

Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital

CO-ORGANIZAN



Universidade de Vigo

PATROCINADORES



Aurelio Villa Sánchez (Ed.)

TENDENCIAS ACTUALES
DE LAS TRANSFORMACIONES
DE LAS UNIVERSIDADES EN UNA
NUEVA SOCIEDAD DIGITAL

Aurelio Villa Sánchez (Ed.)



In Memoriam

Maite García Martín
Profesora de la Universidad de Mondragón

Dedicamos esta publicación a nuestra querida colega Maite García que nos dejó el día que le correspondía impartir su comunicación en este VII Foro.

Recogemos con afecto su última contribución,
rindiéndole el homenaje merecido.

Descanse en paz.

© El autor

Diseño, maquetación y producción gráfica: Alvarellós, S. L. Aprint©

Grabado: Pilar Alonso

ISBN: 9788415045199

Depósito Legal: PO 156-2018

Impreso en España

AGRADECIMIENTOS

A las tres Universidades Públicas de Galicia: Universidade A Coruña, Universidad de Santiago de Compostela y a la Universidad de Vigo co-organizadoras de este VII Foro, celebrado en Vigo, y muy especialmente a los miembros del comité organizador.

A todos los miembros del Comité Científico, encargado de la selección de comunicaciones y en nombre de los mismos a su presidenta Dra. Lourdes Montero.

A la Xunta de Galicia, especialmente a la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria por su contribución al Foro.

Al Ayuntamiento de Vigo por su apoyo, y a su Alcalde Don Abel Caballero, que intervino en el acto de Apertura.

A la Diputación de Pontevedra por su apoyo, y a su Diputada Doña Carmela Silva que intervino en el acto de Apertura.

Muy especialmente al Grupo de Comunicación R, del grupo Euskaltel por su importante patrocinio de este Foro y la participación como ponentes del Director de R Don Alfredo Ramos y el director de Innovación, D. Antonio Rodríguez del Corral.

Mi agradecimiento personal a Belén Vallina, directora del Vigo Convention Bureau por su inestimable ayuda en la organización y desarrollo del Foro.

Finalmente, agradezco la colaboración de Ángela García Pérez en la preparación de esta publicación, y a Sonia Arranz Turnes por su ayuda en la gestión de la Web del FIIU.

Y de manera general, a todas aquellas personas e Instituciones que de un modo u otro han prestado su colaboración para que este VII Foro Internacional de Innovación Universitaria se desarrollase de la mejor manera posible, y que me resulta inviable poder citarles.

AURELIO VILLA SÁNCHEZ
Presidente del Foro Internacional de Innovación Universitaria

Comité organizador

Presidente

- Dr. Aurelio Villa Sánchez, Presidente del FIIU

Miembros del Comité Organizador del VII Foro FIIU

- Dra. Pilar García de la Torre, Vicerrectora de Internacionalización y Cooperación, Universidade da Coruña.
- Dra. Nancy Vázquez Veiga, Vicerrectora de Oferta Académica e Innovación Docente, Universidad de A Coruña.
- Dr. Roberto J. López, Vicerrector de Oferta Docente e Innovación Educativa, Universidad de Santiago de Compostela.
- Dra. Elisa Jato Seijas, Directora de Centro de Tecnologías para el aprendizaje (CeTA), Universidad de Santiago de Compostela.
- Dr. José Manuel García Vázquez, Vicerrector de Economía y Planificación, Universidad de Vigo.
- Dr. Xosé María Gómez Clemente, Director de Área de Apoyo y docencia y calidad, Universidad de Vigo.
- Dr. Carlos Astengo, Instituto Tecnológico de Monterrey (México).

Comité científico

Presidenta

- Dra. Lourdes Montero Mesa. Universidad de Santiago de Compostela.

Miembros del Comité Científico del VII Foro FIIU

- Dr. Manuel Alvarez, Fundación Horreum Fundazioa.
- Dr. Antonio Bolívar, Universidad de Granada.
- Dr. Eduardo García, Universidad de Sevilla.
- Dr. Javier Paricio Rojo, Universidad de Zaragoza.
- Dr. Jesús Miguel Muñoz Cantero, Universidad de A Coruña.
- Dr. Juan José Bueno Aguilar, Universidad de A Coruña.
- Dr. Karl Steffens, Universidad de Colonia (Alemania).
- Dr. Luis Edurado Gonzalez, CINDA, (Chile).
- Dr. Manuel Cebrián, Universidad de Málaga.
- Dr. Manuel Peralbo Uzquiano, Universidad de A Coruña.
- Dr. Mark Hanson, Universidad de Riverside (EEUU).
- Dr. Antonio López Hernández, Universidad de Granada.
- Dr. José Cajide Val, Universidad de Santiago de Compostela.

- Dr. Raúl Canay Pazos, Universidad de Santiago de Compostela.
- Dr. Arturo Galán González, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Dra. Cristina María Coimbra Vieira, Universidad de Coimbra.
- Dr. Manuel Larrán Jorge, (Universidade de Cádiz).
- Dra. Carlinda Leite, Universidad de Porto (Portugal).
- Dra. Elsiana Guido, Universidad de Costa Rica.
- Dra. Fabiola Cabra, Universidad Javeriana de Bogotá.
- Dra. Marta Pérez de Chen, Universidad Rafael Landívar (Guatemala).
- Dra. Marta Ruiz Corbella, UNED.
- Dra. Rita Cancino, Aalborg University (Denmark).
- Dra. Valeska Fortes de Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria, Sao Paulo. (Brasil)
- Dra. Amparo Fernández March, Universidad Politécnica de Valencia.
- Dra. Ana Luisa López, Universidad País Vasco.
- Dra. Elena Auzmendi Escribano, Universidad de Deusto.
- Dra. Esther García, Universidad Metropolitana Venezuela.
- Dra. Isabel Cantón, Universidad de León.
- Dra. Isabel María Ruiz Mora, (Universidade de Málaga).
- Dra. José Miguel Rodríguez Fernández, (Universidade de Valladolid).
- Dra. María Dolores Candedo Gunturiz, Universidad de A Coruña.
- Dra. Alicia Rivera, Universidad Pedagógica Nacional.
- Dra. María Dolores López Llopis, Universitat d'Alacant.
- Dra. María Jesús Muñoz Torres, Universitat de Jaume I.
- Dra. María José Bezanilla, Universidad de Deusto.
- Dra. María José León, Universidad de Granada.
- Dra. Martí Antonia García-Benau, Universidade de Valencia.
- Dra. Montserrat Durán Bouza, Universidad de A Coruña.
- Dra. Xochiquetzalli Mendoza, ESCA, Instituto Politécnico Nacional (México).
- Dra. María del Mar Soria Ibáñez, Universidade de Málaga.
- Dra. Marta de la Cuesta González (UNED).
- Dra. Angeles Parrilla, Universidad de Vigo.
- Dr. Miguel Anxo Santos Rego, Grupo ESCULCA, Universidad de Santiago de Compostela.
- Dra. Mar Lorenzo Moledo, Grupo ESCULCA, Universidad de Santiago de Compostela.

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos.....	7
Comités organizador y científico.....	9
Introducción.....	19
I. INNOVACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA	41
The Coming of the Ecological Learner	43
<i>Ronald Barnett</i>	
El PBL (Project Based Learning): el caso de la Universidad de Aalborg	57
<i>Rita Cancino</i>	
El enfoque de competencias en el ámbito universitario.....	71
Coordinador: <i>Aurelio Villa</i>	
Repensando el desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Deusto	73
<i>María José Bezanilla, Almudena Eizaguirre y Jessica Paños</i>	
El Aprendizaje Servicio (AS) como estrategia integral de evaluación en un modelo educativo basado en competencias	79
<i>Álvaro Ugueño Novoa, Javier Villar Olaeta y Pilar Uribe Sepúlveda</i>	
Desarrollo de competencias para la Innovación docente en la Universidad.....	87
<i>Ethel Trengove Thiele</i>	
La coordinación docente horizontal y vertical como espacio para la innovación.....	95
<i>Elisa Jato (Coord.), Lorena Casal Otero y Elena Auzmendi</i>	
COMUNICACIONES	105
Aprendizaje basado en retos: vivencias de profesores y alumnos de comunicación audiovisual de Mondragon Unibertsitatea.....	107
<i>Maite García Martín, Sirats Santa Cruz Elorza y Andres Gostin Elorza</i>	

Inovação educativa, metodologias ativas de ensino e aprendizagem e integração de tecnologias no ensino superior – uma visão discente do processo educativo inovador	121
<i>Flavia Adada, Carmen Cecilia Bastos y Adriano de S. Coelho</i>	
Tareas evaluativas de integración: dificultad, motivación, valor didáctico y profesional desde la perspectiva del alumnado novel	141
<i>Ainhoa Bilbao Martínez</i>	
Innovando en la universidad: algunas claves en un proceso de cambio curricular y metodológico.....	155
<i>Arantza Ozaeta, Arantza Mongelos, Eugenio Astigarraga y Eneritz Garro</i>	
La práctica y la residencia: un espacio para resignificar el trayecto curricular del sujeto	167
<i>Cristina Mónica Monti y Silvia Estela Ormaechea</i>	
Ensinar e aprender ciência política: metodologias ativas no curso de direito.....	179
<i>Dolores Pereira Ribeiro Coutinho, Giselle Marques de Araújo, Carla Calarge y Djmes de Lima Sugimoto</i>	
El nuevo rol del docente como facilitador del aprendizaje	195
<i>Elena Quevedo Torrientes y Arantza Arruti Gómez</i>	
El aprendizaje basado en problemas y proyectos combinado con el aprendizaje colaborativo en la enseñanza de la ingeniería	209
<i>Enrique Soto Campos, Gilberto Santos, Serafín A. Pérez López y Enrique Mandado</i>	
Maestría en educación. Énfasis en pedagogía de la educación superior: Hacia una innovación curricular y pedagógica.....	217
<i>Stella Valencia, Gilbert Caviedes, Liliana Arias y Néstor Sánchez</i>	
La incubadora de agronegocios de la Universidad San Carlos	231
<i>Juan Manuel Brunetti, Michael Eschelman y María del Rocío Robledo Yugueros</i>	
Examen colaborativo y feedback entre pares.....	245
<i>Manuel de Jesús Arias Guzmán</i>	
Formação de professores: a articulação entre saberes e práticas pedagógicas a partir das experiências do pibid/unasp – matemática	253
<i>Maria Carolina Cascindo da Cunha Carneiro</i>	

Curriculum: escenarios y discursos en el aula universitaria. Retazos de una experiencia pedagógica	269
<i>Beatriz Amalia Martini, Olga Martina Loyo y Lilia Ester Daldovo</i>	
Experiências interdisciplinares na formação docente: trilhas monitoradas e mídias sociais como mediações estratégicas para o desenvolvimento de uma educação emancipatória	285
<i>Olga Ferreira de Pavia y Regina Coelly Ferndandes Saraiva</i>	
Competencias de estudios. Competências de estudos & educação 3.0	299
<i>Rubia Fonseca, Amâncio Carvalho</i>	
La intersubjetividad en la formación para la construcción de la identidad médica. Un estudio hermenéutico crítico a partir de la percepción de docentes y estudiantes de la FCM-UNA	315
<i>Sandra Ocampos Benedetti y Bernardita Stark</i>	
Renovación curricular del plan común universidad (UCSH); hacia una formación integral en un curriculum basado en competencias	345
<i>Sonia Brito Rodríguez, Lorena Basualto Porra y Doris Gutiérrez Riquelme</i>	
La motivación de los alumnos en la Educación Superior: evaluación de una experiencia docente.....	361
<i>Zaira Camoiras Rodríguez, Leandro Benito Torres y Concepción Varela-Neira.....</i>	
II. INNOVACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL.....	375
Responsabilidad Social Universitaria: un modelo de gestión universitaria para la innovación responsable	377
<i>François Vallaey</i>	
Inovação e compromisso social universitário: A universidade “e o chão que ela pisa”	395
<i>Isabel Menezes, Márcia Coelho, José Pedro Amorim, Isabel Gomes, Sofia P. Pais y Joaquim L. Coimbra</i>	
La Responsabilidad Social de la Universidad: aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio.....	409
Coordinador: <i>Javier Agrafojo Fernández</i>	
La Responsabilidad Social Universitaria, marco del Aprendizaje-Servicio	411
<i>Marta Ruiz-Corbella</i>	

Aprendizaje-Servicio, profesorado y Responsabilidad Social Universitaria. ¿Qué podemos decir de este triángulo?.....	420
<i>Alexandre Sotelino Losada</i>	
Transformaciones de los protagonistas pedagógicos: Alumnado y comunidad participante.....	425
<i>Ángela García-Pérez</i>	
Conclusiones del panel	432
<i>Javier Agrafojo Fernández</i>	
Aprendizaje-Servicio virtual: una vía de internacionalización	439
El Aprendizaje-Servicio internacional.....	439
<i>Pilar Aramburuzabala</i>	
El Aprendizaje-Servicio virtual como vía para una internacionalización solidaria.....	448
<i>Juan García Gutiérrez</i>	
COMUNICACIONES	455
Aprendizagem em contexto clínico: experiências de educação e formação dos enfermeiros em unidades de cuidados intensivos.....	457
<i>Ana Paula Macedo, Vilanice Püschel y Katia Padilha</i>	
Desarrollo de la Inteligencia Emocional: una estrategia innovadora para la responsabilidad del administrador como líder en el ámbito escolar.....	471
<i>Bárbara Flores Caballero</i>	
La universidad para el bien común: el ApS como eje de Responsabilidad Social Universitaria en la Universitat de València.....	483
<i>Belén Zayas Latorre y María-Jesús Martínez-Usarralde</i>	
Projecto ancoragem: um programa inovador face ao abandono académico no ensino superior	493
<i>Carla Faria, Ana Sofia Rodrigues, Marlene Ferraz y Alice Bastos</i>	
¿Universidad socialmente responsable? Visiones del alumnado ante el desarrollo sostenible	505
<i>María Jesús Martínez Usarralde, Carmen Lloret Catalá y Sara Mas Gil</i>	
Modelo de Aprendizaje Servicio para el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores en estudiantes	519
<i>Edna M. Oyola Núñez</i>	

Formación ética en los estudios de Auditoría. Diagnóstico en las universidades del CRUCH-Chile	531
<i>Marcela Alejandra Coloma Castro</i>	
Programa cApSa y ApS puntuales: participación socialmente responsable para el alumnado en la Universitat de València	547
<i>María-Jesús Martínez-Usarralde, Carmen Lloret-Catalá y Oscar Chiva-Bartoll</i>	
Un modelo de Formación docente para la Justicia Social: la metodología de ApS y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	561
<i>Agurtzane Martínez Gorrotxategi, Nagore Iñurrategi Irizar, Ihintza Basterretxea Urkiri e Idurre Gaztañagatorre Gorritxategi</i>	
Projeto inovador e socialmente comprometido em universidade brasileira.	575
<i>Marcos Masetto, Cecilia Gaeta y Wanderley Carneiro.</i>	
Programa de inclusión digital: una aparcería de instituciones sin fines lucrativos para la mejoríade la vida y las oportunidades laborales para personas con dificultades sociales.....	589
<i>Wanderley Carneiro, Rosemeire Festraets, Johnny Mendes da Silva y Flávia Kao Nabeshina</i>	
III. TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN	607
Lo académico, la escritura y el giro digital.....	609
<i>Judith Kalman Landman</i>	
Tecnologías emergentes para la formación docente del conocimiento científico y la evaluación de su aprendizaje	619
<i>Daniel Cebrián</i>	
Experiencias innovadoras sobre evaluación de los aprendizajes con TIC	627
Coordinador: <i>Manuel Cebrián de la Serna</i>	
La evaluación de las exposiciones orales en equipo con e-rúbrica.....	630
<i>Mayerly Ruiz Torres</i>	
Evaluar los aprendizajes producidos en las prácticas profesionales con anotaciones multimedia	637
<i>Manuel Cebrián de la Serna</i>	
Experiencias innovadoras sobre evaluación de los aprendizajes universitarios con TIC: evaluación con e-rubric en la formación de docentes	646
<i>Manuela Raposo Rivas</i>	

Retos de la formación online y semipresencial en universidades tradicionalmente presenciales	657	Un modelo de emprendimiento social: competencias sociales y empresariales.....	789
<i>Sonia Arranz Turnes, Marcos Franco Vázquez, Ana M. Peña Cabanas, Carlos Condorí, Clara Almada, María Esther Cabral Torres, Pilar Aurora Cáceres, Susan Francis Salazar, Susana Martínez y Virginia Victoria Tala Ayerdi</i>		<i>Aurelio Villa Sánchez</i>	
COMUNICACIONES	679	Innovación y emprendimiento en el ámbito universitario	809
Aptitud o Actitud.....	681	Coordinador: <i>Aurelio Villa Sánchez</i>	
<i>M^a Victoria Verdugo Matés y M^a Isabel Cal Bouzada</i>		La educación para la innovación y el emprendimiento en la universidad de comercio y economía internacional	812
Investigación e innovación digital en la práctica docente universitaria en consonancia con la creciente demanda de conocimiento e información	695	<i>Wen Jun</i>	
<i>Ignacio Javier Díaz-Maroto Hidalgo</i>		Modelo de la Ruta de Emprendimiento Javeriana	820
La utilización de encuestas como herramienta para una gestión eficiente de la evaluación continua	707	<i>Luis David Prieto</i>	
<i>M^a Isabel Cal Bouzada y M^a Victoria Verdugo Matés</i>		La calidad en el ámbito universitario: avances y retrocesos	831
Aprendizaje basado en retos en la formación online. Estudio exploratorio sobre las percepciones de los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria	717	Coordinadora: <i>Ana García-Olalla</i>	
<i>Nagore Ipiña, Ainara Artetxea, Asier Lauzurika y Eider Salegi</i>		Algunas Claves para implementar procesos de innovación para mejorar la calidad de las instituciones universitarias	833
La enseñanza justo a tiempo y la instrcción entre pares como metodología en la enseñanza de la matemática: una experiencia universitaria	731	<i>Mario de Miguel</i>	
<i>Reiman Yitsak Acuñaachacón</i>		La evaluación de los títulos universitarios en España: un poco de historia y algunas conclusiones.....	838
Sociedade Digital: Qual o papel da universidade na formação do professor/leitor?	739	<i>Pedro Apodaca</i>	
<i>Maria Celina Teixeira Vieira</i>		COMUNICACIONES	845
IV. GESTIÓN PARA LA INNOVACIÓN.....	749	Perfil de competencias del directivo de instituciones de educación superior.	847
Gestionar la complejidad e impulsar la mejora en la univeridad	751	<i>Fernando de la Costa Lara</i>	
<i>Joaquín Gairín Sallán</i>		Transparência na gestão de universidades públicas brasileiras.....	863
Mondragon Team Academy: el rol de la universidad en los ecosistemas de emprendimiento	775	<i>Luzia Zorzal, George Temedleg Rodrigues y Janyluce R. Gama</i>	
<i>Aitor Lizarza Martín y Liher Pillado Arbide</i>		Las estructuras de interfaz para la competitividad universitaria. El caso del Centro para el Desarrollo de la Competitividad, CDC y su experiencia en Paraguay	879
Participación de R en la digitalización de la sociedad.....	787	<i>María del Rocío Robledo</i>	
<i>Alfredo Ramos</i>		El enfoque ISUR como modelo organizacional en el proceso de diseño y desarrollo de la Universidad Nacional de Guillermo Brown en Argentina.	897
		<i>Raul Marino, Gustavo Daniel Castillo y María Gabriela Siufi García</i>	
		Caracterizando un modelo educativo virtual: El caso de una universidad peruana	915
		<i>Helga Ruth Majo Marrufo, Liset Sulay Rodriguez Baca, Mitchell Alberto Alarcón Díaz y Henry Hugo Alarcón Díaz</i>	

El método ELI (Enseñanza Libre de Improvisación) como parte de una experiencia exitosa de formación docente con Comunidades de Aprendizaje	927
<i>Santiago Acosta</i>	
Experiencia recrear y actualizar la política curricular: autonomía, innovación y gestión universitaria.....	939
<i>Stella Valencia Tabares y Ana María Sanabria Rivas</i>	
Reflexões sobre o Núcleo de Inovação Acadêmica(NIA) nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) /RS/BRASIL.....	951
<i>Carine Raquel Backesdörr y Maria de Fátima Reszka</i>	

INTRODUCCIÓN

AURELIO VILLA
Universidad de Deusto, España

El VII Foro Internacional de Innovación Universitaria celebrado en Vigo (Galicia) llevó por título: Tendencias Actuales de las Transformaciones de las Universidades en una Nueva Sociedad Digital. La estructura del Foro se organizó en torno a los cuatro ejes siguientes:

Eje I: Diseño curricular y pedagógico.

Eje II: Innovación y compromiso social.

Eje III: Tecnologías aplicadas a la Educación, y

Eje IV: Gestión para la Innovación

En cada eje se trató el impacto de la digitalización y la reflexión de este proceso que está afectando de un modo u otro todos los ámbitos de la sociedad, incidiendo en sus procesos y resultados, e incluso en la transformación de los valores sociales.

En la publicación se refleja las contribuciones de los ponentes nacionales e internacionales, los grupos de trabajo, los paneles y mesas redondas sobre los diversos temas tratados y las comunicaciones de los colegas provenientes de diversos países.

En este foro, además de los tres primeros ejes que se venían trabajando, se incorporó por primera vez el eje de la gestión de la innovación, que esperamos siga constituyendo un raíl importante en el que se puedan ir trabajado los avances, y el desarrollo del conocimiento en un ámbito clave que además tiene vinculación e influencia en los anteriores.

Debido a que en el Foro los ejes se desarrollaron paralelamente en su gran parte, y para facilitar la lectura y búsqueda de textos, la publicación se ha estructurado en relación a los cuatro ejes señalados, con sus ponencias, paneles y comunicaciones respectivas.

A su vez, gran parte de las ponencias y de los paneles pueden visualizarse en un **repositorio de vídeos** al que puede accederse desde la web del foro fiu.es. Este es el caso también de algunas intervenciones que no están recogidas en esta publicación. Por ejemplo, en el eje I “Reinventando la Universidad. Administración del cambio y cultura de innovación”, del Rector del Tecnológico de Monterrey, David Garza Salazar; en el eje II, “Compromiso social de la universidad en la formación ética de los estudiantes”, de Miquel Martínez, Catedrático de la Universidad de Barcelona; en el eje III, “Retos en la educación: metodología de

enseñanza-aprendizaje y tendencias tecnológicas”, del Dr Carlos Astengo, del TEC de Monterrey.

A continuación, presentamos sucintamente los textos aportados por los diferentes ponentes, panelistas y comunicantes, agradeciéndoles muy sinceramente sus contribuciones que han sido de gran interés, tal como expresaron los asistentes y participantes.

PONENCIAS

El Dr. Ronald Barnett, profesor emérito, nos presenta la ponencia titulada: *The coming of the Ecological Learner*. Centra el foco de la responsabilidad universitaria en ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices ecológicos. La ponencia trata de resaltar un nuevo camino para transformar las universidades, y para Barnett esta vía es la ecológica, entendida más allá de su delimitación de ecología natural. La universidad está inter-penetrada por una serie de ecosistemas vitales y al menos, según el autor por siete: los del conocimiento, las instituciones sociales (incluida la esfera política), la economía, el entorno natural, la cultura, el aprendizaje y la subjetividad humana. En esta ponencia, el autor se centra fundamentalmente en el aprendizaje, ya que la universidad es el espacio de espacios de aprendizaje por antonomasia. Utiliza la metáfora del aprendizaje líquido, ya que éste surge de manera muchas veces caótica, en distintos contextos, de manera contradictoria o al menos cruzada, porque los estudiantes aprenden no sólo en el ámbito de la universidad sino también en los ámbitos familiares, sociales y cívicos. El aprendizaje se realiza no como mero aprendiz sino como persona, y por tanto de todos los contextos en los que desarrolla su vida: en los viajes, trabajos, como voluntarios con organizaciones sin ánimo de lucro, en el deporte y otras muchas oportunidades en cualquier ámbito vital. La idea de *aprendices líquidos*, referida a los estudiantes pretende resaltar el enfrentamiento y afrontamiento que cada estudiante tiene que realizar ante las múltiples situaciones de aprendizaje, muchas de las cuáles pueden ser contradictorias, y cada estudiante ha de resolver los dilemas ante los que se encuentra. Es decir, se trata de un estudiante que asuma su propia responsabilidad ante cualquier aprendizaje y que intente tomar el control del mismo, tomando sus propias decisiones. Esta multiplicidad del aprendizaje está conectada con la *revolución tecnológica*, que altera y modifica el contexto tradicional del conocimiento, haciéndolo más extendido, más gratuito y al alcance de muchas más personas, por tanto más democrático. A través de un estudiante imaginado, el autor describe situaciones a las que tendrá que enfrentarse y decidir, por ejemplo: organizar su tiempo y horarios, su plan de aprendizaje, manejar recursos, materiales, tecnológicos, afectivos y económicos mientras lleva a cabo sus

actividades en diversos contextos: aula, biblioteca, laboratorios, conferencias y reuniones con sus compañeros de clase o de Erasmus. Cada ecosistema ofrece sus desafíos y oportunidades de aprendizaje y esto es lo que precisamente quiere resaltar Barnett cuando entiende que el aprendizaje se convierte en un viaje continuo, variado y conflictivo que lleva al estudiante en múltiples direcciones y, a menudo, incómodamente.

