades curriculares de estágio de 2.º e 3.º ano desta licenciatura, tendo realizado estágios num total de 218 organizações sociais cooperantes, no domínio da economia social, pública e em empresas. O modelo de supervisão científico-pedagógico estimula a proximidade entre a academia e as organizações sociais e profissionais, desenvolvendo competências profissionais de pesquisa, análise e interpretação diagnóstica, definidas mediante abordagem reflexiva, pautada por critérios científico-humanistas das Ciências Sociais e promotora de uma postura crítica sobre o agir profissional dos Assistentes Sociais (ESECB, 2018).

A componente de supervisão científico-pedagógica assume-se um pilar preponderante na formação dos alunos, sendo a função do supervisor científico-pedagógico essencial na preparação da intervenção de natureza humanista, holística e emancipatória dos futuros Assistentes Sociais. São contributos desta reflexão:

- a. o reconhecimento da importância do estágio curricular como objeto de investigação no Serviço Social, de forma a viabilizar conhecimento que se traduza em modelos para o processo de ensinoaprendizagem co-construído no trinómio professor-estagiário-orientador;
- b. maior articulação e transferência de conhecimentos e resultados desenvolvidos nos projetos de intervenção de estágio - observatório dos projetos de intervenção social e seus outputs para a investigação; c) criação de indicadores de avaliação dos projetos de estágio com novas componentes de avaliação, como sustentabilidade, inovação e impacto social.

Palavras-chave: serviço social, estágio curricular, supervisão científico-pedagógica.

Referências bibliográficas

Associação dos Profissionais de Serviço Social [APSS]. (2018). Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal.

Carvalho, M. I. (2012). Supervisão em Serviço Social, percurso para o desenvolvimento profissional e pessoal: um estudo exploratório. *Locus Soci@l: Revista de Serviço Social, Política Social & Sociedade*, (4), 46-65.

Lewgoy, A. & Carlos, S. (Orgs.). (2014). Supervisão de estágio em Serviço Social: uma perspectiva de formação permanente. Prorext/UFRGS.

Ribeirinho, C. (2019). Supervisão profissional em Serviço Social: Ao encontro de uma prática reflexiva. *Pactor*.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educ. Soc.*, 29(105),

197-217. <https://www.scielo.br/j/es/a/RLPzytTnfpLS5jVVMNShsTs/?format=pdf&lang=pt>

Competências Socioprofissionais do Administrador Contemporâneo: um estudo de caso da reelaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Administração em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Brasil

Autora: Eliana Salomon

Resumo

As diretrizes nacionais da educação, apontam para a necessidade de implementação de “novos modos” de pensar o processo ensino-aprendizagem, exigindo uma transformação paradigmática e conceitual do atual modelo baseado na transmissão de conhecimento para um modelo de competências. O conceito de competência vem ganhando importância singular, como mecanismo de aproximação dos conteúdos estudados com as demandas do mercado/sociedade, inclusive no ensino de Administração pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2021). Assim, este estudo objetiva discutir as competências socioprofissionais definidas para o ensino de graduação em Administração de uma Instituição Federal de Ensino Superior do Brasil, na reelaboração de seu Projeto Pedagógico de Curso. Especificamente, objetivou-se: compreender a noção conceitual de competência, sua aplicabilidade e formas de mensuração na educação; demarcar o conceito de competência socioprofissional para o curso, considerando a literatura e os resultados de uma pesquisa de mercado empreendida pelo Núcleo Docente Estruturante; e caracterizar as competências socioprofissionais necessárias para a formação em Administração. Por seu caráter polimorfo, existe uma pluralidade de perspectivas conceituais sobre a noção de competência. Tais vieses atribuem à competência conotações dicotômicas: competência como atribuição versus qualificação; competência como traço inato versus comportamento desenvolvido; competência como característica interna versus características externas (habilidades), o que vem promovendo confusões conceituais. O estudo adotou metodologias qualitativas e quantitativas por meio de um estudo de campo, descritivo, de caso e documental, pois originou-se de uma pesquisa de mercado empreendida por pesquisadores do Núcleo Docente Estruturante da instituição. Como resultado, tem-se que o curso reelaborou seu PPC orientando-se por uma educação por competência e considerando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. No escopo didático-pedagógico e metodológico do PPC foram caracterizadas as competências socioprofissionais (Empreendedora; Negócios; Tecnológica e Decisória) do curso, alinhadas ao perfil do administrador contemporâneo, para uma formação em gestão integrada em conhecimentos, habilidades, procedimentos e atitudes, que fomentem uma prática profissional consciente, humanizada e transformadora da realidade sócio-organizacional. Constatou que a educação por competência, aplicada ao ensino em Administração, favorece uma formação consubstanciada em saberes/fazer, permitindo ao educando perceber, na sua realidade, a contribuição do conhecimento, a apropriação crítica e o agir autônomo.

Palavras chave: projeto pedagógico do curso de administração; competências; competências socioprofissionais.

Referências Bibliográficas

Aktouf, O. (2005). Ensino de Administração: por uma pedagogia da mudança. Revista de Administração de Empresas, v. 12, n. 35, p. 151-160, out. /dez.

Brasil/DCN. (2021). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Resolução CNE/CES nº 5, de 14 de outubro .

Chanlat, T. J. F. (2000). Ciências Sociais e management: reconciliando o econômico e o social. São Paulo: Atlas.

Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. Educar, vol 27, p. 87-101.

Creswell, J. W. & Clark, V. L. P.(2013). Pesquisa de métodos mistos. Tradução de Magda França Lopes, 2. ed. Porto Alegre: Penso.

Estella, A. M., & Vera, C. S. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Educación, 47, 159-183

Motta, F. C. P. (1983). A questão da formação do Administrador. RAE: Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 53-55. out./dez.

Nicolini, A. (2003). Qual será o futuro das fábricas de administradores. Revista de Administração de Empresas, v. 43, n. 2, p. 44-54.

Perrenoud, P. (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2001). Porquê construir competências a partir da escola? Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (2005). Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sobrinho, J. D. (2015). Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)- Fap UNIFESP, 20 (3), 581-601.

WEF - World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>. Acesso em: 23 de julho de 2022.

De presencias, ausencias y virtualidades. Devenir de los dispositivos de formación de práctica preprofesional antes, durante y después de la pandemia

Autora: Valeria de los Ángeles Bedacarratx

Resumen

El presente trabajo expone un análisis y sistematización de datos relativos a la implementación de dispositivos de supervisión / seguimiento / acompañamiento de prácticas preprofesionales que tienen lugar en la formación de docentes de Nivel Primario en una institución universitaria de la Patagonia Argentina. Se propone el abordaje de la complejidad que reviste el vínculo entre instituciones formadoras de docentes e instituciones donde se llevan a cabo las prácticas de los futuros docentes, proponiendo una reflexión en torno a los aprendizajes, legados y/o desafíos resultantes de las experiencias pedagógicas que tuvieron lugar durante la pandemia.

A los efectos de situar el escenario singular, se propone una contextualización del caso expuesto en lo que refiere: a aspectos socio-institucionales (referidos a algunos rasgos que podrían definirse como idiosincráticos de la Universidad referida) y a aspectos socio-pedagógicos, atendiendo a algunas características del escenario pre-pandémico de la formación del profesorado del nuevo milenio.

Los datos, análisis y reflexiones, pretenden contribuir a la comprensión general del impacto y efectos de la emergencia socio-sanitaria iniciada en 2020 sobre la formación docente universitaria; los mismos sistematizan y sintetizan parcialmente el trabajo producido desde un enfoque teórico psicosocial, en diferentes instancias y colectivos académicos : Grupo de Investigación Subjetividad y Procesos Sociales (UNPA-UASJ); Equipo Docente del Área de Prácticas del Profesorado para la Educación Primaria (UNPA-UASJ); Proyecto de Investigación Plurianual "Educación Superior y dinámicas territoriales en la Patagonia Austral" (Conicet).

Particularmente se retomará en la exposición los aspectos centrales del campo problemático abordado en el proyecto de investigación acreditado "Formación y trabajo docente en la provincia de Santa Cruz. Estudio exploratorio de las reconfiguraciones de la cultura profesional a partir de la pandemia Covid-19" (PI UNPA 29/D105), el cual se estructuró en torno a la pregunta respecto a cuáles han sido las permanencias, desplazamientos y reconfiguraciones que pueden identificarse en el trabajo docente a partir de la pandemia.

El diseño de la investigación propone un abordaje exploratorio y se enmarca en una línea de trabajo que privilegia estrategias propias de la investigación cualitativa, que permitan la recolección de un material centrado en la búsqueda de sentidos y en la comprensión de los significados de los que son portadores/constructores los sujetos involucrados, situándolos en las condiciones materiales y simbólicas del contexto socio-cultural en los que tienen lugar y desde donde se les asigna sentido.

Entendiendo que la emergencia del Covid-19 ha sido el analizador social más potente de los últimos tiempos, en tanto provoca una interrogación y cuestionamiento de lo considerado "normal", el desarrollo del trabajo da lugar a la pregunta respecto a la potencial reconfiguración de los dispositivos de práctica preprofesional y a su incidencia en los modos de significar y abordar el trabajo docente.

Palabras clave: formación docente; relación universidad-escuelas; prácticas preprofesionales; dispositivos pedagógicos.

Formación en educación patrimonial y gestión cultural del estudiante de licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores, Aragón, UNAM

Autora: Rosa Lucía Mata Ortiz

Resumen

Si bien la educación evoluciona con el devenir del tiempo, los procesos que se realizan en marcos institucionales y en contextos culturales y educativos, deben ser reflexionados ante el gran reto que actualmente enfrenta cualquier ámbito del conocimiento humano. El trabajo que se comparte, constituye un esfuerzo de articulación que promueve una mirada desde la multidisciplinaria para incursionar en temas y problemas que por definición corresponde reconocer a los estudiosos de la Educación y la Pedagogía. Para explorar el terreno sociocultural y socio pedagógico, dialogar con sus principales actores e incursionar en los contenidos de una disciplina que reclama nuevos caminos y derroteros curricular y disciplinariamente, es imperativo responder a estos retos delimitando campos de acción del terreno curricular, para repensar los conceptos y categorías relacionadas con la cultura, las políticas educativas y culturales, el patrimonio, los objetos y los bienes culturales y patrimoniales, las herencias y las identidades, articulando la formación ética con la formación práctica del estudiante de nivel licenciatura; en este caso se alude a la carrera en Pedagogía que se estudia en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES Aragón UNAM), a partir de diversos niveles de análisis de la situación actual que guarda dicha licenciatura en cuanto a la formación para la intervención cultural y educativa, como líneas y campos emergentes, y como acciones culturales que afectan prácticas educativas. Encarar la formación integral del estudiante de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, introduce coordenadas de análisis que trastocan el campo de la acción cultural y educativa, y sus vínculos con otros ámbitos profesionales que se relacionan directa o indirectamente con este quehacer.

Una de las proyecciones, es diseñar una malla curricular que se articule transversalmente al plan de estudios de la Carrera en Pedagogía, a partir de explorar los factores complejos que atraviesan las nociones patrimoniales y su discusión crítica sobre los conceptos de educación, identidad, gestión cultural, patrimonio, políticas culturales. Las coordenadas deberán interrelacionarse y poner en debate ante la posibilidad de configuración e inserción de unidades de conocimiento articuladas a manera de especialización, al plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, configuradas en representaciones y subjetividades que nacen del seno de la propia carrera, que actualmente se encuentra en proceso de revisión y modificación de su plan de estudios. Este importante reto social y disciplinario será avalado por un trabajo de investigación, sistematización y fundamentación teórica como aporte a la innovación curricular en la licenciatura.

Palabras clave: patrimonio, educación, cultura, gestión cultural, curriculum.

La construcción de estrategias de mediación pedagógica en matemática basadas en el modelo de enseñanza de la comprensión: un acercamiento desde las ingenierías de la ULACIT

Autora: María Fernanda Mora Casasola

Resumen

La educación del presente demanda nuevas maneras de concebir y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde el interior de las instituciones educativas. Lo anterior se debe, entre otras cosas, a la necesidad de una formación integral que les permita a los sujetos responder a los múltiples desafíos a los que se enfrentan diariamente. De allí que, la mediación pedagógica se ha convertido en un elemento clave en el acompañamiento del aprendizaje del estudiante, ya que puede considerarse no solo como una intención del pensamiento pedagógico innovador, sino como una verdadera acción didáctica que fomenta la construcción de conocimientos significativos y el desarrollo de habilidades para la vida. Sobre esta línea de ideas, la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) desde el 2010 ha venido trabajando en la construcción de un enfoque educativo propio, tomando como punto de referencia el proyecto de Enseñanza para la Comprensión, desarrollado desde sus inicios por los profesores David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone. El propósito de este trabajo es exponer las estrategias de mediación pedagógica construidas sobre el modelo de enseñanza por comprensión, que se han implementado específicamente en los cursos de matemática dirigidos a los estudiantes de diversas ingenierías de la ULACIT. Para tal fin se recurre a un abordaje de tipo cualitativo porque se pretende comprender, a partir de la interpretación de la realidad, las diferentes contribuciones, limitaciones y alcances que han tenido dichas estrategias. De la misma forma, son utilizadas las colocaciones de Cunha (2005), Imbernon (2016), Freire (2002), Pimenta y Almeida (2014) y Zabalza (2002,2003,2009), para fundamentar los procesos que han sido realizados. Por otra parte, el hecho de que una institución superior no solo tenga la visión, si no que realice los esfuerzos para romper los paradigmas tradicionales que han sido instaurados en la educación, es un importante criterio para considerar relevante la divulgación de este trabajo. Este nuevo enfoque ha requerido la implementación de una serie de acciones para adoptar y adaptar dicho modelo a las actividades que llevan a cabo los profesores de este contexto. También han tenido que ser definidos los nuevos roles de los diferentes actores educativos, sobre la concepción de que el profesor es un facilitador del conocimiento, un sujeto crítico y reflexivo de su práctica, mientras que el estudiante es un ente activo en la construcción de su propio aprendizaje. Consecuentemente la evaluación ha tenido que ser alineada a estos criterios de formación, por lo cual han sido propuestas diversas estrategias tales como los proyectos de aplicación, diarios de aprendizaje, entre otros. A pesar de que la universidad ha sido reconocida tanto por estudiantes como por otras instituciones de educación superior por su innovador enfoque educativo, el tema de la mediación pedagógica es muy amplio, y por tal motivo existen aún retos que enfrentar, como el dejar de lado la idea de que educar es un acto técnico-instrumental y no un proceso que le permita al estudiante ser un sujeto autónomo, humano y destacado en las áreas donde actúe.

Palabras clave: enseñanza para la comprensión; mediación pedagógica, educación superior; matemática.

Bibliografía

Cunha, M. (2005). O professor universitário na transição de paradigmas. Junqueira & Marin Editores.

Freire, P. (1969). Papel da Educação na Humanização. Revista Paz e Terra, 9(1), 123-132. Disponible en <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/>.

Freire, P. (2002) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Imbernon, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? Revista Internacional de Formação de Professores, 1(1), 121-129.

Zabalza Berrera, M. (2009). Ser profesor universitario hoy: La Cuestión Universitaria, 5(1), 68-80.

Zabalza Berrera, M. (2003). Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional. NARCEA.

Zabalza Berrera, M. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. NARCEA.

Pimenta, S. G., & Almeida, M. I. D. (2014). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. Cortez.

Salgado García, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: La experiencia de una universidad costarricense. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3(8), 34-50.

Situaciones Problemáticas Contextualizadas como Propuesta Interdisciplinaria para Generar Aprendizaje Significativo de Conceptos Matemáticos en una Facultad del Área Salud

Autora: Alejandra Haidar, Valeria Philippe y Marisa Quiroja

Resumen

En este trabajo presentamos una propuesta de enseñanza, evaluación y acreditación de las asignaturas del área Matemática de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R), Argentina. La misma fue implementada a partir del 2020 y está enmarcada en el Proyecto acreditado por U.N.R.: “La enseñanza de la Matemática en carreras de Ciencias Naturales”.

Planteamos en cada una de las instancias de enseñanza y de aprendizaje (clases teóricoprácticas, tareas de aula, talleres, trabajos prácticos, autoevaluaciones, evaluaciones parciales y finales) actividades a libro abierto focalizadas en la interpretación y aplicación de los objetos matemáticos en situaciones problema vinculadas a las carreras que se dictan en la Facultad desde un abordaje interdisciplinar.

Como docentes investigadoras, epistemológicamente consideramos a la Matemática como una actividad humana, fruto de un proceso de construcción en búsqueda de respuestas a problemas de diversa naturaleza. Desde nuestra perspectiva, la enseñanza de la Matemática en particular, y de las Ciencias en general, requiere superar el enfoque predominante centrado en la transmisión conceptual y compartimentalizada en una disciplina disociada de las demás. De esta manera, los conocimientos matemáticos se trabajan de manera funcional y no se reducen a un conjunto desarticulado de conceptos y técnicas carentes de sentido.

Resulta fundamental, entonces, que este posicionamiento epistemológico y didáctico sea incorporado a la propuesta de enseñanza en todas sus instancias: la planificación, el cursado y la evaluación. Así, uno de los objetivos es que, a partir de un abordaje interdisciplinar, cada estudiante logre alcanzar un aprendizaje significativo pudiendo extrapolarlo a situaciones contextualizadas a Química y Biología, donde la elección del objeto matemático necesario para dar respuesta al problema no sea evidente. Una fortaleza del equipo de trabajo es que está conformado por profesionales de Matemática, Química y Biología. Esto permite construir conocimiento matemático de manera interdisciplinaria y definir los contenidos para diseñar la propuesta educativa.

Cabe destacar que, durante el desarrollo de las distintas instancias, clases o espacios de consulta, se fomenta la utilización de herramientas tecnológicas, el trabajo colaborativo y la discusión en grupos, donde la acción docente se dirige más que a exponer una solución al problema, a moderar y guiar los aportes de cada estudiante y a contextualizar las respuestas a las situaciones presentadas analizando la coherencia interna dentro de las disciplinas que involucra.

En las actividades presentadas el lenguaje juega un rol central ya que, para poder resolver la situación problema abordada, es necesario dominar diferentes representaciones del lenguaje matemático: simbólico, gráfico, algebraico, numérico, verbal. Por lo tanto, elegimos como marco epistemológico de referencia el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos.

Consideramos adecuada esta propuesta educativa pues permite acercar una mirada interdisciplinar de la enseñanza y aprendizaje de la Matemática como una herramienta fundamental para el abordaje de las ciencias experimentales en una Facultad en la cual el objeto principal de estudio en las carreras que en ella se dictan no es esta disciplina.

Palabras clave: matemática contextualizada, enfoque ontosemiótico, co-constructivismo, abordaje interdisciplinar.

Bibliografía

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva (Vol. 40). Grupo Planeta (GBS).

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (Vol. 3). México: Trillas.

Bruner, J.S. (1980). The Social Context of Language Acquisition: Witkin Memorial Lecture. Educational Testing Services.

Font, V. & Godino, J. (2006). La noción de configuración epistémica como herramienta de análisis de textos matemáticos: su uso en la formación de profesores. Educación Matemática. Pesquisa., 8 (1), 67-98.

Godino, J. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. Recherches en Didactique des Mathématiques, 22 (2/3), 237–284.

Godino, J., Batanero, C. & Font, V. (2007). Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática. ZDM. The International Journal on Mathematics Education, 39, 127-135.

Torres Santomé, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid: Morata
Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. Harvard University Press.



Establecimiento de redes profesionales

Determinantes de la lealtad de los alumni desde el enfoque del marketing relacional: el efecto mediador de la imagen de la universidad

Autores: Paloma Martínez – Hague, Milos Lau y Andres Macarachvili

Resumen

La relación entre la universidad y sus egresados (Alumni) es cada vez más estratégica. Es una forma de contrarrestar factores como la globalización, la tecnología en la educación, la creciente competencia, la reducción de la matrícula y la crisis financiera, social y política derivada de la pandemia; así como de gestionar mejor los sistemas de acreditación, esenciales para la competitividad y el rol de la universidad en el aprendizaje a lo largo de la vida (Benites, 2021; Cajahuanca et al., 2021; Cevallos Becerra, 2014; Dalangin, 2021; Díaz, 2020; Iskhakova et al., 2016; Iskhakova et al., 2017; Pedro et al., 2021; SUNEDU, 2020).

Universidades como la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) son llevadas a identificar al Alumni como uno de sus grupos de interés prioritarios. Por eso, es fundamental gestionar la relación y la comunicación con ellos y muchas instituciones educativas recurren al marketing relacional. El marketing relacional es la creación de una estrategia que busca atraer y retener relaciones con los principales grupos de interés (Mallada & Colom, 2010; Palacio & Rondón, 2018; Schlesinger et al., 2012).

Es así que esta investigación busca aplicar el Modelo de Identificación Alumni-Universidad propuesto por Schlesinger et al. (2014) y Schlesinger et al. (2012) el cual mide las relaciones entre la "Calidad de la interacción alumno-profesor", "Satisfacción de Alumni con su universidad", "Identificación entre el Alumni y la universidad", "Lealtad" e "Imagen de la universidad" (Girard & Pinar, 2020; Kotler & Keller, 2016; Schlesinger et al., 2021; Vargo & Lusch, 2004).

El estudio desarrolla un enfoque cuantitativo para verificar empíricamente el problema de investigación propuesto. La razón es que el modelo teórico a utilizar (Schlesinger et al., 2014), requiere realizar una prueba de hipótesis para cada una de las relaciones propuestas entre las variables ya mencionadas anteriormente. Debido a que las variables del modelo son no observables, aplicamos escalas multidimensionales para la medición y validación. La estimación de las relaciones se realiza bajo el modelo de ecuaciones estructurales utilizando el método de regresión de mínimos cuadrados parciales. El caso de estudio es en la PUCP, específicamente en la Facultad de Gestión y Alta Dirección.

El estudio buscará poner a prueba las hipótesis de la influencia de la "Satisfacción de Alumni con su universidad" en la "Lealtad", la "Identificación entre el Alumni y la universidad" y la "Imagen de la universidad", y la influencia de esta en la "Lealtad" y la "Identificación entre el Alumni y la universidad". De igual manera, la influencia de la "Calidad de la interacción alumno-profesor" en la "Imagen de la universidad", la "Identificación entre el Alumni y la universidad" y la "Satisfacción de Alumni con su universidad". Finalmente, la influencia de la "Identificación entre el Alumni y la universidad" con la "Lealtad" (Schlesinger et al., 2014).

La información recolectada para cumplir con los objetivos de la investigación será mediante la aplicación de un cuestionario basado en el modelo, cuyos constructos presentan altos niveles de fiabilidad, dirigido a estudiantes egresados entre los periodos 2010 - 2020 de la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la PUCP.

Palabras clave: relación egresado-universidad; marketing relacional; identificación; lealtad; satisfacción.

Bibliografía

Benites, R. (2021). La Educación Superior Universitaria en el Perú post-pandemia. PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/176597>

Cajahuanca, J. E. V., Franco, A. C. L., & Vásquez, J. A. G. (2021). Educación universitaria en Perú: un escenario de compromisos y desafíos ante la globalización. *Revista de filosofía*, 38(2), 292-306.

Cevallos Becerra, D. (2014). La calidad educativa en la realidad universitaria peruana frente al contexto latinoamericano. *Flumen*, 7 (1). <http://www.usat.edu.pe/files/revista/flumen/2014-1/ponencia4.pdf>.

Dalangin, E. M. L. (2021). Alumni Engagement and Alumni Marketing Strategies of one Higher Educational Institution (HEI) in Batangas. *Asia Pacific Journal of Academic Research in Business Administration*, 7(1).

Díaz, H (Ed.). (2020). Universidad en el Perú: situación y perspectivas. Cuadernos de Nueva Revista 4. <https://www.nuevarevista.net/estudio-sobre-la-universidad-en-el-peru/>

Girard, T., & Pinar, M. (2020). An empirical study of the dynamic relationships between the core and supporting brand equity dimensions in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2020-0097>

Iskhakova, L., Hilbert, A., & Hoffmann, S. (2016). An integrative model of Alumni loyalty—An empirical validation among graduates from German and Russian universities. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 28(2), 129-163.

Iskhakova, L., Hoffmann, S., & Hilbert, A. (2017). Alumni loyalty: Systematic literature review. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 29(3), 274-316.

Kotler, P., & Keller, K. (2016). *Dirección de Marketing* (15th ed.). Retrieved from <http://books.google.com/books?id=CoHT8SmJVDQC&pgis=1>

Mallada Martínez, C., & Colom Gorgues, A. (2010). Análisis de la estructura y coordinación relacional entre stakeholders del cluster de frutas dulces en la región Lleida-huesca, España. *Agroalimentaria*, 16(30), 95-114.

Palacio De La Cruz, S., & Rondón Rodríguez, C. A. (2018). Marketing relacional para la internacionalización en instituciones de educación superior. *Revista ESPACIOS*, 39(23).

Pedro, I. M., Mendes, J. D. C., & Pereira, L. N. (2021). Understanding Alumni-alma mater commitment relationships upstream and downstream. *Journal of Marketing for Higher Education*, 31(2), 175-196.

Schlesinger, W., Cervera Taulet, A., & Iniesta Bonillo, M. A. (2012). La identificación egresado-universidad: un modelo desde un enfoque de marketing relacional. *Revista de ciencias sociales-Universidad del Zulia*, 18(1), 118-135.

Schlesinger, W., Cervera Taulet, A., Iniesta Bonillo, M. Á., & Sánchez Fernández, R. (2014). A relationship marketing approach to education as a service: An application to the University of Valencia. *Innovar*, 24(53), 113–126. <https://doi.org/10.15446/INNOVAR.V24N53.43919>

Schlesinger, W., Cervera Taulet, A., & Wymer, W. (2021). The influence of university brand image, satisfaction, and university identification on Alumni WOM intentions. *Journal of Marketing for Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/08841241.2021.1874588>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). (2020). Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/606251-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-2018>

Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1–17. <https://doi.org/10.1509/jmkg.68.1.1.24036>

Experiencias de desarrollo profesional compartido: formando redes profesionales basadas en una cultura colaborativa

Autores: Mónica Porto Currás, Mónica Vallejo Ruiz, Luisa García Hernández, Ana Torres Soto, Francisco J. Hernández Valverde, Rosa Méndez García, Michaele K. Abreu Tejada, Beatriz Guerci de Siufi y Ángeles Cano Muñoz

Resumen

La cultura organizacional colaborativa comporta que, a partir de la identificación de diferentes desafíos, se adopten decisiones conjuntas para la elaboración de proyectos, recursos o acciones coordinadas entre profesionales y se reflexione en torno a sus posibilidades, desarrollo y resultados. Requiere de un compromiso de trabajo participativo entre diferentes profesionales y un involucramiento con el propósito de la colaboración.

Existen múltiples evidencias de que las experiencias basadas en esta cultura son altamente relevantes para cualquier profesional que se plantee realizar innovaciones y otros cambios en su labor cotidiana con ciertas garantías de éxito y mejora real de su práctica de enseñanza, de las cuales va a depender el logro de mejores resultados en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Son experiencias que exigen un planteamiento y un esfuerzo reflexivos de las visiones, teorías y prácticas que día tras día se desarrollan en las aulas. Sin embargo, las organizaciones universitarias no siempre potencian este tipo de colaboración, atendiendo a las condiciones de desempeño profesional y a los requisitos exigidos para poder iniciar y mantener una carrera profesional. Muy al contrario, se priorizan los logros individuales fomentando, con demasiada frecuencia, prácticas competitivas e insolidarias entre quienes están buscando conformar su futuro en este nivel educativo.

Este simposio presenta seis aportaciones que aportan muestras de aprendizaje colaborativo entre diferentes agentes educativos (profesores y alumnado universitario, ONGs, docentes de diferentes niveles educativos o diferentes instituciones y Regiones latinoamericanas), conformando redes profesionales, bajo los siguientes títulos:

1. Desarrollo profesional colegiado a partir de proyectos de innovación docente: una trayectoria compartida. Mónica Porto Currás, M^a Luisa García Hernández y M^a José Bolarín Martínez. Universidad de Murcia.
2. Las universidades, ¿centros de excelencia e innovación docente?: El caso de la Universidad de Murcia. Mónica Vallejo Ruiz, Ana Torres Soto y Francisco J. Hernández Valverde. Universidad de Murcia.
3. La formación inicial del profesorado desde el enfoque de la educación para la ciudadanía global: el resultado de la colaboración entre ONGs y Universidad. Rosa M^a Méndez García. Universidad de La Coruña.
4. El valor de las redes profesionales. Beatriz Guerci de Siufi. Universidad Nacional de Jujuy.

5. Colaboración interinstitucional para la evaluación y fortalecimiento de los programas formativos: El caso de los ingenieros industriales de la Universidad Católica del Cibao. Michael K. Abreu Tejada. Universidad Católica del Cibao (UCATECI), República Dominicana y Mónica Vallejo Ruiz. Universidad de Murcia
6. La co-docencia como estrategia para la innovación en la Educación Superior. M^a Ángeles Cano Muñoz. La pretensión de estas redes profesionales es alcanzar el mayor impacto socioeducativo posible en sus entornos; promoviendo el debate, la recogida de información y la toma de decisiones entre agentes educativos.

Desarrollo profesional colegiado a partir de proyectos de innovación docente: una trayectoria compartida

Esta comunicación presenta una síntesis de resultados obtenidos a través de los proyectos de innovación realizados durante los últimos 7 años en el Grupo de Innovación Docente (EIE-GID). Si bien los proyectos que se describen están centrados en metodologías activas y en la evaluación de las competencias discentes, en su implementación y evaluación se ha constatado el avance en competencias profesionales docentes como las descritas por Bozu y Canto (2009):

- Competencias cognitivas específicas, lo que supone conocimientos disciplinares específicos y pedagógicos, que permitan desarrollar las acciones formativas pertinentes en el quehacer docente.
- Competencias metacognitivas, propias de un profesional reflexivo y crítico con su propia enseñanza y práctica docente.
- Competencias comunicativas, con el alumnado y con el conjunto de profesionales con los que comparte su práctica profesional.
- Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- Competencias sociales que permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de trabajo en equipo.
- Competencias afectivas (motivaciones, actitudes, conductas) que propician el desarrollo de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos planteados.