Como *leit motiv* de esta ponencia recogemos la frase del autor cuando señala: “los desafíos que los ecosistemas representan para nuestro estudiante no producen aprendizaje en sí mismos. El aprendizaje se produce cuando el estudiante atiende esos desafíos y se compromete a responderlos.

Rita Cancino, Dra de la Universidad de Aalborg, presenta la experiencia ya con muchos años aplicando el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL, acrónimo de su nombre en inglés). En la primera parte, presenta una descripción de la situación universitaria en Dinamarca y lógicamente en su propia universidad. Universidad que tomó como método típico el PBL, que después de su éxito se ha transferido a muchas otras universidades. Este método, establece una dinámica de colaboración entre las empresas laborales y la universidad, y pone la mirada fuera de la universidad, en la idea de encontrar sentido al aprendizaje vinculándolo con el quehacer profesional. Por otro lado, con este método se propicia la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes. Este enfoque pretende además de la adquisición del conocimiento, las habilidades y competencias que se exigen o demandan en los puestos laborales y profesionales. Y en este sentido, como bien señala la autora, “el PBL se caracteriza por el aprendizaje organizado en torno a la teoría de los problemas reales y complejos.” Sin duda, esta característica resulta muy positiva en la idea del aprendizaje a lo largo de la vida, porque los estudiantes se convierten en aprendices permanentes y se acostumbran a los cambios continuos y por ende a buscar soluciones alternativas a cada situación y a cada contexto. En el texto se describe lo que supone este método en la universidad de Aalborg, y cómo favorece el aprendizaje de los estudiantes y su integración cuando arriban a la universidad.

François Vallaey, profesor investigador de la Universidad del Pacífico (Perú), presenta su ponencia titulada: “Responsabilidad social universitaria: un modelo de gestión universitaria para la innovación responsable”. La Responsabilidad Social Universitaria está en auge en estos momentos, pero su origen es de la década de los años 50 en Estados Unidos. La primera premisa sobre la que construye su argumento sobre la responsabilidad descansa en la distinción entre *responsabilidad moral y jurídica* que regulan nuestros actos, y la *responsabilidad social* que regula nuestros impactos. Por consiguiente, según Vallaey, la responsabilidad social se evalúa sus impactos teniendo en cuenta que los impactos no son

actos. La responsabilidad social es un fenómeno fundamentalmente político, relacional y no individual. Este aspecto es importante resaltarlos, pues a la hora de valorar la responsabilidad social hay que tener muy en cuenta este aspecto de responsabilidad colectiva. Por ello, afirma el autor, el problema ecológico global es consecuencia del problema de control político global. La ponencia trata de diferenciar las responsabilidades cardinales (moral, jurídica y social), lo que siguiendo a Morin, Vallaey denomina ética en “3D” distinguiendo la dimensión auto-ética, la dimensión socio-ética y la dimensión antro-po-ética. El autor describe esta situación de forma esquemática a través de un cuadro en el que conjuga cuatro aspectos necesarios en la ética social como son: la ética, el mercado, el derecho, y las asociaciones (partnership) y por la otra entrada, la autorregulación no programada (compromiso personal), heterorregulación no programada (feedbacks sistemáticos), la heterorregulación programada (coacción jurídica) y la autorregulación programada (obligación mutua). De la interacción de estos elementos se deriva la necesidad en la responsabilidad social de interconexión. Y cada vez más se extienden las normas de responsabilidad social que sin ser leyes, son aceptadas por muchas organizaciones en todo el mundo. El autor reivindica una teoría de la Responsabilidad Social Universitaria más coherente y vinculada con las prácticas, de modo que se compartan más los impactos, y esto tiene mucho que ver sobre cómo, qué, con quién participan las universidades en sus prácticas de RSU. En su texto, Vallaey analiza cuatro tipos de impactos organizacionales y académicos: organizacionales, educativos, cognitivos y sociales. Pero todos los posibles impactos llevan sus riesgos que el autor también examina, y afirma que son cuatro grandes escollos que las universidades deben evitar: la corrupción, el autismo, la ceguera y el egocentrismo.

Isabel Menezes, Dra de la Universidad de Oporto, en la ponencia elaborada con otros colegas, titulada “Inovação e compromisso social universitario: A universidade “e o chão que ela pisa”, nos introduce en su visión sobre la responsabilidad social universitaria. Es un título sugerente: Innovación y compromiso social universitario: La universidad y el suelo que ella pisa”. Realmente se presenta el fundamento de las características en las universidades del enfoque de su responsabilidad y compromiso de sus acciones. Pero independientemente del título, esta ponencia representa un compendio de una larga lista de proyectos que nos permiten ver de manera transversal la situación en las universidades europeas en su faceta de responsabilidad social. Y se hace desde una visión ecológica, es decir, poniendo el punto de mira en la interacción entre las personas y su contexto. Y se ponen ejemplos muy claros, universidades en magníficos edificios, pero en contextos poco personales y participativos; o centros con los avances más tecnológicos, pero a veces desprovistos de un clima acogedor. La

universidad de Oporto, participe en varios proyectos europeos con diversas universidades de distintos países europeos, describen algunos proyectos que nos permiten conocer de modo transversal la situación de la temática en varios temas de responsabilidad social, tales como: aprendizaje-servicio de estudiantes, PAS, y profesores. O invitar a los vecinos de los barrios cercanos a la universidad (proyecto de Oporto) para fomentar la interacción entre habitantes y universidad (servicio comunitario). O proyectos basados en el estudio de la percepción y situación de estudiantes migrantes y su vivencia en culturas muy diversas y analizar sus dificultades. Y de forma similar, proyectos con minorías étnicas. Y otro proyecto interesante es el realizado en el campo de la auditoría sobre la responsabilidad social universitaria examinada a través de sus documentos, y el seguimiento de sus procesos y resultados. En definitiva, aportar datos para llegar a una evaluación en esta temática tan deficitaria de datos.

La Dra Judith Kalman, investigadora del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN, México), analiza en su ponencia titulada: “Innovación Universitaria: Notas sobre lo académico, lo escrito y el giro digital”, la incidencia de las tecnologías en la escritura. A pesar de la necesidad de cambio y transformación que requiere el proceso educativo hoy, todavía se sigue aplicando un enfoque muy centrado en el profesor, aunque se hayan mejorado las metodologías e incluso con el uso de las tecnologías. La propuesta basada en la revisión bibliográfica pero contrastada con la propia experiencia de la autora, se fundamenta en un cambio de perspectiva que rompa la relación vertical docente-estudiantes, o de transferencia de una fuente a otra. Significa por tanto un cambio en la relación en el aprendizaje, en términos de Kalman de *giro*, posiblemente recordando el giro copernicano. La autora reconoce que su inspiración para experimentar el cambio con sus estudiantes le vino de James Gee, del que examino cuales eran los principios subyacentes de su propuesta, y a partir de los mismos desarrolló la experiencia con sus estudiantes (en el ámbito universitario) y con profesores de enseñanzas no universitarias que asistían a sus seminarios y talleres. Hay una frase que utiliza Kalman que puede sintetizar, desde mi punto de vista, la propuesta que se desea impartir: “Aprender desde una perspectiva sociocultural enfatiza el rol de los mediadores (Vygotsky 1978) y cómo las personas desde una posición de mayor experiencia, muestran y modelan conocimiento para otros. Esto que parece sencillo es dar la vuelta al paradigma tradicional en relación al funcionamiento que venía realizando el profesorado, y este cambio esta produciendo un movimiento basado en lo que se denomina el “aprendizaje invertido”. La autora quiere dejar claro, que este cambio no significa el incremento del uso de las tecnologías, porque estas podrían utilizarse, y de hecho se utilizan, con un enfoque más vertical

en la relación del docente con sus estudiantes, y simplemente el cambio es un añadido tecnológico. Pero lo que quiere resaltar Kalman es un giro más profundo, un cambio más significativo en la forma que los estudiantes aprenden y se relacionan con los otros estudiantes y con el profesorado. Se trata como señalaba la autora en un libro anterior: “de incluir un interés académico sostenido para desarrollar formas de entender los cambios que la gente hace y los nuevos usos relacionados con la manera en la que comparte y retoma los significados y recursos mediados o producidos de manera digital”. La idea central es *definir la actividad dónde el aprendizaje ocurre, aprender de los errores y replantear el proceso de producción del conocimiento*. A partir de este cambio de perspectiva, se inicia un nuevo modelo de enseñar y aprender, en definitiva de introducir una innovación para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en los estudiantes.

El Dr. Daniel Cebrián, de la Universidad de Málaga, reflexiona sobre las: “Tecnologías emergentes para la formación del conocimiento científico y la evaluación de su aprendizaje”. En esta Sociedad del conocimiento y de las tecnologías, el autor destaca como una función clave del magisterio la *formación de ciudadanos en el manejo crítico y buen uso de las tecnologías*. Principalmente, en este texto se focaliza en el uso de las tecnologías para la realización de la evaluación de competencias a través de rúbricas colaborativas. El instrumento que se describe diseñado por el autor y disponible gratuitamente, se basa en la rúbricas colaborativas en las que puede utilizarse la evaluación de 360° en la que pueden participar el profesorado, los estudiantes con su autoevaluación los estudiantes evaluando a sus compañeros (peer evaluation), los responsables de curso, de carrera, etc., en suma distintos evaluadores de un proceso lo que permite una evaluación más holística y participativa. La herramienta, creada y ya muy experimentada CoRubric (<http://corubric.com>) puede ser utilizada con uso únicamente privado o si se quiere de modo público, lo que facilita su extensión y uso por parte de otros colegas en cualquier parte del mundo, y promueve la colaboración interuniversitaria. Para conocer realmente las posibilidades y ejemplos de su uso, lo mejor es entrar en su web y verlo directamente.

Dr. Joaquín Gairín, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) presenta su ponencia titulada: Gestionar la complejidad e impulsar la mejora en la universidad. El Dr. Gairín, tiene un amplio recorrido experiencial y bibliográfico sobre el ámbito de la gestión y organización de centros educativos, como puede percibirse en la lectura de este texto. La ponencia parte de un principio base: la mejora como reto permanente. Es un lugar común que se han promulgado muchas reformas educativas pero como dice el ponente “sin contar con la complicidad y compromiso del profesorado”, y esto sin duda, supone una

fuerte debilidad. Dentro de esta premisa de la mejora como reto permanente, el autor desgana algunos aspectos como: frente al cambio, la mejora permanente; la mejora como oportunidad, la mejora como intervención global, porque como es evidente, la mejora supone un concepto muy rico que reúne en si misma muchos aspectos puesto que la mejora implica la interacción con distintos ámbitos: curricular y pedagógico, organizativo, profesional y comunitario. Implica por consiguiente, la colaboración de mucho personal tanto interno como externo a la institución. Aunque en el título de la ponencia no aparece de modo explícito, es claro, que para llevar a cabo una gestión e impulsar la mejora requiere directivos líderes, directivos con un claro papel de agente de cambio, puesto que en su responsabilidad radica que la institución puede efectuar cambios e innovaciones. Con los fortísimos cambios que se están produciendo en todos los ámbitos de la vida política y social, empresarial, y en el universitario, se necesita nuevos modelos de gestión, incorporación de las denominadas nuevas tecnologías y una transformación en la forma de dirigir y gestionar las instituciones. EL autor propone de forma sintética un cuadro para presentar las características de la gestión para el mantenimiento versus la gestión para el cambio, aunque deberíamos decir mejor, para la transformación. El resto del texto, se describe pormenorizadamente las condiciones claves para la gestión eficaz de los distintos cambios. Entre ellos, cambiar el enfoque de gobierno por el de gobernanza. Y otro aspecto, que demanda lugar aparte es el cambio de cultura, como un constructo complejo pero muy significativo para entender el funcionamiento de una organización. Finaliza su ponencia con una extensa lista de preguntas que además de servir para los centros como guías, también es una llamada para la reflexión de todos los interesados en esta temática.

El Dr. Aitor Lizartza Martín en colaboración con Liher Pillado Arbide, ambos de la Universidad de Mondragón presentan una ponencia sobre el quehacer de su universidad en el ámbito del emprendimiento bajo el título: “Mondragon Team Academy: el Rol de la Universidad en los Ecosistemas de Emprendimiento”. La universidad de Mondragón desde su creación ha mostrado un espíritu de emprendimiento que tiene el denominado movimiento cooperativista. Su modelo, dicho por el propio autor se fundamenta en tres pilares: emprendimiento, liderazgo y trabajo en equipo. Para desarrollar un modelo de emprendimiento se creó la Mondragon Team Academy que opta por un modelo educativo basado en el trabajo en equipo, cuyas razones para su elección se describen en el texto. El modelo elegido pretende diferenciarse de los modelos tradicionales y pone el énfasis en tres aspectos: un modelo dinámico, interactivo y aplicado. Un papel muy importante en este modelo es el que juega el Teamcoach y describen sus principios activos basándose en los señalados por Cunningham, por Johan-

nes Partanen, y los señalados por el cofundador del Team Academy José María Luzarraga. Finalmente, acaba la ponencia señalando algunos hitos alcanzados en la década que llevan trabajando en este modelo.

Dr. Aurelio Villa Sánchez, profesor emérito de la Universidad de Deusto presenta un estudio para definir las “Competencias sociales y empresariales”. Es un lugar común decir que el emprendimiento está en un momento de desarrollo e incremento exponencial, pero no es menos cierto que es una evidencia nítida. Sólo hay que ver los programas universitarios y comprobar cómo prácticamente todas las universidades ofrecen algún programa sobre formación de emprendedores. Y no solo en el ámbito universitario, sino promovido por las Administraciones Públicas se pueden encontrar cursos, jornadas, premios, lugares como incubadoras, espacios de co-working, en definitiva, multitud y variedad de actividades alrededor del emprendimiento. La visión crítica del autor se basa en que dejando a un lado los programas de máster (dirigidos a universitarios), una gran parte del resto de programas son de corta duración que no alcanzan su verdadero impacto y éxito si se tienen en cuenta sus resultados de supervivencia en los tres o cuatro años siguientes a su finalización. La conclusión parece clara, la formación de corta duración sirve para iniciar o motivar a las personas pero no produce los resultados esperados, se requiere una mayor formación que posibilite un mayor éxito cuando los emprendedores se enfrentan a las dificultades y retos que tienen que superar y se apoyan en el conocimiento y experiencia de su práctica previa. En el texto, se muestra un estudio empírico con una muestra de cien emprendedores en Galicia en tres ámbitos competenciales: Ámbito personal (autoconocimiento, autocrítica, autoconfianza, orientación al aprendizaje, Iniciativa); Ámbito Interpersonal (Comunicación Interpersonal, Trabajo en Equipo, Comportamiento ético, Responsabilidad Social; Ámbito Organizacional: Liderazgo, Gestión de Proyectos, Visión Estratégica, Espíritu Emprendedor), Ámbito Técnico (Resolución de Problemas, Gestión del Tiempo, Pensamiento Práctico, Pensamiento Analógico); Ámbito Social e Institucional (Innovación, Orientación al cliente, Comunicación Institucional). Se presentan los gráficos con los resultados promedios obtenidos en la muestra de emprendedores, en los que se puede percibir los principales puntos fuertes y los puntos débiles del conjunto de los emprendedores participantes.

La conferencia de clausura del VII Foro Internacional de Innovación Universitaria fue impartida por D. Alfredo Ramos, Ingeniero de Comunicaciones y actual Director de R, operador de Telecomunicaciones de Galicia, perteneciente al grupo Euskaltel. En su exposición, el director de R, presentó una panorámica de la labor que viene desarrollando en los últimos años la operadora R en sus múltiples facetas de actuación y su impacto en la comunidad autónoma de Ga-

licia. Destacó algunos de los principales hitos logrados en el proceso de digitalización tanto en las zonas urbanas como en las rurales logrando en la actualidad superar el 60° de los municipios, y esto teniendo en cuenta la gran dispersión de localidades existentes en Galicia es un verdadero logro. Por otra parte, destacó en su intervención los factores claves de la transformación que viene R llevando a cabo en StartUps, Deko 4k y muchas otros servicios que vienen prestando. Todo ello, enmarcado en una política de orientación y servicio al cliente, y en la calidad y mejora continua de sus procesos y los productos ofrecidos. En síntesis, una organización pionera en el ámbito de la digitalización, tema central de nuestro foco en este VII Foro.

PANELES, MESAS REDONDAS Y GRUPOS DE TRABAJO

Como se viene realizando en los anteriores foros, se han organizado mesas redondas y paneles para debatir temas que interesan a la Academia, en los diferentes ejes que configuran el programa del VII FIIU.

En el eje I Diseño Curricular y Pedagógico, se llevaron a cabo la mesa redonda sobre “La Especialización de campus: un modelo de dinamización y mejora universitaria”, coordinada por la Dra. Ángeles Parrilla, los ponentes participantes fueron Emilio Fernández Suárez, Juan Manuel Corbacho, Virxilio Rodríguez Vázquez. Esta mesa se puede visionar en la web del FIIU, www.foroinnovacionuniversitaria.net. También dentro de este eje se llevó a cabo el panel sobre “El enfoque de competencias en el ámbito universitario”, coordinado por Aurelio Villa y los ponentes María José Bezanilla, Álvaro Ugueño, y Ethel Kathleen del Carmen Thiele, cuyos textos se recogen en esta publicación. Y finalmente, en este mismo eje, se expuso la mesa redonda: “La coordinación docente horizontal y vertical como espacio para la innovación: experiencias y prácticas”, coordinado por la Dra. Elisa Jato de la Universidad de Santiago de Compostela, con la participación Lorena Casal Otero y la Dra. Elena Auzmendi, y cuyos textos se pueden leer en esta publicación.

En el eje II Innovación y responsabilidad social, se organizaron diversas mesas. La primera se examinó: “La responsabilidad social de la universidad: aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio”, coordinada por Javier Agrafojo, y con la participación de Marta Ruiz Corbella, Alexandre Sotelino y Angela García Pérez, cuyos textos aparecen en esta publicación. Un segundo panel se exploró el tema: “Experiencias Campus Saludable”, coordinado por Sergio Santos del Riego, y la participación de Manel Sabés Xamaní, Román Lago Bea, Manuel Soto Castiñeira, Sivana Longueira Matos y Carmen Gallardo Pino, cuyo debate puede verse en la web del foro, ya citada. Finalmente, se debatió un tema muy novedoso, como es “Aprendizaje-Servicio virtual: una vía de internacionaliza-

ción” sobre la que existen escasas experiencias, coordinando Julia Crespo a los ponentes Juan García Gutiérrez y Pilar Aramburuzabala. Sus aportaciones se recogen en esta publicación en su apartado correspondiente.

En el eje III Tecnologías aplicadas a la Educación se inició con la mesa redonda: “Experiencias innovadoras sobre evaluación de los aprendizajes con TIC”, coordinada por el Dr. Manuel Cebrián y la participación de la Dra. Mayerli Ruiz Torres, Dra. Manuela Raposo Rivas, y cuyos textos se recogen en esta publicación. Así mismo, se llevó a cabo una interesante mesa redonda “Universidad y Empresa: Innovación e impacto del proceso de digitalización en la sociedad”, coordinada por el Dr. Manuel Fernández Iglesias con la intervención de ponentes provenientes de la empresa, el director de Innovación de R, D. Antonio Rodríguez del Corral y del ámbito universitario Vicerrector Dr. Francesco Sandulli y Dra. Edita de Lorenzo Rodríguez, cuyo debate puede visionarse en la web del FIIU. Finalmente, cerró este grupo de paneles, un grupo de estudio coordinado por Sonia Arranz, directora de e-campus de la Universidad de Deusto con la colaboración de seis universidades, y cuyo texto se encuentra en esta publicación.

En el eje IV, eje nuevo en el FIIU, dedicado a la Gestión para la Innovación, se expuso un panel sobre: “Innovación y emprendimiento” con la intervención de la Vicerrectora Wen Jun de la Universidad U.I.B.E de Pekin, y el vicerrector Luis David Prieto de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, y cuyos textos se recogen en esta publicación. Cierra este apartado la mesa redonda: “La calidad en el ámbito universitario: avances y retrocesos”, coordinada por la Dra. Ana García Olalla con la participación del Director de la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Galicia, D. Eduardo López Pereira, Dr. Mario de Miguel Díaz, y Dr. Pedro Apodaca Urquijo, cuyos textos se encuentran en esta publicación y su debate puede visionarse en la web del FIIU.

COMUNICACIONES. EJE I. DISEÑO CURRICULAR Y PEDAGÓGICO

En primer lugar, la comunicación a la que está dedicada esta publicación, *in memoriam* a Maite García Martín. Ella y sus compañeros Sirats Santa Cruz Elorza y Andrés Gostin Elorza exponen un interesante e innovador tipo de aprendizaje en su comunicación titulada: “Aprendizaje basado en retos: vivencias de profesores y alumnos de comunicación audiovisual de Mondragon Unibertsitatea”. La metodología aplicada entre otras, como el “aprendizaje basado en retos” está muy vinculada con la corriente del emprendimiento en el ámbito universitario, que pone en los estudiantes su iniciativa, su creatividad, su espíritu emprendedor y sobre todo su compromiso con su propio aprendizaje. En esta experiencia tomaron parte 12 profesores y 94 estudiantes de primer y segundo curso. En

la investigación llevada a cabo se utilizó una riqueza de procedimientos como: cuestionarios. Focus group, análisis documental, y entrevistas. Finalizan su comunicación con algunas consideraciones y puntos de vista cualitativos de profesores y de sus estudiantes.

Flavia Adada, Carmen Célia y Adriano de s. Coelho presentaron una comunicación titulada: “inovação educativa, metodologias ativas de ensino e aprendizagem e integração de tecnologias no ensino superior – uma visão discente do processo educativo inovador” En la que a través de un estudio empírico de carácter cualitativo analizan la implementación de metodologías activas versus a la clase magistral o tradicional. Los autores destacan el reto que esto está suponiendo en Brasil en la que el profesorado se encuentra con falta de formación y de práctica en estas metodologías, pero que sin embargo las experiencias son esperanzadoras. Estas metodologías conllevan enfoques más actualizados como son el aprendizaje basado en competencias y la adquisición de habilidades y actitudes más allá del mero conocimiento. Los datos presentados demuestran que este tipo de metodologías son altamente valoradas por los estudiantes tanto porque favorecen una interacción mayor entre los propios estudiantes como entre estudiantes y profesores, y contribuyen de modo más positivo y favorecedor al aprendizaje más significativo de los estudiantes.

La Dra Ainhoa Bilbao, presenta su comunicación que titula: “Tareas evaluativas de integración: dificultad, motivación, valor didáctico y profesional desde la perspectiva del alumnado novel”. Se trata de un estudio empírico para examinar la percepción valorativa de una muestra de casi 400 estudiantes sobre múltiples aspectos relacionados con las tareas de la evaluación: su valor formativo, su utilidad profesional, su grado de dificultad y su grado de motivación y las diferencias en función del grado de respuesta de estas variables. Con una pregunta abierta se valora la actividad en términos de ventajas o desventajas, obteniendo un promedio claramente positivo.

Ana Paula Macedo, Vilanice Püschel, y Katia Padlha analizan las prácticas de formación en enfermería a través de un estudio de casos basado en entrevistas en unidades de cuidados intensivos. Se describe en el texto las percepciones de los entrevistados en relación a los procesos de formación en los que señalan aspectos relacionados con la formación en el propio puesto de trabajo, la interacción interprofesional, la autoformación, orientaciones de los estudiantes en la enseñanza clínica, acceso a la información, periodo de integración, grupos de estudio entre otros aspectos.

Arantza Ozaeta, Arantza Mongelos, Eugenio Astigarraga y Eneritz Garro, profesores de la Universidad de Mondragón examinan los procesos de innova-

ción en su comunicación titulada: "Innovando en la universidad: algunas claves en un proceso de cambio curricular y metodológico". Se expone el desarrollo y avances en el proceso de innovación curricular que se han llevado a cabo en los dos últimos años en las titulaciones de educación infantil y primaria. El proceso de innovación se ha basado en dos pivotes fundamentales: el enfoque de competencias y el aprendizaje por retos. El procedimiento de trabajo consistió en crear desde lo que han denominado el "grupo tractor", la generación de seis grupos de trabajo para tratar los temas claves como: innovación en el proyecto educativo de los grados, las competencias transversales, las TIC, el modelo de tutoría, las competencias comunicativas, y la metodología y evaluación.