En este escenario, el desarrollo profesional ha dejado de ser una actividad individual para convertirse en una actividad colectiva, fruto del trabajo grupal, coordinado y reflexivo. Un marco que ha llevado a descubrir a los docentes implicados que compartir ideas, saberes, vivencias, prácticas y experiencias, que permiten reflexionar e investigar sobre la enseñanza, constituye una forma válida y efectiva de desarrollo profesional en el marco de los departamentos universitarios.

Las universidades, ¿centros de excelencia e innovación docente?: El Caso De La Universidad De Murcia

Desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES– (a finales de los años 90), las universidades han realizado importantes –y constantes– cambios en pro del desarrollo de sus tres principales misiones: docencia, investigación y transferencia. La constitución de ese marco común ha supuesto que todas las universidades europeas –y del resto del mundo– definan líneas rectoras para lograr una mayor competitividad y excelencia en dichas misiones, al tiempo que su inexorable obligación de rendimiento de cuentas derivado de su responsabilidad y compromiso social.

Para dar cumplimiento a tales exigencias, en 2004 se crea la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) que, un año más tarde, se encargará de elaborar un informe en el que se desarrollan una serie de estándares y directrices cuyo cumplimiento concede un cauce fecundo para la garantía de la calidad en el EEES. Concretamente, en los apartados referidos a “garantía de calidad del profesorado” así como a “recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes”, se hace referencia a que las instituciones universitarias deben de disponer de los medios que garanticen tanto un personal docente capacitado y competente, como también los recursos necesarios para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (ENQA, 2005).

Para el caso de la Universidad de Murcia, y desde el firme propósito de acompañar el logro de tales directrices, se desarrollan –entre otras múltiples actuaciones– una convocatoria anual de proyectos de innovación educativa junto a otra destinada a la creación de grupos de innovación docente (GID). En el presente trabajo se someten a análisis diferentes variables que gravitan alrededor de estas actuaciones de innovación educativa.

Como principales resultados del estudio, cabe destacar que se han registrado un montante total de casi 400 proyectos de innovación, al tiempo que se han creado 170 grupos de docente que envuelven a 1325 docentes universitarios (incluyendo colaboradores de otras instituciones).

La formación inicial del profesorado desde el enfoque de la educación para la ciudadanía global: el resultado de la colaboración entre ONGS y Universidad

Desde el año 2013 hasta la actualidad, la ONGD Solidariedade Internacional de Galicia (SIG) e investigadoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña –actualmente Grupo de investigación ECIGAL–, colaboramos en proyectos de investigación en Educación para la Ciudadanía Global (ECG), financiados por la Dirección General de Relaciones Exteriores y con la Unión Europea de la Xunta de Galicia.

La experiencia que se presenta, surge en el año 2017 en el marco del proyecto Investigando la dimensión global de la educación para el desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria y en la enseñanza superior universitaria en Galicia. Uno de sus objetivos era introducir en el currículo de la educación superior la perspectiva de la Educación para la ciudadanía global desde un enfoque crítico, y la materia Diseño, desarrollo

y evaluación del currículo, del 1º curso del Grado en Educación Infantil se implicó en su consecución, a través del diseño de un recurso didáctico para la transformación social.

Desde el curso 2017-2018 hasta la actualidad el alumnado de la materia ha recibido formación teórico-práctica en ECG de la mano de las ONGs SIG y Asociación Gallega para el Cambio Social (AGARESO). Como resultado de dicha formación, se han elaborado diferentes tipos de recursos didácticos (vídeos Stop motion, cuentos y juegos analógicos y digitales) dirigidos a introducir el enfoque de la ciudadanía global en las aulas de Educación Infantil.

En el marco de una cultura colaborativa entre universidad y entidades sociales se han ido sumando esfuerzos y agentes que, además de facilitar la implementación de experiencias innovadoras en la formación de futuros y futuras docentes, promueven la reflexión sobre el sentido y la práctica de la ECG dentro del sistema educativo.

El valor de las redes profesionales

El Documento de Políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior que la UNESCO publicara en el año 1995, identificó una dimensión que se reconoce en las universidades de los últimos años: la internacionalización, expresada en términos de globalización y regionalización. Numerosas reuniones de líderes gubernamentales, autoridades universitarias, docentes e investigadores reafirmaron esta función de las instituciones de educación superior, que recorre transversalmente la vida universitaria y plantea nuevos escenarios para su desarrollo. Eventos como la Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena, 2008), las dos versiones mundiales realizadas en París (1998 – 2009), la Conferencia regional que celebró Córdoba (Argentina) en el año 2018 a cien años de la Reforma Universitaria y la última convocatoria en Barcelona (mayo 2022) dan cuenta de la demanda de protagonismo de estas instituciones frente a los cambios del mundo actual.

La pandemia que cursamos desde el año 2020 visibilizó este fenómeno, obligándonos a pensar de qué modo impactó en nuestras vidas profesionales y cuáles fueron los mecanismos generados para neutralizar la crisis inevitable del aislamiento y continuar abiertos al mundo.

Nos preguntamos: ¿están los docentes preparados para trabajar en tiempos de incertidumbre?, para construir el nuevo sujeto que resulta de la pospandemia e indagarse sobre los nuevos escenarios que emergen de las prácticas de internacionalización? Para responder esos interrogantes, proponemos dos categorías de análisis: la “región” como espacio de identificación caracterizado por el levantamiento de fronteras socio-culturales ante la imposición geográfica de los límites; y el “trabajo en red” como estrategia pedagógica adecuada para las nuevas formas de comunicación, en la que es necesario articular lo efímero y lo duradero, lo entendido como verdadero y lo probable, lo que nos inmoviliza como pura crisis o puede ser la plataforma de lanzamiento de nuevas oportunidades. Es el desafío que los docentes debemos enfrentar.

Colaboración interinstitucional para la evaluación y fortalecimiento de los programas formativos: el caso de los ingenieros industriales de la Universidad Católica Del Cibao

La presente investigación se orienta a la valoración de la colaboración interinstitucional para la evaluación y el fortalecimiento de los programas formativos de las instituciones de Educación Superior. Asegurar la calidad de la Educación Superior es un tema que ha adquirido gran relevancia en estos tiempos donde se hace necesario acreditar los programas formativos y las titulaciones, para garantizar la internacionalización de la educación. Concretamente, el presente estudio se centra en determinar la valoración que tiene el sector empleador sobre las competencias contenidas en el plan de estudios de la titulación de ingeniería industrial de la Universidad Católica del Cibao de la República Dominicana.

Se trata de un estudio con un diseño no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo que se desarrolló con un enfoque cuantitativo según el cual se aplicó un cuestionario con escala Likert a los empleadores vinculados al programa formativo de la universidad objeto de estudio. Los resultados arrojaron oportunidades de mejora en el programa evaluado y permitieron establecer las áreas del conocimiento que ameritan reforzamiento a los fines de poder garantizar la calidad de los futuros egresados, la pertinencia del programa formativo y la satisfacción de los empleadores y de la sociedad en su contexto.

La co-docencia como estrategia para la innovación en la educación superior

La co-docencia o docencia colaborativa es considerada una estrategia de trabajo para la innovación en la Educación Superior, si bien es una práctica metodológica de implantación reciente en el contexto universitario español. Puede ser una innovación por sí misma o puede asociarse a otras prácticas educativas innovadoras que requieran de la co-docencia para su correcto desarrollo. Exige de una fuerte responsabilidad por parte de los docentes participantes para la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza que, ajustados a las necesidades e intereses del alumnado, ayuden a generar formas de aprendizaje que hagan posible que los discentes aprendan más y mejor. Así mismo, la co-docencia constituye una herramienta fundamental para la mejora de la formación del profesorado y de sus competencias relacionales, al posibilitar la creación de espacios compartidos para la indagación reflexiva.

En este trabajo se profundiza en el sentido de esta estrategia y en los beneficios apuntados a partir de una revisión bibliográfica sobre estudios de actualidad, junto con el análisis de los diferentes enfoques de co-docencia que se pueden llevar a cabo, las barreras y los elementos que se consideran clave para su aplicación. A pesar de que las investigaciones sobre co-docencia no son numerosas hasta la fecha, esto no limita la utilidad de este trabajo para ofrecer orientaciones organizativas y metodológicas para la conformación de nuevas estructuras de colaboración docente, reconociendo su potencial valor y pertinencia para continuar avanzando en su investigación y especialmente y de manera inherente- acción para la mejora de las prácticas educativas aplicadas en la formación inicial del profesorado, primer paso para su transferencia al resto de centros y etapas educativas.

Palabras clave: co-docencia, Colaboración interinstitucional, redes profesionales

La importancia de un modelo integral para la medición del impacto de las revistas científicas – Un estado de la cuestión

Autores: Juan Sebastián González-Sanabria, Elena Verdú-Pérez y Xiomara-Patricia Blanco-Valencia

Resumen

Cada vez son mayores los elementos que inciden en la medición de la ciencia, sin embargo, actualmente se siguen usando indicadores tradicionales que no se sabe su funcionamiento real o incluso están desactualizados. Es necesario generar insumos claros y transparentes para que las unidades (Instituciones, Investigadores, Revistas, entre otros) puedan conocer el impacto de sus productos de investigación contemplando aspectos adicionales a las citas recibidas y de esta manera dichas unidades puedan generar estrategias acordes a sus realidades.

Es allí donde se recurre a la bibliometría, la cual estudia los aspectos cuantitativos de la producción, disseminación y uso de la información registrada en: bases de datos, servicios de indización y resúmenes, en referencias o citas, o en los directorios o catálogos de revistas, para hacer pronósticos y tomar decisiones en torno a los procesos de investigación de las Instituciones (Morales, 1995). El uso y la importancia de los indicadores bibliométricos no es exclusivo de la actualidad y ha sido abordado por diferentes investigadores. En su investigación Zacca (2015) plantea necesidad de promover el acceso abierto en las publicaciones, la concentración de los mismos autores en unas pocas revistas, y la famosa consolidación de la frase “yo te cito, tú me citas” que influía en la manipulación de los indicadores como el índice h.

Para el caso colombiano, MinCiencias, plantea un modelo de clasificación de revistas científicas que busca evaluar “el impacto de estas publicaciones, incorporando criterios para su medición, y clasificando las revistas científicas nacionales mediante un proceso que incluye una mayor autogestión editorial, reconociendo indicadores de medición del impacto complementarios a los ofrecidos por WoS y Scopus como el índice h5 por áreas de conocimiento, el cual se incorpora como una alternativa para incentivar la calidad de la producción científica nacional y aumentar su reconocimiento en el ámbito internacional” (MinCiencias, 2016; Hirsch y Buela-Casal, 2014; Mingers et al., 2012).

Sin embargo, al igual que en Colombia, a nivel Latinoamérica su abordaje no ha sido realizado de la mejor forma, como lo plantea Riggio (2017) “las bases de datos internacionales que ... se emplean en la medición y comparación del desempeño científico e impacto de los países (los índices de citas de la Web of Science y Scopus) tienen una baja cobertura de revistas latinoamericanas y de publicaciones en español, lo que ... influye en la visibilidad de los resultados científicos de los países de esta región y en los bajos índices de producción científica que obtienen a través del análisis de los datos de estas fuentes”, lo cual evidencia la limitante o el sesgo de valorar la calidad o impacto de las revistas de la región, comparado con publicaciones europeas o norteamericanas.

De allí se observa la necesidad de contar con indicadores alternativos en miras de la mejora de la productividad y evaluación de la ciencia, particularmente en el caso colombiano, e incluso latinoamericano. De la mano de lo planteado por Riggio (2017), las limitaciones que presentan indicadores como el factor de impacto son solo una invitación a “producir fuentes completas de datos para todos los campos de la ciencia que recojan la producción científica” de cada país.

El desconocimiento de los diversos elementos, indicadores y recursos con los que se cuenta hoy en día ha generado desconfianza y falta de transparencia en el cálculo y asignación de categorías. Así mismo, los modelos no contemplan las dinámicas actuales de la ciencia, como el acceso abierto al conocimiento, la accesibilidad e interoperabilidad de los datos y la integración de métricas alternativas en la medición del impacto de las investigaciones.

Palabras clave: MinCiencias, revistas científicas

Bibliografía

Alperin, J. P. (2014). Exploring altmetrics in an emerging country context. En Altmetrics Workshop - Web Science Conference. Bloomington, USA. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.1041797>

Alperin, D. Babini, D., Fischman, G. (2014). Indicadores de acceso abierto y comunicaciones académicas en América Latina. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20141217052547/Indicadores_de_acceso_abierto.pdf

Araújo Ruiz J. A., Arencibia J. R. (2002). Informetría, bibliometría y cienciometría: aspectos teórico-prácticos. ACIMED, 10(4). <http://eprints.rclis.org/5000/>

Bravo, A. (2005). Análisis bibliométrico de la producción científica de México en ciencias agrícolas a través de las bases de datos internacionales: Agrícola, AGRIS, CAB Abstracts, Science Citation Index, Social Science Citation Index y TROPAG & RURAL, en el período 1983-2002 [Tesis Doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid, España. <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/683/Bravo-Vinaja.pdf>

Carpenter, C. R., Cone, D. C., Sarli, C. C. (2014). Using publication metrics to highlight academic productivity and research impact. Academic Emergency Medicine, 21, 1160-1172

Delgado-López-Cózar, E. (2019). La evaluación de revistas científicas en España: perversiones bibliométricas. En 9ª Conferencia internacional sobre revistas de Ciencias Sociales y Humanidades. Logroño, España. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19643.36644>

Delgado-López-Cózar, E., Martín-Martín, A. (2019). El Factor de Impacto de las revistas científicas sigue siendo ese número que devora la ciencia española: ¿hasta cuándo?. Anuario ThinkEPI, 13, e13e09. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13e09>

Minciencias. (2016). Política nacional para mejorar el impacto de las publicaciones científicas nacionales, Bogotá, Colombia

Morales Morejón, M. (1995). La bibliotecología, la ciencia de la información y sus disciplinas instrumentales: su alcance conceptual. *Ciencias de la Información*, 26(2), 70-88

Rehn, C., Wadskog, D., Gornitzki, C., Larsson, A. (2014). Bibliometric Indicators – Definitions and Usage at Karolinska Institutet. https://kib.ki.se/sites/default/files/bildarkiv/Dokument/bibliometric_indicators_2014.pdf

Riggio, G. (2017). Indicadores bibliométricos de la actividad científica de la República Dominicana [Tesis doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid, España. http://eprints.rclis.org/31698/1/TesisPhD_GRiggio%20%281-5-17%29.pdf#page=642&zoom=100,0,876

Vasen, F., Lujano, I. (2017). Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: tendencias recientes e implicaciones para la evaluación académica en ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 62(231), 199-228

Zacca, G. (2015). Producción científica latinoamericana en salud pública. Cuba en el contexto regional. Scopus 2003-2011 [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada, España. <https://hera.ugr.es/tesisugr/24990152.pdf>

Las aportaciones de la RED REUNI+D a la ciencia ciudadana: Ciencia, investigación y laboratorios al servicio de la comunidad educativa

Autores: Adriana Gewerc, Yolanda Martín González, Pablo Rivera, José Miguel Gutiérrez Pequeño, Almudena Ocaña Fernández y Analia Leite Méndez

Resumen

La importancia de las redes de colaboración universitaria ha crecido de forma exponencial en los últimos años a raíz de los cambios en las concepciones y prácticas científicas que comenzaron en el siglo XX, sobre todo asociadas a los inicios de un nuevo modelo de globalización en el contexto de la sociedad del conocimiento.

La Red Universitaria de Investigación y Desarrollo (REUNI+D) es una red de excelencia compuesta por grupos de investigación de 12 universidades españolas, con reconocimiento institucional. Comenzó su andadura en el año 2010. La mayor parte de sus contribuciones están disponibles en su página web (<https://reunid.eu/>), y en el portal de Dialnet (<https://reunid.portalcientifico.es>). En su historia destaca: la presentación de varios proyectos coordinados a las convocatorias nacionales de I+D+I ; la realización del "I Simposio internacional REUNI+D: Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación" (Sancho y Giró, 2013); el "El Simposio Internacional Conectando Redes" (Alonso-Ferreiro y Gewerc , 2018); el MOOC "Tendencias en investigación educativa y social", que supuso la creación de un conjunto de materiales formativos multimodales y obtuvo el 2º Premio de Innovación en la convocatoria de la Plataforma MiriadaX de Telefónica; y la publicación de la obra colectiva "Caminos y Derivas para otra Investigación Educativa y Social" (Sancho, et al., 2020), sobre perspectivas onto-epistemológicas y éticas, y metodología de investigación para abordar la complejidad de la investigación educativa y social. Obra compuesta por 17 capítulos elaborados por 52 investigadores e investigadoras de la Red. En los últimos años ha continuado con esta línea tomando como foco de trabajo la problemática de la ciencia abierta y ciudadana. La ciencia abierta está reclamando atención al cambio necesario en los procesos de producción, apropiación y distribución de conocimiento. Supone una revolución paradigmática con escasos precedentes, que implica conocimiento transparente y accesible que se comparte y desarrolla a través de redes colaborativas y ayuda a la comunidad científica, el mundo empresarial, los actores políticos y los ciudadanos a tener un entendimiento común y claro sobre lo que es la ciencia, al mismo tiempo que estimula el debate abierto sobre el valor agregado social, económico y humano de este fenómeno (Vicente-Sáez y Martínez-Fuentes, 2018).

En este simposio se presentan diferentes experiencias desarrolladas en el marco de REUNI+D, que apuntan a los cambios necesarios para llevar la ciencia a la ciudadanía, aportando valor social a las investigaciones que se están desarrollando en el marco de las universidades. Desde esta perspectiva se encuentra: 1-Un encuadre al significado de valor social de la ciencia a través de la ciencia abierta 2- La investigación "Corporaciones tecnológicas, plataformas educativas digitales y garantía de los derechos de la infancia con enfoque de género (edDIT) y su enmarque en las universidades; 3-El Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR, un espacio generador de prácticas de investigación colaborativa: 4: Laboratorios de medios sociales. Una experiencia de creación socioeducativa en la universidad; 5: Redes colaborativas para la transformación social. Expandiendo el diálogo en la formación del profesorado.

Bibliografía

Alonso-Ferreiro, A. & Gewerc, A. (2018). Conectando redes. La relación entre la investigación y la práctica educativa. Simposio REUNI+D y RILME. Grupo de investigación Stellae. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/18005>

Sancho, J. M., & Giró, X. (2013). Creando redes, estableciendo sinergias: La contribución de la investigación a la educación. I Simposio Internacional REUNI+D. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/47904>

Sancho, J. M., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, J. I., & Ocaña, A. (Coords.) (2020b). Caminos y derivas para otra investigación educativa y social. Octaedro.

Vicente-Saez, R., Martínez-Fuentes, C. (2018) Open Science now: A systematic literature review for an integrated Definition. Journal of Business Research, 88. 428-436 <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.12.043>

O espelhamento do paradigma da prática educativa no trabalho do pedagogo

Autores: Erika Rodrigues de Freitas y Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Resumo

Este trabalho tem como título 'O espelhamento do paradigma da prática educativa no trabalho do pedagogo', proposto para a seguinte temática do Congresso XII CIDU: 'Establecimiento de redes profesionales'. Desta forma, considerando a realidade atual da educação, palco de constantes mudanças, se faz premente uma organização pedagógica da escola que possibilite viabilizar o trabalho do pedagogo pautado na reflexão crítica dos paradigmas educacionais emergentes. Este pedagogo faz parte de uma Equipe Especializada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Brasil), que possui como objetivo envolver-se e assessorar os professores concernentes aos processos de aprendizagem e bem como na qualidade do ensino, estabelecendo uma rede profissional de apoio para a resolução coletiva de problemas, pautados em reflexões sobre o paradigma educacional. Neste sentido, questiona-se: como as intervenções pedagógicas realizadas pelos pedagogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da SEEDF interferem na prática pedagógica dos docentes? Aliado a esse problema de pesquisa, o objetivo geral caracteriza-se em: desvelar/esquadrinhar o modelo da prática educativa do pedagogo e seu reflexo no trabalho docente. Trata-se de uma proposta de abordagem qualitativa, pautada por revisão bibliográfica. Os princípios teóricos baseiam-se em: Behrens (2009) com a teorização acerca dos paradigmas educacionais; Kuhn (2018) com o conceito de conhecimento científico e Vázquez (2007) com a práxis pedagógica. A proposição deste estudo apresenta como relevância ao campo investigativo a importância do pedagogo como sujeito de superação dos modelos educacionais fragmentados e reprodutivistas, bem como de organizador do trabalho pedagógico junto aos docentes, realizando um trabalho colaborativo. Os resultados iniciais mostram que torna-se necessário investigar o paradigma educacional com o intuito de verificar se o modelo atual/emergente contempla a práxis educativa na escola, na tentativa de promover uma educação crítica e ao mesmo tempo transformadora, para a imersão no real (o pensado concreto) modelo educacional almejado pelos que constituem e organizam o 'chão da escola'.

Palavras-chave: Pedagogo. Paradigma educacional. Práxis. Rede profissional.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis – RJ: 3ª ed., Vozes, 2009.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.



**Ética y deontología
profesional en la
profesión docente**

La ética profesional desde la mirada de profesores universitarios

Autores: Alejandro Vera Pedroza, Monserrat Gómez Arciga y Alonso Ascencio Cruz

Resumen

El presente trabajo de investigación aborda el tema sobre como visualizan su quehacer docente desde una mirada ética profesional, los profesores de la Facultad de Pedagogía, de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan, México; durante el periodo febrero-junio 2022. El paradigma utilizado en este estudio es de corte cualitativo-fenomenológico, que se caracteriza por recuperar el discurso sobre las vivencias y prácticas de los participantes en el estudio; que sienten, como piensan y que es lo que opinan sobre una realidad determinada. La técnica que se utilizó en la investigación fue la entrevista, que constó de 10 preguntas abiertas. Para el estudio se tomaron en cuenta a 10 profesores del Programa Educativo de la licenciatura en pedagogía; Respecto al enfoque teórico del trabajo, se recupera la filosofía fenomenológica que estudia la realidad respecto a las manifestaciones de los seres y sus acciones considerando el punto de vista de los participantes (Jaramillo y Aguirre, 2012); de igual manera, el estudio, se fundamenta bajo la perspectiva de la deontología que estudia y promueve los deberes de las personas que ejercen una profesión con carácter colectivo, es decir, "representa un modelo de acción que se concreta en un conjunto de deberes, normas y obligaciones que los profesionales van descubriendo y exigiendo en el ejercicio de la profesión conforme avanza su el proceso denominado 'profesionalización'" (Pantoja, 2012, p. 71). Sobre la pertinencia de la investigación consideramos que es relevante dado la necesidad de indagar que piensan los actores educativos sobre su ejercicio profesional, en tiempos, donde la profesión del educador no se valora social ni institucionalmente como prioritaria para el desarrollo socioeconómico y político de un país. Siendo el objetivo fundamental del trabajo recuperar la representación social que tienen los profesores universitarios sobre su ejercicio profesional al interior y al exterior de las aulas escolares, Considerando su propia historia de vida. Algunos de los resultados relevantes obtenidos en esta investigación fueron que conciben a su práctica docente como un actividad social, creadora, innovadora e histórica que se da dentro y fuera del contexto institucional. En Donde el profesor es un agente de cambio, un facilitador. También los entrevistados, se identifican en el aula escolar como un facilitador del aprendizaje, que orienta y /o guía la construcción de conocimientos de sus alumnos. Desde su responsabilidad como actor social los profesores manifestaron que su misión es formar profesionales en las diferentes áreas del conocimiento, que cumplan con las necesidades actuales que demanda la sociedad en todos los ámbitos sociales. Respecto a los valores que debe tener y promover un profesor con sus estudiantes mencionaron entre otros, la Responsabilidad, honestidad, empatía, justicia, equidad, compromiso, equidad, diversidad, entusiasmo, ética y creatividad. Además de establecer un compromiso personal con los alumnos que considere promover el desarrollo social dentro del entorno donde se desenvuelven profesionalmente. Con lo que se puede apreciar una claridad en el compromiso de los profesores universitarios con sus estudiantes y su entidad académica.

Palabras clave: profesores, universidad, percepción, ética y profesión.

Bibliografía

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 8(2), 51-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>

Pantoja, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. Vargas, L. P. (2012). Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, (19), 65-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135025474005>

La relevancia de la deontología en la formación de docente

Autora: María Teresa Armas

Resumen

El objetivo de esta ponencia es fundamentar la naturaleza y el papel de la formación ética y destacar la práctica de la ética y los valores de los docentes, como parte de su formación integral y la relevancia de la ética profesional del docente para contribuir a ello.

Actualmente, nos encontramos con una sociedad sumergida en una profunda crisis, que se plantea a todo nivel: político, económico, religioso, gremial y fundamentalmente moral.

Esta sociedad presenta carencias significativas en la ética del comportamiento de los individuos, lo que se expresa también en el campo de la educación; y en el caso de la educación superior demanda atender la formación ética de los profesionales.

Es importante diferenciar los códigos de ética y los códigos deontológicos. Los primeros se aplican a la generalidad de las personas debido a sus características subjetivas y valores convivenciales; mientras que los segundos se relacionan con la moral y la normativa que rige la actividad profesional.

La integralidad en la formación de todo profesional, ya sea del área de ciencias exactas o ciencias socio humanísticas, supone al menos dos componentes: uno técnico específico del área del saber y del desempeño de cada rama profesional; y otro humanístico propio de cada individuo como ser humano y social.

Dedicarse a la profesión no es solo poseer un título en dicha rama, sino que supone un compromiso y una serie de competencias para esta actividad.

Entre los componentes que hacen a la formación profesional de los estudiantes que aspiran a la docencia, se encuentra precisamente la ética profesional. Esta ética se manifiesta y expresa en distintos planos o direcciones, tales como la sociedad, la escuela, los alumnos, los colegas de trabajo y la propia persona.

Asimismo la ética se manifiesta en distintas dimensiones tales como el propio proceso de enseñanza aprendizaje, la investigación educativa, la gestión y los vínculos con la comunidad de pertenencia.

Es importante que el educador conozca en profundidad su disciplina y el desempeño individual que debe tener en su práctica profesional, como también en la escuela misma. Esto debe llegar a la conciencia de los docentes en ejercicio, lo que sin duda posibilitará mejorar la calidad de la educación.

A partir de un enfoque cualitativo, se concluye que la formación ética del profesor representa un elemento esencial de la integridad y la calidad de un profesional apto para enfrentar y resolver las demandas y los retos

de la actualidad; al mismo tiempo que el docente formador debe poseer una ética profesional que lo distinga como profesional de la educación.

Palabras clave: educación superior – ética – formación profesional.

Bibliografía

Buxarrais M. R. (1994). Aproximación a la educación moral y reforma curricular en Martínez J. y Puig J.M. (Coord.). La Educación Moral. Barcelona. Grao

Camps V. (1994). Los valores de la educación. Madrid. Morata

Cardona C. (1990) Ética del quehacer educativo. Madrid. Rialp

Castoriadis C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona. Tusquets

Cortina A. (2010), Los valores de una ciudadanía activa. En Toro B. y Vallone A. (coord.). Educación, valores y ciudadanía. Madrid. OEA

Correa Fontecella P. (2015). Ética del docente. Chile. Editorial Universitaria de Chile

Habermas J. (2000). Aclaraciones a la Ética del Discurso. Madrid Trotta

Habermas J. (1991). Escritos sobre la moralidad y la eticidad. Barcelona. Paidós

Levinas E. (2000). Ética e Infinito. Madrid. Machado

Pérez Gómez A. (1993). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En Sacristán J. y Pérez Gómez A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata

Ruiz D. (1993). Ética y Deontología Profesional. Madrid. Rialp

Savater F. (1993). Ética para Amador. Buenos Aires. Ariel



**Experiencias docentes
innovadoras en los
distintos grados y carreras**

Agenda 2030 en un curso de Estrategias de Negocios: Resultados de una experiencia docente innovadora

Autora: Marjori Liz Morales Castti

Problemática

Considerando que el modelo económico vigente es uno de los causantes del sobregiro ecológico de la Tierra -que en el año 2021 se produjo día 29 de julio (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2021)- se requiere que las empresas busquen crear beneficios no sólo en lo económico, sino también en lo social y medioambiental. Para lograrlo, actualizar los programas de formación profesional de quienes dirigirán las organizaciones del futuro, resulta imprescindible. En esta línea, desde 2020, se incorporó el enfoque de sostenibilidad en la formación de ingenieros industriales en la Universidad de La Frontera.

Objetivos

El objetivo general es analizar los resultados obtenidos por las y los estudiantes en una innovación docente que incorpora el enfoque de sostenibilidad en un curso de estrategias de negocios. Los objetivos específicos son: i) describir la innovación docente realizada, ii) medir la percepción de las y los estudiantes en relación a su motivación, el aprendizaje logrado y la formación integral obtenida; y iii) analizar el logro de resultados de aprendizaje relacionados con la Agenda 2030.

Pertinencia y relevancia de la investigación

En 2015, la Organización de Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan alcanzar un desarrollo mundial sostenible y eficiente (Fundación EU LAC, 2018). Para cumplir la Agenda 2030 es necesaria la participación activa de los gobiernos, las empresas y la sociedad civil (UNESCO, 2017). Así, la manera en que operen las empresas -grandes y pequeñas- puede afectar positiva o negativamente a la consecución de los ODS (Pacto Mundial de las Naciones Unidas, 2019). Por otro lado, UNESCO (2021) señala que las y los ingenieros son claves en el logro de los ODS y que la formación de ingenieros debe ser reformada para incluir temas relevantes y promover un sentido de responsabilidad global.

Principios teóricos

Los ODS son una guía que permite a las empresas identificar si su impacto social, económico y medioambiental aporta valor a la sociedad, y en consecuencia fortalecer su reputación y sus relaciones con los distintos grupos de interés (Deloitte, 2018). Además, fomentan la transparencia y la rendición de cuentas en las empresas. Al construir un plan estratégico sostenible se contribuye a la instauración de una nueva economía en la cual las empresas aporten al triple impacto de manera consciente.

Metodología

se realizará un análisis comparativo del syllabus antes y después de la innovación, se utilizará estadística descriptiva para interpretar los resultados de una encuesta de satisfacción de estudiantes y se valorará cualitativamente el aporte a la Agenda 2030 realizado por las y los estudiantes en sus informes.

Conclusiones

De la experiencia se concluye que es posible incorporar la visión sostenible y generar orientaciones, desde un ejercicio académico, para que las empresas ajusten sus estrategias hacia la sostenibilidad.

Palabras clave: innovación docente, sostenibilidad, estrategias de negocios, Agenda 2030, ingeniería industrial.

Bibliografía

Deloitte (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible desde una perspectiva empresarial. El camino hacia la Agenda 2030. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/es/Documents/governance-risk-compliance/Deloitte-ES-GRC-ODS-perspectiva-empresarial.pdf>

Fundación EU LAC (2018). Estudios de caso sobre modelos de Economía Circular e integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en estrategias empresariales en la UE y ALC. Perspectivas Económicas Birregionales. https://eulacfoundation.org/es/system/files/economia_circular_ods.pdf

Pacto Mundial de las Naciones Unidas (2019). Integrando los ODS en los informes corporativos: Una guía práctica. <https://www.pactomundial.org/wp-content/uploads/2019/07/Integrando-los-ODS-en-el-reporting-corporativo-gu%C3%ADa-pr%C3%A1ctica.pdf>

Pontificia Universidad Católica de Chile. (29 de julio de 2021). El Día del Sobregiro Ecológico de la Tierra 2021 llegó hoy. <https://sustentable.uc.cl/noticias/>

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. UNESCO. UNESCO (2021). Ingeniería para el desarrollo sostenible. UNESCO.

Acompañar a sistematizar experiencias docentes: aporte a la educación de calidad

Autora: Rosa María Cifuentes Gil

Problemática

Dificultades para vincular pertinente, eficientemente y productivamente, procesos de formación docente a la calidad de la Educación Superior.

Metodología

Reflexiones sobre 35 años de experiencias docentes en trabajo social, educación y formación de educadores; sistematización de experiencias de acompañamiento a sistematizar, revisión documental.

Principios teóricos

Las Pedagogías humanistas, hermenéuticas, críticas, constructivistas y complejas son pertinentes para acompañar a docentes a sistematizar sus experiencias.

Freire y Giroux plantean la reflexión crítica, propositiva y transformadora democrática de la educación, que posibilite su mejora con calidad (Palacios, 1978).

Educadores pueden comprender y asumir su compromiso en procesos de cambio, al deconstruir la práctica; pasan del conocimiento inconsciente al transformador; contribuyen a generar formas educativas dialógicas, participativas y activas (Torres, 2011).

La experiencia es fuente de conocimientos en que se vincula lo personal y profesional. Reflexiones materializadas en escritos permiten configurar pensamiento sistemático (Wright Mills, 1998).

Sistematizar experiencias posibilita comprenderlas y potenciarlas; reconstruir saberes pedagógicos, volver sobre el hacer (Londoño, 2010), comprender la estructura de la práctica y transformarla (Ávila, 2006a); comunicarla, hacer visibles aspectos desapercibidos, aporta a la educación de calidad (Ávila, 2006 b), a la fundamentación pedagógica y didáctica.

Pertinencia y relevancia

Reflexionar experiencias de acompañamiento a sistematizar, aporta saberes desde la práctica, sobre el contexto, sustentos, desafíos y complejidad de la formación.

Objetivos

Compartir aportes sobre acompañar a sistematizar experiencias docentes, para afianzar su significatividad y pertinencia y calidad.

Resultados

Acompañar a sistematizar, genera resistencia; se requieren procesos de sensibilización, argumentación, fundamentación y socialización, pues problematizar e innovar, generan temores y rupturas; hay que generar ambientes de respeto, intercambio, resolución y proposición.

Acompañar a sistematizar posibilita configurar y potenciar subjetividades docentes.

Planear, desarrollar y evaluar estrategias didácticas para acompañar docentes a sistematizar, implica desarrollar procesos de escritura y comunicación sobre contextos, concepciones, prácticas, condiciones.

Docentes que sistematizan experiencias, logran su contextualización, conciencia de condiciones históricas; trascienden análisis, diseñan estrategias de cambio, potencian su ser, hacer y saber.

El lenguaje, mediación del conocimiento y cultura, materializado en escritura, posibilita comunicar el carácter complejo y dinámico de las experiencias, con sentido para otros.

Acompañar a escribir experiencias docentes, posibilita comprender supuestos, proponer alternativas para la educación de calidad. Escribir como proceso y producto, permite alcanzar el potencial de la conciencia; encierra en un campo visual, maneras de almacenar el conocimiento y liberar la mente para el pensamiento original, autónomo, perdurable (Ong, 1987).

Con el tiempo, cambio de directivas, políticas, criterios institucionales y de participantes, se han generado desvinculaciones y reubicaciones laborales, con las que se proyectan estos aportes en otros escenarios.

Conclusiones

Sistematizar y acompañar a sistematizar experiencias de educadores, ha permitido tejer reflexiones sobre condiciones, procesos, sustentos; la necesidad de articularlos al sistema de carrera académica, para afianzar la educación de calidad, con pertinencia y sostenibilidad. El capitalismo cognitivo y dependencia académica, condicionan los alcances de estas experiencias. Es necesario afianzar la voluntad política y condiciones objetivas para su desarrollo como aporte a la Pedagogía Universitaria.

Palabras clave: sistematización de experiencias docentes, formación de educadores.

Bibliografía

Ávila, R. (2006a). Aluna. Reflexiones de una experiencia de formación de maestros en investigación. En *La investigación-acción pedagógica. Experiencias y lecciones* (pp. 69-112). Bogotá: Antropos.

Ávila, R. (2006b). *La investigación-acción-pedagógica experiencias y lecciones*. Bogotá: Antropos, Siglo XXI.

Beigel, F. y Sabea, H. (2014). *Dependencia académica y profesionalización en el sur: perspectivas desde la periferia*. Mendoza: EDIUNC.

Berger, P., & Luckman, T. (1971). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. BUenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1984). *Cambio*. Bogotá: América Latina.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Sao Paulo: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

García, C. M. (2001). El proyecto docente una ocasión para aprender. En A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso (Ed.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

Ghiso, A. (2015). Formar sujetos pertinentes de acción y de estudio. *La educación popular en la formación de profesionales*. Piragua, 41, 21-43.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu. Hernández, C. A. (2005). *Introducción un vínculo vital: pedagogía e investigación*. En C.

Giroux, H. (2015). La adicción de Estados Unidos contra el terrorismo. pág. 2.

Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Decisio*, 28, 67-74.

Jara, O. (2015). Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. *Sistematización de experiencias de extensión universitaria en Costa Rica, 2013-2014*. Piragua, 41, 60-79.

Londoño Orozco, G. (2010). El saber pedagógico: componente fundamental en la docencia universitaria. En *Prácticas docentes en el ámbito universitario* (pp. 25-40). Bogotá: Universidad de La Salle.

Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Palacios, J. (1978). La cuestión escolar: críticas y alternativas. Barcelona: Laia. 55

Peña, B. (2006). La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. En R. Ávila, *La investigación-acción-pedagógica*. Bogotá: Antropos, Siglo XXI.

Quintero Corzo, J. y Muñoz Giraldo, J. F. (2006). Investigación-acción pedagógica en la formación de educadores. En R. Ávila, *La Investigación-acción pedagógica* (pp. 113-168). Bogotá: Antropos, Siglo XXI.

Restrepo, B. (2006). Un modelo de capacitación de maestros en servicio, basado en investigación-acción pedagógica. En R. Ávila, *La investigación-acción pedagógica* (pp. 39-69). Bogotá: Antropos, Siglo XXI

Suárez, D. (2010). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Syerdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Torres, A. (2011). Educación popular. Trayectoria y actualidad. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Urbina Cárdenas, J. H. (2017). *Eropedagogía: hacia una erótica del aprender*. Bogotá: Ecoe LTDA.

Wright Mills, C. (1998). *Sobre artesanía intelectual*. Buenos Aires: Hvmánitas 2000 serie sobre técnicas sociales.

Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria el escenario y sus protagonistas*. Santiago de Compostela: Narcea universitaria.

Zemelman, H. (2007). El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana : (ideas para un programa de Humanidades). Barcelona: Antropos.

Zemelman, H. (2011). Los horizontes de la razón III. El orden del movimiento. España: Anthopos.

Zemelman, H. (2012). Pensar y poder razonar, gramática del pensar histórico. Chiapas, México: Siglo XXI

De propia autoría, asociada a la experiencia que se reflexiona y comparte

Cifuentes, RM. Rodríguez, H (2022). Sistemas teóricos en Trabajo Social, reflexiones desde el ejercicio docente en Trabajo Social. En: Trabajo Social, campo de actuaciones (in)específicas. Editorial la Hendija. Argentina.

Cifuentes, RM (2021). "La sistematización para la reconstrucción de saberes y conocimientos desde las prácticas". En: González Darío; Mariani Lucio; Molla María de los Ángeles. Entrevistas en texto pp 31-45. ISSN 978-987-8472-01-0. Argentina.

Cifuentes, Rosa María; Pantoja Kauffmann Gabriela Fernanda (2019). Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas. Sustentos, Orientaciones, Desafíos: Editorial Brujas, Córdoba, Argentina. ISBN 978-987-760-208-1, 117 páginas

Cifuentes, RM (2018). El valor de escribir, publicar y leernos en trabajo social. Reflexiones y aportes desde la experiencia. Revista Prospectiva, Universidad del Valle, Cali Colombia. Pp 13-34

Cifuentes, Rosa María (2017). EDITORA: Experiencias docentes, fundamentación y sistematización. Colección docencia universitaria 11. ISBN: 978-958-5400-17-7

Cifuentes, Rosa María (2016). EDITORA. Didácticas en la Universidad. Perspectivas desde la docencia. Universidad de la Salle, Colección docencia universitaria 10. ISBN: 978-958-8939-47-6

Cifuentes, Rosa María (2014). Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria. Fundamentación, redacción, evaluación. Noveduc, Buenos Aires. ISBN 978-987-538-399-9

Cifuentes, RM (2017). Acompañar a sistematizar experiencias docentes en la Universidad. En: Experiencias docentes, fundamentación y sistematización. Colección docencia universitaria 11. Universidad de la Salle, Bogotá.

Cifuentes, RM (2016). Didácticas plurales en trabajo social: aprendizaje social para la intervención profesional. En: Didácticas en la Universidad, Col docencia universitaria 10. U Salle, Bogotá pp 253-196

Cifuentes, RM; Rendón Margarita María (2016). Constelaciones didácticas en educación superior: subjetividades en la formación profesional. En: Didácticas en la Universidad, Colección docencia universitaria 10. Universidad de la Salle, Bogotá pp 315-340

Cifuentes, RM (2015). Enseñar a sistematizar experiencias en Trabajo Social: lecciones aprendidas, desafíos avizorados. En: Experiencias docentes universitarias matices desde su reflexión y sistematización. Colección docencia universitaria, Universidad de la Salle, Bogotá

Cifuentes, RM (2014). Laberintos universitarios: subjetividad del profesorado. En: Docencia Universitaria, sentidos, didácticas, sujetos y saberes. Universidad de la Salle, Bogotá. ISBN 978-958-884418 p.p. 375-445. coedición De La Salle, México, 2014: ISBN 978-607-9250-67-6 p.p. 375-445

Cifuentes RM y Rendón Margarita (2014). Proceso metodológico, voces del equipo investigador. En: Docencia Universitaria, sentidos, didácticas, sujetos y saberes. Universidad de la Salle, Bogotá. coedición con De La Salle ediciones, México, noviembre 2014: ISBN 978-607-9250-67-6

Cifuentes RM (2013). La recuperación de la experiencia docente como aporte a la construcción de saber pedagógico de los profesores universitarios. En: Formación integral y en contexto: casos desde prácticas docentes universitaria, tomo 4, colección docencia universitaria. U de la Salle Bogotá pp 15-34

Cifuentes, R. M. (1999). La sistematización de la práctica del trabajo social. Buenos Aires: Lumen Hvmánitas.

Cifuentes, R. M. (2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Sistematización CREFAL, 28, 41-46.

Aplicação de metodologias de ensino em uma disciplina no ensino superior

Autoras: Elaine Pasqualini, Eunice Correa Sanches Belloti y Rosemeiry de Castro Prado

Atualmente há discussões com a qualidade do ensino brasileiro, principalmente nas questões que envolvem evasão, reprovação e desinteresse de estudantes. Acreditava-se que, para ser um bom professor universitário, bastava apenas ter conhecimentos sólidos na área de atuação e, por se tratar de ensino de jovens não seria necessário aplicar metodologias de ensino (Oliveira, 2017). Gil et al. (2012) descrevem que é fundamental que os docentes criem meios para que a aprendizagem aconteça de forma dinâmica, utilizando metodologias apropriadas. Assim, cabe principalmente aos docentes criar estratégias de ensino para motivarem os alunos. Para Silva et al. (2014) as interações entre professor e aluno, as estruturas de competição ou cooperação, entre outras variáveis, contribuem para a motivação. Algumas estratégias podem ser incorporadas ao ensino universitário para melhorar a motivação, como aulas práticas, seminários, uso das tecnologias da informação, entre outras. Destarte, o objetivo é descrever metodologias de ensino aplicadas nas aulas de Sistemas de Informação aos estudantes do primeiro ano do curso de graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia de Ourinhos com o intuito de avaliar qualitativamente as metodologias aplicadas. Participaram 15 estudantes e foram aplicadas aulas expositivas dialogadas e práticas, avaliação por pares, palestras com ex-alunos, que atuam na área do curso, competição entre equipes e apresentação de um sistema de informação desenvolvido por alunos do último ano do curso. Foi criado um questionário com 7 questões objetivas, usando a escala Likert e 2 dissertativas para avaliar esses métodos, aplicado ao término do semestre. As aulas expositivas dialogadas consistiram na interação e participação de alunos, da docente e dos conteúdos. As práticas foram ministradas no laboratório de informática, em que grupos de alunos pesquisaram e leram artigos científicos sobre os assuntos estudados para geração de debates na aula. A avaliação por pares envolveu a construção de um quadro em que apareciam os critérios para avaliar e uma escala de valores. As palestras realizadas com ex-alunos foram ao encontro de conteúdos relacionados à disciplina. A competição entre equipes (jogo) ocorreu com a divisão da sala também em grupos. A apresentação de um sistema por alunos do último ano, mostrou aos participantes onde eles deverão chegar ao longo do curso. Para Ferraz et al. (2020) os estudantes mais motivados estão associados à proatividade e autonomia, que estão relacionados aos índices mais altos da pesquisa, como aulas práticas, avaliação por pares e competições, como jogos. Dessa forma, os resultados mais expressivos concentram-se na avaliação por pares, atividades práticas e jogos. Papadopoulos et al. (2012) descrevem que a avaliação por pares se dá principalmente pela colaboração entre grupos, desenvolvendo competências como resolução de problemas e tomada de decisões. As aulas práticas instigam a criatividade e o pensamento crítico e os jogos podem propiciar criatividade e motivação (Grübel, Bez, 2006). Percebe-se que as metodologias de ensino aplicadas de diversas maneiras podem trazer estímulo e entusiasmo às aulas.

Palavras-chave: metodologias, graduação, práticas pedagógicas.

Referências

Ferraz, A. S, Lima, T. H. & Santos, A. A. A. (2020). O papel da adaptação ao ensino superior na motivação para aprendizagem. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-18.

Gil, E. S., Garcia, E. Y. A., Lino, F. M. A. & Gil, J. V. V. (2012). Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. *Vita et Sanitas*, 1(6), 57-81.

Grübel, J. M. & Bez, M. R. (2006). Jogos educativos. *Novas Tecnologias na educação*. 4(2), 1-7.

Papadopoulos, P. M., Lagkas, T. D. & Stavrus, N. D. (2012). How to Implement a Technology Supported Free-Selection Peer Review Protocol: Design Implications from Two Studies on Computer Network Education. In: 12th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.

Oliveira, E. S. (2017). Motivação no Ensino Superior: Estratégias e Desafios. *Contexto & Educação*, 32(101), 212–232.

Silva, T. L. F., Mascarenhas, I. P., Medeiros, C. P. & Souza, E. C. (2014). A motivação no ensino superior: um estudo com alunos dos cursos de administração e direito. *R. Gest. Anál.*, 3(1/2), 104-113.

Comportamiento Docente: Relación con la Motivación Académica y el Éxito Estudiantil

Autor: Victor Armando Henry

Este estudio exploró cómo los estudiantes de un Instituto Técnico Superior perciben ciertos comportamientos de los docentes, su relación con la motivación académica de los estudiantes y cómo la percepción de esos comportamientos y motivación predice el interés por persistir y el éxito académico de los estudiantes. Las estadísticas sobre las bajas tasas de finalización en las instituciones de educación superior es un tema que preocupa a investigadores y organizaciones educativas (Apolinar, 2013; Kolodner, 2015). Al abordar este problema, una línea de investigación se centra en la relación estudiante-profesorado (Kezar & Maxey, 2014) y revela que los comportamientos del profesorado y la motivación de los estudiantes están relacionados con los resultados de varios estudiantes (Lancaster & Lundberg, 2019; Wilson & Ryan, 2013). Sin embargo, se sabe menos sobre los comportamientos efectivos de los profesores de institutos técnicos superiores que ayudan a fomentar el éxito de los estudiantes (Alexander, Karvonen, Ulrich, Davis y Wade, 2012; Khandelwal, 2009). Dicho conocimiento es necesario en República Dominicana (RD), donde en los últimos años se está implementando el nivel técnico superior.

El diseño de este estudio fue un diseño de investigación no experimental, cuantitativo descriptivo y predictivo, utilizando una encuesta en línea en el sitio del estudio. La muestra estuvo conformada por 352 estudiantes uno de los Institutos Técnicos Superiores de mayor matriculación en la República Dominicana. Los datos se analizaron utilizando pruebas T independientes, ANOVA, análisis de correlación canónica, regresiones múltiples logísticas y jerárquicas.

En general, los resultados indican que las cualidades y los comportamientos del profesorado representan el 48,5 % de la variación en la motivación de los estudiantes en el aula. Los hallazgos revelan con más detalle qué cualidades y comportamientos de los docentes, directa o indirectamente, tienen una mayor influencia en la motivación, la persistencia y el índice académico de los estudiantes. Por ejemplo, se encontró que los comportamientos de estímulo, como demostrar interés por el bienestar del estudiante y elogiar a un estudiante por un trabajo bien hecho, eran buenos predictores de la intención del estudiante de persistir. La equidad, como tener expectativas realistas para los estudiantes, tiene una correlación positiva significativa con la expectativa de éxito de los estudiantes, mientras que los comportamientos de control, como ser autoritario, establecer metas académicas y administrar el tiempo de clase, también son relevantes, aumentando el sentido de interés y utilidad para los algunos estudiantes considerados no-tradicionales. El éxito, la utilidad y el interés, constructos de la motivación académica, cuando se consideran de forma aislada son buenos predictores del índice académico de los estudiantes, explicando el 17 %, 10 % y 6 % respectivamente de la varianza.

Estos hallazgos ofrecen información más detallada que sirve como referencia para desarrollar programas de desarrollo docente, fomentando métodos y prácticas de instrucción docente que satisfagan las diversas necesidades de los estudiantes en contextos de educación superior. Este estudio se suma a la base de literatura

sobre el éxito de los estudiantes de Institutos Técnicos Superiores y cómo se conecta con las percepciones de los estudiantes sobre los comportamientos de los profesores y la motivación académica. Además, contribuye al trabajo empírico a la limitada cantidad de investigación actualmente disponible sobre el contexto de la educación superior dominicana.

Palabras clave: Comportamiento Docente, Éxito Estudiantil, Motivación Académica, Técnico Superior.

Bibliografía

Alexander, A., Karvonen, M., Ulrich, J., Davis, T., & Wade, A. (2012). Community college faculty competencies. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(11), 849–862. <http://doi.org/10.1080/10668926.2010.515511>

American Association of Community Colleges [AACC]. (2018). Fast facts 2018. <https://www.aacc.nche.edu/wp-content/uploads/2018/04/2018-Fast-Facts.pdf>

Apolinar, B. (2013, September 17). El 53% de los estudiantes universitarios del país deja la carrera iniciada [53% of college students in the Dominican Republic drop out.] *Listin Diario*. <http://www.listindiario.com/la-republica/2013/09/17/292465/el-53-de-los-estudiantes-universitarios-del-pais-deja-la-carrera-iniciada>

Buskist, W., Sikorski, J., Buckley, T., & Saville, B. (2002). Elements of master teaching. In S. Davis & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 27–39).

Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.

Kezar, A., & Maxey, D. (2014). Faculty matter: So why doesn't everyone think so? *Tough & Action*, 29-44.

Khandelwal, K. A. (2009). Effective teaching behaviors in the college classroom: A critical incident technique from students' perspective. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 299–309.

Kolodner, M. (2015). Why are graduation rates at community colleges so low? <http://hechingerreport.org/new-book-addresses-low-community-college-graduation-rates/>

Lancaster, J. R., & Lundberg, C. A. (2019). The influence of classroom engagement on community college student learning: A quantitative analysis of effective faculty practices. *Community College Review*, 47(2), 136–158. <https://doi.org/10.1177/0091552119835922>

Martin, K., Galentino, R., & Townsend, L. (2014). Community college student success: The role of motivation and self-empowerment. *Community College Review*, 42(3), 221–241. <http://doi.org/10.1177/0091552114528972>

Wilson, J. H., & Ryan, R. G. (2013). Professor-Student rapport scale: Six items predict student outcomes. *Teaching of Psychology*, 40(2), 130-133. <https://doi.org/10.1177/0098628312475033>

El aula invertida como modalidad estratégica en la educación “híbrida”

Autor: José Alejandro Rodríguez Núñez

Resumen

La presente propuesta corresponde a la línea temática Experiencias docentes innovadoras en los distintos grados y carreras. La misma surge a raíz de que tradicionalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido desarrollados desde la teoría a la práctica, convirtiéndose el aula en un espacio magistral donde prevalece el método expositivo por parte del docente. En efecto, el control epistemológico se centra en el maestro quien teoriza, conceptualiza y explica. Por su parte, el estudiantado pone en práctica toda la conceptualización suministrada por el maestro o facilitador. Y así, la enseñanza se centra en un aprendizaje teórico-práctico, en que por lo general prevalece la teoría.

En vista de lo planteado, proponemos un proyecto áulico que impacte los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de invertir la enseñanza y el aprendizaje, de modo que las etapas mentales de orden inferior (recordar, comprender y aplicar) sean procesadas por el estudiante de forma independiente; mientras que los procesos de orden superior (analizar, evaluar y crear) sean canalizados desde el aula, con la intervención del docente y la participación activa del estudiantado y el trabajo colaborativo y en equipo. Para ello nos basaremos en modalidades y métodos de enseñanza como el aprendizaje activo, cuyo método involucra a los discentes en el contenido de aprendizaje mediante la realización de actividades prácticas. A esto se suma el método de aprendizaje colaborativo e interactivo a partir de estrategias de corresponsabilidad para el alcance de metas personales y colectivas.

El enfoque metodológico empleado es de carácter cualitativo, pues se pretende observar, describir y ponderar la participación del estudiantado y del profesorado en lo que concierne al aula invertida, cuya metodología es idónea para la enseñanza híbrida o a distancia, puesta en marcha en la educación superior durante el período pandémico.

Los principios teóricos que sustentan esta propuesta están fundamentados, básicamente, en Marco Antonio Alvarado (2017) del Instituto Tecnológico de Monterrey quien define el flipped classroom o clase invertida como un modelo pedagógico que se basa en la inversión de la estructura tradicional de la clase expositiva presencial a través del empleo de tecnologías de información y comunicación. Asimismo, dada la vinculación con esta propuesta, consideramos los principios prácticos y metodológicos de Mario de Miguel Díaz (2005) quien asocia el aprendizaje activo con la modalidad de aula invertida por tratarse de una metodología de aprendizaje cuya práctica de enseñanza involucra a los estudiantes en el material que están aprendiendo a través de actividades diversas que promueven el pensamiento crítico sobre el tema.

Definitivamente los resultados de esta propuesta conllevan a la innovación de un cambio activo en la docencia, exaltando dos cualidades significativas: autonomía en el estudiantado y creatividad en el profesorado. Todo esto sin distinción de la disciplina, grado, ciclo o nivel; lo que permite que esta sea una propuesta abierta, dinámica, integral y transversal.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje-estrategia-metodología-didáctica.

Bibliografía

Alvarado M. (2017) Aprendizaje significativo y enseñanza. Instituto Tecnológico de Monterrey.

De Miguel M. (2005) Enseñanza y desarrollo de competencias. Universidad de Oviedo.

Heins K. & Schiefelbein E. Modelos didácticos para América Latina (2003). OEA

Liliana S. & Xulio R. (2005) Volver a pensar la clase. Santa Fe, Argentina. HomoSapiens.

El aula invertida en la enseñanza de Historia de la Arquitectura en la modalidad en línea

Autora: Orisell Medina Lagrange

Resumen

Durante pandemia de COVID-19, las IES se vieron en la necesidad de adecuar la docencia a la emergencia sanitaria. Es allí que inicia el cómo proceder de manera efectiva para que los procesos de E-A continuaran en medio de contexto complejo. El embarcarse en clases remotas auxiliadas por la tecnología constituyó un reto, pues se eliminó la presencialidad física lo cual influye en la dinámica de los procesos de E-A. En el caso de la enseñanza de asignaturas teóricas, se podría pensar que la virtualidad no generaría mayores inconvenientes, pero dentro del ámbito de la enseñanza de la arquitectura estas tienen un perfil muy definido y llevar la asignatura desde el método tradicional hacia otros modos de aprender era necesario. El acercamiento metodológico consistió en realizar encuestas a los grupos de estudiantes de las asignaturas luego de finalizados los cursos, lo cual permitió conocer las apreciaciones de los estudiantes sobre la implementación de la metodología en la asignatura.

Según Akçayır y Akçayır (2018), la mayor ventaja en la implementación del aula invertida es la mejora en el rendimiento del aprendizaje. Al estar este modelo de aprendizaje centrado en el alumno se adhiere a un conjunto de teorías que incluyen el aprendizaje activo, el aprendizaje asistido por los compañeros y el aprendizaje colaborativo. Así Marques y Badia (2022) indican que esta metodología es sólida y fácilmente adaptable a la enseñanza en línea, pero ha sido poco aplicada en entornos de aprendizaje de la historia (Rijal et al, 2022). Es por lo anterior que a partir de la experiencia dejada por el COVID-19, es necesario que desde de las IES, se tengan identificadas y probadas metodologías y procesos que puedan integrarse en diversos escenarios y disciplinas.

Como objetivos de este trabajo se plantean: 1) determinar las actividades que tienen mayor impacto en el proceso de aprendizaje en el modelo AI y 2) establecer la relación entre estas y el aprendizaje activo en la asignatura.

A partir de la experiencia de impartir grupos consecutivos de Historia de la Arquitectura III en la modalidad de Aula invertida, se observa que los estudiantes catalogan el hecho del trabajo colaborativo y en equipo como una de las fortalezas del proceso, así como el estudiar a un ritmo propio antes de la clase. También fue ponderado como positivo el hecho de aprender la asignatura a través de diferentes medios y con apoyo de tecnología, lo cual hizo el proceso de aprendizaje sea más atractivo para ellos. Si bien es cierto que el AI conlleva más responsabilidad por parte del estudiante, se verifica que no todos los estudiantes logran mantener el ritmo que implica estudiar antes de manera independiente, lo cual resulta a la larga en menores calificaciones.

Palabras clave: aula invertida, educación superior, educación en línea, aprendizaje activo.

Bibliografía

Akçayır, G., y Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345. doi:10.1016/j.compedu.2018.07.021

Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century, *European Journal of Teacher Education*, vol. 44, no. 1, pp. 96–114, doi: 10.1080/02619768.2020.1849129.

Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109–114.

González-Gómez, D., Jeong, J. S., Airado Rodríguez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 450–459.

He, W., Holton, A., Farkas, G., & Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. *Learning and Instruction*, 45, 61–71.

Hover, A. y Wise, T. (2022). "Exploring ways to create 21st century digital learning experiences," *Education 3-13*, vol. 50, no. 1, pp. 40–53. doi: 10.1080/03004279.2020.1826993.

Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE-Life Sciences Education*, 14, 1–12.

Jeong, J. S., González-Gómez, D., & Cañada-Cañada, F. (2016). Students' perceptions and emotions toward learning in a flipped general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 747–758.

Marqués Andrés, M. y Contelles, J. M. B. (2022). What Students Say About the Flipped Classroom, en *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, vol. 17, no. 3, pp. 235-244, doi: 10.1109/RITA.2022.3191470.

O'Flaherty, J. y Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review., *The internet and higher education*, vol. 25, pp. 85–95.

Rijal, M. Et al (2022). Flipped classroom in history learning to improve students critical thinking. En *International Journal of Evaluation and Research Education (IJERE)*. Vol. 11, No. 3, pp. 1416-1423. DOI: 10.11591/ijere.v11i3.22785

Wang, Y.; Huang, X.; Schunn, C.D.; Zou, Y. y Ai, W. (2019). Redesigning flipped classrooms: a learning model and its effects on student perceptions., *Higher Education*, vol. 78, n. 4, p.gs. 711–728, 2019.

Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(3), 313–340.

El rol del maestro coformador en las escuelas primarias en función de la articulación con el trayecto de las prácticas de los institutos formadores

Autora: María Teresa Armas

Resumen

El objetivo principal de esta ponencia es reposicionar el rol del maestro coformador e incluirlo en el proceso de las prácticas de la enseñanza de los institutos formadores.

Es necesario reposicionar la figura del maestro coformador en el ámbito de la docencia, porque si bien en las instituciones de formación docente las prácticas se desarrollan en contextos en los que intervienen distintos autores y organizaciones, el docente coformador desarrolla una tarea esencial ya que comparte y guía a los futuros maestros y comparte con ellos su tarea de enseñar.

Por otra parte, si bien las prácticas han representado siempre para los estudiantes una de las etapas más significativas de su carrera; generalmente no se ha tenido en cuenta el rol importante que cumple en este proceso, el maestro que recibe practicantes en sus aulas.

De este modo, es importante conocer y caracterizar el rol que este docente desempeña en el actual sistema educativo y su relación con las instituciones formadoras.