Cristina Monti y Silvia Estela Ormaechea, profesoras de la Universidad Nacional del Nordeste-Argentina exponen la experiencia llevada a cabo desde una cátedra como motor del diseño y estructura curricular. Se propone la cátedra como un lugar de reflexión para analizar los efectos de las prácticas de enseñanza que se enfrentan a situaciones cambiantes que suponen un reto para los practicantes.

Dolores Pereira Ribeiro, Giselle Marques de Araújo, Carla Carlangue, y Djemes Y. de Lima Sugimoto profesores de la Universidad Dom Bosco (Brasil) reflexionan sobre los resultados obtenidos en una experiencia con los estudiantes de primer curso de derecho en su comunicación titulada: "Ensinar e aprender ciencia política: Metodologías no Curso de Dereito". La experiencia recoge la propuesta de la utilización de metodologías activas basadas en pedagogos como Vygotsky, Dewey, Freire que favorecen el aprendizaje autónomo y emancipatorio. En el texto se apuntan ejemplos de las actividades llevadas a cabo y las valoraciones de las mismas por los estudiantes.

Elena Quevedo y Arantza Arruti, profesoras de la Universidad de Deusto, analizan las competencias clave en su comunicación sobre "El nuevo rol del docente como facilitador del aprendizaje". Después de revisar algunas competencias señaladas por diversos autores sobre las competencias del profesor universitario del siglo XXI, describen las competencias del docente en la Universidad de Deusto, así como el recorrido formativo que deben realizar el profesorado en general, el itinerario formativo para directores de centros, y el plan de formación del profesorado novel.

Enrique Soto Campos, Geleberto Santos, Serafín A. Pérez López, y Enrique Mandado Pérez exponen su experiencia en el área de la enseñanza de la física con la aplicación de metodologías participativas en su comunicación que titulan: "El aprendizaje basado en problemas y proyectos combinado con el aprendizaje colaborativo en la enseñanza de la ingeniería". A pesar que el

sistema de formación se basó en un aprendizaje colaborativo se pudo lograr una evaluación individual, obteniendo mejores resultados que en cursos anteriores.

Stella Valencia Tabares, Gilbert Caviedes Quintero, Liliana Arias Ortiz y Néstor Sánchez Cardozo, profesores de la Universidad del Valle (Colombia) y miembros del grupo de investigación UNIVEDUS muestran una propuesta en su comunicación denominada: "Maestría en Educación. Énfasis en pedagogía de la educación superior: hacia una innovación curricular y pedagógica". Los autores realizan un examen teórico sobre distintos elementos de educación superior desde una perspectiva pedagógica y filosófica reslatando aquellos aspectos esenciales para los lineamientos pedagógico-didácticos.

Juan Manuel Brunetti Marcos, Michael Eschelman, María del Rocío Robledo Yugueros desde Paraguay consideran el ámbito del emprendimiento en su comunicación titulada: "La incubadora de Agronegocios de la Universidad de San Carlos". Se describe en el texto el proceso que se ha llevado a cabo en la Universidad de San Carlos abriendo una asignatura en todas sus titulaciones denominada "plan de negocios" que pretende impulsar el conocimiento y la actitud hacia el ámbito del emprendimiento. Esta dinámica se llevó a cabo tanto en su sede central como en sus doce sedes distribuidas por todo el país. Casi mil estudiantes recibieron capacitación/orientación de preincubación. Después de detallar la situación del ecosistema emprendedor de la incubadora, finalizan su comunicación presentando las principales dificultades e inconvenientes a los que se enfrentaron en esta experiencia.

Manuel de Jesús Arias Guzman, profesor de la Universidad Rafael Landívar (Guatemala) presenta las percepciones de los estudiantes en la comunicación que titula: "Examen colaborativo y feedback entre pares". Se presenta un estudio empírico llevado a cabo en dos asignaturas desarrolladas por el mismo profesor en una asignatura de estadística con un total de 57 estudiantes a los que se le aplicó una escala para que valoraran su aprendizaje, y el sistema empleado de colaboración y retroalimentación entre compañeros. Los resultados presentados son positivos.

María Carolina Cascino de Cunha Carneiro, profesora del Centro Universitario Adventista de Sao Paulo, desarrolla una experiencia de formación de profesores en el ámbito de las matemáticas, en su comunicación titulada: "Formação de professores: a articulação entre saberes e práticas pedagógicas a partir das experiências do PIBID/UNASP – matemática". La comunicación pretende resaltar una nueva visión de las matemáticas para distinguirse de la visión tradicional vista como una colección de fórmulas operatorias y alge-

braicas que el estudiante debe memorizar, y en cambio se pone el énfasis en un formato más centrada en la reflexión teórica y en su desarrollo a través de juegos y el trabajo en equipo. Se describen en el texto diversidad de actividades de juegos matemáticos

Beatriz Amalia Martini, profesora de la Universidad Nacional del Nordeste, y Olga Martina Loyo, y Lilia Ester Daldovo, profesoras de la Universidad Nacional de Formosa (Argentina) presentan su experiencia en el eje curricular en su comunicación denominada: “Curriculum: Escenarios y discursos en el aula universitaria. Retazos de una experiencia pedagógica”. Presentan un estudio con enfoque hermenéutico reflexionan sobre las creencias de los profesores sobre sus saberes teóricos y prácticos y sobre sus propios esquemas de acción. Esta metodología de reflexión compartida se ha convertido según las autoras en una metodología muy valiosa para la formación del profesorado vinculando enseñanza con investigación.

Olgamir Amancia Ferreira de Paiva y Regina Coelly Fernanda Saraiva, profesoras de la Universidad de Brasilia presentan su comunicación: “Experiências interdisciplinares na formação docente: trilhas monitoradas e mídias sociais como mediações estratégicas para o desenvolvimento de uma educação emancipatória”. Las autoras presentan una experiencia de carácter interdisciplinario incorporando una herramienta tecnológica que promueve y favorece la interacción con los docentes y entre los propios estudiantes. La investigación realizada utilizó un enfoque mixto con datos cuantitativos y cualitativos.

Rubia Fonseca, Amâncio, Joaquim Escola y Amando Loureiro de la Universidad Tras os Montees e Alto Duero (Portugal) presentan los resultados obtenidos en su investigación en la comunicación titulada: “Competências de Estudos & Educação 3.0”. La investigación se basa en un estudio de carácter cuantitativo-cualitativo con una muestra de 1240 estudiantes de diez titulaciones diferentes. El perfil de la competencia de Estudio analiza la planificación, el control o seguimiento y autoevaluación del estudiante, cantidad de libros leídos por año, preferencia de tipo de lectura y número de horas diarias dedicadas al estudio, cuyos datos se examinan en el texto.

Sandra Ocampos Benedetti y Bernardina Stark de la Universidad Nacional de Asunción exponen los resultados de su investigación de enfoque hermenéutico en su comunicación denominada: “La Intersubjetividad en la formación para la construcción de la Identidad Médica”. Se utilizó la entrevista como herramienta fundamental para recoger la percepción subjetiva-intersubjetiva de los grupos analizados: docentes de escalafón, ayudantes docentes, médicos residentes y estudiantes, se organizó la información a partir de la descripción comprensiva del

focus group del que se obtuvieron una serie de *categorías* para llegar a la interpretación del fenómeno examinado que resultó ser muy complejo por la riqueza de las interacciones y percepciones. En el anexo se pueden ver las preguntas concretas que se utilizaron en la investigación.

Sonia Brito Rodríguez, Lorena Vasualto Porra y Doris Gutiérrez Riquelme profesoras de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile) relatan la experiencia sobre la transformación curricular que se está llevando a cabo en su universidad en la comunicación que titulan: “Renovación curricular del Plan común universidad (UCSH): hacia una formación integral en un curriculum basado en competencias”. Se describen los resultados hallados en la evaluación externa que sirvió para diagnosticar el punto de partida y además para determinar la situación comparativa a nivel regional y nacional. De esta evaluación emergieron varios temas que se trataron a nivel interno de la universidad, y dio lugar al denominado Plan Común Universidad y se describen los pasos que se siguieron en la implementación del plan citado.

Zaira Camoiras Rodríguez, Leandro Benito Torres, concepción Varela-Neira y María Luisa del Río Araújo, de la Universidad de Santiago de Compostela exponen los resultados de su investigación empírica en la comunicación titulada: “La motivación de los alumnos en la Educación Superior: Evaluación de una Experiencia Docente”. La investigación se centro en el examen de la motivación de los 180 estudiantes del Grado de Administración y Dirección de Empresas que participaron en el estudio, tanto en su motivación intrínseca como extrínseca en una experiencia de Aprendizaje-Servicio. Los resultados obtenidos son muy alentadores ya que se evidenciaron mejora en todos los aspectos evaluados antes y después de la actividad realizada en el aprendizaje-servicio.

COMUNICACIONES. EJE II. TENDENCIAS EN LAS INNOVACIONES Y EN EL COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

La Dra. Bárbara Flores Caballero presentó la comunicación titulada: “Desarrollo de la Inteligencia Emocional: una estrategia innovadora para la responsabilidad del administrador como líder en el ámbito escolar. La autora parte de un punto de partida diagnosticado que consiste en el déficit de los directores/as en el desarrollo de su inteligencia emocional aplicada al ámbito de su función directiva. En su investigación, de carácter cualitativo examina las estrategias que los responsables de la dirección de centros utilizan cuando se enfrentan a situaciones problemáticas. Se destaca el desconocimiento general de la dirección del conocimiento de las competencias que promueve la Inteligencia Emocional. Se sugiere la aplicación del Modelo Educativo de Inteligencia Emo-

cional (MESIE) para formar a los directores en estrategias adecuadas en este ámbito.

Belén Zayas, y María Jesús Martínez Usarralde mostraron en su comunicación una experiencia de metodología para favorecer la responsabilidad social con su comunicación titulada: “La universidad para el Bien Común: el APS como eje de la Responsabilidad Social Universitaria en la Universitat de València. Se trata de un estudio basado en metodologías cualitativas tales como grupos de discusión y entrevistas, que se aplicaron a veintinueve estudiantes de un grupo de clase de 60 donde se llevó a cabo una experiencia de aprendizaje-servicio. Las conclusiones, según las autoras, pues en este texto no se presentan los datos del estudio, indican que “el desarrollo de la ciudadanía en la universidad influye de manera directa en la actitud del alumnado ante la comunidad, y el ApS constituye la herramienta que permite concebir la universidad como espacio de participación y de transformación social”.

Carla Faria, Ana Sofía Rodrigues, Marlene Ferraz y Alice Bastos, profesoras del Instituto Politécnico de Castelo (Portugal), en su comunicación titulada: “Proyecto ANCORAGEM: Um programa innovador no Ensino Superior” presentan un estudio empírico para analizar los motivos de abandono en el primer curso de enseñanza superior. El estudio presentado se basa en una población de 446 estudiantes de primer curso, y se entrevistan a los 26 que se identificaron por abandono de los estudios. Se analizan las variables que los identifican, resultando que una gran mayoría son estudiantes masculinos y las áreas principales de estudio son las ingenierías y tecnologías, y en segundo lugar Artes y Humanidades. Finalizan su comunicación haciendo una interpretación de los motivos principales que no son solo debidos a cuestiones personales sino también a la falta de medios y recursos familiares y sociales.

María Jesús Martínez Usarralde, Carment Lloret Catalá y Sara Mas Gil de la Universidad de Valencia se preguntan en su comunicación: “¿Universidad Socialmente Responsable?: Visiones del alumnado ante el desarrollo sostenible”. Partiendo como marco el énfasis que se está poniendo en la actualidad de retomar la preocupación y ocupación de la universidad como agente responsable del avance de la sociedad en las distintas dimensiones de su quehacer académico: sociales, económicas, científicas y culturales. Se trata de un estudio empírico de naturaleza mixta cuantitativa y cualitativa para examinar la visión de los estudiantes de los cursos 3º y 4º de Educación Social durante dos cursos académicos. Los resultados presentados se basan en las tres cuestiones que dieron origen al estudio: la consideración de la universidad como campus responsable; el tipo de formación recibida respecto a la formación profesional y cívica, y finalmente, la visión sobre su participación social.

Edna M. Oyola Núñez, profesora de la Escuela de Educación de la Turabo (Puerto Rico) trata el tema del desarrollo personal a través de su comunicación titulada: “Modelo de Aprendizaje en Servicio para el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores en los estudiantes”. El leiv motiv de la comunicación es la presentación de una experiencia para desarrollar el aprendizaje-servicio en la universidad para profesores y estudiantes. El enfoque llevado a cabo parte del denominado Modelo de Aprendizaje en Servicio para Docentes y Estudiantes (MASPADE), con las ocho fases que constituyen el modelo con sus diversos objetivos, actividades, los recursos necesarios y los elementos de evaluación.

La Dra Marcela Alejandra Coloma Castro, profesora de la Universidad Austral (CHILE), expone su estudio titulado: “Formación Ética en los Estudios de Auditoría. Diagnóstico en las Universidades del Crunch-Chile”. Su estudio muestra el diagnóstico de las titulaciones de la carrera de Auditoría en el ámbito universitario chileno a través de un análisis documental de las 19 universidades que poseen esta titulación. El objetivo principal es distinguir en el examen de los planes de estudio hasta qué punto se sigue una enseñanza fundamentalmente tradicional o basada en el nuevo enfoque de aprendizaje basado en competencias. La autora describe con profundidad a través de un DAFO, la situación de la enseñanza de la ética en estas carreras de auditoría.

María Jesús Martínez Usarralde, Carmen Lloret Catalá y Oscar Chiva Bartoll exponen en su comunicación titulada: “Programa cApSa y ApS puntuales: participación socialmente responsable para el alumnado en la Universidad de Valencia” la experiencia llevada a cabo tiene como originalidad la estructura y procedimiento de elección. Cada estudiante proveniente de cualquiera de los grados puede escoger entre ocho áreas de ApS que se le ofrecen: educación, cooperación, medio ambiente, inclusión social, género, salud y migraciones. En el texto se describen los aspectos claves del sistema. El uso de guías de ApS, la Guía Docente, y el cuaderno de trabajo para los estudiantes, y las rúbricas. Finalizan su comunicación con algunas consideraciones sobre este primer año de experiencia.

Agurtzane Martinez Gorrotxategi, Nagore Iñurrategi Irizar, Ihintza Basterretxea Urkiri e Idurre Gaztañazorre Gorritxategi profesoras de la Universidad de Mondragón exponen su comunicación denominada: “Un Modelo de Formación Docente para la Justicia Social: la Metodología ApS y su Impacto en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje”. La experiencia de aprendizaje-servicio ha sido de carácter obligatorio y participaron 3 tutoras y 28 estudiantes por parte de la universidad, y por parte de las instituciones participantes 29 perso-

nas provenientes de distintos centros. El estudio refleja las distintas fases de la experiencia: expectativas, fase inicial, fase procesual y fase final.

El Dr. Marco Masetto, la Dra. Cecicilia Gaeta y el Dr. Wanderley Carneiro, expusieron su experiencia bajo el título: Proyecto Innovador e Socialmente Comprometido em Universidade Brasileira”. Se trata de una investigación de carácter cualitativo de naturaleza exploratoria basada en estudios bibliográficos, análisis documental e investigación de campo. En realidad, es una síntesis o marco proveniente de diferentes trabajos fin de máster y doctorado en el ámbito señalado. El objeto de las investigaciones es proporcionar pautas para el desarrollo de una estructura curricular con una perspectiva interdisciplinar y más innovadora.

Wanderley Carneiro, Rosenmeire Festraets, Johnny Mendes da Silva, Flávia Kao Nabeshima exponen su comunicación titulada: “Programa de inclusión digital: una alianza de instituciones sin fines lucrativos para la mejoría de la vida y las oportunidades laborales para personas con dificultades sociales”. En esta comunicación se relata la unión positiva entre una universidad y dos entidades sin fines lucrativos del tercer sector, para desarrollar un programa conjunto para personas con dificultades sociales. El programa de carácter digital ha dado servicio a más de cinco mil personas, que tuvieron la oportunidad de aprender a manejar las herramientas básicas: Word, Excel, Power Point e Internet. Se presentan los datos con las valoraciones de los participantes de lo que les ha supuesto esta formación.

COMUNICACIONES. EJE III. APORTACIONES EN LA APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS Y LA INVESTIGACIÓN EN LA INNOVACIÓN DIGITAL QUE SE ESTÁ PRODUCIENDO EN LAS UNIVERSIDADES

M^a Victoria Verdugo y M^a Isabel Cal Bouzada, profesoras de la Universidad de Vigo en su comunicación se cuestionan: “Aptitud o Actitud”. La comunicación tiene como propósito defender la importancia de ambos conceptos y de su equilibrio en el aprendizaje, éste requiere aptitud para realizar las actividades eficazmente y actitud, que corresponde con la predisposición favorable hacia el mismo. Para poder hacer un seguimiento y evaluación de estos dos aspectos señalados, las autoras diseñaron un gestor académico que posibilita este seguimiento. Este gestor consiste en un libro de Excel con múltiples hojas vinculadas en el que el docente puede ir anotando los comentarios o notas a lo largo del curso. Se exponen en el texto los aspectos que se han tenido en cuenta en la evaluación con los datos obtenidos por los estudiantes: la resolución de cuestiones prácticas, la participación individual, la asistencia diaria al aula, la constancia en el estudio, el reconocimiento de los errores, el análisis de las aptitudes, el análisis de las actitudes.

Ignacio Javier Díaz-Maroto Hidalgo, profesor de la Universidad de Santiago de Compostela lleva a cabo una reflexión sobre la “Investigación e Innovación Digital en la Práctica Docente Universitaria en consonancia con la creciente demanda de Conocimiento e Información”. Contextualiza su reflexión en la Universidad de Santiago de Compostela donde realiza su docencia, destacando las características y requisitos del campus virtual de la universidad y los procesos que se han puesto en marcha para el desarrollo y formación de los docentes.

M^a Isabel Cal Bouzada y M^a Victoria Verdugo examinan en su comunicación: “La utilización de encuestas como herramienta para una gestión eficiente de la evaluación continua”. En el texto se plantea la dificultad del profesorado en la utilización de plataformas digitales en relación al seguimiento y evaluación y en la gestión de estos procesos. Se señala la importancia demostrada ampliamente por la investigación del tema de la retroalimentación y su efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes, pero reconociendo que esta práctica consume mucho tiempo y dedicación docente y aún más cuando el número de estudiantes en clase no es reducido. El propósito de la comunicación es demostrar como una herramienta que denominan “encuestas” puede ser de gran ayuda para la gestión de la evaluación de los estudiantes.

Nagore Ipiña, Ainara Artetxe, Asier Lauzirika y Eider Salegi, profesores de la Universidad de Mondragón exponen su experiencia en la comunicación que han titulado: “Aprendizaje Basado en Retos en la Formación Online. Estudio exploratorio sobre las percepciones de los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria”. La comunicación se enmarca en una nueva metodología propuesta por el Tecnológico de Monterrey, cuyo Rector abrió este VII foro. Los autores definen esta perspectiva del aprendizaje basada en retos, como una propuesta donde los estudiantes trabajan de manera colaborativa utilizando la tecnología para resolver o profundizar en aspectos y/o problemas del mundo real en su contexto. A través de entrevistas se exponen la percepción de los estudiantes de primer curso de educación infantil y primaria con valoraciones muy positivas en general aunque no sin dificultades por el esfuerzo que conlleva.

Reiman Yitsak Acuña Chacón, profesor del Instituto Tecnológico de Costa Rica expone su experiencia y resultados de dos metodologías en su comunicación denominada: “La Enseñanza Justo a Tiempo y la Instrucción entre Pares como metodología en la enseñanza de la matemática: una experiencia universitaria”: Estas dos herramientas permiten un enfoque más activo y más participativo. Se utiliza en la experiencia la herramienta digital *Socratic* que promueve

la interacción con el docente y la posibilidad de feedback en sus respuestas. En la comunicación se exponen algunos datos sobre la percepción de los docentes y de los estudiantes sobre esta experiencia.

M^a Celina Teixeira Viera, profesora de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (Brasil) examina en su comunicación: “Sociedade Digital- Qual o Papel Da Universidade Na Formação Do Professor/Leitor?” La autora parte de un diagnóstico que indica el déficit y dificultad de una parte importante de los estudiantes para comprender un texto, lo que es un problema relevante para lograr un buen aprendizaje. El objetivo de esta comunicación es analizar a través de una investigación cualitativa el tipo de formación que reciben los profesores noveles en relación a la lectura y comprensión de textos, ya que esto repercute directamente en su acción docente. Se intenta conocer el papel de los cursos de formación inicial en cuanto posibilitadores de prácticas de lectura en sus estudiantes. La autora, realiza una revisión bibliográfica para enmarcar los resultados de la investigación respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y las funciones que este aspecto cumple en la enseñanza. Se analiza las estrategias antes, durante y después de la lectura, basándose en las percepciones de los profesores entrevistados.

COMUNICACIONES. EJE IV. CAMBIOS EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA HACIA NUEVOS MODELOS MÁS INNOVADORES

Fernando de la Costa, profesor de la Universidad Austral (Chile) expone en su comunicación el “Perfil de Competencias del directivo de Instituciones de Educación Superior”. El autor se basa en una investigación de corte documental. Después de describir algunas clasificaciones de competencias, señala 42 competencias para definir el perfil del directivo que sin duda habrá que delimitar para hacer factible y viable el perfil competencial para incorporar su puesta en práctica en la universidad, una vez finalizado el estudio.

Luzía Zorzal, Georgete Medleg Rodrigues, y Janyluce R. Gama, profesoras de universidades brasileñas tratan el tema de la transparencia de la gestión de las universidades públicas en su comunicación: “Transparência na Gestão de Universidades Públicas Brasileiras”. Después de concretar dos términos fundamentales en la actual gestión como son la *transparencia* y la *gobernanza*, llevaron a cabo un estudio para determinar la transparencia a través de una escala de intensidad ya utilizada anteriormente por otros autores, describiendo los resultados principales.

María del Rocío Robledo, Directora del Centro para el Desarrollo de la Competitividad (Paraguay), expone su experiencia en la comunicación titula-

da: “Las Estructuras de Interfaz para la Competitividad Universitaria. El Caso del Centro para el Desarrollo de la Competitividad (CDC) y su experiencia en Paraguay. La autora expone la experiencia llevada a cabo en el CDC basada en una estructura de interfaz constituyendo una relación productiva entre la universidad, la Comunidad, las Empresas y las Instituciones a las que ofrece sus servicios que se detallan en el texto.

Raúl Merino, Gustavo Daniel Castillo y María Gabriela Siufi García desde Argentina, muestran su comunicación denominada: “El enfoque ISUR como modelo organizacional en el proceso de diseño y desarrollo de la Universidad Nacional de Guillermo Brown en Argentina”. La comunicación presenta el marco de actuación de una universidad creada recientemente en ARGENTINA, como es la Universidad Guillermo Brown que se constituye con un compromiso social, asumiendo el modelo ISUR, y un enfoque basado en competencias, así como una estructura funcional para la gestión de las diferentes dimensiones universitarias.

Maricruz Corrales Mora, Ana Iveth Rojas Morales, Jenny Seas Tencio y Marco Antonio Sánchez de la UNED de Costa Rica, nos presentan en su comunicación: “La Visión Sistémica de la Innovación en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica”. La UNED de Costa Rica en los últimos cuatro años, está llevando a cabo un proyecto de innovación a través de la creación del NODO de Innovación, constituido por un grupo de profesionales con la finalidad de reconstrucción del modelo teórico y una transformación de su estrategia y procedimientos hacia una visión más innovadora. Para ello, parten desde el diagnóstico situacional, y las fases llevadas a cabo con sus principales resultados alcanzados.

Helga Ruth Majo Marrufo, Liset Sulay Rodríguez Baca, Mitchell Alberto Alarcón Díaz y Henry Hugo Alarcón Díaz, desde Perú examinan en su comunicación la enseñanza virtual en su comunicación que denominan: “Caracterizando un modelo educativo virtual: El caso de una universidad peruana”. A través de un estudio documental complementado con un grupo focal al que se le solicitó su valoración de su experiencia universitaria con el modelo virtual, identificaron siete ejes del modelo: la currícula, el tutor virtual, los estudiantes, las estrategias de enseñanza, la metodología trabajo por proyectos, y la evaluación de logro de competencias.

Santiago Acosta de la Universidad Técnica Particular de Loja describe en su comunicación titulada: “El Método ELI (Enseñanza Libre de Improvisación) como parte de una experiencia exitosa de formación docente con Comunidades de Aprendizaje”. El propósito de la comunicación es presentar un método de

formación del profesorado que ha sido aplicado con resultados exitoso en el ámbito universitario. En el texto, se detallan las fases o momentos en la aplicación del método ELI, y se exponen los contenidos que configuran el programa de formación, que finaliza con una evaluación interna de las competencias adquiridas y ofrece la oportunidad de obtener la certificación internacional del Miami Educational Reseach Institute (MERI).