En la escuela normal tradicional el maestro de grado recibía a los estudiantes para cumplir con las observaciones y las prácticas iniciales, era el responsable directo de las tareas de su curso y su labor era relevante para orientar a los futuros docentes en su paso por la escuela primaria.

A partir de la tercerización de la formación docente, las prácticas de la enseñanza cambiaron y se resignificaron. En ese escenario aparecieron distintos actores: los profesores de práctica, los profesores asesores de los espacios curriculares, las escuelas destino asignadas a este proceso y los directivos de las dos instituciones implicadas.

Por otra parte, a partir de la implementación de los diseños curriculares del año 2001, se ha amplió la duración del campo de las prácticas lo que ha permitido una experiencia de gestión de articulación y vínculos entre los institutos formadores

En el campo de la docencia, es sabido que las prácticas de la enseñanza siempre han representado para los estudiantes, profesores y maestros de grado, una de las etapas más significativas de la carrera docente; sin embargo, muchas veces no se ha tenido en cuenta, el rol importante que cumple en este proceso al maestro que recibe practicantes en sus aulas.

En las instituciones formadoras, las prácticas de la enseñanza se desarrollan de modo general, en contextos en los que intervienen distintos actores y organizaciones: el practicante, el profesor de práctica de la institución formadora – universidad o instituto superior – profesores de las áreas curriculares y el docente coformador. También forman parte de este proceso las instituciones formadoras y las escuelas asociadas. Cada uno de estos sujetos involucrados juega un rol fundamental, desarrollándose entre ellos una particular interacción.

Palabras clave: maestro coformador – escuelas primarias – institutos formadores – profesores de práctica.

Bibliografía

Alliaud A. (2017). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina

Alliaud A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Buenos Aires. Paidós

Anijovich R. (2019). Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias. Buenos Aires. Paidós.

Anijovich R. y Capelletti G. (2009). Las prácticas como eje de la formación docente. Buenos Aires. Paidós

Barcia M., Morais Melo S. y López A. (Comp.) 2017. Práctica de la Enseñanza. La Plata. Edulp

Birgin A. (2000). El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado. Buenos Aires. Troquel

Bourdieu P – Passeron J.C. (2009). Los herederos. México. S. XXI

Camilloni A. (2016). El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós

Cols E. (2011). Estilos de enseñanza. Buenos Aires. Homo Sapiens

Davini M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós

Davini M. C. (1998). El currículo de formación del magisterio. Buenos Aires. Miño y Dávila

Davini M. C. (1995). La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía. Buenos Aires. Paidós

De Valle de Rendo A. (2010). La formación docente. Buenos Aires. Lugar

Diker G. y Terigi F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós

Edelstein G. y Coria A. (1995). Imágenes e Imaginación: Iniciación a la docencia. Buenos Aires. Kapeluz

Edelstein G. (2004). Prácticas y Residencia. Memorias, Experiencias y Horizontes en Giménez G. (Coord.) Córdoba. Brujas

Estudio Nacional 2017 – 2018. El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Diciembre 2019. INFoD. Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología

Fery G. (1999) El trayecto de la formación. Buenos Aires. Paidós

Frigerio G. y Poggi M. (1996). El análisis de la institución educativa: hilos para tejer proyectos. Buenos Aires. Santillana

González Rivero J. (1972). La residencia en la formación de docentes. Buenos Aires. Humanitas

Harmer E. (1993). La práctica de la enseñanza. Buenos Aires. Kapeluz

Hassoun J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires. Ediciones de la Flor

Jackson P. (2015). ¿Qué es la educación?. Buenos Aires. Paidós

Jackson P. (2002). Práctica de la Enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu

Pérez Alvarez(1985). Observación. Práctica y Residencia. Buenos Aires. Braga

Pruzzo V. (Comp.) 2013. Las prácticas del Profesorado. Córdoba. Editorial Brujas

Sanjurjo L. (Coord.) Hernández A., Alfonso I., Caporossi A. (2012). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario. Homo Sapiens

Spakpowsky E. (2006). Formación Docente y Construcción de la Identidad Profesional en Malajovich A. (Comp.). Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Fundación Osde. Siglo XXI Editores

Steiman J. (2002). ¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de la enseñanza en la educación superior. Colección Cuadernos de Cátedra. Baudino Editores

Vega V. (2017). Los buenos docentes. Buenos Aires. Lugar

El uso de la palabra en la formación docente inicial: Red curricular en la formación docente del Profesorado en Lengua y Literatura

Autora: Mónica Cúrtolo

Los estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura necesitan tener sucesivas experiencias educativas en diferentes contextos de enseñanza y de aprendizaje en los que puedan desarrollar prácticas profesionales que interpelen los saberes disciplinares con otros horizontes de significatividad social, ya que “las prácticas son siempre sociales y contextualizadas” (Sanjurjo, 2015). A partir de esta problemática, generamos prácticas socio-comunitarias en una institución de nuestra ciudad con un proyecto -PSC- que se titula: Tejiendo lazos con palabras. Talleres de lectura y de escritura. Al mismo tiempo, somos conscientes de las dificultades de los estudiantes universitarios en relación con la lectura y la escritura, especialmente en los primeros años. Por eso, implementamos un Proyecto de Escritura y Lectura para los Primeros Años -PELPA- titulado: Prácticas de lectura y escritura que potencian la reflexión en la formación inicial. Ambos proyectos están en el marco de un Proyecto de investigación que se denomina: Narrativas que potencian prácticas reflexivas de enseñanza de Lengua y Literatura. La interrelación de los tres proyectos conforma una red curricular. La metodología de investigación responde al carácter cualitativo y es de orden empírico. Toma conceptos provenientes de diferentes teorías: didácticas, de prácticas de enseñanza, de aprendizaje, lingüísticas y discursivas. Las unidades de análisis son producciones escritas de estudiantes de primer y tercer año que participan en los proyectos mencionados. Adherimos a una perspectiva constructivista del aprendizaje y a una enseñanza basada en la comprensión. Asimismo, reconocemos el potencial epistémico de la escritura (Alvarado, 2000) y sostenemos que la narración es relevante en la formación de docentes críticos y reflexivos ya que se convierte en un dispositivo que favorece las prácticas reflexivas (Anijovich, 2016). En esta red curricular se aborda de manera transversal la problemática de la escritura, la lectura y la reflexión en la formación docente, de allí proviene la pertinencia y relevancia de esta implementación e investigación. Nos hemos propuesto diferentes objetivos: propiciar acciones para que los estudiantes construyan relaciones significativas entre teoría y práctica y entre contenidos de diferentes cátedras; favorecer espacios de producción de prácticas de lectura y de escritura desde la integración de diferentes proyectos institucionales; habilitar el diálogo y la discusión sobre la importancia de generar prácticas reflexivas en la formación inicial; promover la formación ciudadana de los futuros docentes y la función social de la universidad y finalmente; articular las tres funciones fundamentales de la docencia universitaria: la docencia propiamente dicha, la investigación vinculada al desarrollo del campo del conocimiento y la extensión entendida como el ejercicio de una práctica social transformadora. En relación con los resultados, identificamos en las producciones escritas reflexiones de los estudiantes que dan cuenta de las relaciones entre teoría y práctica. Estas reflexiones manifiestan diferentes niveles de complejidad y se pueden leer con avances y retrocesos, en un proceso espiralado. Para concluir, sostenemos que, a partir del abordaje de estos dispositivos de base narrativa, podemos generar la construcción de conocimientos sobre las prácticas docentes situadas y sobre la lectura y la escritura, y asimismo, potenciamos la formación docente inicial del profesional reflexivo.

Palabras clave: prácticas -narrativas-reflexión- lectura-escritura-

Bibliografía:

Alvarado, M. (2000) "Aprender escribiendo" en El monitor de la educación. Año 1 N° 1,28-32.

Anijovich, R. (2016). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

Sanjurjo, L.; Caporossi, A.; Foresi, M. F.; Hernández, A. M.; España, A.; Alfonso, I. (2.015). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. (4 ed.) Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones

Experiencias educativas en la enseñanza de Genética en Brasil, Costa Rica y España

Autores: Maria de Nazaré Klautau Guimarães, Jorge Arturo Lobo Segura y Gabriel Enrique Ayuso Fernández

Problemática

La literatura apunta que el área de la Genética presenta muchas dificultades en la enseñanza y en el aprendizaje. Además, es un área que tuvo muchos avances recientes y la era pos-genómica presenta muchos impactos en la sociedad contemporánea. ¿Cómo los docentes enfrentan los desafíos e innovan en sus clases? ¿Cómo se puede pensar en la docencia universitaria, más precisamente, en la formación de profesores de la enseñanza de las ciencias, teniendo en cuenta las dificultades de los estudiantes de la secundaria?

Articulación entre las comunicaciones

Las experiencias educativas y reflexiones sobre la práctica de la docencia presentadas en diferentes realidades y países, del contexto iberoamericano, promueven compartir ideas, profundizar discusión y proponer alternativas para los cambios necesarios para la enseñanza de Genética, desde la enseñanza secundaria hasta la formación de profesores. Todos esos aspectos deben integrar los conocimientos necesarios para la comprensión de las aplicaciones de la Biotecnología en la sociedad contemporánea.

Resumen de cada trabajo

Título: Los desafíos de la enseñanza de Genética Humana en la sociedad contemporánea

Los conocimientos actuales de la Genética comprenden conceptos desde el modelo mendeliano de herencia hasta la complejidad funcional del genoma. Esos conocimientos impulsaron nuevas aplicaciones en la sociedad contemporánea, principalmente en el área de la salud humana. En este contexto, se hace muy importante los conocimientos básicos de la Genética Humana. Pero, ¿cómo se encuentra la enseñanza de la Genética Humana? ¿Cuáles son las principales dificultades del aprendizaje por parte de los estudiantes y de los profesores? El objetivo es conocer lo que la literatura dice sobre esos aspectos y buscar alternativas para proponer una enseñanza adecuada con la realidad actual. En relación a este tema es importante conocer la relación de la Sociedad Brasileña de Genética (SBG) con la enseñanza de la Genética Humana, tanto en la facilitación del aprendizaje, como en el apoyo al profesor. El conocimiento de esos puntos ofrece las bases para un cambio en la formación de los ciudadanos de la sociedad contemporánea, en esta área.

Título: Reorientando la enseñanza de la genética con modelos más atractivos: la genética de la variación del color de la flor en el género Ipomoea

La enseñanza de la genética constituye un reto pedagógico dentro de la enseñanza de la biología, por ser una disciplina que combina conceptos abstractos y modelos teóricos (gene, herencia mendeliana), la utilización de modelos moleculares complejos y la integración de información a diferentes niveles de la organización biológica (desde ADN hasta organismo), integrados por el proceso del desarrollo. La relación genotipo-

fenotipo no es directa y requiere de una atención especial del educador para mostrar esta relación de una forma condicionada al rasgo, población y ambiente del carácter en estudio. Uno de las necesidades importantes en la enseñanza de la genética es la incorporación de ejemplos ilustrativos con organismos más conocidos o familiares a los estudiantes, particularmente en ambientes tropicales. Los guisantes de jardín, la mosca *Drosophila*, el maíz, las bacterias y otros organismos son los modelos clásicos de los libros de genética. Sin embargo, son necesarios más ejemplos que sean más familiares a estudiantes en zonas urbanas o rurales, y en donde la variación fenotípica sea más accesible a la observación de los estudiantes, no restringida a variedades o razas preservadas en laboratorios o invernaderos. La variación del patrón de coloración de las flores de las enredaderas del género *Ipomoea* (Convolvulaceae) es un caso de estudio que puede suplir algunas de las necesidades anteriormente señaladas. *Ipomoea* es un género de amplia distribución y alta diversidad en países Neotropicales, particularmente en Mesoamérica. Solo en México se han registrado alrededor de 170 especies de *Ipomoea*, y las poblaciones de *I. purpurea* despliegan una amplia variación de color cuya base genética y molecular es conocida. Floraciones de *Ipomoea* pueden encontrarse tanto en ambientes rurales como urbanas, común en charrales o sitios abandonados. Con este fin, fue creada un sitio web que explica diferentes conceptos de genética usando el polimorfismo de color floral de *I. purpurea* y la evolución de diferentes morfos florales en el género *Ipomoea* como modelo para ilustrar diferentes conceptos de genética mendeliana, genética molecular y evolución molecular.

Título: El estudio de los conocimientos básicos de Genética y sus aplicaciones en Biotecnología entre los estudiantes de Educación Secundaria

El estudio de la Genética supone un reto en la enseñanza de las Ciencias Naturales, por una parte, por las dificultades del alumnado para su adecuada comprensión y, por otra, por la importancia de la adquisición de los conocimientos básicos en esta disciplina para el mejor aprendizaje de otras áreas centrales de la Biología como la Evolución o la Ecología, y, de un modo más específico, de sus aplicaciones en la Biotecnología, área está, sobre la que hay un interés creciente. En este sentido, el objetivo principal es el de revisar los estudios más recientes sobre las dificultades de los estudiantes de Educación Secundaria Postobligatoria (16-18 años) en la adquisición de los aspectos básicos de Genética para comprender algunas de sus aplicaciones más usuales de la Biotecnología (alimentos transgénicos, ingeniería industrial, biorremediación o fermentaciones); conocer estas dificultades en distintas muestras del alumnado de Secundaria Postobligatoria españoles, así como, su planteamiento habitual en los libros de texto de estos niveles educativos. Por otra parte, también nos marcamos como objetivo analizar las posibles relaciones entre el conocimiento de estas aplicaciones por parte del alumnado y su actitud hacia las mismas. Finalmente, nos planteamos establecer pautas educativas para el diseño e implementación de propuestas educativas adecuadas.

Explorando la Teoría del Aprendizaje Transformacional de Jack Mezirow para la mejora de la práctica docente. Una revisión de literatura

Autora: Sally Peña

Problemática:

A pesar de que muchos estudios que destacan la relevancia de una educación holística en la enseñanza de adultos (Baxter-Magolda, 2009), la literatura sobre las experiencias educativas de los estudiantes adultos en la educación superior, especialmente en la educación técnica superior es limitada (Bahr, 2011; Baxter-Magolda, 2009; Levin & Kater, 2018).

Objetivo:

Esta revisión de la literatura tiene como objetivo examinar investigaciones relevantes acerca de los aspectos de la experiencia de estudiantes adultos que más contribuyen a cambios fundamentales en la forma en que se ven a sí mismos y al mundo en el que viven. La literatura consultada fue examinada bajo el lente de la teoría del aprendizaje transformacional de Jack Mezirow (1978).

Pertinencia y Relevancia de la Investigación:

Los resultados de esta investigación pueden iniciar una conversación crítica sobre las políticas educativas y practicas docentes innovadoras, que promuevan oportunidades para que los estudiantes adultos experimenten cambios personales que los conviertan en individuos más críticos ante la sociedad (Hoggan & Browning, 2019).

Principios Teóricos:

La teoría del aprendizaje transformacional "se trata del cambio, un cambio dramático y fundamental en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos" (Merriam & Caffarella, 2007, p. 130). Esta teoría del aprendizaje va más allá de la dimensión cognitiva, incluyendo lo emocional y social. Dimensiones que conducen a perspectivas más abiertas, más reflexivas y capaces de cambiar el significado en el nivel individual resultando en cambios sustantivos en las estructuras sociales (Hoggan, 2016a; Illeris, 2015). En el campo del aprendizaje de adultos, la teoría está centrando la atención en el proceso educativo que busca desarrollar competencias humanas potenciales para afrontar y resolver problemas actuales y futuros problemas (Illeris, 2004).

Metodología:

La revisión de la literatura se realizó examinando artículos y documentos que explicaban a profundidad los conceptos sobre la teoría del aprendizaje transformacional desarrollada por Jack Mezirow en 1978. Se examinaron artículos científicos donde se aplicó esta teoría desde el punto de vista académico, especialmente

en instituciones del nivel Técnico Superior y realizadas en el contexto de Latino América, Estados Unidos y Australia durante las últimas dos décadas.

Resultados y Conclusiones:

Esta revisión de la literatura sugiere que en el contexto de la Educación Técnica Superior se podrían propiciar cambios profundos en la vida de los estudiantes como respuesta a su misión social. Sin embargo, los datos demostraron que las instituciones de Educación Superior deben crear condiciones intencionales donde pueda ocurrir una perspectiva transformadora en los individuos. También quedó demostrado que los cambios en los individuos sólo son evidentes cuando la experiencia educativa ha terminado. Finalmente, queda claro que el aprendizaje transformacional tiene el potencial de contribuir a crear una realidad diferente para las personas y por consecuencia para sus comunidades.

Palabras Claves: Aprendizaje Transformacional, Educación de Adultos, Educación Técnica Superior.

Bibliografía:

Bahr, P. R. (2011). What we don't know about community college students: The case for a better understandings of student pathways. *The Changing Ecology of Higher Education*, 1–8. http://cepa.stanford.edu/sites/default/files/ecology_bahr.pdf

Baxter-Magolda, M. B. (2009). The activity of meaning making: A holistic perspective on college student development. *Journal of College Student Development*, 50(6), 621-639.

Levin, J. S., & Kater, S. T. (Eds.). (2018). *Understanding community colleges*.

Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>

Hoggan, C. & Browning, B. (2019). *Transformational learning in community colleges: Charting a course for academic and personal success*. Harvard Education Press.

Merriam, S.B. and Caffarella, R.S. (2007), *Learning in adulthood: A comprehensive guide*, 3rd ed., Jossey-Bass

Hoggan, C. (2016). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155849>

Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative education*, 2(2), 79-89.

Illeris, K. (2015). Transformative learning in higher education. *Journal of Transformative Learning* (Vol. 3).

Formação de professores em diferentes contextos de ensino: um estudo nas licenciaturas e graduação tecnológica

Autora: Maria Marina Dias Cavalcante

Este trabalho resulta de pesquisa acerca da formação de professores no contexto de licenciaturas e de cursos de graduação profissional e tecnológico, realizada em um grupo de pesquisa que averigua a docência no ensino superior e na educação básica, em articulação com um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública, no período de 2016 a 2020. Este grupo reúne bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos e doutorandos em Educação, na perspectiva de discutir a essencialidade de uma formação de professores, comprometida com uma conscientização coletiva para lidar com as questões sociais atuais, por meio de uma apropriação crítica da realidade e contribuindo para que os docentes, juntos dos discentes, sejam protagonistas no exercício da práxis educativa, tendo em vista a valorização de sua carreira. Isto posto, a investigação partiu do seguinte questionamento: Como se organiza a formação de professores em diferentes contextos de ensino pertencentes a Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Ceará, para atender licenciatura e graduação profissional e tecnológica, no sentido de oferecer subsídios para a profissão docente? Seguindo este raciocínio, assim foi configurado o objetivo geral: Compreender como a formação de professores em IES públicas do Estado do Ceará organizam-se para atender ao ensino universitário no que se refere a um respaldo qualitativo que viabilize práticas profissionais tendo em vista a transformação do real. O estudo tem sua relevância ao propor ampliar o universo de investigações em torno da temática, ao inspirar novos e contínuos estudos que possam servir de base para discutir, identificar e publicizar a situação da formação de professores, e propor alternativas de superar os desafios que obstaculizam a qualidade do ensino, na perspectiva da emancipação. Os princípios teóricos que alicerçaram esta pesquisa no campo da formação docente guiaram-se por uma racionalidade crítica, por meio de contributos epistemológicos de autores como Candau (2020), Freire (2018), Lima (2001) e Pimenta (2012, 2019). Metodologicamente este estudo amparou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, realizada em instituições públicas de ensino superior da rede pública estadual e federal do Estado do Ceará. Em relação aos procedimentos de produção de dados, foram realizados levantamento teórico, mapeamento de universidades e de sujeitos, questionário, observação direta e entrevista semiestruturada com professores universitários que consentiram em participar da pesquisa. Os dados foram analisados buscando descortinar explicações e interpretações para as inquietações do grupo, a fim de cooperar com a seara educacional e a sociedade. Os resultados apontaram para a necessidade perene de produzir conhecimentos que tragam fundamentos coerentes com princípios éticos e solidários na indicação de proposições nas legislações e em programas de formação inicial e contínua docente, para que suas práticas tenham alicerce em uma pedagogia crítica. Logo, concluiu-se ser inviável imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores, uma vez que alicerçadas na criticidade suas ações possibilitam o esperar.

Palavras-chave: formação de professores. ensino-aprendizagem. profissão docente.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (Orgs.). Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020.

COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; MARTINS, Elcimar Simão; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. Dialogicidade, pesquisa e formação inicial de professores. In: COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; MARTINS, Elcimar Simão (Orgs.). Diálogos pedagógicos na formação de professores: articulações entre ensino, pesquisa e extensão. Fortaleza: Impreco, 2019. p. 11-36.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LIMA, Maria Socorro Lucena; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior. Educar em Revista, Curitiba, n. 61, p. 71-88, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mFvDbRfC5LVsH8fzyj9CcHc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A Formação Contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação de São Paulo, Universidade de São Paulo. 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MELO, Geovana Ferreira. Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (Orgs.). Didática: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

STAKE, Robert Edward. A Arte da Investigação com Estudos de Caso. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

STAKE, Robert Edward. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

Gamificación para el aprendizaje e insignias digitales para medir logro de competencias en un curso de microeconomía

Autor: Marco Tulio Bustos Gutiérrez

Problemática

A partir del año 2009, la Universidad Católica de Temuco (UCT) implementó un sistema educativo basado en competencias (DTE, 2022). Al momento de ingresar a la UCT se les explica a las y los estudiantes de que trata este modelo educativo. Sin embargo, cuando se les pregunta a las y los estudiantes sobre el modelo educativo UCT, tienen poca claridad del mismo y cómo influye en su futuro desempeño profesional.

Objetivos

El objetivo general es observar los resultados obtenidos por las y los estudiantes en una innovación docente que incorpora dos estrategias de gamificación en un curso de microeconomía. Los objetivos específicos son: i) describir la innovación docente realizada, ii) medir la percepción respecto de los recursos digitales empleados como gamificación de los contenidos y iii) observar el nivel de logro de las competencias de las y los estudiantes usando insignias digitales.

Pertinencia y relevancia

La experiencia realizada, aporta conocimiento en dos líneas. La primera, sobre cómo la incorporación de recursos educativos tecnológicos contribuye a la calidad e innovación del proceso formativo en la UCT (García et al., 2022). La segunda, aportar evidencia de cómo los estudiantes pueden visualizar el nivel de logro de las competencias declaradas en su itinerario formativo (García et al., 2020).

Principios teóricos

La gamificación es el uso de los recursos propios de los juegos usada en contextos no lúdicos con el fin de generar un cambio en la conducta de las personas (Sánchez, 2015; Teixes, 2015), como es el aprendizaje o desempeño de los estudiantes. Existen distintos elementos que pueden ser usados en la gamificación, como son los juegos digitales y la obtención de insignias (Diecheva et al., 2015). Las insignias digitales, son la representación visual de los logros alcanzados y su uso se ha extendido ampliamente en la educación superior y como certificación de competencias (Gish-Lieberman et al., 2021; Hinojo-Lucena et al. (2021).

Metodología

Se realizará un diagnóstico inicial con las y los estudiantes del curso de microeconomía para conocer el nivel de conocimiento del modelo educativo de la universidad. Se solicitará que revisen los recursos digitales empleados para gamificar contenidos en la cuarta unidad del curso y los evalúen con un instrumento de

diagnóstico. Se solicitará que evalúen el logro de las competencias declaradas en el curso de microeconomía y comparen contra un listado de insignias digitales para observar su nivel de logro o avance de manera auto-reportado. Se empleará análisis descriptivo para interpretar los resultados obtenidos.

Conclusiones

A partir de la experiencia llevada a cabo, se puede concluir la pertinencia de incorporar recursos digitales para reforzar los contenidos abordados en un curso de microeconomía de manera autónoma además de que el uso de las insignias digitales propicia un mayor entendimiento del modelo educativo de la UCTemuco de parte de las y los estudiantes.

Palabras clave: resultados de aprendizaje, insignias digitales, gamificación, microeconomía, ciencias sociales.

Bibliografía

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., Angelova, G. 2015. Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*. 18(3):75-88. <https://login.proxybiblioteca.uct.cl/login?url=https://www-proquest-com.proxybiblioteca.idm.oclc.org/scholarly-journals/gamification-education-systematic-mapping-study/docview/1707773428/se-2>.

DTE (2022). Sobre nosotros, Dirección de Tecnología Educativa, en <https://dte.uct.cl/sobre-nosotros/>

García, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>

García, R., Sanhuesa, S., Moya, B., Turra, H., Moya, J., Vidal, W. (2022). Modelo integral de desarrollo de la docencia, en <https://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/4190>

García, R., Sanhuesa, S., Moya, B., Turra, H., Moya, J., Vidal, W. 2020. Lineamientos para la evaluación de aprendizajes en la UCTemuco, en <https://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/4191>

Gish-Lieberman, Jaclyn J, Andrew Tawfik, and Jessica Gatewood. (2021). Micro-Credentials and Badges in Education: A Historical Overview. *TechTrends*, 65.1 (2021): 5-7.

Hinojo-Lucena, F., Gómez-García, G., Marín, J., Romero-Rodríguez, J. (2021). Gamificación por insignias para la igualdad y equidad de género en Educación Superior, *Prisma Social. Revista de investigación social*, 35, 184-198

Sánchez, F. (2015). Gamificación/Gamification. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 13-15.
doi:<https://doi-org.proxybiblioteca.idm.oclc.org/10.14201/eks20151621315>

Teixes Argilés, F. (2015). Gamificación: motivar jugando. Editorial UOC. <https://elibro-net.proxybiblioteca.idm.oclc.org/es/lc/uctemuco/titulos/57871>

Innovación en la gestión de la convivencia en la universidad

Autores: Juan Carlos Torrego Seijo y Raquel Herrero Marcos

El tema de la convivencia en las instituciones educativas, aun siendo un asunto relevante de claro carácter transversal y con una alta relación con los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU de la agenda 2030, no siempre ha formado parte de la agenda formativa del profesorado universitario. La gestión de la convivencia implica una apuesta por la justicia y la paz. La paz que nos interesa es la que surge de una gestión pacífica de los conflictos y donde toman cuerpo elementos esenciales como son la reparación del daño, la reconciliación y resolución de conflictos en profundidad. Cada vez resulta más necesario que el profesorado cuente con competencias orientadas a gestionar conflictos tanto en las aulas como en el ámbito más general de la Universidad. A continuación, presentamos una propuesta de innovación desarrollada en la Universidad de Alcalá que surge con la pretensión de atender la mejora de la convivencia dentro de un enfoque muy estructurado y fundamentado.

El enfoque desarrollado en el citado proyecto de innovación encuentra sus fundamentos en un modelo integrado de gestión de la convivencia, según se viene planteando desde el grupo de innovación e investigación "Inclusión y Mejora Educativa, Convivencia y Aprendizaje Cooperativo" (IMECA-UAH), en el cual se apuesta por valores como la solidaridad, la participación y la justicia restaurativa como enfoque global de gestión de la convivencia. Este modelo incorpora aspectos tan esenciales como son la creación democrática de normas, y la potenciación de una nueva estructura compuesta por dos programas de gestión de conflictos: Mediación y Alumnos Ayudantes.

Con la elaboración democrática de normas lo que se pretende es generar un compromiso con la mejora de la convivencia por parte de las comunidades educativas al tiempo no se cumplen las normas se realice una intervención de tipo restaurativo tal y como señalan los últimos planteamientos educativos al respecto.

Las dos nuevas estructuras de gestión de conflictos que planteamos son los Programa de Ayuda entre Iguales y Mediación forma parte de un modelo integrado de gestión de la convivencia, como se entiende por parte del Equipo de Investigación "Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo" (IMECA-UAH), asimismo forma parte de una experiencia de innovación docente. Dicho programa está formado por dos subprogramas, por un lado, mediación y, por otro lado, alumnado ayudante.

Además, se inserta en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, aunque su visión es ampliarlo a otras facultades. A lo largo del programa se ha seleccionado y formado a 23 estudiantes de diferentes cursos y grados de la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá.

Entendemos la mediación (Torrego, 2017; Torrego, Montalvo y Herrero, 2021): Una forma de gestionar conflictos entre dos o más personas, con la ayuda de una tercera persona neutral, el mediador, que busca satisfacer las necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación y conduciéndolo por medio de unos sencillos pasos a su resolución.

Y en relación con el programa de alumnos ayudantes (Torrego, 2018; Torrego, Montalvo y Herrero 2021), decimos que es una iniciativa de mejora de la convivencia. Consiste en la creación de redes sociales de apoyo entre el alumnado contando con alumnos debidamente seleccionados y formados. Que se impliquen en tareas de detección y atención de problemas.

Palabras clave: convivencia, mediación, ayuda entre iguales, mejora educativa, educación superior.

Bibliografía

Torrego, J.C. (2017). (Coord.). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores. Narcea: Madrid.

Torrego, J.C. (2018). (Coord.). La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes. Narcea: Madrid.

Torrego, J.C., Montalvo, D. y Herrero, R. (2021). La mediación y ayuda entre iguales en la formación inicial del profesorado en la Universidad. En Torrego, J.C. y Monge, C. (Coords.). Inclusión y convivencia en los centros educativos. Experiencias y propuestas. Síntesis: Madrid.

TENDENZZA: Publicación especializada como estrategia para un aprendizaje significativo

Autora: Geraiisa Pichardo Rodríguez

Resumen

Dentro de la carrera de Diseño de Interiores de la Universidad Iberoamericana, la actividad curricular TENDENCIAS DEL DISEÑO DE ESPACIOS de carácter teórico, promueve un acercamiento al concepto e identificación de tendencias de diseño en espacios de diversa índole. Impartida en el último semestre de la carrera, tributa al perfil de egreso y promueve las competencias terminales de los ejes de expresión gráfica del diseño de interiores y el diseño de espacios y complementos.

En las evaluaciones de competencias la asignatura no estaba logrando las metas establecidas por lo que se hizo necesaria una reformulación de su contenido y metodología de enseñanza. El objetivo fue lograr un aprendizaje significativo que profundizara la investigación teórica para luego ser aplicada en situaciones prácticas. Las tendencias de diseño cambian, se transforman. Todo profesional del diseño de interiores debe saber identificarlas, crearlas y emplearlas coherentemente.

El vehículo ideado para este fin fue la realización (en el período académico sept – dic 2021) de una publicación especializada llamada “TENDENZZA”, una revista que recoge las tendencias de diseño 2021-2022 de distintas tipologías de espacios y plantea propuestas de diseño para la aplicación de estas tendencias. Las técnicas metodológicas utilizadas fueron el método expositivo, la investigación, la escritura a través del currículo y el aprendizaje basado en proyectos.

Los principios pedagógicos implementados en el proceso fueron:

- Aprendizaje colaborativo: Este es un enfoque educativo que busca mejorar el aprendizaje a través del trabajo conjunto (1). La toma de decisiones en el desarrollo de la asignatura involucró a todo el curso. Se trabajaron 5 tomos, cada uno manejado por un grupo de 6 estudiantes.
- Aprendizaje significativo: Según el teórico estadounidense David Ausubel, es un tipo de aprendizaje en que un estudiante asocia la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso (2). Para esta actividad curricular se relacionaron conocimientos previos de las de Diseño, Bloque creativo digital y Taller de Portafolio, que sirvieron como punto de apoyo para los nuevos conocimientos.
- Autogestión de los aprendizajes: Se refiere al grado al cual los estudiantes participan activamente de manera metacognitiva, motivacional y conductual en su propio proceso de aprendizaje (3). En este proceso los estudiantes fueron responsables desde la selección del nombre, diseño y diagramación de la publicación, hasta la redacción del contenido y aplicación de este en propuestas individuales de diseño.

El resultado fue una revista en 5 tomos, cada uno identificando las tendencias de diseño de distintas tipologías de espacios, con una gran calidad gráfica y contenidos pertinentes. La retroalimentación de los estudiantes fue muy positiva y satisfactoria. También la acogida de toda la escuela, ya que se realizó una versión impresa para registro, pero se distribuyó de manera digital a toda la comunidad. Por esto se decidió establecer la distribución de esta publicación con periodicidad anual.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, investigación, aprendizaje significativo, aprendizaje basado en proyectos.

Bibliografía

¿Qué es el aprendizaje colaborativo y cuáles son sus beneficios? Recuperado de: <https://blog.up.edu.mx/prepaup/femenil/que-es-el-aprendizaje-colaborativo-y-cuales-son-sus-beneficios>

¿Qué es el aprendizaje significativo? Definición, características y ejemplos. Recuperado de: <https://webdelmaestrocmf.com/portal/que-es-el-aprendizaje-significativo-definicion-caracteristicas-y-ejemplos/>

La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno, por José Juan Góngora. Recuperado de: <http://sitios.itesm.mx/va/diie/docs/autogestion.pdf>

¿Qué son las tendencias y como las ha vivido el diseño de interiores? Studio Mob. México. Recuperado de <https://mob.com.mx/news/que-son-las-tendencias-y-como-las-ha-vivido-el-diseno-de-interiores>

Uso de fuentes primarias y desarrollo del pensamiento histórico en el ámbito universitario

Autores: Jorge Blanco, Mauricio Aguirre Villanueva y Diana Montes Álvares

Resumen

Los universitarios suelen relacionar los cursos de historia con lo memorístico, la enumeración de fechas, el interés por los prohombres y exposiciones magistrales de los docentes en las que se deja de lado el análisis. La situación antes descrita constituye un obstáculo para lograr el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes universitarios. Frente a esta problemática, la presente investigación plantea que el uso de las fuentes primarias en la enseñanza de la historia contribuye con el desarrollo del pensamiento histórico en el ámbito universitario.

Los objetivos de la investigación son implementar una metodología de trabajo con fuentes primarias orientada al desarrollo del pensamiento histórico para un curso de historia en el ámbito universitario y evaluar el impacto de esta metodología en el desarrollo del pensamiento histórico.

Una investigación como esta es relevante y pertinente, porque los estudiantes podrán comprender la historia a través de un aparato crítico especializado. Además, la investigación no solo proveerá de una metodología eficaz de la comprensión real de la historia, sino que beneficiará a los estudiantes, porque al fomentar el desarrollo de la competencia pensamiento histórico, los dotará de una capacidad que les servirá para entender e interpretar los problemas presentes, tanto de la historia del país como del entorno social en el que se mueve. Este pensamiento histórico será, finalmente, el que le permita al estudiante aplicar los conocimientos adquiridos en el análisis de los problemas contemporáneos

Durante el desarrollo de la investigación, se toma como referencia la definición de pensamiento histórico elaborada por Santisteban (2010). A su vez, se presenta la rúbrica que contiene los componentes de la mencionada competencia y que permitirá medir el desarrollo de la competencia denominada pensamiento histórico. Asimismo, se conformaron un grupo experimental y uno de control. En la sección experimental, se trabajó con los diseños de clase que contienen las fuentes primarias. En la sección de control, se trabajó con base en las fuentes secundarias. Sin embargo, los temas trabajados en ambos grupos fueron los mismos y la evaluación que midió la competencia al final de la unidad de aprendizaje también fue la misma. Para el procesamiento y análisis de datos, se hizo uso del paquete estadístico IBM SPSS Statistics v.25. Al ser una investigación con variables cualitativas con la aplicación de una rúbrica que evaluó los resultados de manera ordinal, se hizo uso de la técnica U de Mann Whitney, la cual buscó aceptar o rechazar la hipótesis de investigación. Se concluye que los estudiantes que usaron la metodología que prioriza el uso de fuentes primarias lograron mejores resultados en tres de las cuatro dimensiones del pensamiento histórico: conciencia histórico - temporal, imaginación e interpretación históricas. Sin embargo, para la dimensión representación de la historia no se obtuvieron mejores resultados.

Palabras clave: docencia, pensamiento histórico, fuente primaria, universidad.

Bibliografía

Apaolaza, D. y Echeberria, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. Ensayos. Revista de La Facultad de Educación de Albacete, 34(1), 29-40. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2030>

Cerdá, J.M. y Ramacciotti, K. (2018). La enseñanza de historia social en la carrera de enfermería. Interface, (22) 67, 993-1002. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622017.0464>

Ethier, M., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. Enseñanza de las ciencias sociales, (9), 61-74. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127609007.pdf>

Freire, P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo Veintiuno Editores.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. 6 ed. McGraw Hill.

Molina, S. y Salmerón, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. Panta Rei: Revista digital de historia y didáctica de la historia, (14) 1, 129-153. <https://revistas.um.es/pantarei/article/view/444761>

Montanares, E. y Llancavil, D. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, (8) 17, 85-98. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281044437005.pdf>

Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. Clío, (39), 1139-6237. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>

Ramos, S. y Pericacho, F. (2015). Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica en la universidad. Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació (26), 65 – 88. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/427788>

Rojó, J., Barroso, A. y Cristobo, L. (2011). El uso de fuentes archivísticas online para la formación universitaria en ciencias sociales: una propuesta de trabajo interdisciplinar [ponencia]. III Congrés Internacional UNIVEST, Girona, España. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3723/307.pdf?sequence=1>

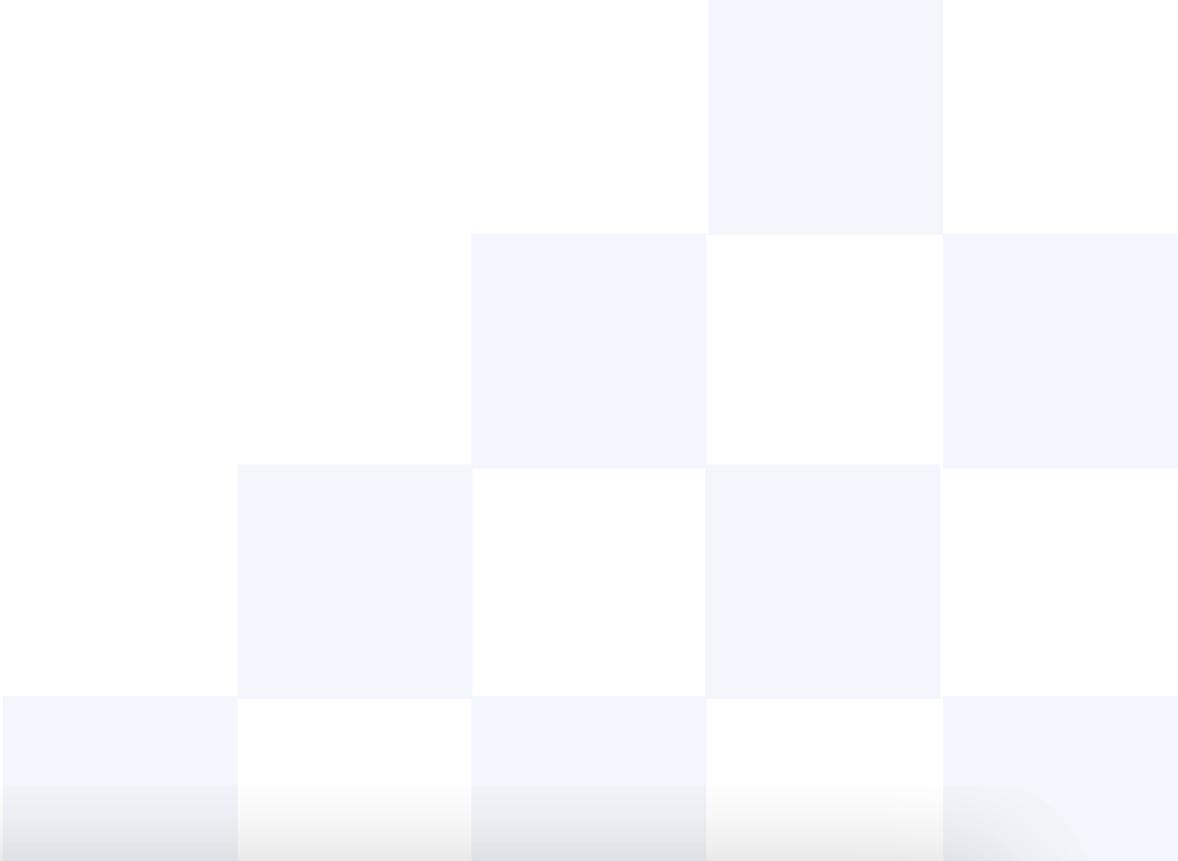
Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, (29) 1, 83 – 99. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados, (14), 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Soria López, G. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, (14), 83-95. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/303623>

Valle, A. (2017). Los últimos 100 años de la Historia peruana según los y las estudiantes del profesorado: estudio sobre sus representaciones de la Historia y su conciencia histórica [tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/405964#page=1>

Zuleta, O. (2005) La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. Educere, (9) 28, 115 – 119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>

A graphic of a staircase made of light blue squares, ascending from the bottom left towards the top right. The squares are arranged in a grid pattern, with each step being one square higher and one square further right than the previous one.

Gobernanza y liderazgo institucional

Estrategias institucionales para fomentar la participación de los estudiantes no tradicionales en la educación superior

Autora: Agurtzane Martínez, Ane Urizar, Monica Gago

Resumen

La gran mayoría de las políticas diseñadas e implantadas en las instituciones de educación superior (IES) se orienta a sistemas de representación y participación de estudiantes tradicionales, no dando respuesta a aquellos que por su origen o circunstancias específicas (estudiantes no tradicionales) tienen mayor dificultad de acceso y permanencia en estas instituciones.

El objetivo de este estudio es establecer un marco de actuación con un conjunto de indicadores para la autoevaluación de las estrategias institucionales que favorezcan el compromiso inclusivo y la gobernanza participativa en las IES.

Se pretende contribuir a mejorar políticas, mecanismos y prácticas para la participación inclusiva de todos los estudiantes de las IES, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en procesos de calidad y en la toma de decisiones institucionales. Por tanto, este trabajo busca dar respuesta a la necesidad de un modelo de compromiso estudiantil para apoyar y mejorar su participación en la gobernanza institucional, lo que conduce a un mayor acceso y tasas de retención para los estudiantes no tradicionales. Las investigaciones demuestran que la participación en la gobernanza de las instituciones educativas hace que el alumnado tenga un sentido de pertenencia y, sobre todo, que se vea a sí mismo como parte del proceso de toma de decisiones. Provoca un mayor sentimiento de autonomía y tiene una relación positiva con la motivación. Asimismo, puede facilitar la evaluación de los planes de estudio y las prácticas de enseñanza.

En el proceso de construcción del instrumento, a través de la revisión bibliográfica sobre instrumentos y encuestas validados internacionalmente, se identificó un primer conjunto de categorías relacionadas con el compromiso y la participación de los estudiantes no tradicionales. A partir de estas categorías se diseñó la primera versión del instrumento y se fijó el tipo de preguntas y la puntuación y escala de cada una de ellas. La validez y pertinencia de esta primera versión se contrastó con expertos en el ámbito analizado. Tras un proceso de co-creación donde participaron integrantes de 6 instituciones europeas, se elaboró la versión definitiva de la herramienta, resultado de este estudio, que incluye cuestionarios para profesionales y personal de gestión de la IES y para estudiantes no tradicionales.

Las IES deben implementar prácticas diseñadas para satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes y comprometerse con la diversidad en todas las áreas y niveles de la institución y en la experiencia más amplia de los estudiantes. La implementación de esta evaluación institucional favorecería el desarrollo de IES más inclusivas mediante una mayor participación de los grupos no tradicionales y desfavorecidos en los procesos de toma de decisiones en aspectos educativos y no educativos.

Palabras clave: estudiantes no tradicionales, participación, gobernanza, compromiso, instituciones de educación superior.

Bibliografía

Brunner, M., & Ehlers, U. D. (2021, September). Listening to the Student Voice–Student Engagement in Professional Higher Education. In EDEN Conference Proceedings (No. 1, pp. 342-352).

Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moríña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J.A., Díaz-Gandasegui, V. and Elizalde, B. (2021). Evaluation of inclusion in higher education through indicators (EIHEI). Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo (REICE) 19, 3. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>.

Menon, M. E., Terkla, D. G., & Gibbs, P. (Eds.). (2014). Using data to improve higher education: Research, policy and practice. Springer.

National Student Engagement Programme (NSEP) (2020). <https://studentengagement.ie/>.

National survey of student engagement (NSSE) (2021). <https://nsse.indiana.edu/>

Schuetze, H.G., Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. Higher education 44, 309- 327. <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>.

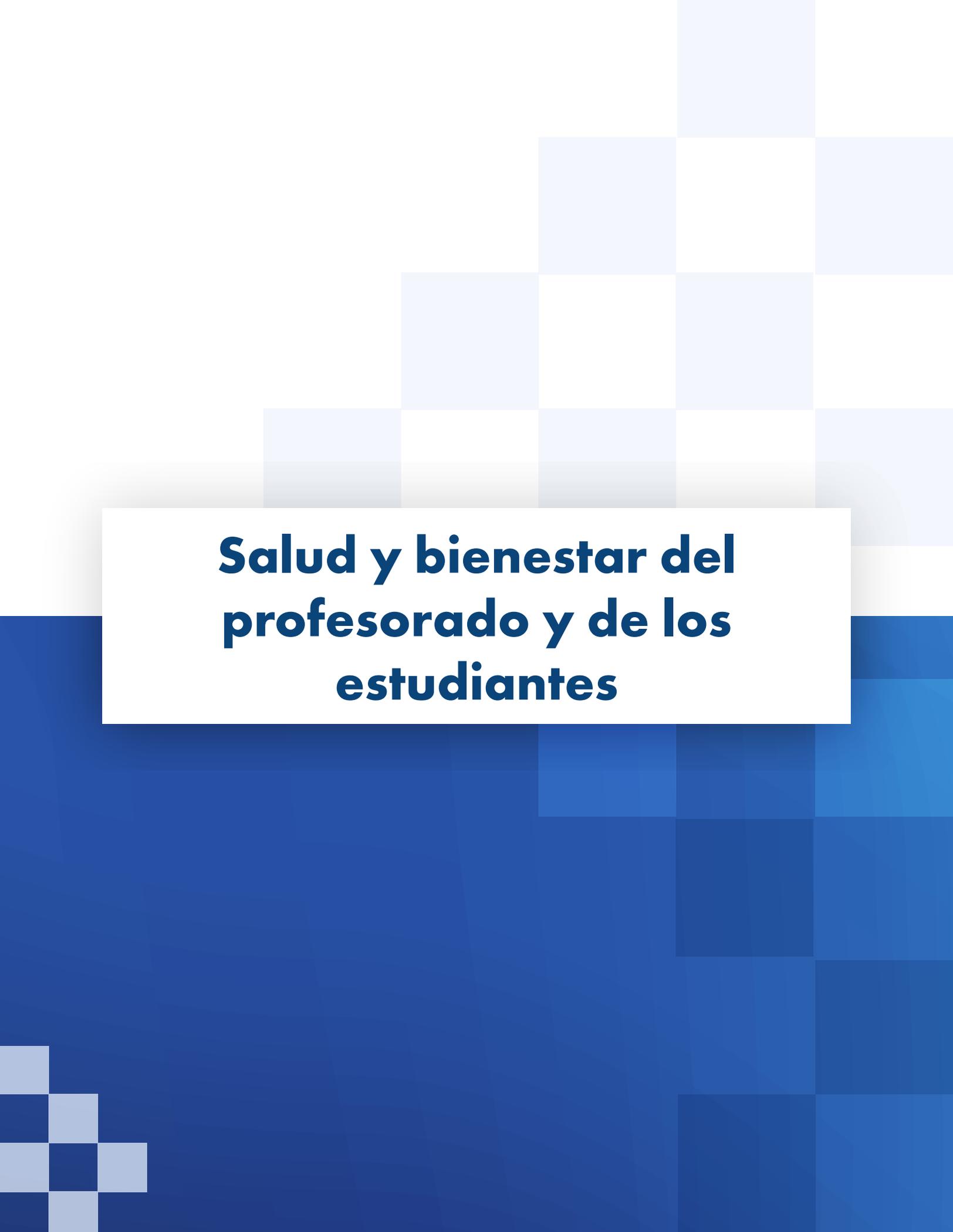
Políticas e reformas educacionais: a experiência da rede profissional de ensino nas escolas públicas do Estado do Ceará Brasil

Autores: Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira, Antônia Solange Pinheiro Xerez y Celso do Prado Ferraz de Carvalho

Resumo

A política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em desenvolvimento no Estado do Ceará-Brasil materializa-se nas chamadas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), articulada com o movimento de reforma educacional das três últimas décadas. A rápida expansão daquela modalidade no cenário educacional enseja reflexões sobre os documentos das reformas, uma vez que são feitas alusões aos processos de mudanças no mundo do trabalho, às novas tecnologias, à flexibilização e qualificação para o trabalho. A partir de 1995, sob a influência de governos neoliberais, foi intensificada a convergência com as diretrizes dos organismos internacionais para fortalecimento das políticas de qualificação profissional, tendo em vista atender a expansão do modelo capitalista. Assim, a problemática que orienta este debate encontra-se sintetizada na seguinte questão: Quais diretrizes e fundamentos educacionais orientam a política e a concepção da prática de Educação Profissional nas EEEP do Ceará-Brasil? A hipótese é de que os fundamentos e diretrizes que orientam a proposta pedagógica e a prática de EPT derivam-se da Pedagogia das Competências centrada no mundo do trabalho, no do aprender a aprender e no empreendedorismo. Nestes termos, o estudo tem como objetivo compreender o modo como a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) incorporou os princípios das reformas de Educação Profissional no Brasil, desde a década de 1990; e como eles repercutem na prática pedagógica dos professores das Escolas Profissionalizantes. Os indicadores colhidos foram levantados de fontes documentais coletados nos acervos dessas instituições por meio dos documentos originais, obtidos da Coordenadoria da Educação Profissional da SEDUC, tais como: o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (2008), e documentos pedagógicos, como o Portfólio da Educação Profissional, site oficial da (SEDUC). Também se realizou entrevistas estruturadas com duas coordenadoras pedagógicas da equipe da Coordenadoria de Educação Profissional da SEDUC. O estudo aponta uma ausência do Estado do Ceará da oferta de Educação Profissional até 1995, quando foi implementada a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Educação Superior (SECITECE). Em 2008, o governo inaugurou uma rede de cursos técnicos de nível médio, com expansão da matrícula na modalidade integrada vinculados à SEDUC, ao mesmo tempo em que começou a reduzir o atendimento pela SECITECE. Importa registrar que apenas o indicador da expansão da matrícula da Educação Profissional no Ceará a partir de 2008 não garante o atendimento de todos os que buscam se inserir nestas instituições. Tão pouco a excelência ou qualidade do processo não pode ser avaliada considerando apenas a ampliação dessas matrículas. É necessária uma maior atenção ao processo formativo integral dos sujeitos. Porquanto, percebe-se que as propostas de formação disseminadas pelo Banco Mundial e as demais agências de fomento têm como objetivo principal o imediatismo do atendimento às exigências dos setores produtivos para elevar, ainda na Educação Básica, o nível da formação de mão de obra.

Palavras chave: Educação Profissional, Política Educacional, Diretrizes educacionais.



Salud y bienestar del profesorado y de los estudiantes

Calidad de vida del docente universitario. Un cambio de paradigmas

Autora: Marina Cadenillas Londoña

Problemática

La Responsabilidad Social Corporativa Interna (RSCI) focaliza su atención en el colaborador de una organización y lo valora como su capital más importante (Sánchez et al., 2021). En las universidades, los docentes representan el activo que tiene la misión de formar seres humanos íntegros, útiles para una transformación positiva de la sociedad. En consecuencia, por los profesores y por lo trascendental de su tarea, en escenarios cambiantes, surge la preocupación por su bienestar actual y proyección al futuro.

En este sentido, Sánchez et. al (2019) refieren el desgaste intelectual y emocional al que están expuestos los profesores, especialmente, desde la década del año 2000, se agudizaron las dolencias psicoemocionales y psicosomáticas que se derivan de exigencias como la alta productividad científica, la constante actualización, las largas jornadas de trabajo, la flexibilidad de las contrataciones, el estrés tecnológico y otros. A su vez, comentan Lizana y Vega (2021), que, en el año 2020, cuando surge en Chile el COVID-19, la implementación del teletrabajo originó en los profesores problemas en su salud mental, desarrollando en ellos, estrés, burnout; estos efectos se relacionan con horas de trabajo, balance familia-trabajo y calidad de vida laboral. Esta realidad del quehacer docente, motiva a investigar los factores claves que influyen en la calidad de vida laboral (CVL) (Tot et al., 2022; Fakhri et al., 2020) de los profesores universitarios.

Objetivos

Examinar las dimensiones que influyen en la calidad de vida en el trabajo de los docentes universitarios. Proponer estrategias para desarrollar la calidad de vida en el trabajo de los docentes universitarios.

Pertinencia y relevancia de la investigación

La necesidad de analizar la CVL de los docentes universitarios y promover su mejoría, en el marco de nuevos escenarios externos e internos, con demandas de investigación y de enseñanza cambiantes; para que los profesores trasciendan positivamente, con toda su capacidad y motivación, mediante un trabajo de excelencia, en las nuevas generaciones.

Principios teóricos

Se parte del concepto de la calidad de vida laboral (CVL), la que es preocupación de la Responsabilidad Social Corporativa Interna (RSCI). A su vez, la CVL está compuesta y/o relacionada con la satisfacción laboral, el burnout, el balance vida trabajo y otras necesidades psicológicas.

Metodología

Investigación exploratoria y descriptiva

Resultados

Se evidencia, de acuerdo con Araldi et al. (2021) y Uddin y Rao (2018), que la investigación sobre la calidad de vida laboral de los docentes universitarios aún no es significativa. Asimismo, amerita su estudio por las demandas que enfrentan actualmente y la investigación debe ser abordada desde los constructos que forman la CVL.

Conclusiones

Los docentes universitarios aportan con sus conocimientos y enseñanzas, son agentes claves para el desarrollo de la sociedad. Es fundamental conocer, evaluar y diseñar estrategias que potencien su performance y su calidad de vida laboral es un requisito para cumplir con esta misión.

Palabras clave: calidad de vida laboral, docente universitario, cambio de paradigmas.

Bibliografía

Araldi, F. M., Poulsen, F. F., de Azevedo Guimarães, A. C., Farias, G. O., & Folle, A. (2021). Qualidade de vida de professores do ensino superior: uma revisão sistemática (Quality of life of higher education teachers: a systematic review). *Retos*, 41, 459-470.

Fakhri, M., Nurnida, I., Winarno, A., Kurnia, B., & Suryana, D. (2020). Characteristics of Quality of Work Life on Employees at Consultant Company in Indonesia. *Journal of Asian Finance Economics and Business*, 7(11), 1105-1111. DOI: 10.13106/jafeb.2020.vol7.no11.1105

Lizana, PA., & Vega-Fernandez, G. (2021). Teacher Teleworking during the COVID-19 Pandemic: Association between Work Hours, Work-Family Balance and Quality of Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7566). DOI: 10.3390/ijerph18147566

Sanchez, HM., Sanchez, EGD., Barbosa, MA., Guimarães, EC., & Porto, CC. (2019). Impact of health on quality of life and quality of working life of university teachers from different areas of knowledge. *Ciencia & Saude Coletiva*, 24(11), 4111-4122. DOI: 10.1590/1413-812320182411.28712017

Sánchez-Hernández, M. I., Vázquez-Burguete, J. L., García-Miguélez, M.,P. y Lanero-Carrizo, A. (2021). Internal Corporate Social Responsibility for Sustainability. *Sustainability*, 13(14), 7920. <http://dx.doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/10.3390/su13147920>

Tot, TS., Ristic, MR., & Tot, V. (2022). Employee Job Satisfaction as an Element of the Quality of Work Life. *International Journal for Quality Research*, 16(2), 329-352. DOI: 10.24874/IJQR16.02-02

Uddin, S., & Rao, D. K. S. (2018). Quality of Work-Life in Education Sector: With Reference to Deemed Universities in Andhra Pradesh. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology (IJMET)*, 9(3), 828-836.

Las educadoras del futuro: transitando hacia el bienestar emocional

Autores: Alexander Barandiaran Arteaga y Eider Salegi Arruti

Resumen

En el presente artículo se muestra la experiencia del Servicio de Atención Psicológica (SAP) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragón Unibertsitatea (MU), servicio que ha comenzado su andadura el curso 2021-2022. Huhezi imparte distintos grados relacionados con la educación como son el grado de educación infantil y el grado de educación primaria. Estos grados se centran en formar educadoras que fomenten al máximo el desarrollo de todos los niños y niñas de 0 a 12 años. El desarrollo evolutivo está condicionado por las relaciones que como adultas establecen en los centros escolares con los menores. Se sabe que los niños y niñas necesitan establecer vínculos seguros con los adultos que son significativos en sus vidas. Para ello es importante el bienestar emocional de las educadoras y ese es uno de los focos más importantes de la formación de las futuras educadoras en nuestra facultad. El desarrollo personal se fomenta de muchas maneras en el grado durante los 4 años, pero se ha visto necesario, más si cabe después de la pandemia donde el índice de malestar psicológico se ha acrecentado significativamente, dotar a las alumnas de otros recursos como son los que ofrece el SAP. La oferta del servicio se centra sobre todo en los dos primeros niveles de prevención, y en menor medida en el tercero. Se trabaja estrechamente con los tutores y profesores de la facultad para aumentar en la medida de lo posible el bienestar emocional de las alumnas. El servicio se pone en funcionamiento en septiembre de 2021 y desde el primer momento se demanda atención por parte de las alumnas que perdura durante todo el curso. El trabajo realizado con las mismas nos ha permitido reflexionar sobre diferentes cuestiones referidas a las vivencias que está teniendo nuestro alumnado. La presión que sufren no es tanto por condicionantes que tiene que ver con la universidad sino más bien con los que tiene que ver con la sociedad en la que vivimos y con la situación pandémica vivida. El nivel de satisfacción que muestran hacia el servicio es elevado.

Palabras clave: formación inicial del profesorado; bienestar psicológico; atención psicológica.

Sobrevivientes universitarios: narrativas de sentido y significado de estudiantes de psicología sobre la situacionalidad en la Pandemia en México

Autora: Marisol de Diego Correa

Resumen

La indagación de sentipensares de estudiantes de psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México nos muestran procesos de resistencia -resiliencia- en las vivencias cotidianas que representaron la vida en “cuarentena” durante la pandemia por Covid-19. En otros trabajos (Sánchez y de Diego, 2022; de Diego y Sánchez, en prensa) señalamos las construcciones y deconstrucciones de elementos fundamentales en la formación de identidades, la fragmentación de los espacios y los sentipensares en escenarios con poca oportunidad de construcción íntima y con transgresiones entre lo público y lo privado. En el seguimiento de estas líneas de indagación, y desde la perspectiva histórico-cultural, hemos desarrollado una propuesta de reconstrucción narrativa-situacional-vivencial para indagar sobre los elementos de vida cotidiana que han trastocado la formación de los alumnos en relación con sus procesos de vinculación, construcción y sentido identitario en los espacios universitarios. Desde la metodología cualitativa centrada en una perspectiva narrativa y biográfica, se solicitó a alumnos de licenciatura y posgrado la construcción de narrativas referidas a experiencias vividas durante el periodo de confinamiento en nuestro país (2020-2022), instrumento que denominamos “Sobrevivientes”. El análisis de las narraciones se generó a partir de categorías analíticas desde la mirada conceptual de lo que Vygotsky denomina vivencia (*perezhivanie*) (Veresov, 2017), donde se postulan elementos centrales sobre las construcciones subjetivas, elementos de lo social y lo personal, el prisma proyectivo de la vida cotidiana, la formación autorregulativa de la conciencia y la perspectiva del sentido de drama. El constructo de vivencia permite a su vez significar el término sentipensante como unidad, es decir relación íntima, entre los afectos y los pensamientos que acompañan la experiencia vivida, contrariamente a la relación dicotómica que ha primado en la psicología sobre la emoción y la conciencia.

Las narrativas estudiantiles nos dan cuenta de factores sentipensantes (afectivos, cognitivos y sociales), sobre las condiciones de vida que se trastocaron en lo que había representado la vida “normal” en las actividades diarias de su actuar estudiantil. Dichos factores representan categorías sociales descriptivas de las vivencias en pandemia, que se relacionan con las categorías analíticas previamente descritas. Destacan factores relacionados con ser estudiante en tiempos de pandemia, las relaciones entre docentes y compañeros de clase, las fronteras entre lo público y lo privado, los retos y problemas, la capacidad de adaptación para el aprendizaje, entre otros.