Stella Valencia Tabares y Ana María Sanabria Rivas, profesoras de la Universidad del Valle (Colombia) presentan su comunicación titulada: “Experiencia recrear y Actualizar la Política Curricular: Autonomía, Innovación y Gestión Universitaria” a partir de las discusiones, reflexiones y documentos de la política de la universidad en la que participaron más de ochenta docentes. La experiencia recoge las tres prioridades fundamentales: la *formación básica general y específica*, la *formación teórica, práctica y técnica*, y finalmente, la *formación y su relación con la investigación* y la *proyección social-extensión*. Y cuatro aspectos claves de la *indagación: los momentos* (desde el ingreso hasta el egreso), la focalización: investigación, la extensión-proyección social, *las tensiones* (expresadas como falencias, prioridades) y los *principios orientadores* (lineamientos, estrategias...).

Carine Raquel Backes Dörr y María de Fátima Rezka, profesoras de las Facultades Integradas de Taquara (Brasil) en su comunicación denominada: “Reflexões sobre o Núcleo de Inovação Acadêmica (NIA) nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) /RS/BRASIL” analizan los cambios ocurridos en las prácticas docentes en estas facultades integradas promovidos por el Núcleo de Innovación Académica (NIA). Los datos presentados de carácter cualitativo, se recogieron en las reuniones, encuentros y analizados de forma anónima en este estudio exploratorio, donde se refleja la transición de una pedagogía tradicional hacia otra más basada en métodos activos y participativos.



I. INNOVACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA

The Coming of the Ecological Learner

RONALD BARNETT
University College London, United Kingdom

1. Introduction

The university is inter-connected with the world in many ways. Such a commonplace statement should not need to be made but it is so. We have largely become so bewitched by the association between the university and the economy – which is real enough – that we neglect very many other important ways in which the university is connected with the world. This neglect in turn leads to a general underplaying of the part the university could play in advancing large and vital aspects of the world. This, at least, is the argument I want to make here, and I shall do so by alighting in the concept of ecology. Specifically, I shall argue that the university is not merely connected with but is inter-penetrated by a number of vital ecosystems, and I shall pick out seven in particular. In turn, large questions open as to the responsibilities of the university, not least in relation to its students and their learners. Both students and their learning can be seen to constitute two of the many ecosystems of the university. I go on to argue, accordingly, that the university has a responsibility to assist its students in becoming ecological learners.

2. The problem stated

We have witnessed a passing away of the liberal university. The liberal university, after all, was founded on two sets of axioms. On the one hand, the liberal university was associated with a set of beliefs in there being available a realm of knowledge, composed of truth claims that had been subject to disinterested scrutiny. In this corner stood, thereby, a number of concepts such as knowledge, truth, reason, and objectivity. It was assumed that, while the argumentative process could never be exhausted, still reasons be brought forward that stood on some substantial, indeed universal, bedrock of an independent world to which the truth claims stood in a fairly unambiguous relationship.

However, in the wake of intellectual movements over the past fifty or more years of relativism, post-structuralism, constructivism and postmodernism, all of these assumptions and concepts have been placed in question, if not completely jettisoned. The high water-mark of this critical vein reached its apotheosis with Lyotard's short but shattering (1984) book on *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, in which it was held that at the heart of postmodernism

lay 'an incredulity towards metanarratives' (p. 24). In short, epistemologically, nothing could be taken for granted. There was no bedrock of assured suppositions about the world that were available.

On the other hand, the liberal university was also founded on a set of axioms that testified to its societal autonomy. It was a social institution that, while accountable to the state, was granted significant pools of autonomy and its members – including its students – were granted 'academic freedom'. Now, in the wake of the university being coopted into economic agendas both of host nation states and of the world – flying under banners such as 'cognitive capitalism' (Boutang, 2011), neoliberalism and 'new public management', assumptions as to the university's autonomy and its freedoms are put in jeopardy if not wholly discredited.

Against this double undermining of the liberal university (Barnett, 1990) – at once an epistemological and a social undermining – it is no longer clear as to where any legitimation of its processes of higher education might lie. In particular, how is the journey of the learner and her or his learning to be understood? Is it just a matter of skills for a knowledge economy or might some larger purpose be eked out?

This question about the idea of higher education can be advanced a little further. It is not true, as some like to suggest, that we are currently devoid of ideas of higher education. To the contrary, we are awash with such ideas. They are patterned by two axes, one of endorsement and criticality; the other of superficiality and depth (Barnett, 2013). This produces four quadrants. Quadrant (a) is that of ideas that are both superficial and endorse the general direction of travel. Here lie ideas such as 'the world-class university' or 'the university of excellence'. These are vapid ideas and simply endorse the global movements now underway, propelled by world rankings and national and cross-national audit systems. Quadrant (b) is that of ideas that are superficial and critical. Here lie ideas such as 'the edgeless university', the digital university, and the university for 'innovation'. These again are superficial but they contain a critique of existing universities, implicitly suggesting that universities are near-moribund institutions and in need of rapid transformation if they are to be fit for the twenty-first century. Quadrant (c) is that of ideas that are endorsing the general direction of travel, propelled by global capitalism, but which have some element of depth. Here, strange as it may seem, lies the large idea of 'the entrepreneurial university'. Again, it endorses the general direction of travel but it does at least – it should be conceded – have some depth, for it implicitly points to large forces of cognitive capitalism, neoliberalism, institutional competition and so forth. For advocates of the entrepreneurial university, they are beneficial forces, opening

new opportunities for enterprising universities; for its detractors, on the other hand, these are malign forces, harming not just the university but limiting the contribution that the university can make to the world.

This depiction of ideas of the university opens this challenge: what set of ideas, if any, might be found in quadrant (d)? In particular, is it possible to bring forward ideas of the university that are at once critical of the general direction of travel of contemporary universities, are sensitive to the deep and real structures at work (the workings of which provide a part explanation of the path that universities are taking), and are yet hopeful and even optimistic?

Such ideas might well have a utopian flavour to them. Given the present set of circumstances in which universities find themselves, such ideas could be said to be unlikely to be realised. However, such ideas might even be said to be feasible: precisely given the way the world is, perhaps it might be possible to espouse ideas of the university that could, in the best of all *possible* worlds, be attainable. This then is the challenge and quest in front of us: to find a set of ideas of the university – and here, especially of the learner and learning – that constitute a *feasible* utopia (Barnett, 2013). Perhaps, too, some embryonic instances of the idea could even be spotted.

Opening here is a large and literally critical role for the imagination (Barnett, 2013). Ideas of the university that are going to be adequate to the tasks already indicated – of containing realism, criticality, hope, and optimism – are not to be read off the world, as it were. They have to be conjured, nurtured, carefully brought forward for inspection and judgement. Many today like to draw on Charles Taylor's (2007) concept of the 'imaginary' but I am not sure that it is particularly helpful here. It appeals to collective sediments of tacit understandings, when what is needed here are precisely not yet much, if at all, in evidence and which need to be brought explicitly into the world. Sartre's (2004) idea of the imaginary is much nearer the mark here, for it looks to build the future and even of willing the future into existence, and contains a sense that things can go better. Sartre's imaginary contains a grounded optimism or, to put it in yet other words, a positive possibilism. This would be an imagination that attended to the world, and sought to identify spaces for new ideas and practices and sought to create them too.

3. The idea of the ecological

I want to suggest that the idea of the ecological offers a way forward here (Barnett, 2018). It is an imaginative idea, in that it opens the way for all manner of possibilities that might be glimpsed for the university, and yet attends to the real state of the university in the twenty-first century. It can also help in develop-

ing a sense of the possibilities for students' learning, posing, in short the idea of the ecological learner.

In his short but powerful (2000) book, *The Three Ecologies*, Felix Guattari pointed to three 'ecological registers', namely the environment, social relations and human subjectivity. Valuable here is a sense that the ecological domain ranges well beyond the natural environment. However, especially in understanding the university and students as learners, these three registers underplay the total environment at play. I suggest that the university has to be understood as interconnected with no less than seven ecosystems, those of knowledge, social institutions (including the political sphere), the economy, the natural environment, culture, learning and human subjectivity. The interconnections between the university and each of these seven ecosystems deserve considered attention in their own right. However, space does not allow those explorations here. In this paper, our main attention has to fall on the last two ecosystems in the list just offered, those of learning and human subjectivity, especially the subjectivity or identity of students as students.

I would, though, make some initial observations. Firstly, that the economy constitutes one of the university's principal ecosystems but it is only one such. For too long, the economy has been unduly privileged in the attention that it receives. Secondly, there are interconnections both between each ecosystem and the university and between the seven ecosystems. Thirdly, those ecosystems do not stand outside the university but have interpenetrated the university such that the manifestations of each of them are now to be found within the university. Fourthly, we are entitled to deploy the term 'ecosystem' here since each of the seven ecosystems could be said potentially to constitute a system of intrinsic worth with a degree of coherence and of benefit to the world but that each is characteristically impaired, fragmented and lacking in diversity or otherwise distorted. In other words, each of the seven zones just identified exhibits all or most of the characteristics of ecosystems in the natural world. But then, it also follows that questions arise as to ways in which action might be taken so as to advance the sustainability of each system and even its strengthening. We shall see how all of these considerations play out in relation to students and their learning.

4. Liquid learning

It would be entirely justifiable to advance the thesis that students today are liquid learners. Learning in general, as a way of understanding and responding to the world, is liquid. Learning is itself always on the move (for all members of a society), as persons are thrown into different situations. This thrownness is

a matter of an encountering of multiple learning spaces, both over time and in any one moment, as situations present with a multiplicity of challenges.

Learning situations, of course, come in many shapes and sizes and intensities. In regard to their shape, learning spaces may be shapeless or highly bounded. With regard to their size, learning spaces may be comparatively small, and easily negotiated. Others – the unfolding of a disease, for instance, perhaps as part of an epidemic – may be so large as to be formidable. And so far as their intensity is concerned, a particular aspect arises in relation to their complexity. Complex situations may present individuals and groups with a large array of interacting entities, such that it is not even clear how the challenges of such situations might be resolved. But at least, even in open-ended complexity, there is the theoretical possibility of identifying the elements to hand and coming into some understood relationship such that progress – 'learning' – is possible. With supercomplex situations, on the other hand, no such stability could ever be attained, for *supercomplexity* denotes precisely a situation in which there are proliferating and competing accounts of the situation itself (Barnett, 2000). The very categories through which a situation is to be understood – and in which learning is to take place – are in dispute. This not just a liquid situation but is one of cognitive and even moral turbulence.

All of this falls upon students. A university is self-evidently a space of learning spaces, plural. It is intended to be so. But the multiplicities of learning tasks that come the student's way probably still await anything like a satisfactory uncovering. In a single day, the student, within her programme of study, will encounter the challenges of differing fields of study, of multiple pedagogical relationships (with both her tutors and peer students), of learning tasks (both practical and cognitive), of new technologies, and of domains of experience in clinical or work settings. Many of these experiences will be unsettling, will be more 'striated' than 'smooth' (Deleuze and Guattari, 2007), in which the student inwardly feel their rough surfaces (Dunne, 1993). This roughness arises often out of sheer cognitive challenge, in which the student comes to intuit that 'there are no right answers' (as a student acknowledged in an interview with me). And the learning encounters jostle among themselves, evoking strains of instrumentalism, calculation, and efficiency alongside others of care, empathy, intrinsic worth and yet others of commitment, courage, personal investment, creativity and persistence. This is truly a liquid landscape of learning, as learning spaces flow haphazardly into and across each other.

But, for students especially, this liquidity is doubly compounded in a severe way. For, alongside the range of learning situations that the student can foreseeably encounter as part of her or his intended programme of study, the student

has two other streams of learning to accomplish. Firstly, the student's formal learning is characteristically orchestrated within an institution – typically a university. The university itself comprises an extraordinary set of learning spaces (Savin-Baden, 2008), with its thousands of people (both staff and students), its array of activities (going well beyond teaching and research to involve an expanding set of engagements with the wider society), its technologies, and its own spaciousness (which opens to the whole world). Consequently, a student may find her programme of study uninspiring – she is learning little there – but yet finds her time while a student at the university captivating. She has become active in one or two student societies, has formed networks with students from across the world, and has stumbled on strange lines of scholarship beyond her courses that have given her new spaces in which to develop.

Secondly, the student is a person. It is strange that this need be said but this elementary but yet large point is surely often overlooked by universities. As persons, students have their being in a welter of situations outwith their university. They have their families, and friends, but they may also be taking on work (paid or unpaid), they may be travelling extensively when they can and they may be active in social, political or community groups. They are also very likely to have become near-dependent on modern communication technologies, which continue to change rapidly. All of this presents with its learning challenges and opportunities.

It follows that the typical student has not merely embarked on a process of lifelong learning – encountering learning challenges in sequence as her or his life unfolds – but is caught in intertwined processes of *lifewide* learning. In this *lifewide* learning, learning takes place more or less simultaneously in multiple learning spaces. Moreover, these learning encounters will frequently clash with each other. In the course of a day, the typical student will be called forth to engage with rival value systems, organizational structures that cut across each other and cultures seemingly incomprehending of each other. The metaphors of the fluid and liquid hardly seem adequate to do justice to this white-water ferment of learning demands.

5. The student as an ecological learner

Students, then, are liquid learners. They continually find themselves encountering multiple learning situations. It is a learning without end, and takes place spatially, discursively, cognitively, socially, culturally and in many environments. But to say this opens a door to the idea that students are, at the same time, ecological learners.

Recalling some of our earlier discussion about ecosystems, we can inquire into any ecosystem as to its general state, its coherence, its inner diversity, its sustainability, its capacities for self-renewal ('autopoiesis'). All this we can ask of ecosystems in the natural environment. And, in addition, for ecosystems in the human environment, we can ask, too, as to its capacities for self-organization. If we now bring these features of ecosystems into our reflections about the student as a liquid learner, two concepts of the student as an ecological learner suggest themselves.

It can be said that the student is typically an ecological learner in that he or she willy-nilly finds themselves in swirling ecosystems of knowledge, the economy, social institutions, other persons, culture, and the natural environment. The student is not so much ecologically embedded as ecologically adrift. The student has no choice but to be born along in murky ecological waters, her or his learning interspersed in multiple ecosystems.

This thesis can be taken even further. It can be observed that learning itself is an ecosystem. It is both intentionally orchestrated by nation-states and cross-nationally in set of educational systems and those systems are extended dynamically by wide social, economic and political forces, in the private sector and in communications, not least on the internet. Persons' life-chances are subject to huge steering mechanism, beyond their control. Personal possibilities open in these furious waters, only quickly to close if opportunities are not quickly taken. There is a deep ecology at work here, therefore (Naess, 2012). The student qua learner is caught in the ecosystems of learning which is itself running into multiple other ecosystems. Ecosystems are not 'out there' but are multiply within the student as learner. The student is an ecological learner in that she or he is immersed in multiple ecosystems, of which the ecosystem of learning is but one.

This depiction of the student as an ecological learner speaks to the real position of the student. It has a deep realism within it ('realism' as understood and deployed in certain variants of critical realism, especially that of Critical Realism (Bhaskar, 2010)). It understands the student as caught in large eco-forces. And all those considerations that we espoused earlier – of coherence, sustainability, diversity and so on – can be lobbed in the direction of this ecological learner. This is a *structured* view of the student as an ecological learner.

Alongside that view – not at all to displace it but to add to it – we can also glimpse a more agentic view of the student as an ecological learner. In this depiction, the student becomes at least dimly aware of the turbulent waters in which she moves, in formal and informal settings, within her university and across it and well beyond it, into the wider society (as we noted earlier). This is a student who attempts to take some control – however limited – of her own learning

life-story. She is on the look-out for new learning opportunities, in her course of study, in the people and situations she encounters across her university, in her activities and relationships in the wider world, and through her developing understanding of the challenges and possibilities that the world is opening to her (perhaps in another country far afield). She does not just wait for learning opportunities to come to her. She is her own learning entrepreneur.

Given liquid learning, surely it will never be possible for even the ecological learner to find or even establish total coherence in this ecological learning-journey through life. But this ecological learner looks to join the dots wherever possible, at least to the degree of bringing different learning situations in juxtaposition with each other. She looks to devise her own *learning sustainability*, as it were. She looks to keep matters on an even keel, not allowing herself to be swamped by the 'slings and arrows of outrageous fortune'. In part, she accomplishes this through her own learning qualities, of fortitude, courage, persistence, willingness to encounter new experiences, and of sheer application - as she takes on a learning venture in an extra-mural setting (perhaps embarking on a first-aid course or joining a choir or becoming active in an international charity). But, even more, in part she achieves a measure of sustainability by orchestrating her own learning ecology (Jackson, 2016).

In attempting to exert some framing of her learning ecology, our student becomes aware that life is throwing at her and is drawing her in to various learning spaces, in her programme of studies, across her university and in the wider world. She now acts strategically. She works out learning plans, and schedules. She marshals her resources, material, expressive, technological, affective and economic. She attempts to keep her busyness under control, as she moves from laboratory, to library, to gymnasium, to cultural evening with international students; and as she plans ahead for a trip to an African country in working for a charity. She is continually extended and extends herself, but this multifaceted learning, while full of surprises, is held within bounds so far as is practicable. Her personal learning ecology continues to unfold, but not entirely haphazardly, as our student tried all the time to shape and steer it.

This is fully a learning ecology that, as indicated, flows into and across many ecosystems, at once those of knowledge, persons, social institutions, the economy, culture and the natural environment. This learning is ecological extended and, in part, by the student herself. Of course, in shaping her own learning ecology - and establishing some foundations for a life-long learning trajectory - our student will have her own learning preferences. She may prefer to learn through her personal activities, or she may be comfortable about voyaging in her mind, or in open-ended engagements with others or, indeed, in more instrumental

learning, with an eye eventually at least on an income flow. And so her *learning attention* will be more directed to explore possibilities in some ecosystems than in others - in say the knowledge ecology, or the economy or perhaps in the cultural sphere. Each ecosystem offers characteristically particular learning challenges and opportunities; indeed, its own learning delights and even terrors.

6. Being an ecological learner

The student as an ecological learner is a person who comes into herself as an ecological learner. Like the slalom canoeist, she is at work all the time negotiating the swirling currents that beset her. Pummelled this way and that, she yet exerts some direction to her learning journeys. Practical wisdom is called for continuously, as she makes both learning choices and commitments, and these both within and across the ecosystems in which she moves.

What priorities does she accord to her formal programme of studies, the university student societies in which she has become active, to her friends, to sorting out and maintaining her accommodation and finances, and to her family and her extra-mural endeavours? And, within her programme of studies, what degree of effort does she give to its different components, its laboratory experiments, its problem-solving tasks, her practical units, her essays and so forth? To say that it depends (on the course structure, on the weight of the various assignments, on the curriculum hours per unit) evades the issue, for the student still has to make her own judgements as to the distribution of her efforts.

The point is that being an ecological learner is precisely that, a matter of the sheer being of the student. For Heidegger (1992), central to being was the matter of 'being-possible'. Being was only being insofar as it contained possibilities. In our student's lifeworld, there are multiple possibilities and, as remarked, the student becomes fully an ecological learner to the degree that she makes choices and declares - if only to herself - her learning ground.

There is here a process of *learning maturation*. Gradually, this student becomes increasingly conscious of the different ecosystems in which she moves as a learner, and which impose their demands on her. She is obliged to take account of the economy, not least in financing her way through college, she may have the beginnings of concerns for the natural environment, she is saturated with the knowledge ecology, she may be becoming involved in student politics and so becomes attuned ever-deeper to the ecosystem of social institutions, and she becomes ever more aware of persons as ecosystems in their own right, not least as she weaves her widening networks (physical and virtual) into friendship patterns. So she moves across the ecosystems that lie in wait for her across her

total learning lifeworld and, in the process, becomes increasingly aware of those various pools of experience and challenge.

The challenges that the ecosystems pose to our student do not produce learning in themselves. Learning comes about where and when the student attends to those challenges and *commits* herself in responding to those challenges. In so committing herself, our student extends her very being. She becomes an ecological learner, through these learning commitments. Commitments are here both epistemological and epistemological. In venturing forth, across multiple ecosystems, our student qua learner will be exploring, will be receiving, in an open disposition, what it is that the world presents her with. But our student will be going further. For she will be taking up stances, forming her views, perhaps drawing on rival positions in the firmament, and coming authentically to her own (temporary) conclusions. Even her skills are loaded with her commitments. And these commitments are, as remarked, both epistemological and ontological. In taking up stances of her own, she commits herself to certain claims about the world – within her chosen subject of study, about her friends, her university, and the wider world. But, at the same time, she commits her *self*. In saying, if only to herself, that this is what I believe, she commits to certain ideas and beliefs about the world (or, rather, portions of it) but, then, she injects herself into the fray. She aligns her own self with those claims. The ecological learner is all the time engaged in a never-ending series of dual commitments.

Another way of expressing these points is to say that our ecological learner is not just being an ecological learner but is all the time embarked on a journey of perpetually *becoming* an ecological learner. It is always an unfinished journey, in which our student moves through her university and then through life, always learning from her experiences into which she throws herself. And this throwing-into, this engagement with her experiences, is thwart with difficulty, as we have seen. The different ecosystems – of persons (including family and friends), of the economy, of social institutions (including politics) and so on – present with rival demands, in which there is often no definite resolutions. It is a continuing journey, variegated and conflicted, extending the learner in multiple directions and often uncomfortably. Of course, coping with such unending conflict in which there are no assured ways forward is part of the modern predicament; and it is a set of challenges that the ecological learner accepts, all the time making judgements and taking herself onward.

7. A radical fragility

As this is being written, political concern is being shown towards the level of suicides among students in the UK. This is not the place to venture far into that

matter but it can be said that the ecological learner is open to a radical fragility. Sources of fragility are multiple. The ecological learner is exposed to situations never before encountered, in all of the ecosystems in which and across which she moves. The ecological learner is always on the edge, always in liminal spaces, venturing forward into even hostile territory. And her learning biography is of course unique; it is hers alone. No-one can live it for her. And she goes on making it even more her own. She is on her own, even as she is surrounded by others and is engaging in their conversations.

That much of her voyaging these days is accomplished in virtual space does not dent these reflections. There opens there, as ever with physical spaces, an infinity of possibilities. Each encounter is infinite in its complexities (Levinas, 1969). There is no end to possible considerations, to unforeseen consequences of one's actions, or to one's sayings (which amount nearly to the same thing). In virtual space, the infinities of physical space are merely compounded. After all, this is a world that does not sleep, that responds at the speed of light, and from a myriad of directions. In these milieu, our ecological learner can – and is – easily caught off guard, for she is always putting herself forward. The ecological learner is always at risk; at risk of disconfirmation, of contradiction, of a response that dumfounds her tacit assumptions and so brings those assumptions to the surface. In the twinkling of an eye – or the press of a button on a pad – the ready-to-hand becomes the present-at-hand (Heidegger, 1992). The ecological learner is all the time being switched between frames of learning being, as the tacit becomes explicit. The ecological learner is always on the verge of, if not actually in, a state of *learning disequilibrium*.

Picking up some of our earlier discussion, much of this disjunction is of the ecological learner's own making. In seriously pursuing her own programme of studies, in becoming active in politics, in joining a choir, in managing her own finances, in maintaining her interconnections with family and friends, and having a concern for the natural environment, the student will find herself confronted with rival and incommensurable frameworks, of instrumentalism and of care, of the local and the international, of the here-and-now and the distant-in-time, and of the contrasting ways of knowing and engaging with the world that different intellectual fields tacitly contain. Disjunctions (Jarvis, 2009) cascade upon the ecological learner from all of this epistemic and ontological turmoil. And these disjunctions are made more intense through the concern that this learner evinces towards this complex environment, extending as it does across multiple ecosystems.

After all, part of what it is to be an ecological learner is precisely that a person not merely moves across ecosystems but comes to have a concern towards each

ecosystem. And each ecosystem characteristically calls for its own panoply of concerns. Concern here is itself a complex matter. At one level, it refers to the way in which the ecological learner, as she voyages forward, and as she negotiates the situations in which she is immersed, comes to have a care (Heidegger, 1992) towards each ecosystem. Various, she has a concern for veracity (within the knowledge ecology), she has a concern for solvency (within the economy), she has a concern for aesthetics (within the ecology of culture), she has a concern for sustainability (within the natural environment), and she has a concern for her own flourishing (within learning as an ecosystem), and so on across each of the ecosystems in which learning takes place.

In each case, it is not a vague generalised concern that our learner takes on but an active concern for the wellbeing of each ecosystem in which she moves. And, to pick up again the matter of maturation, over time, our ecological learner will widen her concern for each ecosystem, with each ecosystem having global if not universal properties. She will come to understand that the knowledge ecosystem spreads across the world, with rival frameworks of its own. She will be sensitive to the natural environment being part of whole-Earth, if not planetary, systems. She will intuit a sense of persons being interconnected, even across the world. And she will harbour considerations of social institutions abutting each other, both within her own nation-state and spreading out to other countries. And so she has pools of care that are forever widening, and which in turn bring in more turmoil and challenge.

How does the ecological learner cope with such a welter of challenges, at once ontological affecting her whole being, and epistemological, continually stretching and disturbing her understandings of the world and of herself? She can only do so provided and only so long as she has the fortitude and the sheer will and *élan vital* (Bergson, 1998) to keep going. The sources of that will are potentially several, and could be her significant others (her family and friends), the immediate groups of which she is a member (sports club, choir, church or whatever), or the activities in which she gains immediate sustenance (in politics, the community or perhaps linked to her programme of studies). But this will is always fragile, always susceptible of being severely damaged and irreparably so. There can never be any assurance of the ecological learner's own continuing sustainability.

8. Conclusions

The ecological learner is always moving in processes of becoming such (an ecological learner). Students are often and perhaps increasingly ecological learners in the senses advanced here; or at least, have made their own hesitant

early steps in that direction. But forces are at work that tilt students away from such a course, forces that would constrain learning in the direction both of the economy and an instrumental approach even there. And so, as depicted here, the idea of the student as an ecological learner is a feasible utopia. It is utopian in that, as a fully-fledged idea of the student, it is most unlikely to be realised, given the global forces arraigned against it. But it is also feasible, in that not only might it really be achievable but that exemplifications of it can be readily spotted around the world. University students can be seen to be developing as human beings, taking their life-wide learning seriously, and becoming attuned toward and acquiring a concern for the many pools of the world – its ecosystems – in which the student's lifeworld is unfolding.

These considerations and conclusion in turn pose questions back to the university. To what degree and in what ways might the university itself take on a concern for students' entire learning journeys? Might the university come to care about the student's lifewide learning and even help to promote it? Might curricula and the university be shaped so as to open spaces for the student's learning beyond the intellectual fields that mark out her programme of studies? Might the pedagogical relationship be widened so as to provide the student with wide spaces in which to take on responsibilities towards her own learning? Dare the university risk letting its students learn?

Bibliography

- Barnett, R (1990) *The Idea of Higher Education*. Stony Stratford: Open University Press.
- Barnett, R (2000) *Realising the University in an age of supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- Barnett, R (2013) *Imagining the University*. London and New York: Routledge.
- Barnett, R (2018) *The Ecological University: A Feasible Utopia*. London and New York: Routledge.
- Bergson, H (1998/1911) *Creative Evolution*. New York: Dover.
- Bhaskar, R (2010) *The Formation of Critical Realism: a personal perspective*. London and New York: Routledge.
- Boutang, Y M (2011) *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity.
- Deleuze, G and Guattari, F (2007/1980) *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Continuum.
- Dunne, J (1993) *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. Notre Dame and London: University of Notre Dame.
- Guattari, F (2000) *The Three Ecologies*. London: Continuum.
- Heidegger, M (1998/ 1962) *Being and Time*. Oxford: Blackwell.
- Jackson, N (2016) *Exploring Learning Ecologies*. Dorking: Chalk Mountain.
- Jarvis, P (2009) *Learning to be a Person in Society*. Abingdon: Routledge.

- Levinas, E (1969) *Totality and Infinity: An essay on exteriority*. Pittsburgh: Duquesne University.
- Lyotard, J-F (1984) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: University of Manchester.
- Naess, A (2012) 'The deep ecological movement: some philosophical aspects', in R Bhaskar, K G Hoyer, and P Naess (eds) *Ecophilosophy in a World of Crisis: critical realism and the Nordic contributions*. London and New York: Routledge.
- Sartre, J-P (2004) *The Imaginary*. London: Routledge.
- Savin-Baden, M (2008) *Learning Spaces: Creating Opportunities for Knowledge Creation in Academic Life*. Maidenhead and New York: McGraw-Hill/ Open University Press.
- Taylor, C (2007) *Modern Social Imaginaries*. Durham, NC: Duke University.

El PBL (Project Based Learning): el caso de la Universidad de Aalborg

RITA CANCINO
Universidad de Aalborg, Dinamarca

Resumen

La Universidad de Aalborg (AAU) desempeña un papel muy importante en la región norte de Dinamarca donde ha sido el motor de desarrollo desde su fundación en 1974. La Universidad de Aalborg es la cuarta universidad de importancia de Dinamarca, donde en total existen 8 universidades. La Universidad de Aalborg es la universidad de Dinamarca con el número más alto de estudiantes que rompen con la herencia social y que llegan a ser los primeros académicos de su familia. El 80 por ciento de los estudiantes de la AAU provienen de familias donde los padres no tienen una formación académica. Las diferencias sociales las toma en consideración el modelo PBL (Project Based Learning) que se practica en la AAU. Mediante este modelo se ofrece a los jóvenes de hogares no-académicos la oportunidad de empezar estudios superiores sin sentirse excluidos de antemano por venir de un hogar sin tradición académica. El trabajo de proyecto en grupos facilita la integración de los estudiantes al mundo universitario por agrupar los estudiantes desde el primer semestre evitando de esta manera la sensación de exclusión social. Lo particular del PBL de la Universidad de Aalborg es que el proyecto y la enseñanza están basados en problemas, y que los propios estudiantes definen los temas que para ellos son realistas y que motivarán su trabajo, muchas veces en cooperación con el mundo de la industria y la sociedad.

Palabras claves: PBL, aprendizaje basado en problemas, trabajo en grupos, responsabilidad del propio aprendizaje, herencia social.

1. Introducción

1.1 La universidad en Dinamarca

En Dinamarca existen solamente universidades estatales aunque durante los últimos años también se ha discutido la posibilidad de introducir el modelo de universidad privada. La primera universidad de Dinamarca fue fundada en Copenhague en 1479 por el Rey Christian I y se encuentra entre las más antiguas del norte de Europa. La Universidad de Copenhague es en la actualidad la mayor institución educativa de Dinamarca y cuenta con casi 41.000 estudiantes (KU, 2016).

Para enfrentar los retos de la globalización y cumplir con los objetivos de Lisboa se introdujo en 2003 una reforma de las universidades danesas mediante

la Nueva Ley Universitaria. Con la reforma cambió también el sistema de poder. Durante muchos años las universidades habían sido dirigidas por dirigentes elegidos, y los estudiantes habían tenido mucha influencia en la dirección de la universidad. En 2003, las universidades danesas se convirtieron en instituciones autónomas administradas por directorios en los que predominan los representantes externos. El 2007, el Gobierno fusionó las 12 universidades existentes y las convirtió en 8 para obtener economías de escala sustanciales. El objetivo de las fusiones fue crear grandes universidades para poder enfrentarse con los desafíos del mundo universitario y competir con las grandes universidades internacionales. La nueva reforma universitaria introdujo el modelo de empresa con una dirección ejecutiva. En vez de un sistema horizontal se pasó a un sistema vertical con dirigentes empleados por la dirección ejecutiva. Todo el poder fue centralizado en el sistema ejecutivo y el profesor docente perdió cualquier tipo de influencia. El Estado ejerce un control estricto en cualquier aspecto sobre la vida y la economía de las universidades hasta regulando la investigación mediante los fondos destinados a la misma.

1.2 La financiación de las universidades y el estudiante danés

Desde hace varios años los fondos destinados a las universidades se conceden según los resultados de la enseñanza (la cantidad de estudiantes), investigación (puntos conseguidos por artículos o libros publicados en revistas o imprentas que forman parte de una lista bibliométrica), fondos externos (fondos de la UE o empresas privadas) y la cantidad de grados de doctores (Ph.D). Los fondos para la enseñanza se darán según la cantidad de exámenes aprobados por los estudiantes mediante un *sistema de taxímetro*. Por cada estudiante y cada examen aprobado las universidades cobran una cuota de dinero. Las tasas varían según los estudios; para los estudios de las Humanidades y las Ciencias Sociales las universidades cobran DKK 44.000 por año por estudiante (aprox. 5.866 Euros) si el estudiante ha aprobado todos sus exámenes (UFM, 2017).

Con respecto a los estudiantes, el Estado danés ofrece ayuda económica a todos los que quieren estudiar. A partir de los 18 años pueden conseguir una beca del Estado llamado SU, Statens Uddannelsesstøtte, (Ayudas Estatales a la Educación). Actualmente corresponde a DKK 6.015 al mes (SU, 2017) que equivalen a 802 Euros. Además existe la posibilidad de conseguir un crédito estatal a un interés muy bajo. El SU también se otorga para la realización de estudios en el extranjero desde un semestre hasta varios años de modo que el estudiante tiene la posibilidad de elegir una carrera en algún país extranjero y todavía recibir financiamiento desde Dinamarca mediante su beca.

2. La Universidad de Aalborg

La Universidad de Aalborg está ubicada en la región norte de Jutlandia en Dinamarca, región que pertenece a lo que los políticos daneses llaman “udkantsdanmark” o la Dinamarca marginal. Esto significa que la universidad desempeña un papel muy importante en esta parte de Dinamarca y es el motivo de que muchas empresas se han establecido aquí por la existencia de la mano de obra muy capacitada. El desarrollo también está sostenido por un aeropuerto internacional que tiene muchas conexiones diarias con la capital de Copenhague y con ciudades importantes de Europa, entre otras Londres y Amsterdam.

La Universidad fue fundada en 1974 y se ha desarrollado muy rápido hasta que ahora cuenta con 20.000 estudiantes, entre ellos miles de estudiantes extranjeros, 5 facultades y 3.500 empleados. La Facultad más joven es la Facultad de Medicina que fue inaugurada en 2011 después de una lucha de largos años. Hay una grave falta de médicos de medicina general en el Norte de Jutlandia. Los médicos quieren quedarse en Copenhague después de terminar sus estudios y no quieren vivir lejos de la capital en una región ‘remota’. En 2016 egresaron los primeros médicos de la Universidad de Aalborg, y en la región existe la esperanza de que con estos médicos se solucione el problema, también por el hospital universitario nuevo que se está construyendo y que cubrirá toda la región cuando se inauguraré en 2020. Actualmente Aalborg es una de las ciudades de Dinamarca con el crecimiento más alto a nivel nacional. Cuenta con aprox. 140.000 habitantes y durante los últimos 30 a 40 años, también por la Universidad, ha pasado por una transformación de ser antes una ciudad de industrias (cemento entre otras cosas) a llegar a ser una ciudad de educación y conocimiento (tecnología verde, aerogeneradores, p.ej.).

La Universidad de Aalborg es la cuarta universidad de importancia de Dinamarca. Es la universidad de Dinamarca con el número más alto de estudiantes que rompen con la herencia social y que llegan a ser los primeros académicos de su familia. Se ubica en una región donde el nivel general de educación es más bajo que el promedio nacional. Casi el 80 por ciento de los estudiantes de la AAU provienen de familias donde los padres no tienen una formación académica. Cifras del Instituto Danés de Evaluación muestra que un estudiante que no tiene un padre con educación superior, en el examen de bachillerato obtiene un promedio de 3 notas inferiores a las de sus compañeros que tienen un padre o una madre con educación superior.

Como ha quedado mencionado antes, prácticamente toda la educación danesa es un servicio gratuito que forma parte del sistema de bienestar danés de manera que no son los motivos económicos que impiden a los estudiantes empezar estudios universitarios. Desde los dieciocho años de edad, los estudiantes

pueden recibir la beca del Estado, SU, con lo que se consigue que ningún estudiante se vea obligado a abandonar los estudios a causa de su situación social o económica. Más bien puede ser por las diferencias sociales, pero esta diferencia la toma en consideración el modelo PBL (Project Based Learning) que se practica en la AAU. Mediante este modelo se ofrece a los jóvenes de hogares no-académicos la oportunidad de empezar estudios superiores sin sentirse excluidos de antemano por venir de un hogar sin tradiciones académicas. El trabajo de proyecto en grupos facilita la integración de los estudiantes al mundo universitario por agrupar los estudiantes desde el primer semestre evitando de esta manera la sensación de exclusión social. Mediante el trabajo de proyecto el hijo del herrero se junta con el hijo del médico y las diferencias sociales entre los estudiantes se reducen considerablemente. La diferencia con respecto a la educación secundaria desaparece con el tiempo en la Universidad y los estudiantes llevan a cabo sus estudios con el mismo éxito que los demás, independientemente del nivel de educación. Después de finalizar sus estudios, muchos se quedan en la región lo que contribuye al desarrollo regional en todos los aspectos.

3. El modelo de aprendizaje de la Universidad de Aalborg

En la educación superior existe la cuestión clásica de ¿Cómo garantizar un entorno de aprendizaje que estimule a los estudiantes de la mejor manera posible? La Universidad de Aalborg ha desarrollado un modelo que funciona y que está siendo adoptado por instituciones de todo el mundo y este modelo es el PBL, el Project Based Learning. El mercado laboral del norte de Jutlandia y el resto de Dinamarca están familiarizados con este modelo de Aalborg y cooperan con la Universidad en el trabajo del proyecto de los estudiantes facilitando posibles proyectos en forma de problemas que quieren tener solucionados. Esta colaboración contribuye a asegurar que los estudiantes son capaces de trabajar con temas contemporáneos que son relevantes para su disciplina o profesión cuando terminan sus estudios.

En el trabajo de proyecto basado en problemas o problemáticas el grupo cuenta con el apoyo de uno o más supervisores para garantizar que el trabajo realizado por el grupo cumpla con los requisitos estipulados en el plan de estudios. Sin embargo, los propios estudiantes son responsables de su cooperación en el grupo, así como para la organización del proceso de aprendizaje y el resultado del proyecto. Se anima a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre el punto de partida y el resultado de su trabajo de Proyecto.

El PBL y el trabajo de Proyecto implica también que la Universidad debe proporcionar un espacio para que los estudiantes trabajen juntos. Este espacio puede ser habitaciones individuales para cada grupo, salas de reuniones o es-

pacio virtual para los estudiantes durante el período de proyecto. Además del entorno físico de aprendizaje se utiliza el sistema de Learning Management System (LMS) de Moodle.

4. PBL y su introducción en Dinamarca

El PBL tiene sus raíces en las teorías constructivistas del aprendizaje basándose en los teóricos como por ejemplo Dewey (1916), Piaget (2002), Vygotsky (1978) y Illeris (1974). Hay variaciones en la comprensión del aprendizaje de esos teóricos, pero ponen de relieve que todo el aprendizaje es un proceso activo que se lleva a cabo a través de interacciones sociales, que funcionan bien entre iguales y que se basan en los problemas de la vida real.

El PBL se introdujo por primera vez en la educación superior en la Facultad de Medicina de la Universidad McMaster en Canadá en 1969 (Lee y Kwan 1997). La Facultad creía que los estudiantes de medicina no eran suficientemente capaces de aplicar los conocimientos adquiridos, cuando salieron en una clínica con pacientes reales y complejos problemas. Esto condujo a un deseo de que la educación universitaria en la medicina se estructurara de una manera que apoyara mejor el desarrollo de los estudiantes a algo más que el poder leer y memorizar conceptos médicos complejos (Schmidt 1983). La Universidad quería que los estudiantes, incluso en su primer año en la Universidad, pudieran desarrollar habilidades para la resolución de problemas, el manejo del complejo y extenso conocimiento, la comunicación y la cooperación, tratando de hacer esto mediante la introducción de los estudios de casos basados en problemas como base para su aprendizaje. A través de los casos de pacientes, los estudiantes independientemente y en grupos pequeños, se dedicaron a examinar y solucionar cuestiones relevantes mediante la búsqueda en la literatura relevante y otras fuentes identificando posibles causas, explicaciones y soluciones que la conclusión debería ser capaz de presentar (Holgaard *et al.*, 2014).

Este enfoque basado en el problema se ha extendido a otras universidades en todo el mundo. El PBL fue introducido por primera vez en las universidades danesas con el establecimiento de la Universidad de Roskilde en 1972. Dos años más tarde, se fundó la Universidad de Aalborg, también de una filosofía de PBL. Hoy en día la totalidad o parte de los programas está organizada sobre la base de PBL, y en una serie de instituciones de educación superior y enseñanza primaria y secundaria se está trabajando cada vez más con los proyectos y problemas. Las universidades de Roskilde y Aalborg eligieron el enfoque basado en el problema a la vez por la teoría del aprendizaje y por razones políticas y sociales (Holgaard *et al.*, 2014)

El desarrollo de estas “Universidades de Reforma”, o sea, nuevas universidades que fueron fundadas sobre modelos nuevos, fue relacionado con los cambios sociales y culturales internacionales más amplios (por ejemplo, las rebeliones estudiantiles de 1968). El motivo fue un deseo de cambiar las relaciones de poder entre estudiantes y profesores, con un fuerte enfoque en ‘resolver’ problemas de la vida real (por ejemplo, desigualdad social, o diferencia de género) - y aumentar la conciencia política. En general, el enfoque PBL parecía particularmente atractivo en momentos en que varios jóvenes iban a entrar en la educación. En el PBL se podía encontrar un enfoque, por ejemplo, para apoyar el aumento de la influencia estudiantil y nuevas formas de pensar la educación. La premisa de la educación cambió considerablemente durante estos años. Las universidades pasaron de ser reservadas para la élite y los grupos más acomodados de la sociedad a facilitar también formación de una sección cada vez más amplia de la población (Holgaard *et al.*, 2014).

En estos tiempos, las estructuras sociales cambiaron significativamente. Por ejemplo, la disponibilidad y el alcance de la información aumentaron dramáticamente, y junto con él se desarrolló una sociedad cada vez más compleja. Ya en la década de 1970 los investigadores de la educación danesa argumentaron que las demandas de mayor eficacia de la sociedad tendrían implicaciones para la organización de la educación (Berthelsen, Illeris y Poulsen 1977). La educación superior se convirtió en una plataforma para equipar a los estudiantes para continuar su aprendizaje después de la graduación. El concepto de “aprendizaje permanente” o “para toda la vida” es fundamental para la comprensión de que el conocimiento rápidamente se vuelve obsoleto, y las empresas y organizaciones necesitan empleados que puedan identificar, adquirir y aplicar de forma continua, nuevos conocimientos (Holgaard *et al.*, 2014).

La demanda de una mayor eficiencia y gestión de las áreas complejas y cambiantes del conocimiento representa en gran medida el escenario de las instituciones de educación superior de hoy en día. Por lo tanto, se puede identificar una serie de deseos y requisitos, que están motivados por el desarrollo y las tendencias políticas y sociales, por ejemplo la demanda del aumento de la eficiencia y la innovación en las áreas de conocimiento; el deseo de que los estudiantes durante su formación no sólo adquieran una gran comprensión, sino que también desarrollen habilidades en la comunicación y la cooperación y trabajen de forma independiente en los problemas y proyectos complejos. Es importante que los estudiantes aprendan durante toda la vida y que desarrollen habilidades que les permitan identificar las necesidades de aprendizaje de forma independiente y actuar sobre esas necesidades después de la graduación.

5. ¿Qué implica el PBL?

Básicamente, existe cierto acuerdo sobre las características comunes de aprendizaje que constituye la base de PBL en la educación superior (Barrows 1996; Illeris 1974; Savin-Baden y el Mayor 2004; Graaff y Kolmos, 2007). El PBL se caracteriza por el aprendizaje organizado en torno a la teoría de los problemas reales y complejos relacionados a la práctica y por la ejemplaridad del trabajo que los estudiantes están haciendo. El conocimiento no es algo que se consigue regalado, pero algo que es creado en un proceso de aprendizaje activo realizado en grupos. Lo más importante es que los estudiantes sean responsables de la organización de su propio aprendizaje. Los mismos estudiantes identifican a partir de un tema más amplio los temas relevantes como punto de partida para un proyecto a corto o largo plazo. Los temas más amplios de la obra se especifican típicamente en el currículo del programa, y también habrá conferencias y seminarios que apoyarán a los estudiantes en la construcción de un conocimiento teórico y metodológico básico. Es a través de la curiosidad y la investigación que surge el problema de los estudiantes. Uno de los principios fundamentales en el aprendizaje basado en problemas es permitir que los estudiantes identifiquen y definen el problema y por lo tanto puedan definir el conocimiento académico relevante. También es precisamente en la identificación de un problema significativo donde muchos estudiantes encuentran la mayor satisfacción en el trabajo, ya que tienen influencia en los libros y artículos que tienen que leer, y tienen la oportunidad de probar muchas de las teorías y los métodos presentados en los cursos de formación sobre los problemas académicos reales y relevantes.

Mediante el trabajo que los estudiantes están haciendo en los proyectos consiguen la inmersión en el problema completamente definido y con esto se crea profundidad en la obra. También el trabajo sobre temas que permiten la ejemplaridad significa que los conocimientos profesionales y los descubrimientos que hacen en relación con un problema específico puede ser levantados a un nivel conceptual abstracto más amplio, de modo que puedan ser utilizados en problemas similares pero no necesariamente idénticos en otros contextos (Illeris 1974). Los proyectos deben, en otras palabras contener conocimientos y prácticas que pueden encontrar una aplicación más amplia. Se define el problema ligado a la experiencia anterior, a los materiales profesionales, las acciones futuras, tales como estudios e interacción de los estudiantes y el trabajo conjunto de todos estos elementos (Gijsselaers 1996).

Los cursos de PBL se organizarán con la expectativa de que el estudiante participa activamente, y con frecuencia los resultados de aprendizaje del individuo dependen directamente de cómo y cuánto el estudiante se dedica al

trabajo. Este enfoque sugiere que los estudiantes tomen parte activa en las actividades educativas y creen su propia experiencia. Podría ser muy gratificante contribuir a una discusión o formular preguntas acerca de un problema específico. Ambos casos prevén la posibilidad de que los estudiantes adquieran y aprendan a trabajar con conceptos y métodos académicos en relación con problemas específicos. Si el proceso de aprendizaje es centrado en el estudiante, exige que los alumnos tengan una influencia significativa sobre qué y cómo estudiar. Esto está entendido desde la perspectiva de que se aprende mejor si uno percibe lo que se enseña como apropiado y relevante (Rogers 1969. Además de que la participación activa es un requisito previo para el aprendizaje, también es una forma de motivación para aprender. La motivación interna que caracteriza al aprendizaje centrado en el estudiante, es crucial para que el estudiante pueda lograr un enfoque de aprendizaje profundo. Un profundo enfoque de aprendizaje existe cuando los estudiantes trabajan con el material académico, porque les resulta significativa y quieren entender y aplicar la sustancia (Biggs y Tang 2007).

Los profesores actúan como mentores cuando desempeñan su rol de supervisores. Como consecuencia de que se supone que los estudiantes participan más activamente el papel del profesor cambia. Durante las conferencias y seminarios el profesor suele presentar una idea del tema del semestre para que los estudiantes puedan obtener un conocimiento amplio que les permite seleccionar y personalizar una serie de teorías y métodos para las cuestiones específicas. En el trabajo del proyecto el profesor se convierte en un supervisor y la relación entre los estudiantes y el supervisor se desarrolla en relación con los objetivos de aprendizaje del Proyecto. La función principal del supervisor es el del consejero, donde facilita la inspiración y el apoyo técnico para ayudar a los estudiantes en sus esfuerzos para identificar y procesar un problema. De este modo la tarea del supervisor ya no es dar respuestas definitivas sobre el problema o el proceso seleccionado, sino más bien llevar a los estudiantes en una dirección oportuna con preguntas y comentarios sobre su trabajo. El rendimiento de las direcciones depende así en gran medida de la preparación de los estudiantes para las reuniones con su supervisor. El supervisor está disponible y también ayuda a asegurar que un proyecto no va en una dirección inapropiada, siendo el un recurso para el trabajo del proyecto, pero no una garantía de aprendizaje o de un buen producto. Es el trabajo del estudiante encontrar una manera de utilizar las instrucciones proporcionadas por el supervisor pertinentes al trabajo. Sin embargo, los estudiantes tampoco están obligados a seguir los consejos y sugerencias de un supervisor, siendo ellos los responsables del producto.

6. El PBL de la Universidad de Aalborg.

Desde 1974 la Universidad de Aalborg ha desarrollado principios y modelos de PBL, y los graduados de la universidad son entrenados para resolver problemas, participar en las relaciones de cooperación y para comunicarse con los diferentes actores en un mercado laboral globalizado. Holgaard *et al.* (2014) distingue entre dos conjuntos de habilidades: las competencias específicas de la profesión relacionadas con el dominio teórico y metódico de una profesión y las habilidades relacionadas con el PBL que se relacionan para analizar un problema crítico donde se aplican las teorías y métodos y llegan a un posible entendimiento y reorganiza su modo de pensar y actuar.

El trabajo basado en problemas puede en la práctica organizarse de muchas maneras y en muy diversos contextos organizacionales. La Universidad de Aalborg ha optado por organizar una parte significativa de sus estudios orientada a los proyectos basados en problemas y el trabajo de grupo. Lo particular del PBL de la Universidad de Aalborg es que el proyecto y la enseñanza están basados en problemas, y que los propios estudiantes definen los temas que para ellos son realistas y que motivarán su trabajo.