La mayoría de nuestros “sobrevivientes” nunca se había presentado a las instalaciones universitarias, lo que da pie a identificar la fractura-fragmentación de procesos de enculturación escolar-disciplinar y la reconstrucción de los mismos. Identificamos que las actividades de clase desarrolladas en pantalla trastocaron los sentires de profesores y estudiantes, así también los sentires y procesos de construcción formativos referidos a las aulas, y

sobre todo trastocaron las situaciones de intimidad, las relaciones familia-hogar y la formación en lo público-privado. La consideración que hacemos desde los resultados obtenidos, nos permite señalar la necesidad de generar procesos de intervención que permitan acompañar situaciones de aprendizaje con la intención de reconfigurar procesos de desarrollo en situacionalidad crítica.

Palabras clave: Perekhivanie, formación universitaria, desarrollo y aprendizaje.

Bibliografía

de Diego, M. y Sánchez, J.M. (en prensa). Psicólogos en formación: experiencias en investigación situadas en el contexto del COVID-19" en Ramírez, L. Y Bravo, M. (Coord.) Innovar en tiempos de covid-19: tendencias y retos en la Educación de México. Peter Lang.

Sánchez, J.M. y de Diego, M. (2022). La emergencia de la intervención: Retratos del confinamiento en estudiantes de licenciatura y maestría en la Ciudad de México. En Borgobello, A., Platzer, T. y Proença, M. (Eds). Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina (pp. 225- 238). Universidad Nacional de Rosario Editora.

Veresov, N. (2017). Emociones, perekhivanie y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotski. En C. Moro, y N. Muller Mirza, Semiótica, cultura y desarrollo psicológico (pp. 221-250). Machado.



**Tecnologías educativas
para la docencia
universitaria**

Algunos factores importantes para considerar en la enseñanza de matemáticas universitarias mediante un sistema híbrido (presencial – en línea)

Autores: Alberto Isaac Pierdant Rodríguez, Jesús Rodríguez Franco, Nelly Molina-Frechero y Alberto Isaac Pierdant Castellanos

Resumen

En diciembre de 2019 se registró en China los primeros casos de una enfermedad provocada por un virus -mortal- denominado SARSCoV2 (COVID-19) que se extendió a escala mundial generando la primera pandemia del siglo XXI. Esta inesperada enfermedad creó una crisis de salud que colapsó las actividades sociales y económicas en todo el planeta. De ellas, las actividades educativas y de entretenimiento fueron las primeras afectadas. En México, la educación universitaria -pública y privada- encontró una solución emergente en el uso de las TIC y modelos educativos no presenciales, asíncronos y síncronos, que permitieran sustituir, por emergencia sanitaria, los modelos presenciales predominantes. En la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco (UAM-X) el modelo educativo emergente se denominó "Programa Emergente de Educación Remota (PEER)" sustentado en el uso síncrono de las TIC mediante videoconferencias (video clases) en plataformas comerciales (ZOOM), plataformas propias (ENVIA 3.0) y plataformas educativas especializadas (MOODLE, COURSERA, etcétera). Este programa emergente PEER mantuvo su vigencia hasta diciembre de 2021; a partir de febrero de 2022, la universidad estableció un Programa para el retorno a las actividades presenciales (PRAP) fundamentado principalmente en un modelo educativo híbrido (presencial y en línea), que al igual que el anterior, por emergencia, no consideró, factores tecnológicos, de infraestructura familiar del estudiante y factores sociales familiares. Estos modelos educativos alternativos al modelo presencial de educación no consideraron, entre otros factores, el gran rezago de conectividad existente en México (redes 3G), la falta de una infraestructura de conectividad del estudiante (computadora, programas de computadora para el aprendizaje, línea telefónica fija, acceso a internet de alta velocidad (G4 o G5)), un área adecuada en el domicilio para tomar clase, que simulara un salón, y, un ambiente familiar favorable para el aprendizaje. Con base en estas consideraciones, la hipótesis de investigación que deseamos probar consiste en asegurar que no podemos pensar en un aprendizaje híbrido exitoso de matemáticas universitarias cuando no todos los factores de éste son universales y están cubiertos satisfactoriamente para la comunidad estudiantil de la universidad. Metodológicamente tomaremos una muestra a conveniencia con cuatro grupos de las licenciaturas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades que cursen matemáticas (tamaño de la muestra: 60 alumnos). De ellos analizaremos los factores de conectividad básicos necesarios, la infraestructura de aprendizaje en casa y el ambiente familiar existente durante el aprendizaje. El modelo de aprendizaje presencial universitario es un modelo constructivista fundamentado en los principios de Piaget, por lo que estos modelos, y en especial el modelo híbrido, deberán replicar también estos principios educativos.

La importancia de esta investigación reside en el hecho de que la educación remota y la educación híbrida han sido modelos educativos universitarios emergentes por más de dos años, por lo que sus resultados deben evaluarse, y con ello establecer lineamientos que permitan su uso recurrente en otras emergencias que se presenten en la sociedad.

Existen resultados a la fecha, principalmente de la educación remota, poco satisfactorios, pero creemos que la educación híbrida que estamos practicando permitirá mejorar los resultados de aprendizaje en las diversas disciplinas, y en particular, para el área de matemáticas aplicadas a las ciencias sociales.

Palabras clave: factores para la enseñanza, matemáticas universitarias, sistema híbrido de enseñanza.

Bibliografía

Pierdant A., Rodríguez J., Narro Ana Elena y Pierdant I., (2021). Algunos factores de conectividad observados en un modelo de educación remota forzada. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Madrid, España. El Cambio Inesperado. Editorial Dykinson.

Pierdant A., Rodríguez J. y Pierdant I. (2021), Elementos de conectividad básica para una educación remota forzada en México. Madrid, Spain, Conference Proceedings CIVINEDU 2021. Madrid, Spain. Editorial Redine-Adaya Press.

Pierdant A., Rodríguez J., Narro Ana Elena y Pierdant I., (2021). Un modelo econométrico para el análisis de la conectividad básica para la educación remota universitaria. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Ciudad de México, México. Transformación e Innovación Digital Educativa. Editorial SOMECE.

Pierdant A., Rodríguez J., Narro Ana Elena y Pierdant I., (2021). The Teaching of Mathematics through microprojects. A Semiotic Ontological Approach for Social Sciences (capítulo 6). Ponta Grossa-Paraná, Brasil, Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 5. Editorial Atena.

Rodríguez F., Rodríguez C., Pierdant A. y Rodríguez M. (2021). 02. Un modelo educativo constructivista para enseñar Álgebra universitaria con base en los estilos de aprendizaje del discente. Tenerife, España. Editorial Universidad de La Laguna – AIDU.

De la enseñanza remota a la enseñanza híbrida: el sentir de los estudiantes de educación superior

Autora: Mónica Lozano Medina

Resumen

La llegada del COVID-19 a México a principios de marzo de 2020, dio como consecuencia entre otras muchas, que en el ámbito educativo se cerraran físicamente más de 267,336 instituciones de educación -desde preescolar hasta educación superior- que atienden a más de 36,635,816 estudiantes considerando a todos los niveles educativos en la modalidad presencial, el 85.5% de ella es sostenimiento público (SEP, 2020). En un inicio el reto, era concluir el ciclo escolar 2019-2020; así que esta pandemia, lleva a que las instituciones educativas de manera muy improvisada tuvieran que resolver la conclusión del año escolar y asegurar de manera diversa la continuidad bajo una enseñanza remota utilizando medios tecnológicos hasta el retorno a la presencialidad implementando para ello una enseñanza híbrida.

Pero ante esta realidad, los profesores y estudiantes de educación superior nos vimos en la necesidad de llevar la formación universitaria de manera en muchas ocasiones de manera improvisada, llevando a los estudiantes a enfrentar situaciones didácticas de manera que los aprendizajes de la formación universitaria se trastocaran. Para lograr esto, se realizó un estudio cualitativo en un grupo de estudiantes de educación superior, en donde a través de la narrativa expresaron su sentir desde el inicio de su formación en la pandemia utilizando una enseñanza remota hasta sus experiencias en la modalidad híbrida.

Para la comprensión de este entramado de situaciones didácticas, fue relevante la construcción referencial de los diversos sentidos que se fueron construyendo durante esta proceso educativo, con respecto a qué tipo de modalidad educativa se llevó a cabo, surgiendo así, una confusión sobre las diversas modalidades educativa: a distancia, la educación a distancia remota, hasta llegar a la modalidad híbrida, desconciertos que se permearon en las instituciones, en los docentes y con ello a los estudiantes.

La relevancia de este estudio se da en el marco del Seminario del campo de docencia de una universidad pública, de la licenciatura en pedagogía, cuyo interés fue identificar desde las diferencias conceptuales que durante la pandemia se le dio a la modalidad formativa que se vivió durante la pandemia hasta comprender el sentir de los estudiantes durante su formación.

En este sentido, el propósito de este trabajo es presentar las voces de los estudiantes en este trayecto formativo, en donde se manifiestan desde el desconcierto inicial, hasta su sentir en llevar su formación en una modalidad educativa de manera híbrida.

Los principales resultados muestran que los estudiantes se enfrentaron como algunos de ellos manifestaron a un duelo, pasando por la negación, la ira, la negociación, la depresión hasta su aceptación.

Así que las reflexiones que nos deja este estudio nos permiten identificar en un primer momento que la formación de los estudiantes se vieron inmersas tristezas, alegrías, enojos, sin embargo, continuaron, lo que nos lleva a plantear nuevos retos para el retorno a la presencialidad.

Palabras clave: enseñanza remota, enseñanza híbrida, estudiantes educación superior.

Bibliografía

Díaz, M. , & Svetlichich, M. (2013). Herramientas para la educación virtual. Uruguay: XXX Conferencia Interamericana de Contabilidad. <https://cpcecba.org.ar/media/img/paginas/Herramientas%20Para%20La%20Educaci%C3%B3n%20Virtual.pdf>

González Alarcón, G., & Martínez Falcón, P. (2013). Algunas reflexiones en torno al proceso de transición del docente presencial al docente e-learning. UNAM: Ciudad de México. <https://educatic.unam.mx/publicaciones/ponencias/4-reflexiones.pdf>

Hernández Silva, V. (2021). El rol de alumnos y maestros en el modelo híbrido, la nueva realidad. Recuperado de: <https://www.dsbnoticias.com/el-rol-de-alumnos-y-maestros-en-el-modelo-hibrido-la-nueva-realidad/>

Ibáñez, F. (2020). Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>

Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf

Rizo, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. Revista Multi-Ensayos, 6(12), 28–37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>

Romero-Mayoral, J. & et al. (2014). Diseño de un aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 15(3),172- 189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032662010>

Salinas Ibáñez., J., & et al. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21 (1), 195–213. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>

Rodríguez Palacios (2021). Es modelo híbrido la mejor opción para un regreso a clases seguro. Punto U. México: UANL Recuperado de: <https://puntou.uanl.mx/uanl-transforma/es-modelo-hibrido-la-mejor-opcion-para-un-regreso-a-clases-seguro/>

SEP, (2020). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2010. México: SEP.

El reto de la enseñanza de las ciencias en el marco de un mundo digital

Autor: Víctor Antonio Haché Pepén

Problemática

Distracción del estudiantado en asignaturas de Ciencias Naturales puesto que no visualizan o vinculan aplicaciones de asignaturas dentro de su programa curricular.

Metodología

Captar la atención del estudiante, empleando herramientas tecnológicas como simuladores y vídeos académicos, que le permitan que la información llegue de una manera significativa, esto se logra si el estudiante puede experimentar lo que está leyendo o viendo teóricamente.

Relevancia y pertinencia para la cuestión general del simposio

Concientizar al estudiantado de que cada día las empresas buscan que sus empleados puedan dar respuestas a las situaciones evaluando múltiples escenarios antes de realizar una prueba física, por eso, los simuladores ganan terreno.

El futuro es una educación respaldada en recursos tecnológicos, que le permita al estudiante y futuro profesional afrontar las situaciones emergentes en su campo laboral, auxiliándose de simuladores, programas de ofimática y otros elementos que pudo conocer en su etapa universitaria, todo esto combinado con las competencias: pensamiento analítico, sistémico y lógico, comunicación oral y escrita, trabajo en equipo y resolución de problemas.

El editorial Pearson publicó en su blog de Latinoamérica (Ideaspearson. (2020). Tendencias educativas en nivel superior, Una mirada actual. Ideas Pearson | Blog de educación. <https://blog.pearsonlatam.com/educacion-del-futuro/tendencias-educativas-ennivel-superior> “ la tendencia actual en educación superior considera prioritario dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para destacar en diversas áreas prácticas que les permitan desenvolverse con eficiencia y profesionalismo en el mundo laboral.” Para eso es vital el uso de TIC.

Palabras clave: simuladores, vídeos, ciencias, experimentos.

Estudio de la validez de un instrumento de evaluación virtual en Matemática

Autores: Ignacio Martínez, Gisela Mazzieri, Ernesto Zianni

Resumen

La pandemia del Covid-19, entre todos los cambios sociales que ha generado, ha incidido fuertemente en la educación. En el ámbito universitario, fue necesaria una veloz transición a la modalidad virtual, caracterizada por el diseño de estrategias de enseñanza mediadas íntegramente por tecnologías, tanto para el dictado de clases como para las instancias evaluativas.

Particularmente, en la asignatura Matemática General, de las carreras de Bioquímica y Licenciatura en Biotecnología, de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina), fue en la evaluación donde se encontraron los mayores desafíos. Para ello, se han diseñado e implementado diferentes pruebas objetivas, pensadas y desarrolladas a través de la plataforma Moodle desde las posibilidades reales (técnicas y académicas) que se disponían. Luego de esta etapa de estricta virtualidad, se ha puesto de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre la evaluación, analizando las características de los instrumentos utilizados, su pertinencia y, desde la perspectiva de una evaluación formativa, qué implicaciones han tenido en el aprendizaje (Barberà, 2006).

En base a los principios a los que deben atender los instrumentos de evaluación, tales como la confiabilidad y validez, esta investigación tiene como objetivo estudiar la validez de un instrumento de evaluación virtual utilizado en la asignatura mencionada. A partir de este análisis, se pretende actuar sobre el diseño de instancias evaluativas que nos permitan capturar y potenciar el proceso de aprendizaje del estudiante, tanto si se dan en un entorno presencial, semipresencial o virtual.

A partir de considerar la validez como "la capacidad de un instrumento de evaluación de medir lo que se pretende evaluar con él" (Camilloni, 2010, p.26), se indaga sobre aspectos de la validez descriptos por Messick (citado por Camilloni, 2010, p.27-28). Se profundiza en el aspecto referido a las características del contenido del instrumento de evaluación utilizando la revisión de la taxonomía de Bloom realizada por Anderson (2001).

Para este estudio se utiliza una metodología cualitativa, con una estrategia del tipo naturalista, caracterizada por la búsqueda de la descripción e interpretación de información en relación al contexto donde se recolecta (Camargo, 2019). A través de esta estrategia se pretende "generar comprensiones sobre fenómenos buscando representarlos, construir consensos entre formas de interpretarlos, examinar hechos e interacciones entre ellos, construir mapas de rutas sobre prácticas, sugerir vías de atención a situaciones, o tomar decisiones" (p.3).

De la investigación realizada se obtuvo que el instrumento, tal como fue diseñado e implementado, resultó, en algunos aspectos de la validez, adecuado para la evaluación del proceso de aprendizaje. Sin embargo, en

otros, evidencia algunas limitaciones y, en esta línea, el estudio nos ha permitido identificar características del instrumento que pueden ser rediseñadas.

Palabras clave: validez, evaluación virtual, educación matemática, pruebas objetivas.

Bibliografía

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds..) (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon.

Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia, 5(6). <http://www.um.es/ead/red/M6>

Camargo, L. (2019). Estrategias cualitativas de investigación en Educación Matemática. [Minicurso: XV Conferencia Interamericana de Educación Matemática]. <https://conferencia.ciaem-redumate.org/index.php/xvciaem/xv/paper/viewFile/1061/568>

Camilloni, Alicia. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación ¿Todo a todos? En: Anijovich Rebeca (Comp) La evaluación significativa. Paidós. Buenos Aires.

Flipped classroom como estrategia metodológica activa de aprendizaje en contextos universitarios

Autora: Cristhy Nataly Jimenez Granizo

Resumen

La formación de docentes de todo nivel requiere desarrollar en los futuros profesionales, capacidades pedagógicas y didácticas alineadas al uso imprescindible de la tecnología con fines educativos (Esquerre Ramos & Pérez Azahuanche, 2021). Con la llegada de la pandemia por COVID-19, el mundo entero evidenció el potencial de la tecnología como una herramienta imprescindible para no detener las actividades humanas básicas siendo una de ellas precisamente la educación (Méndez Escobar, 2021). No obstante, a pesar de que la tecnología fue el medio idóneo para continuar procesos de formación educativa, las débiles o casi nulas competencias digitales de un amplio porcentaje de docentes, provocaron que la educación se adapte de forma abrupta de una modalidad presencial a una modalidad emergente que no podía ser considerada modalidad en línea ya que en la mayoría de los casos simplemente se trasladó el escenario físico detrás de una pantalla. De ahí la importancia de formar docentes capacitados para ejecutar metodologías activas de aprendizaje, tal como el conocido modelo flipped classroom, cuyo origen data de aproximadamente el año 2007 pero que su concepto involucra precisamente lo que hoy en día se ha difundido masivamente como el uso de la tecnología al servicio de la educación (Veres y Muntean, 2021; Debbağ y Yildiz, 2021).

Esta propuesta resume el trabajo realizado con estudiantes de la Carrera de Pedagogía de la Informática, de la Universidad Nacional de Chimborazo de Ecuador, quienes, como parte de su formación académica, estudiaron e implementaron el modelo de aula invertida en todas sus etapas. Los principales objetivos del trabajo incluyeron: (1) valorar la importancia del modelo flipped classroom como estrategia metodológica activa de aprendizaje, fundamentada en la cultura del trabajo colaborativo entre profesores y alumnos, (2) Seleccionar las herramientas TIC adecuadas para invertir la clase, atendiendo la diversidad y la personalización de los aprendizajes y, (3) integrar recursos tecnológicos en la aplicación de una experiencia de aprendizaje centrada en el trabajo colaborativo del profesorado, lo alumnos y la comunidad educativa.

La investigación se desarrolló con un alcance descriptivo y diseño cuasiexperimental. Para el desarrollo de las diferentes actividades se utilizó la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) a través de la cual los estudiantes se convierten en protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje ya que se involucran en proyectos complejos del mundo real, y se enfocan en los conceptos y principios de una o varias disciplinas para la solución de problemas u otras tareas significativas.

Como parte de los resultados del estudio se identificaron y describieron las principales ventajas de la aplicación del modelo flipped classroom frente al modelo tradicional de enseñanza aprendizaje; estableciéndose mejores resultados en los estudiantes que recibieron los contenidos con el modelo flipped classroom frente a quienes lo recibieron de manera tradicional, convirtiéndolos además en líderes de su propio aprendizaje y potenciando el desarrollo de competencias básicas como el trabajo colaborativo y la capacidad de reflexión.

Palabras clave: aula invertida, docencia universitaria, tecnología educativa, aprendizaje basado en proyectos.

Bibliografía

Debbağ, M., & Yıldız, S. (2021). Effect of the flipped classroom model on academic achievement and motivation in teacher education. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3057-3076.

Esquerre Ramos, L. A., & Pérez Azahuanche, M. Á. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45(2), 628-650.

Méndez Escobar, A. (2021). Educación en tiempos de pandemia (covid-19). *Revista de la Universidad de la Salle*, 2020(85), 51-59.

Veres, S., & Muntean, A. D. (2021). The Flipped Classroom as an Instructional Model. *Romanian Review of Geographical Education*, 10(1), 56-67.

Gamificación en la formación en educación social para el desarrollo profesional

Autor: Francisco Javier Álvarez Bonilla

Problemática

La situación excepcional de confinamiento provocada por la pandemia de COVID-19 a partir de marzo de 2020 ha puesto en entredicho la enseñanza tradicional y presencial que se ha venido llevando a cabo en el ámbito universitario. La enseñanza virtual sincrónica que comenzó a desarrollarse ha ofrecido la posibilidad de realizar cambios en el modelo de enseñanza.

Objetivos

Este estudio se centra en las opiniones del alumnado de la asignatura de “Dirección y organización de centros e instituciones de Educación Social” del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España), en cuanto a la utilización de diversas herramientas de gamificación (Mentimeter, Kahoot y Quizizz) y de aprendizaje colaborativo (Padlet, foros...) en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se pretende analizar la adecuación de la metodología al grupo clase, los recursos web utilizados y las actividades de evaluación, así como la valoración que realizan sobre los aprendizajes adquiridos.

Pertinencia y relevancia de la investigación

La utilización de herramientas virtuales de gamificación, así como aquellas que promuevan el aprendizaje colaborativo, pueden suponer un elemento de mejora de la formación inicial.

Principios teóricos

La gamificación consiste en proponer actividades de carácter lúdico en el aula para aumentar la participación de los estudiantes en clases motivantes y conseguir que el estudiante quiera aprender”, posibilitando un aprendizaje más significativo (Kapp, 2012, Herberth Alexander, 2016, Molina Álvarez et al., 2017, Corchuelo-Rodríguez, 2018). El uso del soporte digital a través de herramientas como Kahoot o Quizizz ofrece un espacio de juego más atractivo (Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez, 2013), al incluir imágenes, sonidos, etc. lo que motiva más al alumnado.

Las herramientas de gamificación no sólo crean un ambiente divertido en las aulas que animan a la participación del alumnado y la motivación de este. Son, además, herramientas útiles para iniciar o afianzar los contenidos en clase y como herramientas de evaluación (De Soto, 2018).

Metodología

Se ofrece un análisis cuantitativo (a través del programa SPSS) y cualitativo de los cuestionarios elaborados ad hoc para el análisis de la adecuación de la metodología al grupo clase, los recursos web utilizados y las actividades de evaluación, así como la valoración que realizan sobre los aprendizajes adquiridos.

Resultados

Los resultados destacan su utilidad para afianzar contenidos, motivar el aprendizaje y jugar un papel importante en el desarrollo profesional de los educadores y educadoras del siglo XXI. Más del 90 % de los estudiantes opina que la metodología de clase al grupo de alumnos es bastante o muy adecuada. El 100 % de ellos, manifiesta que los recursos webs utilizados (Kahoot, Quizizz, Padlet...) han sido un apoyo bastante o muy enriquecedor para el aprendizaje. Más del 90% considera que las actividades de evaluación han sido bastante o muy suficientes para lograr el aprendizaje.

Con el análisis cualitativo se ha podido descubrir que el alumnado considera muy necesario el hacer uso de herramientas online interactivas en aquellas asignaturas que ofrecen mayor dificultad dada la densidad del conocimiento a adquirir: "Ha sido una asignatura bastante densa y bajo mi punto de vista con un alto nivel de dificultad, pero he podido aprender mucho de ella, debido a las actividades propuestas".

Por otro lado, los estudiantes constatan que la dinámica de gamificación facilita la adquisición de conocimientos: "Gracias a las actividades realizadas en clase, a esta forma tan dinámica de explicar unos conocimientos se nos ha facilitado la adquisición de esos conocimientos", "si que es cierto que son conceptos complejos que cuestan un poco de asimilar, ya que como algo se adquiere mejor es mediante la práctica, aun así, a través de los juegos interactivos que hemos ido realizando ha sido mucho más ameno".

Conclusiones

Estas herramientas de gamificación del aprendizaje no sólo son beneficiosas para la formación virtual, sino también para la formación presencial. Favorecen la motivación hacia el aprendizaje, la correcta adquisición de los aprendizajes y el clima de aula para el aprendizaje. El uso de estas herramientas digitales en la Educación Superior es un elemento indispensable para el desarrollo profesional de nuestro alumnado universitario de Educación Social.

Palabras clave: enseñanza superior, educación comunitaria, tecnología de la información, formación profesional superior.

Bibliografía

Corchuelo-Rodriguez C. A. (2018). Gamificación en la educación superior: Experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. Revista Electrónica de Tecnología Educativa 63, 29-41. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/927>

De Soto, I.S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. 65. 29-39. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143>

Díaz Cruzado, J. Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59067>

Herberth Alexander, O. (2016) La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. Realidad y Reflexión, N° 44: 29-47. Recuperado de: <https://www.lamjol.info/index.php/RyR/article/view/3563>

Kapp, K, M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer

Molina Álvarez, J.J., Ortiz Colón. A.M., & Agreda Montoro, M. (2017). Análisis de la integración de procesos gamificados en Educación Primaria. En Ruiz Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. & Sánchez-Rivas, E. (Ed.). Innovación docente y uso de las TIC en educación. Málaga: UMA Editorial. Recuperado de: http://www.enriquesanchezrivas.es/congresotic/archivos/Form_Comet_metodos/Ortiz_Otros_2.pdf

Pegalajar Palomino, M.C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. Revista de Investigación Educativa, 39(1), 169-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.419481>

Rodríguez-Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication, 8(1), 181-190. Recuperado de: <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/2017-v8-n1-smartphones-y-aprendizaje-el-uso-de-kahoot-en-el-aula-universitaria>

Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

Globalización y cultura digital en entornos educativos indígenas: experiencias sobre cultura alimentaria en México y Brasil

Autor: Antonio Carrillo Avelar

Resumen

El auge de la globalización gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y la expansión del internet trajo consigo el advenimiento de nuevas formas de enseñanza como es el caso de aulas compartidas entre países. Estas formas alternativas de relacionarse y de enseñar y entre dos universidades de América Latina representan prácticas de innovación y transformaciones en la vida cotidiana de las instituciones de educación superior. El objetivo de este trabajo es describir los efectos de la globalización y la cultura digital en entornos educativos de un proyecto de formación de docentes representantes de los pueblos originarios de México y Brasil a partir del fomento de la cultura alimentaria y las prácticas de educación intercultural de corte crítico. La investigación 1 Magister en Educación Matemática. Facultad de Educación, Artes y Humanidades. Los resultados arrojaron que la educación indígena necesita adecuarse a la actualidad, a través de la formación docente intercultural para el uso apropiado de las herramientas tecnológicas. De igual modo, se enfrenta al desafío de una educación cada vez más situada en las características socioculturales y lingüísticas de estos pueblos. La cultura digital presiona constantemente a redefinir y reinventar el proceso educativo integralmente a nivel internacional.

Palabras clave: globalización, cultura digital, cultura alimentaria, organizaciones educativas.

Habilidades comunicativas digitales para la formación de profesionales en administración y gestión de instituciones educativas: consideraciones para el diseño curricular

Autor: Luis Gabriel Arango Pinto

Resumen

Las alfabetizaciones digitales críticas implican el desarrollo de una nueva competencia comunicativa, porque dichas habilidades están relacionadas con los elementos básicos del proceso de comunicación presentes en todos los esquemas o modelos existentes, a saber: emisor, mensaje y receptor. Asimismo, retomando la economía política de la comunicación, hay habilidades emparentadas con la producción, el consumo y la distribución e intercambio de contenidos, en este caso digitales. De ahí surge la categoría principal de este trabajo: las Habilidades Comunicativas Digitales (HCD).

Las Habilidades Comunicativas Digitales (HCD) son importantes para un profesional de la administración y gestión de instituciones educativas porque, en su desempeño, requiere localizar, seleccionar y aplicar información para realizar un diagnóstico, proponer un plan de mejora o evaluar una política educativa; crear contenidos digitales para presentar un programa o los resultados de un proyecto; y, finalmente, saber comunicar asertivamente y trabajar en equipo. Así, el objetivo de esta ponencia es presentar un panorama de las HCD en una generación de estudiantes de la Licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en México. Con base en una metodología mixta, la cual incluyó un cuestionario a estudiantes y una entrevista semiestructurada a los docentes de la asignatura: Tecnologías de la Información y Comunicación, se identificaron las habilidades relacionadas con tres tipos: 1) gestión de la información, 2) generación de contenidos académicos y profesionales y 3) comunicación de contenidos para la interacción social y el trabajo colaborativo.

Se concluyó que los sujetos de estudio reconocen tener algunas de estas habilidades, desarrolladas sobre todo en la práctica y de forma autónoma, pero también en contextos de educación formal. Existe evidencia de que es necesario impulsar otras HCD en los estudiantes, lo cual contradice la idea de concebirlas como hablantes naturales de una nueva "lengua digital"; es decir, como nativos digitales. En este sentido, la relevancia de este estudio es que aporta elementos para el diseño curricular, al ser impostergable el desarrollo de estas habilidades en la Licenciatura en Administración Educativa y, en general, a nivel universitario.

Palabras clave: Gestión, administración educativa, formación, habilidades comunicativas, alfabetización digital.

Bibliografía

Agüerrondo, I. y Xifra, S. (2002), *Escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*, Buenos Aires: Papers Editores.

Área, M. (2009), La competencia digital e informacional en el aula, Santander: Universidad Internacional Menéndez y Pelayo.

Arellano, D. (2012), Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional, México: Fondo de Cultura Económica.

Asociación de Internet Mx (2019), 15° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2018. Recuperado el 25 de marzo de 2020 de: <https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/habitos-de-internet>

Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006), La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina, en REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (2e), 27-42.

Buckingham, D. (2018), Prefacio, en Scolari (ed.) (2018), Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado el 6 de febrero de 2021 de: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf

Cabrera, E. (2014), La colaboración en el aula. Más que uno más uno. México: NEISA.

Chaparro-Martínez, E.; Álvarez-Muñoz, P. y D'Armas-Regnault, M. (2016), Gestión de la información: uso de las bases de datos Scopus y Web of Science con fines académicos, en Universidad, Ciencia y Tecnología, 20 (81), 166-175. Recuperado el 12 de abril de 2021 de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212016000400003

Delors, J. (1996), La educación encierra un tesoro, Madrid: Santillana y Ediciones UNESCO.

Dussel, I. (2011), Aprender y enseñar en la cultura digital, VII Foro Latinoamericano de Educación: Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías, Buenos Aires: Santillana.

Flick, U. (2007), Introducción a la investigación cualitativa, Madrid: Morata.