Con el tiempo, los investigadores y los profesores han reflejado sobre las características del modelo de PBL de la Universidad de Aalborg. Kolmos (2002) sostiene que la base teórica para el aprendizaje de PBL es fundamental, ya que el PBL no puede reducirse a un enfoque pragmático. Krogh (2002) trabaja con tres características del PBL, o sea, la orientación a los problemas, la interdisciplinariedad y el manejo participativo. A medida que el PBL se ha convertido en un imprescindible para la Universidad de Aalborg, la Universidad ha desarrollado principios para el proyecto y el trabajo orientado a los problemas, que se refleja en la enseñanza, la supervisión y el proyecto de trabajo. En la forma actual se traduce el PBL de la Universidad de Aalborg en los siguientes principios (Askehave *et al.*,2015): El problema es el punto focal para el proceso de aprendizaje del estudiante; La organización del Proyecto proporciona el marco para el aprendizaje basado en problemas; Los cursos apoyan el trabajo del Proyecto; La cooperación facilita el trabajo del proyecto basado en problemas; el trabajo de proyecto basado en problemas de los estudiantes debe ser ejemplar. Los estudiantes tienen la responsabilidad de su propio aprendizaje.

A través de varios años de participación en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, en la Universidad de Aalborg se ha aprendido que si bien estos principios son comunes en la educación a través de diferentes programas de la AAU, el despliegue de estos principios varía entre los profesores y supervisores. Algunos profesores y supervisores han crecido con el PBL de la Universidad de Aalborg, mientras que otros tienen experiencia con la educación

de formas más clásicas – incluyéndose las conferencias. Además la planificación de los cursos y la enseñanza normalmente es una responsabilidad del profesor individual. Esto se refleja, por ejemplo, en la asignación de los profesores para los cursos, que a menudo varían de año en año, pero que también se basa en la medición administrativa de horas y distribución de salas de clase y en menor grado con relación a los términos académicos y pedagógicos.

7. Un semestre con PBL en la Universidad de Aalborg

En módulos básicos y módulos electivos, los estudiantes son evaluados individualmente. Al planificar el examen, la estructura que mejor apoya la evaluación del módulo y los objetivos de aprendizaje serán seleccionados. Existen diferentes prácticas de PBL en las diferentes facultades, y existen varias formas adicionales de aprendizaje, tales como cursos organizados en torno a seminarios o conferencias. Cuando se inaugura el nuevo semestre, se presenta el marco temático del semestre. Los estudiantes que ya han formado sus grupos, generan una lluvia de ideas para los proyectos, produciendo una formulación temprana del problema y una sinopsis. Al mismo tiempo se asigna un supervisor, o sea un profesor, al grupo. Al ser posible, se asigna un profesor al grupo que conozca el tema del grupo, pero muchas veces el profesor no es especialista en el tema tratado.

El PBL podría parecer en un principio como un gran desafío para los estudiantes, pero la experiencia es que la gran mayoría de los estudiantes con bastante rapidez son capaces de acostumbrarse a esta forma de trabajo. Es importante que los estudiantes tengan la idea de por qué se elige este método de aprendizaje y que comprendan cuáles son las intenciones y propósitos inherentes al enfoque en relación con las competencias que deben mantener después de la graduación. Normalmente son introducidos al PBL durante el primer semestre mediante conferencias sobre las teorías del método, y el semestre termina con su primer proyecto donde tienen que mostrar lo que han aprendido.

Con el fin de asegurar que los estudiantes se familiaricen con una amplia gama de teorías y métodos que pueden utilizar en su trabajo de proyecto, los estudiantes participarán en cursos que se imparten durante las primeras 7 a 9 semanas del curso. Los estudiantes deben encontrar un problema y un caso, identificar métodos para investigar el problema (puramente teóricos, a través de entrevistas, video-observación y análisis, cuestionarios, observación etnográfica, etc.) Deben discutir sus métodos, y por qué investigan su problema de una manera particular. Deben identificar teorías o conceptos teóricos que les ayudarán a entender su problema. Ellos (a menudo) realizan investigaciones empíricas, que se analizan. Todo esto se hace en colaboración con el supervi-

sor, que ayuda a los estudiantes a identificar métodos relevantes, teorías, etc. (AAU, 2015).

Está a la disposición de los estudiantes un Manual del Trabajo de Proyecto donde pueden encontrar mucha información, por ejemplo sobre las normas del trabajo con el supervisor. Durante el semestre el grupo también es responsable del contacto con el supervisor y organizará sus propias reuniones de supervisión. Normalmente se asigna administrativamente un número limitado de horas por estudiante para el supervisor. Esta cantidad de horas deberá cubrir el trabajo de lectura del material que mandan los estudiantes al supervisor antes de cada reunión. También está incluidas las preparaciones para el examen oral y el examen mismo. Como se desprende de esto, el grupo no dispone de un número ilimitado de horas de supervisión. La cantidad de horas por estudiante y grupo depende de la economía de los diferentes Programas de Estudios. A menudo oscila entre 8 a 10 horas por estudiante. Esto significa que hay más horas disponibles para un grupo de tres a cuatro estudiantes que para un estudiante solo. Todo esto tiene la consecuencia que los estudiantes están bastante conscientes de las horas utilizadas, y se acostumbran a ser puntuales con el envío del material y las reuniones. Aunque la relación entre los supervisores y los estudiantes de esta manera puede parecer muy formalizada, las reuniones tienen lugar en un ambiente informal.

7.1 El examen de grupo

Cuando el grupo ha entregado su informe de proyecto en una fecha dada, se preparan para el examen oral. Todos los miembros del grupo están presentes para un examen en el que participa el supervisor del grupo, junto con un examinador externo/interno. Durante el examen, el examinador se centrará en la calidad del trabajo del informe del Proyecto (contenido, lengua, estilo). También se evalúa si los estudiantes individuales han adquirido los objetivos de aprendizaje del módulo de proyecto, tal como se estipula en el plan de estudios. Los exámenes de grupo son una extensión natural y la conclusión de su proyecto de trabajo. A pesar de que los estudiantes se evaluarán en función de sus actuaciones individuales, esto de ser examinado junto con sus compañeros de grupo puede agregar más perspectivas a las discusiones, y los estudiantes se pueden complementar y apoyarse mutuamente durante el examen. El profesor y el examinador externo/interno discuten críticamente el proyecto con los estudiantes, y ellos reciben una nota individual basada en el informe y sus actuaciones individuales. El examen de grupo puede durar entre 1 a 3-4 horas, según el número de estudiantes que forman el grupo. Después del examen los estudiantes rellenan una evaluación electrónica anónima y la envían al Consejo Académico. El informe

condensada será la base para un mayor desarrollo y control de calidad del curso del próximo año. Los programas de estudio se están desarrollando continuamente sobre la base de estas evaluaciones semestrales. Los estudiantes también evalúan la supervisión que han recibido.

8. Conclusiones

El modelo de PBL (Project Based Learning) que se practica en la AAU facilita el paso de la enseñanza secundaria a la vida universitaria para los estudiantes mediante el trabajo de proyecto. Mediante el PBL se ofrece a los jóvenes de hogares no-académicos la oportunidad de empezar estudios superiores sin sentirse excluidos de antemano por venir de un hogar sin costumbres académicas. La Universidad de Aalborg se ubica en una región donde el nivel general de educación es más bajo que el promedio nacional ya que casi el 80 por ciento de los estudiantes provienen de familias sin una formación académica. Durante los últimos años se ha convertido en la universidad de Dinamarca con el número más alto de estudiantes que rompen con la herencia social y que llegan a ser los primeros académicos de su familia. Dado que el Estado subvenciona los estudios universitarios mediante una beca estatal de hasta 5 años, existe para todos los jóvenes daneses la posibilidad de ascender en la sociedad mediante estudios universitarios. De esta manera, ningún joven se ve impedido en seguir sus sueños académicos a causa de su situación social o económica. Después de finalizar sus estudios, muchos se quedan en la región lo que contribuye al desarrollo regional en todos los aspectos.

El obstáculo más importante para el ascenso social es a menudo la falta de tradiciones académicas en la familia o sean las diferencias sociales, que les hacen sentir incómodos a los jóvenes que no conocen la clave del lenguaje académico. El trabajo de proyecto en grupos facilita la integración de los estudiantes al mundo universitario por agrupar los estudiantes desde el primer semestre evitando de esta manera la sensación de exclusión social. Mediante el trabajo de proyecto se juntan los jóvenes estudiantes con un objetivo común y las diferencias sociales entre ellos se reducen considerablemente.

Referencias

- Askehave, I., Linnemann Prehn, H., Pedersen, J., & Thorsø Pedersen, M. (red.). (n.d.). PBL - Problem Baseret Læring. Aalborg universitet Rektorsekretariatet. Recuperado de http://www.aau.dk/digitalAssets/148/148026_pbl-aalborgmodellen_dk.pdf
- Barrows, H. S. (1996). Problem -based Learning in Medicine and Beyond: A brief overview. *New directions for Teaching and Learning*, 68: 3-12.;
- Berthelsen, J.; Illeris, K., & Poulsen, S. C. (1977). *Projektarbejde – erfaringer og praktisk vejledning*. København: Borgen.

- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Davidson, J & Konnerup, U. (2016). *Revitalisering af PBL i videregående uddannelser gennem Learning Design*. Published in: *Læring og Medier* Publication date: 2016 Document Version. Link to publication from Aalborg University.
- Devey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Egelund Holgaard, J; Ryberg, T.; Stegeager, T.; Stentoft, D.; Overgaard Thomassen, A. (2014). *PBL – Problembaseret læring og projektarbejde ved de videregående uddannelse*. Samfundslitteratur.Frederiksberg.
- Frey, K. (1984). *Die Projektmethode*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Gijsselaers, W. H. (1996). "Connecting Problem Based Practices with Educational Theory". I L. Wilkerson y Wh. H. Gijsselaers (red.). *Bringing Problem-based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey –Bass.
- Graaff, E. y Kolmos, A. (2007). *Management of Change: Implementation of problem-based and project-based learning in Ingeneering*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Holgaard, J. E., Ryberg, T., Stegeager, N., Stentoft, D., & Thomassen, A. O. (2014). *PBL: Problembaseret læring og projektarbejde ved de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (1976) [opr. 1974]. *Problemorientering og deltagerstyring*. Oplæg til en alternativ didaktik. København: Munksgaard
- Kolmos, A. & Krogh, L. (2002) (red.) *Projektpædagogik i udvikling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kolmos, A. (2002). *Forandring til projektarbejde – hvad og hvordan*. I: A. Kolmos & L. Krogh (red.) *Projektpædagogik i udvikling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Kolmos, A., Fink, F. K., & Krogh, L. (2004). *The Aalborg model: problem-based and project-organized learning*. In Kolmos, Anette : Fink, Flemming K.: Krogh, Lone (red.). *The Aalborg model : progress, diversity and challenges* (s. 9–18). Denmark: Aalborg Universitetsforlag.
- Krogh, L. (2002). *Argumenter for projektpædagogik*. I A. Kolmos & L. Krogh (red.), *Projektpædagogik i udvikling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- KU (2017). Recuperado de http://tal.ku.dk/studerende/F_studerende/
- Lee, R. M. K. W y Kwan C. Y (1997). *The Use of Problem-Based Learning in Medical Education*. *Journal and Medical Education*, Vol. 1, No. 2: 149-158.
- Ministry of Science, Technology and Innovation. Recuperado de <http://investigacion.universia.es/europa/sistema-investigacion-paises/dinamarca/index.htm>
- Piaget, J. (2002). *The language and thought of the child* (3rd ed.). London ;New York: Routledge.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Santa Cruz, CA: Merrill.
- Savin-Baden, M. y Mayor, C. H. (2004). *Foundations of Problem Based Learning*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based Learning: Rationale and description. *Medical Education*, 17 (1): 11-6.
- Statens Uddannelsesstøtte: Udlandsstøtte. Recuperado de <http://www.su.dk/udland/SUmed/Sider/default.aspx>
- Statens Uddannelsesstøtte. Recuperado de [://www.su.dk/su/om-su-til-videregaende-uddannelser-universitet-journalist-laerer-mv/satser-for-su-til-udeboende-paa-videregaende-uddannelser](http://www.su.dk/su/om-su-til-videregaende-uddannelser-universitet-journalist-laerer-mv/satser-for-su-til-udeboende-paa-videregaende-uddannelser)
- The Lisbon Council (2008). *University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of Knowledge*. 18.11.2008
- Uddannelses og Forskningsministeriet (2017). Recuperado de <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/universiteter/okonomi/uddannelsesbevillinger>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Aalborg University. (2015). PBL- Problem-Based-Learning. Recuperado de http://www.pbl.aau.dk/digitalAssets/269/269243_148025_pbl-aalborg-model_uk.pdf

El enfoque de competencias en el ámbito universitario

AURELIO VILLA (COORD.)
Universidad de Deusto, España

MARIA JOSÉ BEZANILLA
Universidad de Deusto, España

ÁLVARO UGUEÑO NOVOA
JAVIER VILLAR OLAETA
PILAR URIBE SEPÚLVEDA
Universidad Católica de Temuco, Chile

ETHEL TRENGOVE THIELE
Universidad Católica de Silva Henríquez, Chile

Introducción

En este panel se expusieron estudios y experiencias sobre las competencias en el ámbito académico desde perspectiva variadas. Desde la Universidad de Deusto, se presentaron los resultados de un estudio sobre la incorporación de determinadas competencias en el ámbito universitario. Desde otra perspectiva, desde la Universidad Católica de Temuco exponen su experiencia de la metodología Aprendizaje-Servicio aplicado a la educación infantil, educación de párvulos. La tercera experiencia relata la incorporación del enfoque de competencias en la universidad Silva Henríquez de Chile.

M^a José Bezanilla participó en la mesa redonda en nombre del grupo de trabajo de la Universidad de Deusto. Este grupo viene trabajando en el tema de las competencias genéricas o transversales que se están desarrollando a nivel internacional por distintas universidades. Exponen como resultados de su estudio las seis competencias más trabajadas en el ámbito universitario. Otro estudio interesante es el llevado a cabo para conocer desde el punto de vista prospectivo, cuáles son o serán las competencias demandadas en el futuro, cuando los estudiantes acaben sus carreras y comiencen a trabajar. En el análisis realizado de diversos documentos internacionales que tratan este tema, se puede ver las líneas competenciales que parecen más prometedoras como son la inteligencia social, la alfabetización de nuevos medios, la interculturalidad entre otras competencias. Para facilitar la lectura se presenta un cuadro con las aportaciones de cada uno de los documentos examinados que facilitan la síntesis de un modo esquemático y muy claro. Los resultados expresados, sin duda, pueden ayudar a las diversas facultades a seleccionar las competencias que deseen promover

entre sus estudiantes teniendo en cuenta las demandas laborales y profesionales en el devenir.

Desde la Universidad de Temuco (Chile) participaron vía telemática Álvaro Ugueño, Javier Villar y Pilar Uribe, que se organizaron para exponer su trabajo sobre el Aprendizaje-Servicio como una estrategia integral de evaluación. Desde el contexto social y geográfico en el que se ubica la Universidad de Temuco, los autores sientan las premisas sobre las que fundamentan la experiencia en una concepción crítica y social. Y sucintamente resumen el modelo educativo que enmarca propiamente la experiencia llevada a cabo, consistente en proponer el Aprendizaje-Servicio como alternativa en el diseño curricular con el propósito que aglutine los valores que se pretenden desarrollar en la universidad y potenciar la formación integral y más significativo en sus estudiantes. La experiencia desarrollada se ubica en la carrera de Educación Parvularia (en otros contextos denominada Educación Infantil), en dos especialidades o menciones distintas: "Vinculación familiar y comunitaria" e "Interculturalidad". En el texto se describe sucintamente las tres fases que configuran la experiencia: diagnóstico inicial para determinar la situación, la implementación durante el semestre, y finalmente, la evaluación del impacto.

Desde la tercera institución Universitaria, la Universidad Católica Silva Henríquez se refleja la experiencia de uso del enfoque de las competencias para la innovación docente. Desde una vocación humanista recogida por su fundador, y con una visión y trayectoria muy social, se relatan las distintas actividades que ayudan a implantar un enfoque más innovador, tales como actividades de investigación por parte de los estudiantes, aplicación de diversas metodologías activas, como puede verse en el texto, y el Aprendizaje-Servicio. La experiencia se focalizó en los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial que intervinieron desde el enfoque de Aprendizaje-Servicio en una Escuela Especial en la que aplicaron diversas metodologías y uso de las TIC, logrando un aprendizaje muy significativo y que deja huella en los estudiantes además de conocer una realidad educativa y social en dónde podrán ejercer su labor profesional.

Estas tres experiencias, nos permiten vislumbrar, como las competencias ayudan al desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes, y parece constituirse en un enfoque centrado en el desempeño. Cada una de las tres experiencias descritas en este panel, sugieren y abren perspectivas en el ámbito académico para seguir implementando el aprendizaje basado en competencias y su vinculación con metodologías como el Aprendizaje-Servicio, la investigación, o la intervención en ámbitos socioeducativos adecuados para una formación de los estudiantes universitarios que mejoren sus capacidades y destrezas.

Repensando el desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Deusto

MARIA JOSÉ BEZANILLA
ALMUDENA EIZAGUIRRE
JESSICA PAÑOS
Universidad de Deusto, España

La Universidad de Deusto está trabajando en el replanteamiento del modelo de integración de las competencias transversales en el curriculum, que pasa, entre otras cosas, por pensar de nuevo en cuáles han de ser las competencias clave o sello de los futuros egresados, su definición y organización en niveles o componentes fundamentales y su modelo de inserción en el curriculum. Dentro de este proceso se enmarca el trabajo que aquí se presenta, y que se centra en la revisión y análisis de diversa documentación de observatorios, fundaciones, instituciones educativas públicas, nacionales e internacionales, sobre el futuro de la educación o los perfiles profesionales que se demandan en los próximos años.

En un estudio previo, las autoras presentaban un análisis internacional de las competencias transversales que proponen distintas universidades, con posterioridad a 2010, con el interés de conocer cuáles son las 5-6 competencias clave más seleccionadas por las universidades para sus estudiantes de grado, además de cómo las definen en sus modelos institucionales e integran en el curriculum (Bezanilla, Eizaguirre y Paños, 2016). De este análisis, se concluía que a partir de 25 modelos institucionales analizados, las competencias más seleccionadas por las universidades eran: Comunicación oral y escrita (23), Ética, responsabilidad social y compromiso medioambiental (20), Trabajo en equipo (19), Emprendimiento, creatividad e innovación (15), Aprendizaje permanente y autónomo (14) y Tecnologías de la Información y Comunicación (13).

El estudio que se presenta a continuación incluye el análisis de los siguientes documentos:

- World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Chapter 1: The Future of Jobs and Skills. Recuperado de <https://goo.gl/efUvtp>
- Fundación Telefónica (2013). *20 Claves Educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?* Recuperado de <https://goo.gl/2Y0tBf>
- Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute (2011). *Future Work Skills 2020*. Recuperado de <https://goo.gl/5bUf9u>

- Ireland Department of Education and Skills (2016). *Ireland's National Skills Strategy 2025*. Recuperado de <https://goo.gl/gNd1J1>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Estrategia Educación Formación 2020*. Recuperado de <https://goo.gl/C3JWVK>
- Qatar Foundation (2014). *2014 WISE Survey "School in 2030"*. Recuperado de <https://goo.gl/sh4A4A>
- Global University Network for Innovation (2017). *Higher Education in the world. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Recuperado de <https://goo.gl/2JGKFd>

En el documento "The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution" se expone cómo una muestra de 371 expertos del mundo académico, organizaciones internacionales, empresas de servicios profesionales y jefes de recursos humanos, ha determinado cuáles consideran que serán las competencias más demandadas en el 2020 teniendo en cuenta todos los cambios tecnológicos, sociales y socio-económicos acaecidos: la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el manejo personal, la coordinación con otros, la inteligencia emocional, la toma de decisiones, la orientación al servicio, la negociación y la flexibilidad cognitiva.

La Fundación Telefónica, por su parte, en el documento "20 Claves Educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?" subraya que en el siglo XXI se requerirán individuos creativos, emprendedores, críticos, autónomos, flexibles, competentes en las TIC, autónomos y con altas dotes sociales.

El documento "Future Work Skills 2020. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute" empleando la técnica Delphi recoge que las competencias más demandadas en el 2020 serán las siguientes:

- Sentido de creación: capacidad para determinar el significado más profundo o el significado de lo que se está expresando.
- Inteligencia social: capacidad para conectarse con otros de manera profunda y directa, para sentir y estimular las reacciones y las interacciones deseadas.
- Pensamiento adaptativo: competencia para pensar y llegar a soluciones y respuestas, más allá de la memorización o aplicación de normas.
- Interculturalidad: capacidad para operar en diferentes entornos culturales.
- Pensamiento computacional: capacidad para traducir grandes cantidades de datos en conceptos abstractos y entender el razonamiento basado en datos.

- Alfabetización en los nuevos medios: capacidad para evaluar críticamente y desarrollar contenido que utiliza nuevos medios, y aprovechar estos medios para la comunicación persuasiva.
- Transdisciplinariedad: alfabetización y capacidad para entender conceptos a través de múltiples disciplinas.
- Diseño mental: capacidad de representar y desarrollar tareas y procesos de trabajo para llegar a los resultados deseados.
- Gestión de carga cognitiva: capacidad para discriminar y filtrar la información, y para comprender cómo maximizar el funcionamiento cognitivo usando una variedad de herramientas y técnicas.
- Colaboración virtual: capacidad para trabajar de manera productiva, estimular la motivación e implicación y demostrar presencia como miembro de un equipo virtual.

"Ireland's National Skills Strategy 2025" insiste en la creatividad, innovación, emprendimiento, pensamiento crítico y analítico, trabajo en equipo, comunicación y visión para los negocios.

El documento "Estrategia educación formación 2020" subraya como competencias clave la comunicación en lengua materna, la comunicación en lengua extranjera, la competencia matemática, la competencia digital, aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, el sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y la conciencia y expresión cultural.

Los expertos del documento "WISE Survey: School in 2030", opinan que las competencias personales serán fundamentales en un 75% tales como las habilidades para interactuar con otros, la toma de decisiones y la gestión del tiempo; las competencias prácticas en un 59% y las académicas, sin embargo, solo un 42%.

Por último, el documento "Higher Education in the world. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local" señala la diversidad, promover la interculturalidad, el compromiso ético y cívico, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, y abordar de manera crítica los desafíos como son el cambio climático, la degradación ambiental, la justicia internacional, el desarrollo sostenible, la comprensión intercultural, la consolidación de la paz y la equidad y los derechos humanos.

Las competencias clave son importantes ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006).

La tabla siguiente recoge una síntesis de las competencias señaladas en cada uno de estos documentos y en la última columna aparece la frecuencia de aparición.

The Future of Jobs Employment, Skills...	20 Claves Educativas para el 2020	Future Work Skills 2020	Ireland's National Skills Strategy 2025	Estrategia educación formación 2020	2014 WISE Survey "School in 2030".	Higher Education in the world ...	F
Pensamiento crítico	Personas críticas		Pensamiento crítico			Pensamiento crítico	4
			Pensamiento analítico				1
Creatividad	Individuos creativos	Sentido de creación Pensamiento adaptativo	Creatividad				4
			Innovación				1
	Individuos emprendedores		Emprendimiento. Visión para los negocios	Sentido de la iniciativa y Espíritu de empresa			3
Toma de decisiones					Toma de decisiones		2
Resolución de problemas		Diseño mental				Resolución de problemas	3
Manejo personal. Inteligencia emocional Coordinación con otros Negociación	Altas dotes sociales	Inteligencia social	Trabajo en equipo	Competencias sociales y cívicas	Interacción con otros	Compromiso ético y cívico	7
				Conciencia y expresión cultural		Diversidad	2
		Interculturalidad				Interculturalidad	2
			Comunicación	Comunicación en lengua materna y lengua extranjera			2
	Autonomía	Gestión de carga cognitiva		Aprender a aprender	Gestión del tiempo		4
Flexibilidad cognitiva	Flexibilidad	Transdisciplinariedad					3

The Future of Jobs Employment, Skills...	20 Claves Educativas para el 2020	Future Work Skills 2020	Ireland's National Skills Strategy 2025	Estrategia educación formación 2020	2014 WISE Survey "School in 2030".	Higher Education in the world ...	F
	TIC	Alfabetización en los nuevos medios Colaboración virtual		Competencia digital			3
		Pensamiento computacional		Competencia matemática			2

Del análisis, se deducen diferentes ámbitos de competencia (en colores distintos), que bien pueden ser objeto de nuevas reagrupaciones y subdivisiones: Uno relativo a los distintos tipos de pensamiento, por ejemplo, crítico y analítico; otro que recoge el área del emprendimiento, creatividad e innovación junto con la resolución de problemas y la toma de decisiones; un tercer ámbito que haría referencia a la competencia cívica y social; un cuarto grupo de competencias se referirían a la comunicación y la atención a la diversidad e interculturalidad; otro ámbito sería el de la competencia de aprender a aprender y la flexibilidad cognitiva; un sexto ámbito haría referencia a la competencia digital y las TIC y por último, estaría la competencia computacional y matemática.