Fontes, C.; Garay, L. M.; Martínez, V. y Merlín, F. (s/f), Espacio curricular: Tecnologías de la Información y la Comunicación, México: Universidad Pedagógica Nacional (documento interno).

Garay, L. M. (2013), Estudiantes, usos de tecnologías digitales en ámbitos de vida cotidiana y escolar. Retos de formación para los docentes, en Revista de Ciencias Sociales, segunda época, 23 (4), 71-81. Recuperado el 5 de enero de 2021 de: <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5939865cd7cb3.pdf>

Garay, L. M. y Hernández, D. (coords.) (2019), Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación, México: UAM/Juan Pablos Editor.

Gutiérrez, N. G. (2009), Comunidades Especializadas en Investigación Educativa y producción de conocimiento, en Gutiérrez, N. G. (coord.) (2009), Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la Investigación Educativa, México: Plaza y Valdés.

Jaramillo, P.; Henning, C. y Rincón, Y. (2011), ¿Cómo manejan información los estudiantes de educación superior? El caso de la Universidad de La Sabana, Colombia, en Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, 25, 117-143. Recuperado el 6 de enero de 2021 de: <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263030844007.pdf>

Lankshear, C.; Hull, G. y Gee, J. P. (2002), El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo, Barcelona: Ediciones Pomares.

Medina, N. I. (2021), Prólogo, en Hidalgo Toledo, J. H.; Medina Mayagoitia, N. I.; Garay Cruz, L. M.; Hinojosa Córdova, L.; Navarro Zamora, L.; Andión Gamboa, E.; Domínguez Cortina, R.; Repoll, J.; Vega Montiel, A. y Hernández Téllez, J. (coords.) (2021), Investigar la comunicación y las nuevas alfabetizaciones en la era posdigital, Ria Editorial y Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación.

Moreno, M. D. (2008), Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón, en Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación, 30 (XV), 137-146. Recuperado el 2 de febrero de 2021 de: <https://doi.org/10.3916/c30-2008-02-007>

Morin, E. (2001), Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, México: Dower-UNESCO.

Pereira, S. y Moura, P. (2018), Competencias de producción, en Scolari (ed.) (2018), Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado el 6 de febrero de 2021 de: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf

Pérez Gómez, A. (2012), Educarse en la era digital, Madrid: Ediciones Morata.

Pérez Tornero, J. M. (2003), Comprender la alfabetización digital. Informe final EAC 76/03, Gabinete de Comunicación y educación, Barcelona: UAB. Recuperado el 24 de febrero de 2021 de: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/comprender_dl.pdf

Prensky, M. (2001), Digital natives, Digital immigrants, On the Horizon, 9 (5), 1-6. Recuperado el 3 de marzo de 2020 de: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Regil, L. (2015), Habilidades híbridas en tiempos líquidos, en Portal de la Comunicación InCom-UAB. Recuperado el 3 de junio de 2018 de: http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?lng=esp&id=92

- Salazar, E.; Paredes, L.; Obando, I. y Ourcilleón, A. (2019), Uso de las bases de datos científicas en estudiantes de enfermería: factores influyentes, en *Enfermería Universitaria*, 16 (3), 269-281. Recuperado el 12 de abril de 2021 de: <https://revista-enfermeria.unam.mx/ojs/index.php/enfermeriauniversitaria/article/view/711>
- Scolari, C. (2008), *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2018a), *Las leyes de la interfaz*, Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2018b), Introducción: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia, en Scolari (ed.) (2018), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado el 6 de febrero de 2021 de: [http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL Teens es.pdf](http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL%20Teens%20es.pdf)
- Tusón, A. (1997), *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel.
- UPN (2010), *Plan de estudios de la Licenciatura en Administración Educativa 2009*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN (2011), *Metodología para la construcción de espacios curriculares de la Licenciatura en Administración Educativa. Plan de estudios 2009*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wineburg, S.; McGrew, S.; Breakstone, J. y Ortega, T. (2016), *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository. Recuperado el 10 de septiembre de 2019 de: <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

La calidad de la conectividad del profesorado universitario a la hora de impartir docencia en plataformas digitales

Autor: Gabriel Herrada Valverde

Problemática:

Durante las contingencias asociadas a la pandemia, el profesorado universitario tuvo que trasladar las clases presenciales a plataformas de aula virtual donde impartía docencia a través de videoconferencia; dándose por supuesto que todos los profesores disponen de una conexión de buena calidad.

El presente trabajo se propone conocer la calidad de las conexiones del profesorado universitario del ámbito de las Ciencias de la Educación de una Universidad Española.

Objetivos:

Concretamente, se establecieron como objetivos

Determinar el nivel de utilización y el grado de satisfacción del profesorado universitario de titulaciones de Ciencias de la Educación que utiliza su propia red de internet.

Conocer el grado de utilización de la WIFI universitaria y el nivel de satisfacción de sus usuarios.

Pertinencia y Relevancia de la investigación:

La relevancia de este estudio y su pertinencia está en explorar la posibilidad de que un cierto porcentaje del profesorado disponga de redes con poca anchura de banda, puede provocar un perjuicio importante para el alumnado, ya que supone un obstáculo en el proceso comunicativo que puede cortocircuitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si esto es así, se hace fundamental establecer una serie de medidas para paliar este tipo de contingencias.

Principios Teóricos:

Estudios como los de García et al. (2020) o Pérez-López et al. (2021) sostienen, en este sentido, que las personas con menos ingresos tienen más dificultades para el acceso a la información online, tanto por no disponer de dispositivos tecnológicos como por no disponer de conexiones adecuadas. Si esto se traslada al ámbito universitario, donde existen diferentes figuras contractuales, con diferentes ingresos; puede provocar un perjuicio al proceso de enseñanza.

Metodología:

Se desarrolló un estudio de carácter descriptivo en el que se analizó la calidad de las conexiones del profesorado partiendo de un cuestionario elaborado mediante juicio de expertos (Cabero y Barroso, 2013). Tomando esto

como referencia, se definió una muestra compuesta por 50 profesores pertenecientes a titulaciones vinculadas al ámbito educativo.

Resultados:

Los resultados muestran que la mayor parte del profesorado utilizaba una red inalámbrica (78%). Esto parece estar estrechamente relacionado con el nivel de ingresos del profesorado (en función de su figura contractual: Titular, Contratado, Ayudante, Sustituto/becario), en el sentido de que los profesores titulares o contratados mayoritariamente disponían de redes alámbricas, mientras que los ayudantes y sustitutos/becarios disponían, en su mayoría, de redes inalámbricas. Específicamente, los profesores que disponían de redes inalámbricas o mixtas decían tener algún problema de conexión puntual o no tener problema alguno, mientras que los que utilizaban redes inalámbricas sí manifestaban tener dificultades de conexión bastante importantes vinculadas, principalmente, con la realización de videoconferencias.

Conclusión:

Las redes inalámbricas que utiliza el profesorado para conectarse a las plataformas de aula virtual dificultan en cierta medida el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente, a la hora de impartir sesiones de videoconferencia online.

Palabras clave: conectividad, universidad, profesorado, plataformas digitales

Bibliografía:

Cabero Almenara, J., y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65 (2):25-38.

García, N., Rivero, M. L., y Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo de Covid 19. *Revista Educativa Hekademos*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7602854>

Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1): 331-350. doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

O uso de tecnologias digitais no processo de alfabetização de crianças com transtornos de linguagem específicos na Educação Infantil

Autores: Irmã Luzia Alves de Carvalho, Liliana Azevedo Nogueira Wagner y Raquel Vilaça

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar o uso de tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem com crianças que possuem transtornos de linguagem específicos na Educação Infantil. O trabalho apresenta uma experiência realizada com crianças com Transtorno do Espectro Autista com atraso na área da linguagem, a partir do uso de estratégias e metodologias diferenciadas, como o uso do método das boquinhas, a estimulação da consciência fonológica, a contação de histórias e músicas. As intervenções baseadas nos aspectos citados acima têm contribuído para a ampliação do vocabulário, tudo isso intermediado por diferentes tecnologias, como vídeos interativos e aplicativos digitais de som, movimento e imagens.

Introdução

O a realidade do século XXI envolve muitos desafios e mudanças, uma vez que, com o avanço tecnológico nos possibilita uma evolução constante, de pessoas, máquinas empresas e ambientes. O mesmo acontece no contexto da educação, visto que, à medida que o mundo se transforma, as estratégias educacionais devem acompanhar essas novidades. Os desafios se tornam ainda maiores quando, em nossa realidade escolar encontramos crianças com comprometimento na linguagem, bem como a presença de diversos transtornos do desenvolvimento. Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos casos de nível 2,3 (DSM-5 - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), podem apresentar um atraso na fala, necessitando assim de uma atenção redobrada e uma personalização do ensino intensificada, de forma com que haja a necessidade de ampliação do uso de recursos que as ferramentas digitais nos possibilitam. A pandemia da Covid – 19 gerou a necessidade de isolamento social, impondo aos educadores, aos pais e à escola uma necessidade de reinvenção e adaptação das estratégias metodológicas a partir do uso de tecnologias digitais para dar continuidade aos estímulos às crianças com TEA.

O Método das Boquinhas da Renata Jardim (método fonovisuoarticulatório indicado para a alfabetização de qualquer criança com comprometimento na área da linguagem, como fala e, conseqüentemente, leitura e escrita), foi adaptado em vídeoaulas para as crianças com TEA a fim de ampliar o vocabulário, a comunicação expressiva e também desenvolver a consciência fonológica.

O presente artigo apresenta uma experiência com crianças com TEA na Educação Infantil do CENSA com idade de 5 anos que estão em processo de aquisição da linguagem comunicativa. O objetivo é mostrar a eficácia do uso de tecnologias digitais e aplicativos para o estímulo a interatividade e a comunicação, bem como a ampliação do vocabulário e a fluência na fala, vencendo a ecolalia, típica dos TEA em processo de aquisição da linguagem.

Objetivos

- Apresentar o uso de tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem com crianças que possuem transtornos de linguagem específicos na Educação Infantil;
- Demonstrar as formas utilização do método das boquinhas no desenvolvimento da fala de crianças com transtornos de linguagem específicos;
- Identificar as melhores plataformas digitais que podem ser utilizadas como instrumentos motivacionais da aprendizagem;

O transtorno do espectro autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno invasivo do desenvolvimento, que afeta diversas áreas expressivas e de comunicação, principalmente de aquisição e fluência da fala. Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2000 apud CAMARGO; RISPOLI, 2013) crianças com TEA apresentam alterações nas habilidades sociais, dificuldade de comunicação e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados, além de alterações nas habilidades sociais e dificuldade de comunicação de acordo com Luciana e Clay Brites (2019, p. 72):

[...] é uma condição na qual a pessoa com autismo não sabe iniciar, continuar e concluir- com o devido equilíbrio e a percepção do que o outro sente e pensa - as formas de utilizar os mais diversos tipos de ferramentas de comunicação (verbal ou não verbal).

Em casos mais graves, nota-se a presença da ecolalia, que segundo Brites (2019), é um distúrbio que compromete gravemente a linguagem discursiva, em que a criança repete as palavras que o interlocutor acabou de dizer, dando continuidade inadequada ao que foi dito, gerando um prejuízo em sua interação social.

No que se diz respeito à presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (estereotípias motoras), são ações que ocorrem de maneira involuntária, repetitiva e prolongada, uma ação realizada, buscando o inconsciente se acalmar mediante as situações do cotidiano.

Segundo o DSM-V(2014), o TEA possui três níveis de gravidade: nível 1 (leve), nível 2 (moderado), nível 3 (severo). Na maioria dos casos de nível severo e moderado, nota-se o atraso na fala, necessitando, portanto de uma intervenção diferenciada e constante, a partir do uso de diferentes metodologias de ensino, como o método das boquinhas.

A utilização do método das boquinhas no desenvolvimento da fala de crianças com transtornos de linguagem específicos

Segundo Renata Jardini (2018), o método das boquinhas, utiliza de forma integrada, estratégias fônicas, visuais e articulatórias, ou seja, trabalha de forma conjunta o fonema (som), grafema (letra) e articulema

(boquinha), podendo ser utilizado no trabalho de alfabetização em crianças com transtornos específicos da linguagem e distúrbios relacionados a leitura e escrita.

O método possui diversas características marcantes, uma vez que trabalha diversas áreas responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. De acordo com Jardini (2018) ele é: multissensorial, uma vez que utiliza diversas áreas dos sentidos por meio de suas estratégias fônicas, visuais e articulatórias; sintético, partindo de processos mais simples até os mais complexos, visto que se trabalha inicialmente o som das letras, depois de palavras, sílabas, palavras, frases e por fim, textos; fônico, ensinando o som das letras; articulatório, através da observação minuciosa da articulação da boca no momento da pronúncia do fonema; e por fim, é visual uma vez que trabalha a orientação espacial de cada letra.

Após estudos e realização de cursos com a Renata Jardini em contato com a equipe multidisciplinar e os pais de alunos, o método das boquinhinhas apresentou-se como o mais indicado para a realização do trabalho com crianças com atraso na fala, visto que favorece a alfabetização, desenvolvendo a consciência fonológica de forma segura e eficaz, a partir da conscientização fonoarticulatória, podendo ser utilizado em crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais.

Outra prática para o desenvolvimento de habilidades linguísticas que pode ser utilizada com crianças TEA é a Metodologia MultiGestos das autoras Cinthia Azevedo (CRFa 6- 3315) e Letícia Silva (CRFa 6 – 4549). A prática baseia-se em pistas multissensoriais, em especial o uso de gestos para treino da fala, consciência fonológica, leitura e escrita.

A utilização das tecnologias digitais no processo de alfabetização e desenvolvimento da consciência fonológica

Para iniciar o processo de alfabetização em crianças com TEA, é preciso compreender as principais habilidades necessárias para que esse processo ocorra, são elas: habilidades de linguagem, motoras e sensoriais. Em alguns casos, principalmente de nível 1 (DSM – 5), a criança com TEA, possui comprometimento nessas três áreas, o que torna o processo de alfabetização mais complexo e desafiador.

Segundo o Ministério da Educação (2013) para que a criança desenvolva a escrita é preciso refletir sobre a fala e dessa forma, estabelecer relações entre os sons da fala e sua representação escrita, ou seja, a aquisição da escrita está diretamente ligada à consciência fonológica, visto que, para dominar a escrita, faz-se necessário refletir sobre o som e sua representação gráfica.

Conseqüentemente, crianças com atraso na fala, possuirão dificuldades na consciência fonológica. Capovilla e Capovilla (2000 apud BRASIL, 2013), afirmam que essas crianças apresentarão atraso na aquisição da leitura e escrita, e assim, procedimentos para desenvolver a consciência fonológica, podem auxiliar o processo de ensino aprendizagem nessas crianças.

Partindo do contexto da alfabetização, é preciso considerar qual o método mais eficaz para o trabalho com crianças com essas dificuldades e transtornos. De acordo com Carvalho (2014), os métodos de alfabetização são divididos em dois grupos: Sintético e Analítico, sendo o sintético o mais recomendável para ser utilizado em crianças com transtornos de linguagem, uma vez que parte de processos mais simples até os mais complexos, podendo ser dividido em fônico e silábico.

Considerando as dificuldades específicas de linguagem presentes em crianças com TEA, o método fônico é o mais recomendável nesse contexto, uma vez que de acordo com Carvalho (2014), nesse método a atenção da criança é voltada para a dimensão sonora, compreendendo que as palavras são formadas por sons, e assim, reproduzindo oralmente os sons representados pelas letras, e unindo-os para formar palavras. Ou seja, nessa proposta a ênfase está na execução do som, somente depois, com os conceitos sistematizados e aprendizagem já consolidada, a criança é direcionada a escrita.

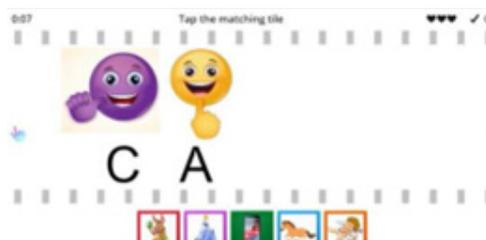
Esse método mostra-se eficaz para as crianças com esse transtorno, uma vez que, respeita o desenvolvimento cerebral, partindo do pressuposto de que o som é muito melhor para ser assimilado pelo cérebro, possibilitando uma aprendizagem sólida, eficaz e sem lacunas.

Entretanto a impossibilidade das crianças frequentarem a escola em tempos de pandemia, principalmente as crianças com TEA, gerou num grupo de educadores a necessidade de pesquisar como o uso das tecnologias digitais pode facilitar e aprimorar o desenvolvimento de habilidades necessárias para a aquisição da linguagem.

Metodologia

Depois de pesquisas sobre tecnologias para serem adequadas a aprendizagem das crianças TEA, foram selecionadas algumas ferramentas digitais: o Wordwall, Power point, Plataforma Google Classroom e videoaulas utilizando mídias digitais como Inshot, Instagram, Tik tok e Power director. De acordo com FRADE et al. (2018), o trabalho com as tecnologias digitais deve considerar alguns fatores como: usabilidade, interatividade e multimodalidade. Sendo o primeiro conceito, relacionado ao uso produtivo de uma determinada tecnologia, ou seja, a utilização interativa do usuário com a plataforma, considerando sua estrutura, formato e conteúdo disponibilizado. Word Wall é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando poucas palavras. A plataforma é versátil e tem infinitas possibilidades para a criação de atividades que podem ser contextualizadas com as necessidades de cada criança. É ideal para a aplicação com crianças em fase de aquisição da linguagem e posteriormente no processo de alfabetização. Utilizando a plataforma Wordwall foram criadas atividades e jogos com fundamentação no Método das boquinhas e Multigestos. Na figura abaixo, para trabalhar as palavras com C, utilizou-se emojis como pista para onhecer e identificar a sílaba e figura correspondente ao som inicial da mesma.

Figura 1: Jogo elaborado no wordwall para a aprendizagem de palavras com C.



Fonte: A autora

Esse jogo foi trabalhado com a criança através da Plataforma Google for Education no Google Classroom. O Google Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas e educadores que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Durante a semana, o educador entrava três dias e durante 30 minutos realizava um encontro com a criança, fazendo estimulações à linguagem oral e escrita, baseada numa relação interativa e de troca mediada pela tecnologia.

O conceito de interatividade, de acordo com Costa (2003, p. 13 apud FRADE et al., 2018) está relacionado à interação do aluno com o dispositivo digital, de forma com que esse dispositivo atenda a todas as demandas. Por fim, considera-se multimodalidade como o conjunto de modos de comunicação existentes, como textos, imagens, gestos, sendo utilizados no uso das tecnologias digitais, de forma com que no trabalho a ser realizado, haja a possibilidade de utilização de diversos recursos interacionais relacionados à comunicação.

Para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de maneira eficaz, esses fatores devem ser levados em consideração, de forma com que sejam utilizados de forma conjunta, alcançando a totalidade dos recursos oferecidos por essas tecnologias, possibilitando uma boa aquisição da consciência fonológica. Ao longo dos encontros através do Google Classroom, as atividades foram sendo reestruturadas e novas ferramentas passaram a ser utilizadas entre elas vídeoaulas com uso de mídias digitais como Instagram, TikTok, Inshot que possibilitam criar atividades com som, música, movimentos. Também foi elaborado um portfólio para o registro das atividades realizadas com o uso dessas ferramentas. Todas as vídeoaulas eram contextualizadas com histórias, músicas e dramatizações, tendo como objetivo a ampliação da linguagem expressiva e comunicativa, bem como a aprendizagem de letras e sons, pré-requisitos para um processo alfabetizador. Objetivamos ampliar a linguagem comunicativa, a fim de possibilitar a superação da ecolalia, além estimular as crianças a interagir com as letras e aprendê-las, avançando no processo de alfabetização.

Figura 2: Roleta das vogais com a utilização das boquinhas



Fonte: A autora

No início das aulas na Plataforma Google Classroom, o vocabulário da criança era muito restrito, por isso as ferramentas de vídeo com movimentos, sons e imagens foram elementos de ampliação do vocabulário. Ao final de cada vídeoaula enviada, era solicitado que a criança verbalizasse ao menos uma palavra apresentada e a sua letra correspondente. Para complementar, realizava o registro da letra e da figura em seu portfólio. De acordo com Jocicleide Silva Conceição, Tamires Santos Silva e Weslia Conceição Santos Rodrigues (2016):

O portfólio na educação infantil é de suma importância, pois é instrumento que mede e acompanha as crianças de uma etapa para outra, podendo ser utilizado na rotina como mediador de um trabalho interdisciplinar. Na educação infantil as crianças devem ser avaliadas em grupos e individualmente, porém jamais compará-las umas com as outras, já que cada uma delas carrega histórias de vida e ritmos de desenvolvimento próprios. (SILVA, J., SANTOS, T., SANTOS, W. 2016, p. 5).

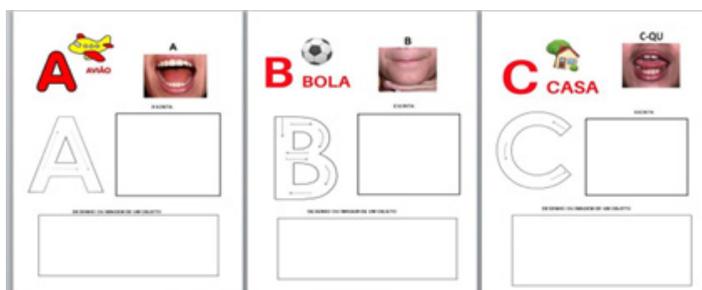
Figura 3: vídeo aulas com realização do portfólio



Fonte: Mãe da Aluna X

O portfólio foi elaborado individualmente para cada aluno, a partir do diagnóstico sobre os conhecimentos prévios de cada um e de suas necessidades de aprendizagem. O material foi elaborado pela professora e contém recursos visuais necessários para o desenvolvimento da consciência fonológica como imagens: da boquinha, da letra e de figuras correspondentes à letra. Cada folha do portfólio é referente à letra trabalhada na semana.

Figura 4: Páginas dos portfólios



Fonte: A autora

Para consolidar o que foi trabalhado nas videoaulas e nos registros do portfólio, realizaram-se também as vídeo-chamadas, em que a professora usando recursos interativos como fantoches, materiais diversos, realizou com a criança o feedback do que foi abordado na semana.

Figura 5: Trabalhando encontros vocálicos



Fonte: A autora

Todo o trabalho foi permeado com estratégias lúdicas e contextualizadas, utilizando diversos recursos pedagógicos e digitais como: contação de história, vídeos, atividades práticas e atividades sensoriais, buscando o desenvolvimento integral, ativando os canais de aprendizagem: visuais, auditivos e informações sensoriais.

Resultados

Através do uso das estratégias apresentadas, as crianças vêm, de forma gradativa, demonstrando avanço na fala, respondendo oralmente aos comandos solicitados, ampliando seu vocabulário e se expressando por meio de palavras simples, frases e expressões. Já conhecem e identificam todas as letras do alfabeto.

A parceria entre a família - escola, o estímulo/acompanhamento online 3 vezes na semana da professora e o retorno dos responsáveis foram aspectos fundamentais para o avanço das crianças.

O feedback da família foi enriquecedor para nortear o nosso agir pedagógico, pois a partir disso fomos buscando adaptar estratégias mais diferenciadas e personalizadas para cada criança e sua realidade.

A ação educativa passou a ser cada dia mais investigadora, pois a ação com as crianças TEA visa a busca cotidiana de novos recursos digitais e sensoriais que possam potencializar a aprendizagem da escrita e leitura de forma prazerosa e significativa.

Discussões

O processo de alfabetização de uma criança com TEA deve ser conduzido de forma delicada, considerando as dificuldades e potencialidades de cada criança, de forma com que as metodologias a serem utilizadas, estejam de acordo com a realidade de cada uma.

São grandes os desafios presentes nessa jornada visto que é um cenário completamente diferente de tudo que já vivemos, necessitando assim, de técnicas e estratégias inovadoras, adaptadas a nova realidade, uma realidade majoritariamente digital e transformadora.

A tecnologia, mais do que nunca, está sendo uma grande aliada nesse processo, tornando as vídeoaulas mais lúdicas e atrativas e as vídeo chamadas mais motivadoras e dinâmicas. Por meio do seu uso aliado às práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, observa-se uma participação ativa e um maior envolvimento por parte dos educandos, enriquecendo cada vez mais o processo de ensino aprendizagem, e dessa forma, tornando o processo de alfabetização mais leve e prazeroso.

O processo de alfabetização de alunos com TEA é gradativo e envolve acompanhamento constante do professor e da família. Quando utilizadas de forma consciente e eficaz, as tecnologias geram resultados muito satisfatórios, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem comunicativa, regulação do comportamento diante de situações problemas e conflitos sociais, construção da consciência fonológica, habilidades lógico-matemáticas, pictóricas e psicomotoras, o que culmina num processo de alfabetização, que respeita o tempo e o potencial de aprendizagem de cada criança.

Considerações finais

Conclui-se que por meio das estratégias e recursos digitais audiovisuais, atividades lúdicas e dinâmicas, as crianças desenvolveram um maior interesse, e conseqüentemente uma maior participação, atenção e interação durante as vídeo chamadas, possibilitando assim, melhores e maiores avanços na ampliação da linguagem oral e escrita.

O professor torna-se pesquisador de novas práticas a partir do uso das tecnologias, filtrando e selecionando jogos, aplicativos digitais e vídeos que facilitem a comunicação e a ampliação do vocabulário das crianças, aspecto fundamental para o futuro sucesso na leitura.

A partir de uma análise criteriosa, a professora selecionou os recursos digitais mais relevantes, lúdicos e atrativos de acordo com o interesse de cada criança, considerando seus gostos e interesses, para que dessa forma, os mesmos realizem as atividades com entusiasmo e motivação e participem de forma ativa nas vídeo chamadas. O portfólio foi elaborado de forma personalizada, buscando atender as necessidades individuais de cada criança. Como resultado, as crianças ampliaram suas habilidades comunicativas, formulando frases simples para expressar desejo e sentimentos. À medida que as crianças evoluíram no domínio de uma linguagem mais comunicativa, tornaram-se mais reguladas, mostrando motivação e interesse em participar das atividades, atendendo aos comandos atentamente e realizando as atividades sem necessitar de maiores mediações de um adulto permanentemente.

Foi nítida a aquisição gradativa de certas crianças de autonomia para acompanhar as aulas com independência, fazendo as atividades e alcançando protagonismo dentro da sala de aula e diante dos colegas. No que se refere à linguagem escrita, aprenderam a reconhecer as letras e relacioná-las as imagens, ampliando a

sua consciência fonológica, requisito importantíssimo para o processo de alfabetização. Vale destacar que esse trabalho é um processo de reflexão constante dos professores acerca de sua práxis e da importância da parceria com os familiares dessas crianças que tem sede de aprender e de alcançar o protagonismo não só na escola, mas na sua vida social, tendo um futuro promissor.

Palavras-chave: TEA; transtorno de linguagem; educação infantil; tecnologias digitais.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5 ed. Porto Alegre : Artmed, 2014.

AZEVEDO, C. C.; SILVA, L.M.P. MultiGestos. Apostila do curso. Belo Horizonte- MG, 2019.

BARROS, C. M. M. C.da C. Os impactos das Novas Tecnologias na Educação. Manuscrito não publicado. João Pessoa: UFPB, 2000.

BRASIL. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, 2013. Disponível em: https://cead.ufop.br/site_antigo/images/CONSCINCIA_FONOLGICA_REVISTO_ABRIL_2013.pdf acesso em: 12 jul. 2020.

BRITES, L.; BRITES, C. Mentas únicas. São Paulo: Editora Gente, 2019.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M., Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. Educação Especial, vol.26, n.47, p.639-650. Santa Maria, 2013.

CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 1 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRADE, I. C. A. S.; GLÓRIA, J. S.; BICALHO, D. C.; ARAÚJO, M. D. V.; GARCIA, F. C. Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita. 1 ed. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.

JARDINI R.; Método das boquinhas: uma neuroalfabetização. 1 ed., Bauru-SP, Boquinhas Aprendizagem, 2017.

SILVA, J., SANTOS, T., SANTOS, W. O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016. disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc10-3.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021

Objetos de aprendizaje: estrategias para mejorar los entornos virtuales de aprendizaje

Autora: Cristhy Nataly Jimenez Granizo

Resumen

La masificación del acceso a Internet y el desarrollo constante de la tecnología marcan un hito trascendental en el desarrollo de los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje. Las distintas actividades académicas ya no se desarrollan únicamente en ambientes formales físicos de aprendizaje, sino que las tecnologías de información y comunicación (TIC) han sido fundamentales en la construcción de nuevos entornos, apoyados fuertemente por recursos tecnológicos y digitales.

A pesar de que el uso de la tecnología en los procesos académicos dio paso al surgimiento de los llamados entornos virtuales de aprendizaje (EVAs), la búsqueda y desarrollo de alternativas orientadas a contribuir con la generación de aprendizajes significativos, sigue siendo tema de estudio para la comunidad científica. El interés, trasciende en función de la necesidad de propiciar mejoras a los EVAs, desde una perspectiva no únicamente tecnológica sino también pedagógica (Esteban-Albert & Zapata-Ros, 2016; Guàrdia-Ortiz & Sangrà-Morer, 2005).

En este ámbito, surgen los objetos de aprendizaje (OA), definidos a inicios de la década de los 90 como “cualquier recurso digital que puede ser usado como soporte para el aprendizaje” (Hodgins, 1994); definición que ha ido evolucionando y adaptándose a las múltiples etapas y contextos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hoy en día, es imposible concebir un OA como un simple contenido digital o multimedia que no sea capaz de ser distribuido o reutilizado a través de plataformas digitales de aprendizaje. El uso de los OA en contextos de educación presenciales, apoyados por entornos virtuales de aprendizaje (EVAs), podrían constituirse como herramientas que favorecen la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes, potenciando a la vez el uso de los EVAs institucionales, que por falta de estrategias de motivación o en función de los bajos niveles de satisfacción, se están convirtiendo en meros repositorios de documentos y tareas (Margain Fuentes et al., 2005; Martínez Naharro et al., 2007).