Un análisis más pormenorizado, y atendiendo a la frecuencia de aparición, refleja y la existencia de tres grupos de competencias relevantes según estos estudios internacionales:

1. En primer lugar, muy relevante, está la competencia cívica y social, presente en todos los estudios analizados.
2. Un segundo grupo de competencias importantes, presentes en 3 o 4 de los siete estudios analizados, incluye: el pensamiento crítico, la creatividad, el aprendizaje permanente, el emprendimiento, la resolución de problemas, la flexibilidad cognitiva y la competencia digital.
3. Un tercer grupo de competencias importantes, señaladas en 1 o 2 de los documentos analizados, engloba: la toma de decisiones, la comunicación, la diversidad, la interculturalidad, y la competencia matemática.

Como conclusión, señalar que existe gran coincidencia entre las competencias más seleccionadas por las universidades en sus modelos institucionales posteriores al 2010 y las que proponen los estudios de prospectiva analizados. Sin embargo, se observan algunas diferencias relevantes como, por ejemplo, que la competencia cívica y social es la más importante según los estudios interna-

cionales y la comunicación oral y escrita lo es para las universidades. Del mismo modo, el pensamiento crítico aparece como clave en los estudios analizados y no en los modelos universitarios investigados. Lo mismo ocurre, a menor escala, con la competencia computacional y matemática, presente en algunos estudios sobre las competencias clave del futuro profesional.

El estudio aquí presentado forma parte de la estrategia de replanteamiento del modelo de desarrollo de competencias transversales en la que está actualmente inmersa la Universidad de Deusto, de cara a la mejora de la formación integral de sus graduados.

Bibliografía

- Bezanilla, M.J., Eizaguirre, A. y Paños, J. (2016). El desarrollo de competencias transversales en la universidad: análisis de modelos institucionales en España y América Latina. En J. Rodríguez Torres, *Retos docentes universitarios como desafío curricular* (pp. 53-66). Madrid: McGraw-Hill.
- Fundación Telefónica (2013). *20 Claves Educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?*. Recuperado de <https://goo.gl/2Y0tBf>
- Global University Network for Innovation (2017). *Higher Education in the world. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Recuperado de <https://goo.gl/cn5oQ6>
- Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute (2011). *Future Work Skills 2020*. Recuperado de <https://goo.gl/UM6afk>
- Ireland Department of Education and Skills (2016). *Ireland's National Skills Strategy 2025*. Recuperado de <https://goo.gl/DxdLu7>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Estrategia Educación Formación 2020*. Recuperado de <https://goo.gl/C3JWnk>
- Quatar Foundation (2014). *2014 WISE Survey "School in 2030"*. Recuperado de <https://goo.gl/nc9iSv>
- World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Chapter 1: The Future of Jobs and Skills. Recuperado de <https://goo.gl/JEiCjk>

El Aprendizaje Servicio (AS) como estrategia integral de evaluación en un modelo educativo basado en competencias

ÁLVARO UGUEÑO NOVOA
JAVIER VILLAR OLAETA
PILAR URIBE SEPÚLVEDA
Universidad Católica de Temuco, Chile

Antecedentes generales

Queremos proponer en esta ponencia a partir de nuestra experiencia como UC Temuco el aprendizaje servicio como una estrategia válida para un modelo educativo por competencias.

La Región de la Araucanía, Chile como casi toda Latinoamérica está marcado por los conflictos sociales y políticos que surgen de aquello que la sigue definiendo en sus diversos mundos de vida: la diversidad etnocultural y la multiplicidad de mundo y experiencias con su diversidad de estilos de vida e ideales de justicia (Pizzi, 2017). Pero desde un sistema social, político y económico neoliberal sustentado por una racionalidad estratégico instrumental que vela y excluye múltiples sujetos y pueblos con otras formas de entender su desarrollo y su identidad social. Son la pobreza y la inequidad, los principales rostros de esta falta de reconocimiento existencial, jurídica y social por parte de nuestras sociedades (Bordieu, 2002; Pizzi, 2017).

Nuestra experiencia de estos años se ha centrado en la construcción de un modelo educativo por competencias en la UC Temuco, desde y para la región de la Araucanía, así como el trabajo inter universitario en conexión con una visión de un espacio latinoamericano de Educación superior, como lo fue el realizado a partir de varios proyectos Alfa Tuning para América Latina en la creación de una competencia organizacional de innovación social para las universidades denominada Innovación Social Universitaria Responsable, junto con un modelo de evaluación para su implementación y seguimiento (Villa, 2013).

Es esta experiencia la que nos hace reafirmar y proponer como horizonte de comprensión de las universidades para sustentar nuestra tesis del AS como estrategia integral de evaluación para modelos por competencias, la conciencia de una visión de carácter global mundial planteada por la Unesco (Unesco, 2009) para las necesidades y fines de la educación superior que incluso desde las diferencias asumidas propias de cada identidad local nacional y regional es

capaz de entender modelos y fines comunes y globales para orientar y constituir aquellas (Villar, 2017).

Así, pensar y formar profesionales desde LA como una marca propia y característica, en el horizonte de comprensión de la educación superior señalado anteriormente, supone sin embargo, extender la crítica detallada y sistemática a las bases del reduccionismo y la homogeneización del modelo del pensamiento único, asociado al proceso de globalización vigente (Pizzi, 2017). Desde una racionalidad diferente de carácter intercultural e intercontextual, histórica, arraigada en los diversos mundos de la vida que constituyen nuestras comunes interacciones sociales base de la convivencia y del conocimiento significativo y útil para ella, que por último se vincula a una obra común propia de lo humano y de todas sus culturas (Pizzi, 2017).

Nosotros consideramos que un modelo educativo basado en competencias debe y se hace cargo, en nuestro caso, de una concepción y resultados formativos críticos e integrales orientados a la justicia y al bien común para resolver necesidades sociales tales como las reseñadas por la Unesco, en la perspectiva de una sabiduría práctica que toda persona y sociedad debe adquirir y practicar orientada a la consecución práctica de una vida buena en y para los demás en instituciones justas (Ricoeur, 2006). Entendemos así que el concepto de competencia corresponde como característica de un profesional y de una organización, a finalmente ser inteligentes práctica e institucionalmente para responder adecuadamente a los conflictos permanentes que se dan en toda sociedad en la dinámica de un Reconocimiento de dignidad, de identidades y de justicia (Villar, 2017).

Es significativo que la metodología Aprendizaje Servicio aparece siempre como referencial para una conexión entre la educación formal y las transformaciones sociales requeridas desde una forma nueva de ser universidad socialmente innovadora y responsable y un profesional competente, autónomo y responsable.

Entender el AS como una estrategia integral de evaluación de competencias es dado, desde nuestra experiencia por sus características de las cuales destacamos el que se trabaja en la realidad social, con personas y problemas sociales concretos, conectando curriculum y prácticas para una formación profesional para la resolución de problemas reales desde enfoques inter y transdisciplinarios; exige al alumno incorporar habilidades y destrezas relacionales y éticas desde una involucración racional, afectiva, e histórica y considera actores del aprendizaje a la sociedad involucrada como socios comunitarios de los diferentes proyectos.

1. MODELO EDUCATIVO UC TEMUCO Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

Los ejes primordiales del Modelo Educativo son: 1. centralidad del proceso de aprendizaje en el estudiante, 2. formación basada en competencias como he-

rramienta para el aseguramiento de la calidad con un foco en la integración de competencias en todos los planes de estudio, 3. Tic para el apoyo de los perfiles de egreso, 4. educación para toda la vida, en un continuo articulado y 5. Una formación humanista y cristiana: articulador y guía en el currículo del sello identitario. Para implementar este modelo, cada carrera tuvo que abordar una serie de innovaciones en su proceso de diseño curricular y pedagógico que permitiera el adecuado proceso formativo en cuanto a las cualidades de los estudiantes que ingresan como también las exigencias del entorno. En este escenario el modelos destaca la integración de competencias genéricas, en la cual dos representan la necesaria adecuación de la formación terciaria en el concierto local: respeto y valoración hacia la diversidad y actuación ética, competencias que abordarse en su máximo nivel de dominio.

Un elemento importante de destacar del Modelo Educativo es la integración de competencias como garante del perfil de egreso, y por tanto, de la calidad de la formación, lo que posibilita, entre otros elementos, imbricar la enseñanza de las disciplinas con campos de habilidades y valores esenciales para un desempeño profesional. Dicho de otro modo, la integración de competencias posibilita, en la lógica del Modelo Educativo, la puesta en contexto de un actuar profesional final el cual es matizado por campos axiológicos que debieran potenciar una cualificación profesional acorde a las exigencias del entorno y/o de la disciplina y profesión. Por tanto, la formación universitaria requiere la incorporación del contexto donde ésta se sitúa, asumiendo sus problemáticas, en concordancia con la trama multicultural; bajo estos elementos la formación integrada de competencias resultaría una apuesta sugerente y estimulante para la realidad actual de la formación en la educación terciaria. Formar integradamente en competencias implica asumirlas como un saber complejo y sistémico, por lo cual su evaluación debe incluir la valoración de los desempeños en diversos contextos de acción. Lo anterior, debe asumir que la evaluación es fundamental para que los futuros profesionales evidencien con mayor efectividad el resultado de sus aprendizajes, mejorando y avanzando los procesos con diversas estrategias de mejoramiento. El desafío mayor está en lograr la proximidad entre esa zona de desarrollo real, como llegan nuestros estudiantes a un curso, y la zona de desarrollo próximo, ese *otro* lugar donde deben ocurrir instancias que promuevan la significancia del proceso formativo para que el aprendizaje ser logre. Pero, ¿qué problema presenta la formación por competencias? Para el presente trabajo abordaremos dos grandes problemáticas:

- Escasez de información del logro de aprendizajes
- Pertinencias socioculturales de didácticas de la enseñanza en educación superior

Por tanto, uno de los campos que se hace necesario abordar desde una perspectiva holística, no solamente desde una mirada pedagógica, sino también de la gestión académica es la definición pormenorizada de las denominadas *evaluación de desempeños*, por lo que entenderemos a un conjunto de acciones evaluativas que permita evidencias notables del logro de aprendizajes, donde el método de enseñanza-aprendizaje es clave. Respondiendo a lo anterior, es que cada institución debe cifrar cuales pueden ser esos métodos de enseñanza-aprendizaje que puedan vehicular recursos para el logro de evidencias significativas del logro de aprendizaje en los estudiantes, una de ellas es Aprendizaje Servicio ya que permite ubicar al centro del proceso al estudiante y contextualizarlo a través de un *practicum relacionador* (Ugueño, 2015), entre saberes socioculturales, vitales para la formación de hoy, y saberes disciplinares.

2. APRENDIZAJE SERVICIO: UNA ALTERNATIVA DE CONCRECIÓN CURRICULAR PARA EL APRENDIZAJE INTEGRAL

Podemos resumir al método a la estrategia de Aprendizaje Servicio baja las siguientes premisas:

- a. Trabaja en la realidad social, con personas y problemas sociales concretos
- b. Exige al profesor conectar curricularmente su contenido con la realización de tareas concretas que exigen que dichos contenidos enseñen a resolver problemas reales.
- c. Exige al alumno poner en juego mucho más que la cabeza o la lengua para aprender ya que debe relacionarse con las personas que tienen las necesidades y problemas además que con las dimensiones técnicas de ellas.
- d. Relación, afectividad, autoestima, habilidades interpersonales y personales, proyección, historia y sobre todo los **VALORES** concretados, cruzados, cuestionados por los de los demás, todo ello se pone en juego para lograr aprender.
- e. El aprendizaje no solo será validado por el profesor sino por el resultado del trabajo realizado y cómo el alumno lo ha realizado, algo en lo que los propios destinatarios de él, como socios del proceso tienen también una palabra evaluadora.
- f. Se trabaja de forma interdisciplinaria donde lo ético será una dimensión más de lo trabajado pero con objetivos y criterios evaluativos concretos que deben cumplirse.

3. EL CASO DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN DE PÁRVULOS, EVIDENCIAS DE LOGROS Y DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL

El año 2015 la Carrera de Educación Parvularia, participa en una actividad piloto de A+S modalidad trayectoria y servicio, que se incorpora en el tercer año de formación **6º-7º semestre**, específicamente en asignaturas vinculadas a las menciones de: 'Interculturalidad' y 'Vinculación familiar y comunitaria'. Para ello las menciones desarrollaron durante el 2º semestre del año 2015 actividades integradoras con cada uno de los cursos paralelos y que conforman cada mención.

Tabla 1

Mención "Vinculación familiar y comunitaria" 4º año / 7º semestre	Mención " Interculturalidad" 4º año / 7º semestre	
Trabajo pedagógico en contextos diversos	Desarrollo de competencias interculturales	El diálogo como encuentro con el otro
Taller pedagógico VI sec 01	Taller Pedagógico VI sec 02	

Fuente: elaboración propia.

Esta experiencia de trabajo de A+S la desarrollaron 26 estudiantes de tercer año de la Carrera de Educación Parvularia, distribuidas en 13 parejas de prácticas pedagógicas progresivas, las cuáles fueron monitoreadas y guiadas por 2 docentes supervisoras, quienes dentro de su rol destacan el monitoreo del diseño de actividades, entrega de orientaciones pedagógicas para el desarrollo de prácticas pedagógicas, monitoreo y supervisión de actividades de terreno y actividades académicas, reuniones de evaluación de proceso con estudiantes y agentes comunitarios de los centros de prácticas. Los socios comunitarios que participaron de esta experiencia piloto corresponden a centros educativos formales y no formales, directivos de centros educativos, educadores y profesionales de apoyo (enfermeras, fonoaudiólogos, profesionales responsables del equipo) familias, niños menores de 6 años. Alcanzando una totalidad de 167 socios comunitarios distribuidos en 6 escuelas rurales de contexto indígena y 6 modalidades educativas alternas o no convencionales de la ciudad de Temuco.

• Descripción del servicio

La Carrera de Educación Parvularia, en el marco del Programa de 'Servicio sociocomunitario' realiza una actividad de 'Investigación y desarrollo de proyecto socio-educativo, en contextos de vulnerabilidad'. Las estudiantes reflexionan junto a las docentes y se plantean interrogantes iniciales para su contacto en terreno con los *socios comunitarios*, este contacto considera actuar con: Familia, actores relevantes, actores comunitarios; entre otros; las fases del trabajo consideran:

- **Diagnóstico:** las estudiantes al inicio de su práctica elaboran un informe de evaluación inicial el que permite diseñar una propuesta de trabajo con las demandas y requerimientos que representen a los distintos actores de la comunidad para elaborar su plan de trabajo.
- **Implementación:** En el 6° semestre las estudiantes, diseñan el programa de trabajo, en el 7° semestre éstas socializan el diseño del trabajo con la comunidad para definir de manera participativa el programa a desarrollar y ejecutarlo a lo largo del semestre.
- **Evaluación:** la evaluación es permanente y en distintas etapas del programa. Las estudiantes en su síntesis metacognitiva presentan la **evaluación de impacto** del trabajo con la comunidad. Los que se sistematizan en instrumentos como: bitácora de práctica, entrevistas, cuestionarios, registros fílmicos y fotográficos, y testimonios de los participantes.

• **Descripción del aprendizaje**

El aprendizaje logrado y desarrollado por las estudiantes en esta situación piloto de A+S, se asocian directamente con las competencias genéricas que han desarrollado a lo largo de su formación inicial, la UCTemuco se caracteriza por optar por un modelo de formación que le permita al estudiante movilizar diferentes competencias a lo largo de su aprendizaje, para ello se fomenta en el currículo que cada estudiante logre desarrollar saberes que le permitan actuar movilizandando recursos propios y ajenos para resolver problemas reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e innovación. Los recursos se refieren de manera especial a los distintos saberes (ser, saber y saber hacer) que de manera integrada se transforman en dispositivos que serán utilizados por la persona competente.

Se entienden como competencias genéricas de la UCTemuco aquellos saberes que permiten el desarrollo de las personas, tanto en su dimensión intrapersonal como de interacción con otros. Estas competencias se encuentran presentes en la realización de numerosas y variadas actividades y en diferentes contextos, y debieran ser ejes transversales para todo currículo. En otros términos, las competencias genéricas ‘identifican los elementos comunes que pueden ser compartidos con cualquier carrera’.

Dentro de las competencias que evidencian mayor logro destacan: actuación ética, valoración y respeto a la diversidad, y trabajo en equipo, gestión del conocimiento y orientación a la calidad.

No obstante del alcance de los niveles de competencias, la actividad de A+S genera en las estudiantes aprendizajes y aportes del trabajo con comunidad, los cuales se sistematizan en la tabla 2.

Tabla 2.

Aprendizajes de actividad integradora A+S	Aportes de actividad integradora A+S
Trabajar de manera intencionada y con el carácter de A+S permite un conocimiento acabado de la cultura	Apoyo en las intervenciones pedagógicas, hay una efectiva colaboración y compromiso de parte de las estudiantes y socios comunitarios
La participación efectiva entre estudiantes y socios comunitarios impacta positivamente en el proceso de aprendizaje de los párvulos	La mirada de los socios comunitarios y su participación activa permite una retroalimentación constante al trabajo de las estudiantes
Se fortalecen competencias de comunicación oral y escrita; respeto a la diversidad; ética y trabajo en equipo, así como habilidades de liderazgo	La propuesta pedagógica se enriquece con la mirada y participación de los socios comunitarios
La capacidad de organización y toma de decisiones efectivas frente a la solución de conflictos que se generan en la relación: Estudiantes- socio comunitario	El liderazgo que implica el trabajo con los socios comunitarios, permite vivir experiencias nuevas que en otras prácticas no se han vivenciado y que impactan en el desarrollo profesional de las estudiantes
	Generación de redes de apoyo efectivo que se establecieron entre los socios comunitarios y centros de prácticas.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los criterios de eficacia planteados para el A+S se alcanzan mayoritariamente aspectos como la intensidad de la actividad es significativa para el logro de aprendizajes profundos e integrales, permitiendo el protagonismo juvenil. El diagnóstico de necesidades realizado permite el protagonismo a la comunidad y la inserción efectiva de ellos en el proyecto. El diseño considera los intereses de los Estudiantes, incluye el conocimiento sociocultural previo de la realidad de la comunidad y la planificación prevista logra cumplirse. El proyecto en sí permite una alianza con la comunidad, constitución de redes estratégicas para el logro de la misión institucional, estipula momentos planificados de reflexión en el cual participan todos los actores involucrados. Se considera en la evaluación el impacto personal de la actividad en el estudiante. La actividad permite la efectiva satisfacción en la comunidad incluyendo sus intereses y perspectivas, pues los actores comunitarios son parte activa de la Actividad. No obstante, dichos logros, se hace necesario considerar la revisión del “ambicioso” itinerario de Servicio propuesto en el diseño por la Carrera (acotar a una actividad en el itinerario y especificar competencias genéricas).

CONCLUSIONES

A modo de síntesis podemos plantear los siguientes puntos a modo de conclusión preliminar para animar la discusión:

- 1) Convencer a las universidades de su papel social transformador que le exige alinearse en términos organizacionales y territoriales con la innovación social y los desafíos de desarrollo y ciudadanía de la sociedad civil.

- 2) Desarrollar y profundizar una fundamentación interdisciplinaria con un marcado énfasis en el aspecto filosófico y epistemológico, del aprendizaje servicio.
- 3) Vincular la formación ética profesional en todo el currículo con la innovación social y el aprendizaje servicio, ya que se necesitan profesionales que desde una inteligencia práctica tengan un sello de responsabilidad social y de justicia.
- 4) Generar cambios culturales al interior de las comunidades universitarias para enlazar el enfoque pedagógico de las competencias con la transformación social, la justicia, el desarrollo sustentable y la ciudadanía de cara a mostrar la pertinencia y eficacia del aprendizaje servicio.

BIBLIOGRAFÍA

- Bordieu, P (2002). *La esencia del neoliberalismo. Seis artículos de Pierre Bordieu*. Santiago de Chile: Ed. Aun creemos en los sueños.
- Moreno, P y Soto, G. (2005). "Una mirada reflexiva crítica al enfoque por competencias," en *Educación*, Octubre-Diciembre, 73-79
- Pizzi, J. (2017). *El mundo de la vida. Husserl y Habermas*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del Reconocimiento. Tres ensayos*. México: Fondo de cultura económica.
- Sanz, J. (2017). *Cómo pensar el cambio hoy*. Barcelona: Cristianisme i justícia.
- Stragier, J. SJ. (2017). La realidad: ciencia, conciencia y espiritualidad se dan la mano. En *Mensaje* (659), 32-35.
- Ugüeño, A. (2015). *Aprendizaje Servicio: Un espacio de formación práctica que valida el conocimiento del otro y la reciprocidad de saberes. Experiencias desde la UC Temuco, Chile*. En CINDA(Ed). La formación práctica en la Universidad y su impacto en el perfil de egreso. Santiago, Chile, CINDA, pp. 245-258.
- Unesco (2010). *World Conference on Higher Education 2009. Final Report*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e.pdf>.
- Vallaey, Francois, Cristina De la Cruz y Peru Sasía. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. Mexico: Mcgraw-Hill editores.
- Villa, A. (ed.) (2013) *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable*. Bilbao: Tuning y Universidad de Deusto.
- Villar, J. (2017). Ethical Competencies and the Organizational Competency Responsible University Social Innovation: looking at new ways of understanding universities and the competency-based education model in the context of significant social changes in Latin America. *Tuning journal for higher education* (4)2, 311-332. [http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-4\(2\)-2017pp00-00](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-4(2)-2017pp00-00)

Desarrollo de competencias para la Innovación docente en la Universidad

ETHEL TRENGOVE THIELE
Universidad Católica de Silva Henríquez, Chile

La Universidad Católica Silva Henríquez es una institución con más de 30 años de trayectoria formativa, fundada en el año 1982 gracias al sólido apoyo del Cardenal Raúl Silva Henríquez, quien nos ha dejado un importante legado inspirador, centrado en la solidaridad, la justicia social y el amor al prójimo. Asimismo, nos orienta el carisma salesiano, la figura de Don Bosco y ser una institución socialmente responsable tal como se expresa en la Misión de la UCSH; "ofreciendo una educación superior de excelencia a todos quienes puedan beneficiarse de ella, especialmente a los jóvenes talentosos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos, a partir del modelo de formación salesiano inspirado en la razón, el amor y la trascendencia" http://ww3.ucsh.cl/nuestra_universidad/proyecto.html

La universidad está en un proceso de rediseño curricular, transitando hacia un modelo por competencias en la formación de las distintas áreas, especialmente, la Pedagógica, cuya labor es velar por aportar al bienestar común de cada persona y de la sociedad en su conjunto, para ello, se inspira en la obra de Don Bosco, en el sello preventivo salesiano y en el legado del Cardenal, como defensor de los DDHH y compromiso con la libertad y la justicia social.

Desarrollo del tema

La Universidad Católica Silva Henríquez, como entidad social y en razón a las demandas de los tiempos, se ha ido transformando, sin dejar de lado los valores y principios que nos han caracterizado como casa de estudios, de entre ellos, la vocación de servicio público en búsqueda de la justicia y equidad social, asimismo, comprender que la formación inicial docente que aquí se otorga, tiene un sello propio, pues considera que la educación es un servicio en pro de la construcción de un país mejor, tal y como era el anhelo del Cardenal Silva Henríquez, expresado en su carta Mi sueño de Chile, donde señala; "Quiero que en mi patria desde que un ser humano es concebido en el vientre de una mujer, hasta que llega a la ancianidad sea respetado y valorado" (1991, párr. 1), siendo la mayor oportunidad de inclusión y movilidad social, el acceso a la educación.

Para alcanzar las metas formativas, la Facultad de Educación ha enfatizado en la mejora de los procesos académicos a través de diferentes vías, una de ellas, la innovación docente que implica incorporar nuevas formas de hacer docencia, en donde el foco central es el estudiante que se está formando en esta institución. Innovar implica la revisión permanente de las propias prácticas pedagógicas que implementamos los académicos, esto sugiere también, mayor preparación y capacitación, cuestión que la universidad ha considerado de manera permanente, ofreciendo diferentes cursos de capacitación, diplomados, máster, magister, incluso apoyando a académicos que cursan sus doctorados, todo esto con la finalidad de entregar una formación inicial docente cada vez más completa, integral y ajustada a los requerimientos de esta sociedad.