El presente trabajo, resume la propuesta de uso de Objetos de Aprendizaje (OA) como estrategia de mejora de los entornos virtuales de aprendizaje. El objetivo a largo plazo es lograr que el uso de los EVA institucionales, propicien la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes, pero que a la vez contribuyan con el fortalecimiento de las competencias digitales de los Docentes como entes productores y consumidores de recursos de aprendizaje.

Se desarrolló una investigación de tipo exploratorio con alcance descriptivo cuyos resultados permitieron identificar 3 escenarios de aplicación de la propuesta en función de las competencias digitales de los docentes:

1. ESCENARIO BÁSICO: Docentes con competencias digitales para localizar y reusar OA

2. ESCENARIO SUPERIOR: Docentes con competencias digitales para adaptar o modificar OA.
3. ESCENARIO AVANZADO: Docentes con competencias digitales para desarrollar nuevos OA.

La operativización de la propuesta evidenció que los OA mejoran el nivel de satisfacción de los usuarios docentes y estudiantes de los entornos virtuales de aprendizaje.

Palabras clave: Objetos de aprendizaje, docencia universitaria, entornos virtuales de aprendizaje.

Bibliografía

Esteban-Albert, M., & Zapata-Ros, M. (2016). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de educación a distancia*(50).

Guàrdia-Ortiz, L., & Sangrà-Morer, A. (2005). Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje online. *Revista de educación a distancia*.

Hodgins, W. (1994). *Learning Architectures, APIs, and Learning Objects*. CedMA Working Group.

IEEE Learning Technology Standards Committee. (2002). Draft Standard for Learning Objects Metadata LOM. <http://ltsc.ieee.org/>.

Margain Fuentes, M. d. L. Y. M., Rodríguez, F. Á., & Arteaga, J. M. (2005). COLABORACIÓN DE LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE EN LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE (COLLABORATION OF LEARNING OBJECTS IN THE MANAGEMENT LEARNING). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 8(1/2), 17-29.

Martínez Naharro, S., Bonet, P., Cáceres, P., Fargueta, F., & García, E. (2007). Los objetos de aprendizaje como recurso de calidad para la docencia: criterios de validación de objetos en la Universidad Politécnica de Valencia. Paper presented at the IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño y Evaluación de Contenidos Educativos Reutilizables (SPDECE 2007).

Panorama sobre investigaciones de aprendizaje invertido en la universidad: aportes teóricos y metodológicos

Autora: Sylvana Valdivia Cañotte

Resumen

En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación son empleadas en favor de los procesos de enseñanza aprendizaje. Uno de los modelos que se ha extendido en la docencia universitaria es el Aprendizaje invertido. La presente revisión bibliográfica tiene como propósito recoger los aportes teóricos y metodológicos de diversas investigaciones en el campo de estudio del aprendizaje invertido. Para ello se ha centrado en tres tipos de publicaciones: artículos, actas de congresos y tesis de posgrado, las cuales se han organizado en matrices para extraer la información más relevante. Durante la búsqueda de información se emplearon las palabras clave Aprendizaje o Aula Invertida en combinación con Educación universitaria o Docencia Universitaria. Se emplearon las bases de datos Scopus y ERIC, así como Google Académico, resultando escogidas las publicaciones de libre acceso.

En cuanto a artículos se revisaron 18 publicaciones, de las cuales 6 de ellas provenientes de Estados Unidos, 2 de Australia, España y Turquía; así como 1 de Chile, China, Taiwán, Gran Bretaña, Jordania y Chipre, respectivamente. Asimismo, todas se situaron dentro del período de los últimos 20 años. En lo que respecta a las actas de eventos académicos se identificó un total de 13 publicaciones provenientes de eventos de Estados Unidos y España, principalmente. Se consideraron publicaciones presentadas en conferencias, jornadas de investigación y congresos especializados, como por ejemplo en el Annual Higher Education Flipped Learning o en el International Conference Mobile Learning. En lo referente a tesis de posgrado se seleccionaron 14 estudios, de los cuales 5 han sido desarrollados en programas de estudio de Estados Unidos, 3 en Perú, 2 en España y 1 en Colombia, Chile, Ecuador y Canadá, respectivamente en las últimas dos décadas. Más de la mitad corresponde a Maestrías vinculadas con Tecnologías, Educación e Innovación Educativa.

A partir de lo revisado, se puede concluir que gran parte de las publicaciones provienen de España y Estados Unidos. Al mismo tiempo es interesante identificar que si bien en Perú no se concentra un número significativo de publicaciones, se muestra un creciente interés por la aplicación e investigación de este modelo en Educación Superior, mayoritariamente en lo que a impacto y percepción de estudiantes se refiere, tal como se reconoce en las tesis de posgrado.

Cabe precisar que se evidencian vacíos en lo que respecta al origen del término Flipped Learning y la falta de estudios que aborden la aplicación del modelo desde la mirada del profesor. Resultaría útil desarrollar revisiones sistemáticas de cada tipo de publicación, especialmente de las tesis de maestría y doctorado que han abordado este campo puesto que permitiría trazar una trayectoria sobre los orígenes, su incorporación y sus perspectivas.

Palabras clave: Aprendizaje invertido, Aula invertida, docencia universitaria.

Bibliografía

Abuhmaid, A. M. (2020). Teachers' Perceptions on the Impact of Flipped Learning on student Learning and Teachers Role in Jordanian Schools [Percepciones de los docentes sobre el impacto del aprendizaje invertido en el aprendizaje de los estudiantes y el rol de los docentes en las escuelas jordanas]. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 1007-1016. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080335>

Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11 th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Florida Community College at Jacksonville. <https://upcea.edu/wp-content/uploads/2020/09/The-Classroom-Flip-Baker.pdf>

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11 th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Florida Community College at Jacksonville. <https://upcea.edu/wp-content/uploads/2020/09/The-Classroom-Flip-Baker.pdf>

Birgili, B., Seggie, F. N., & Oğuz, E. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis. *Journal of Computers in Education*, 8(3), 365-394.

Flipped Learning Network. FLN (2014) *The Four Pillars of F-L-I-P*. http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Little, C. (2015). The flipped classroom in further education: Literature review and case study. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(3), 265–279. <http://doi.org/10.1080/13596748.2015.1063260>

Martín, D., & Calvillo, A. J. (2017). *The Flipped Learning: Guía "gamificada" para novatos y no tan novatos*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR Editorial).

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>

Retamoso, S. (2016). Percepción de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales Ciencias acerca de la influencia del Flipped Learning en el desarrollo de su aprendizaje en una universidad privada de Lima. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7050>

Sánchez, C. (2017). Flipped classroom. La clase invertida, una realidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/14993>

Santiago, R., Díez, A., y Andía, L. A. (2017). Flipped classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje. Editorial UOC.

Santiago, R; y Touron, J (2014). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos368/el-modelo-flipped-learning-y-el-desarrollo-del-talento-en-la-escuela.pdf?documentId=0901e72b81e9f56f>

Tucker, B. (2012). The flipped classroom. Education next, 12(1), 82-83. http://www.msuedtechsandbox.com/MAETELy2-2015/wp-content/uploads/2015/07/the_flipped_classroom_article_2.pdf

Uzunboylu, H., & Karagözlü, D. (2017). The emerging trend of the flipped classroom: A content analysis of published articles between 2010 and 2015. Revista de Educación a Distancia (RED), (54).

Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. Computers and Education, 88, 354–369. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>

Yungwei, H & Kathryn, L. (2016). Teaching in flipped classrooms: Exploring pre-service teachers concerns. Computers in Human Behavior, 57, 250-260. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.022>

Zabalza, M. (2009). Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea Ediciones.

Prácticas docentes durante la pandemia en la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores, Aragón

Autora: Edna Karina Ortiz Nava

Resumen

Durante la pandemia por COVID 19 se vivió la transición de una nueva modalidad educativa, ello obligó a que los docentes se vieran en la necesidad de incorporar en su práctica el uso de la tecnología y, con esto, desarrollar estrategias a distancia que les permitan promover el aprendizaje y establecer contacto con sus alumnos. Ello plantea la necesidad de efectuar un análisis y ajuste de las metodologías de enseñanza aprendizaje utilizadas en su práctica, así como la forma de interactuar y comunicarse durante el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación virtual. En este sentido, la revolución que introdujeron las tecnologías de información y comunicación demanda el abandono de las controversias existentes entre tradicionalistas y especialistas; es necesario un esfuerzo interdisciplinario orientado hacia un cambio que resignifique la importancia de los procesos de interacción pedagógica con relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje, replanteando, por eminencia, el rol de los docentes y estudiantes. (Begoña, 2004)

El distanciamiento social suscitó una disrupción educativa a gran escala, en consecuencia, emergió la tarea de desplegar soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. El caso de la Universidad Autónoma de México (UNAM), no fue la excepción, transitó a los entornos virtuales con la finalidad de salvaguardar la salud de estudiantes y profesores, estos últimos tuvieron la necesidad de capacitarse y adquirir o complementar sus competencias digitales, así, la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón representa un escenario de especial interés.

En este caso, la presente investigación, de corte cualitativo, empleó la etnografía virtual, ya que “permite explorar las interrelaciones entre las tecnologías y la vida cotidiana de las personas en cualquier escenario” (Ruiz y Aguirre, 2015, p. 82). De esta forma, se relaciona con los problemas prácticos experimentados por los profesores durante el confinamiento, donde la necesidad de precisar este nuevo rol del docente fue indispensable. Cabe aclarar que su papel es más complejo ya que “debe ser capaz de construir respuestas ante nuevas situaciones además de investigar su propia práctica para mejorarla.” (Camarillo, 2017, p.4).

Esta investigación tiene como objetivo recuperar las experiencias de los docentes en torno a la educación remota de emergencia que desarrollaron en dicha universidad en la licenciatura de pedagogía, tras el brote de COVID 19.

Resultados: Los hallazgos obtenidos se pueden clasificar en cuatro vertientes, el panorama de la situación que se vivió durante la pandemia y la implementación de la educación remota de emergencia, las estrategias planteadas por los docentes, el uso de recursos y plataformas más idóneos para utilizarlos en su práctica docente, así como el cambio de identidad del docente al fungir otro rol en el proceso educativo.

Conclusiones:

Hay tres roles que deben experimentar los docentes en este tipo de educación: ser entrenadores, guías y diseñadores de estrategias para motivar que sus alumnos, se involucren y reflexionen (Prensky, 2011). Los profesores se adaptaron y asimilaron nuevas formas de enseñar, ello implica aprender y generar entornos virtuales de aprendizaje para ellos y para sus alumnos.

Palabras clave: práctica docente universitaria, educación a distancia, experiencias docentes.

Bibliografía

Begoña, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (9), 209-222. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200912.pdf>

Camarillo, N. (2017). La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores. Memorias de Congreso Nacional Sobre Educación Normal, 1-12. Obtenido de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-J048.docx.pdf>

Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. Madrid: SM, Ediciones.

Ruiz, M., & Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, (21), 41, 67-96. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>

Utilización de medios, plataformas y redes sociodigitales en la práctica docente de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores, Aragón

Autor: Eduardo Mateo Cruz

Resumen

El quehacer de la comunicación y el periodismo está inmerso en la era de la cultura de la convergencia (donde viejos y nuevos medios de comunicación interactúan, Jenkins, 2003), lo cual establece una forma transmediática de hacer circular un mensaje con un cierto contenido; es decir, pasamos de un mensaje mono mediático (que viaja por un solo medio) y unidireccional (que viaja del productor al consumidor), a un mensaje que circula a través de distintos medios y/o plataformas, donde cada uno de esos medios o plataformas da a conocer una parte distinta del mensaje; además, la figura del prosumidor se vuelve fundamental, hoy en día el consumidor no sólo consume, también produce y hace circular contenidos con y a través de los medios de comunicación digitales.

Bajo ese contexto, quienes nos dedicamos a la enseñanza de la comunicación y el periodismo estamos ante el desafío que implica pensar no sólo en enseñar a hacer periodismo y comunicación para un sólo medio de comunicación como ocurría anteriormente con los medios tradicionales (radio, televisión y prensa); hoy en día, tenemos que enseñar a construir mensajes que se emitan a través de distintos medios y/o plataformas, tanto tradicionales como digitales (a través de todas las posibilidades que se derivan de internet y los dispositivos móviles).

En relación con la formación de los futuros comunicólogos y periodistas, Scolari (2008) señala que el ritmo vertiginoso que adoptó la innovación tecnológica a lo largo de los últimos años produjo un desfase en los planes de estudio de las carreras de Comunicación con respecto a la realidad. "Los contenidos digitales deben integrarse en los planes de estudios a lo largo y a lo ancho de su estructura, sin quedar relegados en un espacio marginado en los últimos años de las carreras" (Scolari, 2008: 198).

En la carrera de Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón hay un entendimiento en el cambio de paradigma que implica el ejercicio de la comunicación y el periodismo en la era actual y derivado de ello, se estableció un trabajo colegiado académico y administrativo para la actualización y modificación del Plan de Estudios de Comunicación y Periodismo (2006).

En el Plan que aún sigue vigente, se contemplan tres preespecializaciones (2006:52):

- Preespecialización en Trabajo Periodístico Escrito: Abarca las asignaturas de Seminario Taller de Prensa I, II y III que se imparten en el sexto, séptimo y octavo semestre, a través de las cuales se busca capacitar al alumno en el manejo del lenguaje periodístico escrito con el conocimiento de autores y obras clásicas, así como de la práctica sistemática de la producción escrita.

- Preespecialización en Producción Radiofónica: Abarca las asignaturas de Seminario Taller de Radio I, II y III que se imparten en el sexto, séptimo y octavo semestre, a través de las cuales se busca capacitar al alumno en el manejo del lenguaje radiofónico para explotar las potencialidades expresivas de la radio y aplicarlas en el proceso de preproducción, producción y postproducción, de diversos géneros y programas radiofónicos.
- Preespecialización en Producción Televisiva: Abarca las asignaturas de Seminario Taller de Televisión I, II y III que se imparten en el sexto, séptimo y octavo semestre, a través de las cuales se busca capacitar al alumno en los elementos técnico-prácticos para la producción de mensajes televisivos, tomando en cuenta los fundamentos histórico-contextuales del medio. Asimismo, vincular la teoría con la práctica a fin de emplear los recursos tecnológicos en los trabajos de producción televisiva.
- Como se puede observar, a partir del sexto semestre, los estudiantes únicamente pueden elegir una preespecialización: prensa, radio o televisión. A diferencia de ello, en la modificación y actualización del Plan de Estudios de Comunicación y Periodismo (2020) se establece un área de preespecialización en Producción de Contenidos Transmedia, en donde los y las alumnas cursarán las siguientes asignaturas en sexto, séptimo y octavo semestre:
 - Taller de Periodismo Escrito y Producción Transmedia I, II y III
 - Taller de Periodismo Sonoro y Producción Transmedia I, II y III
 - Taller de Periodismo Audiovisual y Producción Transmedia I, II y III

En el nuevo Plan (2020) los y las estudiantes cursarán todas las asignaturas, no se enfocarán en un solo medio como ocurre con el Plan vigente (2006). Con estos cambios, se pretende que el y la egresada de Comunicación y Periodismo cuenten con una formación transmediática que les permita atender las demandas actuales del quehacer profesional en los medios de comunicación tradicionales y digitales; así como en la investigación de los fenómenos de la comunicación que se deriven de la incorporación de las nuevas y más variadas posibilidades tecnológicas.

Para ello, se tiene como objetivo que durante los semestres sexto, séptimo y octavo, de manera colaborativa los y las estudiantes construyan un proyecto comunicacional y/o periodístico transmedia, lo cual implica que los docentes a cargo de dichas asignaturas, además del conocimiento de sus materias para impartir las clases, deben establecer una serie de estrategias didácticas que permitan guiar tanto el desarrollo de sus programas de asignatura como el trabajo terminal de los y las alumnas.

Hacer comunicación y periodismo transmedia implica que los y las alumnas conozcan y hagan uso de las competencias transmedia (Scolari, 2017) para que sean capaces de construir mensajes periodísticos y comunicacionales. Por su parte, los y las docentes tenemos una doble misión, debemos enseñar a los y las alumnas las competencias transmedia y por otro, debemos hacer uso de dichas competencias al momento de enseñar. Lo cual se podría traducir en que nuestra labor como docentes del del área de preespecialización en Producción de Contenidos Transmedia implica enseñar competencias transmedia con la utilización de éstas.

Para Camilloni el objeto de estudio de la didáctica es la enseñanza, es decir, la didáctica se propone describir la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar". Por su parte, Bruner (1996) considera que el discurso de la didáctica no consiste sólo en describir y explicar, sino que presupone necesariamente un compromiso con la acción práctica. Nos dice qué y cómo debemos hacer para que la enseñanza sea efectiva, exitosa, lograda, en su intención educativa".

En ese sentido, para que la enseñanza de la comunicación y el periodismo transmedia sea efectiva, exitosa y lograda con la intención educativa que demarca la actualización y modificación del Plan de Estudios de Comunicación y Periodismo (2020), es necesario que las y los docentes consideren a la Transmedia Literacy dentro de su práctica docente.

Carlos Scolari (2019:21), le asigna dos posibilidades a la Transmedia Literacy:

1. Alfabetismo transmedia: Conjunto de competencias transmedia (transmedia skills) que el sujeto ha aprendido en entornos no formales e informales, desde redes sociales hasta comunidades de videojugadores, YouTube o foros de discusión.
2. Alfabetización transmedia: Programa de acción destinado a recuperar esos conocimientos dentro del entorno educativo formal.

Para Scolari, muchas de las competencias transmedia que se necesitan para la creación de mensajes periodísticos y comunicacionales son aprendidas por los y las estudiantes fuera del entorno formal de la educación, pero también menciona que es importante que dentro de las instituciones educativas se recuperen dichas competencias.

El nuevo Plan de Estudios (2020) de Comunicación y Periodismo con enfoque transmediático implica por sí mismo, una Transmedia Literacy, ya que los contenidos temáticos versan sobre ello, pero también demanda por parte de los docentes, el desarrollo de estrategias didácticas basadas en Transmedia Literacy para el diseño e implementación de sus clases y para el desarrollo del trabajo terminal de los estudiantes. Es decir, enseñar transmedia con transmedia.

Al respecto, Gutiérrez y Torrego (2018) hablan de la importancia de incorporar la educación mediática a los planes de formación inicial y permanente del profesorado y a los currículos escolares, para ello hacen una propuesta de cinco dimensiones o niveles que constituyen la formación en TIC y medios de distintas personas y profesionales del mundo de la educación.

En el caso específico de los y las docentes de Comunicación y Periodismo del área de preespecialización en Producción de Contenidos Transmedia, resulta más pertinente que nunca, la formación y enseñanza con TIC y medios. Las cinco dimensiones propuestas por Gutiérrez y Torrego (2018) son:

1. Formación básica. Alfabetización mediática y digital.
2. + potencial educativo de los medios

3. + potencial didáctico de las TIC. Competencia digital docente
4. + Educación mediática y su didáctica. TIC. Los medios como objeto de estudio
5. + Educación mediática en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado.

En el caso específico del quinto nivel, se refiere a los posibles profesores de Didáctica de la Educación Mediática, a los profesionales encargados de formar a los profesores de alfabetización digital, educomunicación, educación mediática o cualquier asignatura sobre TIC y Medios, esto último empata con el contexto particular de la carrera de Comunicación y Periodismo de la FES Aragón.

Si bien, en este texto no me enfocaré en los cuatro niveles anteriores, es importante mencionar que Gutiérrez y Torrego integran aquí, todos los otros niveles; “es decir que el profesor universitario que forme a los maestros debería poseer todas las competencias a las que aquí hemos hecho referencia hasta ahora, más conocimientos y criterios sobre cómo la educación mediática debería estar presente en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado”.

En su texto, los autores mencionan que en España, “para ser profesor en la universidad, es decir, para dar clase, por ejemplo, en una facultad de educación, ni siquiera se exige un complemento de formación didáctica y pedagógica” y es algo que también ocurre en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón.

Para ello, Gutiérrez y Torrego proponen una Didáctica de Educación Mediática con cinco grandes bloques temáticos directamente relacionados con las dimensiones ya mencionadas:

1. Alfabetización múltiple en la era digital
2. Medios y entornos digitales como agentes de educación informal
3. Integración curricular de los medios y tecnologías digitales como recursos didácticos
4. Integración curricular de TIC y medios como objeto de estudio. Educación mediática en la enseñanza formal
5. La educación mediática en la enseñanza universitaria y en la formación inicial del profesorado

En correspondencia con lo anterior, Scolari hace el abordaje desde el punto de vista de los jóvenes (estudiantes) y refiere que ellos cuentan con competencias transmedia adquiridas fuera de los entornos formales de la educación y que dichas competencias se pueden recuperar en los entornos formales, es decir dentro de las estrategias didácticas de los docentes.

Al respecto, el proyecto de investigación Transmedia Literacy (Scolari, 2018), muestra ¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios? ¿Cómo aprendieron a hacer esas cosas? Los resultados obtenidos se publicaron en el Libro Blanco (2018) y llegaron a la conclusión de que “los adolescentes están haciendo muchas cosas con los medios, desde jugar a videojuegos con amigos hasta escribir fan fiction, compartir fotos en Instagram, ver y subir vídeos a YouTube, o participar en eventos del mundo real dedicados a sus personajes e historias favoritos” (2018:7). Para el equipo de investigación, dichas habilidades constituyen las competencias transmedia.

En respuesta a la primera pregunta ¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios?, el grupo de investigadores a cargo del proyecto desarrolló una taxonomía de competencias transmedia, relacionadas con la producción, el consumo y la postproducción de medios en el contexto de la cultura transmedia juvenil. Identificaron 134 competencias (44 de primer nivel, o sea competencias principales, y 190 competencias específicas de segundo nivel), las cuales organizaron en 6 dimensiones:

1. Competencias de producción: se derivan, en su mayor parte, de las prácticas y explicaciones declaradas sobre el uso de los medios de comunicación digitales.
2. Competencias de gestión:
 - Individual, se refieren a la habilidad de la persona para autogestionar recursos y tiempo, tanto como su propia identidad, emociones y sentimientos.
 - Social, son una serie de habilidades relativas a comunicar, coordinar, organizar, liderar y enseñar mientras se juega y crea colectivamente, tanto de manera virtual como cara a cara.
 - De contenido, se refieren a la capacidad para manejar distintos contenidos en los medios a través de una multitud de plataformas y medios: seleccionar, descargar, organizar y difundir.
3. Competencias performativas: están relacionadas con el mundo del juego, y dichas habilidades lúdicas están más próximas a aplicaciones «serias» de lo que puede parecer a simple vista. Se pone en práctica la resolución de problemas, pensamiento estratégico, creatividad y performatividad artística.
4. Competencias con los medios y la tecnología: esta dimensión incluye todas las habilidades relacionadas con el conocimiento de la economía de los medios, la propia dieta mediática y los rasgos y lenguajes tecnológicos. También incluye la evaluación y reflexión sobre las cualidades o características del software, el hardware y las aplicaciones.
5. Competencias narrativas y estéticas: se refieren a apreciar valores estéticos; reconocer géneros, reconstruir mundos narrativos y comparar historias; expresar identidades y visiones del mundo a través de la narrativa.
6. Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética: contemplan la capacidad de detectar y analizar de manera crítica las representaciones de estereotipos relacionados con el género, la raza o la cultura, entre otros, y las cuestiones éticas relacionadas con los derechos de autor, la adopción de trampas -sobre todo en videojuegos - y el hacking.

Hasta aquí, he intentado hacer un esbozo para encuadrar las competencias tanto de docentes como de estudiantes en el contexto transmedia que forman parte de un alfabetismo transmedia y que resultan relevantes al momento de que los docentes de Comunicación y Periodismo establezcan las estrategias didácticas para la implementación en sus clases dentro del aula.

Para ello, y bajo la visión constructivista socio cultural que entiende al aula como contexto de enseñanza y aprendizaje. Díaz Barriga (2010) menciona que la clave de los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones al interior del llamado triángulo interactivo o triángulo didáctico: la actividad educativa del profesor, las actividades de aprendizaje de los alumnos y el contenido objeto de dicha enseñanza y aprendizaje en un sentido amplio.

La perspectiva constructivista socio cultural asume que “el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende”, además, “el alumno no construye el conocimiento de manera aislada, sino en virtud de la mediación de otros, y en un momento y contexto cultural particulares, con la orientación hacia metas definidas” (Rogoff, 1993 en Díaz Barriga, 2010).

Con base en el triángulo interactivo, entonces se puede delimitar que, la actitud educativa de los y las docentes del área de preespecialización en Producción de Contenidos Transmedia está vinculada a las estrategias didácticas que construyan para enseñar transmedia con transmedia; las actividades de aprendizaje de los alumnos se ligan a las competencias transmedia que ponen en marcha para la producción de contenidos periodísticos y comunicacionales y el contenido tiene que ver con lo que se pretende que el alumno aprenda y el docente enseñe.

Bibliografía

CAMILLIONI, ALICIA (2010). Cap. 1 “Justificación de la Didáctica” y Cap. 3 “Los profesores y el saber didáctico en El Saber Didáctico. Paidós.

DÍAZ BARRIGA, FRIDA (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill Interamericana. Ciudad de México, México.

GUTIÉRREZ MARTÍN, ALFONSO Y ALBA TORREGO GONZÁLEZ (2018). Educación Mediática y su Didáctica. Una Propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios. ISSN0213-8646 | E-ISSN 2530-3791. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

JENKINS, HENRY (2006). Convergence Culture. When Old and New Media Collide. New York University Press. United States of America.

SCOLARI, CARLOS (2008). Proyecto «Comunicadores digitales». La formación de los comunicadores en Iberoamérica ante el desafío digital. Universitat de Vic. Consultado en https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/26119/Scolari_ACdCiC_Proj.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SCOLARI, CARLOS (2013). Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Deusto Ediciones. Consultado en <https://transmedialiteracy.org/>

SCOLARI, CARLOS (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Transliteracy H2020 Research Project. Consultado en <https://transmedialiteracy.org/>

SCOLARI, CARLOS (2018). Alfabetismo Transmedia en la Nueva Ecología de los Medios. Libro Blanco. Ars Media. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Consultado en http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf

Capacitação em Intervenção em Crise para Universidades

Autores: Cynthia Castiel Menda, Jade Calage Melo y Christian Hagg Kristensen (orientador)

Resumen

O atendimento às questões de saúde mental dos estudantes universitários é um tema cada vez mais presente e preocupante no mundo e apontado como um importante problema de saúde pública a ser considerado (AMERICAN COLLEGE HEALTH, 2018; PENHA, OLIVEIRA, MENDES, 2020). Em levantamento recente no Brasil com estudantes de Universidades Federais (FONAPROCE, 2019), identificou-se que cerca de 83,5% dos jovens relatam ter problemas emocionais, onde 63,3% relatam ter ansiedade e 45,6% desânimo ou desmotivação, além de 8,5% que relatam pensamento suicida (N=424.128). Esses números chamam a atenção para a importância de uma intervenção em crise adequada, principalmente pelos profissionais da assistência estudantil universitária, linha de frente no cuidado a esses jovens. Ainda, em estudo anterior (Menda et al., 2022) verificamos que 67,4% dos profissionais da assistência estudantil participantes da pesquisa referem não ter recebido capacitação na área de intervenção em crise para atuar, apesar de esta ser uma das demandas presentes em todos os serviços (N=215). Entende-se como intervenção em crise o procedimento para exercer influência no funcionamento psicológico do indivíduo durante o período de desequilíbrio, aliviando o impacto direto do evento traumático (Sá et al, 2008). Sendo assim, a partir das necessidades de capacitação emergentes, como parte do projeto de pesquisa de doutoramento, foi implementado um programa de capacitação intitulado “Intervenção em Saúde Mental: Capacitação para Profissionais da Assistência Estudantil Universitária”, com duração de 40 horas, que aconteceu entre os meses de julho a setembro de 2022. Contou com a presença de 100 profissionais das áreas da psicologia, assistência social e da pedagogia que atuam na assistência estudantil das Universidades Federais brasileiras de todas as regiões do Brasil, através de encontros síncronos e assíncronos em plataforma Moodle e Zoom. O curso objetivou capacitar servidores da assistência estudantil nas intervenções em crise voltadas ao estudante universitário e possibilitar o aprimoramento das estratégias de enfrentamento às situações de crise e saúde mental das equipes de assistência estudantil, além de avaliar a efetividade dos cursos quanto ao aprendizado sobre intervenções em crise e atendimento na área de saúde mental direcionados para estudantes universitários. O curso se dividiu em três módulos, abordando assuntos como: equipes, ações preventivas, acolhimento e encaminhamento. Temas transversais que circundam os estudantes, tais como: abuso de substâncias, surto psicótico, automutilação e suicídio, luto, Transtorno de Estresse Pós Traumático, violência e gênero. Como também, foram abordadas as Intervenções em crise na universidade: conceituação, protocolos (Primeiros Socorros Psicológicos e outros), intervenções em diferentes contextos e comunicação de más notícias. A equipe está iniciando o levantamento estatístico do pré e pós-teste realizados, mas percebemos no retorno do público-alvo a necessidade desta qualificação para um melhor atendimento da demanda trazida pelos estudantes universitários, assim como a expectativa dos profissionais envolvidos de que haja continuidade do grupo com outras atividades formativas e troca de experiências. Palabras-clave: Equipe multiprofissional; Serviços de saúde universitários; Capacitação Profissional.

Bibliográfica

American College Health Association (2018). American college health association national college health assessment II: Reference group executive summary spring 2018. https://www.acha.org/documents/ncha/NCHAIISPRING_2019_US_REFERENCE_GROUP_EXECUTIVE_SUMMARY.pdf

FONAPRACE/ANDIFES. IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior. Uberlândia: FONAPRACE/ANDIFES, 2019.

MENDA, C.C. et al. Perfil das equipes de assistência estudantil nas universidades federais do Brasil no atendimento à saúde mental dos estudantes. (submetido), 2022.

PENHA, J. R. L.; OLIVEIRA, C. C.; MENDES, A. V. S. Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa/ University student mental health: integrative review/ Salud mental del estudiante universitario: revisión integrativa. Journal Health NPEPS, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 369–395, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/3549>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SA, Samantha Dubugras; WERLANG, Blanca Susana Guevara; PARANHOS, Mariana Esteves. Intervenção em crise. Rev. bras. ter. cogn., Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872008000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 01 out. 2022.