Algunas de estas innovaciones se relacionan de manera directa con implementar en la docencia estrategias pedagógicas y metodologías activas tales como; actividades de investigación con estudiantes, simulación de acciones pedagógicas, experiencias en terreno, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje por Proyecto (PBL), Estudios de Caso, Aprendizaje más Servicio (A+S), uso de TIC, estudios biográficos, entre otros, los que representan un aporte a la calidad del proceso y se ajustan al sello institucional de formación profesional, para llevar a cabo estas y otras prácticas docentes, se ha contado con el respaldo institucional asociado al Convenio de Desempeño (UCS1306), adjudicado por la Universidad Católica Silva Henríquez con el Ministerio de Educación.

El mencionado Convenio de desempeño, dentro de sus objetivos plantea centrarse en la formación de calidad, implicando con ello, mejorar las prácticas pedagógicas de los académicos, para lo que institucionalmente se entregó diversos apoyos para llevar a cabo por ejemplo, el rediseño curricular para las carreras de la Facultad de Educación, cambiando a un modelo de competencias, modificando el sistema de creditaje al uso de SCT, junto con ello, y además, consecuente, rediseñar la docencia y otorgar diferentes instancias y ofertas de actualización que fuesen coherentes con los cambios institucionales y nacionales.

Vale la pena destacar que dichos perfeccionamientos han considerado desde cursos breves en temas prácticos como, por ejemplo, en Escritura Científica, Investigación Cualitativa, Uso Básico de Atlas Ti, SPSS entre otros, Inglés para todos, hasta apoyo para cursar diplomados y máster como, el Diplomado de Innovación Didáctica para Docencia Universitaria, Máster en Docencia Universitaria: Aportaciones para la Calidad de la Enseñanza de la Universidad de Sevilla, Máster de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje mediados por Tecnologías Digitales de la Universidad de Barcelona, programas de Doctorado con la Universidad de Sevilla, por mencionar los últimos.

Todo lo mencionado tiene como finalidad avanzar en la formación universitaria por competencias que Bunk define como la capacidad de disponer conocimientos, destrezas y aptitudes que se requieren para desempeñarse en la profesión, pero a su vez, resolver problemas, ser autónomos, flexibles y participar del trabajo colaborativo necesario para que las organizaciones funcionen (1994), es decir, esta formación no se ciñe solo al conocimiento disciplinar, sino también en saber usar este conocimiento aportando de manera positiva a la sociedad.

A nivel de educación superior, la formación por competencias es muy ventajosa, pues permite dar énfasis a los procesos procedimentales, determinado y expresando de una manera más clara las capacidades que deben ir adquiriendo los estudiantes antes de llegar al momento de su egreso, de esa manera la transición del mundo universitario, al mundo laboral es más fácil de asimilar, pues permite generar un perfil claro del profesional, de sus habilidades, aptitudes y destrezas, considerando además la relevancia del contacto permanente de la casa formadora con el medio y comunidad en que se insertará el nuevo profesional.

Como aspecto altamente positivo, el currículo por competencias, brinda oportunidades permanentes para la reflexión en cuanto al diseño de los planes de estudio, a las prácticas de enseñanza que se desarrollan en los procesos formativos y por supuesto a las formas de evaluación que se llevan a cabo, en donde el centro se focaliza en el “saber hacer” y su relación con otros saberes como el conocer, ser, convivir, compartir. Lo prioritario entonces, es que el conocimiento que se adquiere se transforme en funcional, aplicable y ejecutable, con el propósito de mejorar la calidad de vida de toda la comunidad implicada, es decir, es un saber en la acción, que, de manera responsable, aporta en modificar la realidad, solucionar problemas, mejorar los procesos formativos propios y de otros, desde “un saber hacer” con conciencia.

Este “saber hacer” requiere de conocimientos teórico-prácticos por parte de los estudiantes de pedagogías de la Facultad de Educación, pero también requiere de una formación transversal que refleje el sello institucional, favoreciendo el desarrollo de la valoración del servicio educativo, la afectividad, el compromiso, la cooperación, el cumplimiento y una mirada optimista de una educación transformadora de realidades que es capaz de romper barreras y trascender a toda la sociedad, como bien expresan Wattíez y Quiñónez “capacidades que todo humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, en las situaciones de la vida. Se fundamenta en un ser profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo” (Proyecto Tuning, 2007).

Orientado ya, más directamente a la formación entregada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez, uno de los desafíos

principales del currículo por competencias, es además de llevar a cabo un rediseño de los programas de formación, producir un cambio en la función del académico, que estaba tradicionalmente centrada en la enseñanza a otra, cuyo foco nuclear, es que el estudiante pase a ser el principal gestor de su propio aprendizaje.

Para lo anterior, los académicos debemos tener dos tareas presentes; incorporar innovaciones en la docencia y propiciar espacios y desafíos para que los estudiantes universitarios vayan labrando su propio camino hacia la meta formativa, con un compromiso que debe trascender el espacio inmediato de la calificación o de avanzar en la trayectoria formativa, debe mirar hacia el aporte, impacto y transformación educativa y social que puede generar su inmersión al mundo laboral, resguardando el sello institucional como base de la valoración al ser humano en su integralidad.

Como innovación docente, algunas de las ya puestas en marcha en mi labor personal, está el uso de TIC y de la metodología de A+S, con el fin de que ambas, en su imbricación, aporten a una formación de calidad en los estudiantes que cursan actividades curriculares dictadas por mí. En esta ocasión, se presentan algunas ideas centrales de esta experiencia, sistematizada en una investigación llevada a cabo el año 2016, en donde como académica, incorporé el uso de blogs en las estudiantes y a su vez el A+S, incentivando permanentemente a que generarán reflexión en la acción, aportando con ello, al bienestar común, porque “la realización de un servicio a la comunidad cobra verdadero sentido cuando todas las personas que integran el grupo han participado en las distintas fases de su desarrollo” (Mendía, 2012:75), tal y como fue realizado por las estudiantes de 4to año de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, mención Discapacidad Cognitiva y Alteraciones Severas del Desarrollo de la UCSH en la Escuela Especial Los Cedros del Líbano, comuna de San Miguel.

Lo anterior, claramente se relaciona con un cambio paradigmático en la sociedad del conocimiento y con los procesos de innovación docente, pues es fundamental avanzar en la formación, tanto como avanzan los tiempos y las exigencias acorde a ellos, es decir adecuarse a las demandas de la globalización y la era digital, posibilitando que la Formación Inicial Docente incorpore competencias TIC, transversales trascendiendo la acción formativa, pues tal como se señala; “La innovación tecnológico-educativa en esta formación significa otorgar nuevas tramas de sentido a la interacción pedagógica cotidiana” (Fainholc, B. 2008:53).

El objetivo principal de esta experiencia, fue: Favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos en estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, nivel 700, mención Discapacidad Cognitiva y ASD, a través de metodolo-

gías activas que permitan vincular los aspectos propios de la disciplina con la formación profesional.

Para lograr el objetivo, el proceso realizado tuvo como actores centrales a 26 estudiantes de la actividad curricular Propuestas de Intervención en la Discapacidad a mi cargo como académica, y en el marco del A+S, como socio comunitario a la Escuela Especial Los Cedros del Líbano, que acoge a una población aproximada de 170 alumnos con Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente. La experiencia se realizó en 12 cursos compuestos por grupos de entre 8 y 15 alumnos con distinta condición de discapacidad tanto física como intelectual, y diversos compromisos salud, y a su vez, como beneficiarios directos, las Profesoras de cada curso, quienes fueron testigos de las acciones realizadas en el contexto escolar.

La forma de trabajo fue planificada por sesiones de 4 horas cada una; las primeras fueron para el levantamiento de información, proceso de ambientación, observación y conocimiento del grupo curso asignado. Las siguientes se destinaron al trabajo colaborativo con las Profesoras de cada curso, además aplicación de Escalas y Pautas de desarrollo, para levantar estudios de caso. Las sesiones finales fueron destinadas a la implementación de clases usando estrategias metodológicas pertinentes a las diferentes realidades. Como productos de la experiencia se destacan; creación de blog como bitácoras (en duplas), informe de Estudio de Caso, modelamiento de clases y entrega de materiales y recursos elaborados según las necesidades y requerimientos de cada grupo curso en el que trabajaron las estudiantes.

Como principales resultados y aportes, se pueden mencionar muchos, pero se seleccionan aquellos de mayor objetividad, como por ejemplo incorporar acciones realizadas en un contexto real, enriquece a los estudiantes y comunidad, pues se logra profundizar en una problemática educativa, se analiza y busca soluciones a partir de las herramientas y conocimiento disciplinar de los actores y de la puesta en marcha de procesos que permiten su ejecución (detección de necesidades, planificación, organización, ejecución, evaluación) para transformar y mejorar una determinada realidad, es decir, se ponen en juego competencias fundamentales para el desarrollo e inserción laboral. Incorporar estrategias o metodologías activas, y el uso de lenguajes comunes, (uso de blog), lo que compromete de manera activa en los aprendizajes (Aprendizaje-Servicio).

Por lo tanto, estas futuras 26 profesoras han sido permeadas por experiencias que permiten integrar teoría con práctica, transformarlo en un servicio hacia una comunidad determinada y hacerlo visible por medio de las TIC, ganando competencias imprescindibles en la docencia actual en todos los saberes que ello implica, por tanto, la relevancia de esta experiencia, recae en su valor social,

personal, diverso y educativo; “Existe un convencimiento, socialmente reconocido, de la necesidad de utilizar las TIC para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que exige a las instancias responsables de formar docentes hacerse cargo del tema, dado que estos escenarios representan nuevos desafíos que la educación debe abordar y para los cuales los docentes en formación deberían estar preparados.” (Mineduc. 2006:9), pues se eliminan con ello, las fronteras geográficas, idiomáticas, culturales, sociales e ideológicas en distintas comunidades educativas y de vida.

Para finalizar, el ser un profesional competente implica ser flexible en diferentes espacios laborales, poner el saber al servicio del hacer, resolver situaciones de manera cotidiana, trabajar con el otro y para el otro, pero principalmente comprender que la labor y acciones que desarrollen en su vida como profesores, generarán impactos y cambios en otras personas y estos pueden o no ser positivos, por tanto, educar es un servicio, pero un servicio con responsabilidad social.

Bibliografía

- Benvenuto A. (2003). Las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) en la docencia universitaria. *Theoria*, 12, 109-118. Universidad del Bío – Bío. Chile.
- CLAYSS (2014). *La propuesta pedagógica del Aprendizaje – Servicio Solidario en la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- CLAYSS (2016). *Universidades solidarias. Programa de apoyo y fortalecimiento de proyectos de aprendizaje-servicio solidario para universidades de América Latina*. Volumen 2, Buenos Aires.
- Cinda (2005). *Currículo Universitario basado en competencias*. Memorias del Seminario Internacional, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Cinda (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Grupo operativo de universidades chilenas. Fondo de Desarrollo Institucional – MINEDUC – Chile.
- Fainholc, B. (2008). De cómo las TICS podrían colaborar en la innovación socio-tecnológico-educativa en la Formación Superior y Universitaria Presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11, 53-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427208003>
- Mendía, R. (2012) El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1).
- Mineduc, Red Enlaces (2006) *Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente*. Chile.
- Silva, R. (1991). *Mi sueño de Chile*. Recuperado de http://www.ucsh.cl/portada/site_cardenal/cardenal.html
- Tapia, M.N., (2007). *Aprendizaje y Servicio Solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario. CLAYSS

- Tapia M.N., Amar, H., Montes, R., Tapia, M.R., Yaber, L. (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios* (3ª ed.). Buenos Aires: CLAYSS.
- Villalobos, E.J. (2015). Uso del Blog educativo en procesos de aprendizaje de Educación Ambiental. *Revista de Investigación*, 39, 115-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376143541007>

La coordinación docente horizontal y vertical como espacio para la innovación: experiencias y prácticas

ELISA JATO (COORD.)
Universidad de Santiago de Compostela, España

LORENA CASAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela, España

ELENA AUZMENDI
Universidad de Deusto, España

Introducción

La coordinación docente, entendida como el conjunto de medidas organizacionales destinadas a facilitar y mejorar el proceso de adquisición de las competencias de una titulación por parte del alumnado, es un tema que, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y los nuevos Planes de Estudio, ha cobrado un lugar relevante tanto para la gestión interna de los títulos, como para su seguimiento y evaluación externa.

Sin coordinación docente no es posible desarrollar adecuadamente las competencias de un título, ni dar satisfacción a demandas del actual modelo de enseñanza-aprendizaje: como la mejora de la calidad docente o la mejora de los resultados académicos. Pero, además, la coordinación docente abre también un abanico de potencialidades para el trabajo colaborativo y la generación de un espacio para la innovación y la formación del profesorado universitario.

En el marco de las disposiciones legales que regulan el entramado de la coordinación y que tienen su anclaje en la LOU (Ley 4/2007, Título V, artículo 31, concerniente a la Garantía de la Calidad) se establece las figuras de la coordinación docente horizontal (referida a curso y grupos) y vertical (relativa a la secuencia de la titulación). Este entorno organizativo formal ha constituido un desafío hacia la implementación de formas de hacer y actuar que requieren la acción conjunta y compartida del profesorado, pero también de los equipos directivos de los centros y de los servicios universitarios.

De cómo se articula, qué problemas plantea y también qué horizontes abre son cuestiones que se abordan en las aportaciones de las participantes en la mesa redonda, presentándonos sus experiencias desde la innovación y la gestión: en la perspectiva de un modelo consolidado de organización de coordinación docente y en el campo de la formación del profesorado universitario y el uso del Campus Virtual como herramienta de apoyo a la coordinación docente.

La coordinación docente horizontal y vertical como espacio para la innovación: experiencias y prácticas

LORENA CASAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela, España

Presentamos el trabajo realizado desde el CeTA (Centro de Tecnologías para el Aprendizaje) de la Universidad de Santiago de Compostela para promover y dar soporte a través del Campus Virtual a procesos de coordinación docente.

En primer lugar, decir que el CeTA es un servicio de apoyo a la docencia cuya función es, principalmente, proporcionar apoyo técnico y pedagógico en la creación de materiales docentes y en la adopción de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, asesora al profesorado para el uso de las tecnologías en la docencia aunque, como veremos ahora, también trabaja con el profesorado de la Universidad en el uso de las tecnologías en tareas más vinculadas a la gestión, como es la coordinación.

Campus Virtual como herramienta para la coordinación docente

Para el curso académico 2013/2014, diversificando el trabajo que puede hacerse desde el Campus Virtual de la Universidad, se propone desde la dirección del CeTA, la posibilidad de que el profesorado que coordina un curso o una titulación pueda solicitar un aula virtual que dé soporte a la coordinación del curso o de la titulación. La petición de aulas virtuales de coordinación, que se inició de una forma tímida, se fue incrementando y también la demanda de formación específica para un uso adecuado. Estas dos situaciones provocaron que durante el curso 2014/2015 se tomaran 2 decisiones por parte del CeTA:

- 1- La creación automática de las aulas virtuales de coordinación (de curso y de titulación) en el Campus Virtual de la Universidad.
- 2- El diseño de una acción formativa que ayudara a los coordinadores /as a gestionar y diversificar los usos de estas aulas virtuales.

Así, a partir del curso académico 2015/2016 la creación de aulas virtuales de coordinación se automatiza y se crean aulas virtuales para la coordinación de cada curso y de cada titulación. Hasta ese momento, en el Campus Virtual sólo se creaban de forma automática las aulas virtuales de las asignaturas. Además de la creación automática de las aulas virtuales, la matrícula de los usuarios de esas aulas también se automatiza. Así, la matriculación automática del profesorado está vinculada al POD, si un docente, por ejemplo, tiene POD en una materia de primer curso del Grado en Medicina tendrá acceso al aula de coordinación

de 1º y al aula de coordinación de la titulación. Si un estudiante se matricula en una asignatura de primer curso del grado tendrá acceso al aula de coordinación de 1º de grado y al aula de coordinación de la titulación. Los estudiantes tienen acceso a las aulas de coordinación si el coordinador/a del curso-titulación decide hacerlas visibles.

Como hemos comentado antes, para impulsar el uso de las aulas virtuales de coordinación, diseñamos una acción formativa: *Aulas virtuales de coordinación, gestión y usos*. Este curso, ofertado al profesorado de la Universidad a través del Programa de formación e Innovación docente, serviría para dar apoyo a los coordinadores y coordinadoras de curso/titulación. Con este curso de 4 horas de duración, aprenderían a gestionar y a usar de forma adecuada el aula virtual de la que eran responsables. Lo que pretendíamos con esta actividad formativa era dar ideas de usos de las aulas virtuales de coordinación y exponer ejemplos de buenas prácticas para que los docentes pudieran hacer transferencia y visualizar posibles usos adaptados a su realidad, a su contexto. También pretendíamos informar al profesorado de las posibilidades para la coordinación separada de los diferentes usuarios del aula virtual: PDI y estudiantes.

En los cursos académicos 2014/2015, 2015/2016 y 2016/2017, se realizaron 11 ediciones del curso de formación, en esas ediciones ofertamos 153 plazas que cubrieron 128 docentes. La formación se realizó tanto en el Campus de Santiago como en el de Lugo, siendo mayoritario el número de docentes del Campus de Santiago. Hemos formado a 29 hombres y 51 mujeres y la mayoría con más de 6 años de antigüedad en la USC. Observamos que el profesorado que asume la función de coordinación tiene ya cierta experiencia docente. El PDI de Ciencias Sociales y Jurídicas ha sido el que, de forma mayoritaria, ha realizado este curso.

La mayoría de los docentes que realizaron el curso: *Aulas virtuales de Coordinación: gestión y usos*, han gestionado posteriormente el aula de coordinación para responder a las siguientes situaciones específicas:

- a. Trabajo con todo el PDI del curso / titulación.
- b. Trabajo también con PDI de diferentes Comisiones.

En el trabajo desde el aula virtual con el PDI se han convocado reuniones, se han enviado documentos para la revisión y para el aporte de comentarios o sugerencias a través de herramientas del aula virtual, por ejemplo a través de los Foros. Se ha solicitado documentación. Se ha debatido sobre un determinado tema... ect.

- c. Trabajo con los estudiantes (con todo el grupo o con grupos específicos, por ejemplo, Erasmus, Delegados...)

A los estudiantes se le han enviado avisos, se les ha informado sobre actos en la facultad, procedimientos administrativos (por ejemplo proceso para solicitar

exención de docencia), se les ha informado sobre cuestiones técnicas (relacionadas con el uso de herramientas electrónicas institucionales). Los estudiantes han podido plantear dudas al Coordinador/a del curso.

Durante el curso 2015-2016 se crearon, de forma automática, 973 aulas virtuales de coordinación, finalmente se utilizaron 96. Esa cifra se aumenta en el curso 2016-2017 ya que, en esa fecha se crearon de forma automática 812 aulas de las que se utilizaron 161.

Conclusión

A la luz del dato del aumento del uso de las aulas virtuales de coordinación consideramos que el trabajo de gestión, asesoramiento y formación realizado desde el CeTA (con la creación automática de las aulas virtuales de coordinación y con la acción formativa: *Aulas virtuales de Coordinación: gestión y usos*), ha tenido un impacto importante.

El PDI le está viendo, a este nuevo soporte, muchas posibilidades para gestionar procesos de coordinación que tradicionalmente se venían haciendo de otra forma (a través del correo electrónico o reuniones presenciales) y están considerando que el poder gestionar la coordinación a través de un único contexto facilita el proceso y evita pérdida de información. Además, tienen en un único espacio, evidencias de coordinación que son requeridas en los procesos de renovación de la acreditación, algo que los evaluadores externos han considerado muy positivo. Este ha sido también un motivo de demanda de este tipo de formación desde los Centros.

La coordinación docente horizontal y vertical como espacio para la innovación: experiencias y prácticas

ELENA AUZMENDI
Universidad de Deusto, España

El proceso de Bolonia ha supuesto profundos cambios en la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje así como la concepción de lo que es un título universitario. Uno de esos cambios, quizás uno de los más profundos, es el giro que se da en la concepción de cada una de las asignaturas y/o materias y/o módulos de cada título. Cada una de ellas pasa a formar parte de un engranaje en el que sólo adquiere sentido en la medida en que contribuye a la adquisición de las competencias propias del título que son, a su vez, resultado de una elaboración previa del perfil académico-profesional del mismo (Blanco, 2009; Martínez, 2016).

Se podría hacer una analogía entre las diferentes asignaturas, materias o módulos de un título (impartidas por diferentes profesores) y una obra de teatro. Cada actor que entra en escena debe hacerlo según el “pie”¹ que le proporciona el otro actor/actriz. Es decir, lo vinculan con la acción para que ésta continúe. Cuando alguien se olvida de dar el pie al actor/actriz, o se equivoca, se produce un salto en el discurso que se indudablemente. En el proceso de enseñanza - aprendizaje sucede algo parecido: cuando los profesores trabajan “su materia” sin coordinación es como si el texto se compusiera de monólogos sucesivos pero sin ninguna trama en común.

Difícilmente una planificación de la enseñanza, entendida como se viene haciendo desde la configuración de los títulos a partir del proceso de Bolonia, puede llevarse a cabo sin un trabajo coordinado entre todo el profesorado que integra el título.

Se podrían establecer diferentes niveles o figuras de coordinación siendo, quizás, las más importantes las que se mencionan a continuación:

- Coordinación de Título
- Coordinación de Módulo y/o Materia
- Coordinación de Curso

Es importante señalar que no necesariamente nos referimos a personas (coordinadores), sino a tareas o funciones que habría que desempeñar para la consecución del éxito de un título. La figura en la que se concrete cada una de

¹ Dar el pie a la parte es decir las últimas palabras del parlamento de un actor, para que se dé la réplica.

estas funciones podrá ser diferente en función de las características y/o estructura del centro donde se integre.

1. Coordinación de Título

La Coordinación de Título es una coordinación de tipo vertical que ha de focalizarse en una persona, el Coordinador de Título, el Jefe de Estudios, o como se considere mejor denominarlo, y que implica a todo el profesorado que es responsable de alguna de las asignaturas que lo componen.

Entre sus funciones se podrían señalar algunas que implican al coordinador y al equipo de profesores y otras que, por el contrario, son suyas propias.

A. Que implican al coordinador y profesorado

Entre ellas se encuentran:

1. Coordinar la revisión, y en su caso la elaboración, de la planificación de las enseñanzas del título: selección y definición de competencias genéricas y específicas, mapas de competencias genéricas y específicas, y fichas de programación de las materias/módulos que integran el plan de estudios.
2. Ser informado de los análisis de resultados de aprendizaje y propuestas de mejora formulados por los equipos docentes de materia/módulo y de curso.
3. Analizar los resultados y tasas académicas del título: identificar puntos fuertes y débiles, y formular propuestas de mejora.
4. Analizar el grado de consecución y desarrollo de los mapas de competencias genéricas y específicas del título: detectar puntos fuertes y débiles, y formular propuestas de mejora.
5. Analizar los resultados de satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Evaluar colegiadamente la aplicación del Modelo del Aprendizaje imperante en el centro, así como el empleo de sus recursos: identificar puntos fuertes y débiles, y formular propuestas para la mejora de la docencia.
7. Detectar y formular necesidades de formación del profesorado para la mejora de la docencia, y en su caso transmitir las a los órganos competentes.
8. Informar al equipo de trabajo de los proyectos y procesos de innovación desarrollados en el título, y presentar buenas prácticas de profesores relacionadas con ellos.

B. Que implican únicamente al coordinador

9. Coordinar los procesos de admisión y acogida de los nuevos estudiantes:

10. Planificar y realizar las pruebas de selección y proponer la lista de admitidos.
11. Coordinar los procesos de acogida y orientación inicial de los estudiantes matriculados.
12. Organizar los cursos de acogida, si los hubiera, y orientar a los estudiantes de nuevo ingreso sobre su formación lingüística.
13. Orientar y coordinar la selección de itinerarios de especialidad, en caso de que los hubiera.
14. Coordinar el equipo de profesores de Prácticas Externas, si las hubiera.
15. Coordinar el equipo de profesores del Trabajo Fin de Grado, si lo hubiere, convocar los tribunales y cumplimentar actas.
16. Presidir las Juntas de Evaluación (en caso que las hubiere).

2. Coordinación de Módulo/Materia

Si la concepción del Título se ha llevado a cabo con la estructura de Módulo y/o Materia, será necesaria la figura que lleve a cabo las tareas que aquí se detallan. Asimismo, estarán implicados todos aquellos profesores y profesoras responsables de las asignaturas que integran ya sea la materia o el módulo correspondiente.

Entre sus funciones se encontrarían:

- Coordinar al profesorado de la materia/módulo para garantizar el desarrollo de las competencias y contenidos asignados a dicha materia/módulo en el plan de estudios.
- Coordinar las metodologías y sistemas de evaluación de las asignaturas que integran la materia/módulo.
- Coordinar la planificación de las asignaturas que integran la materia/módulo.
- Coordinar el análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos en la materia/ módulo (calificaciones y desarrollo de competencias), para detectar puntos fuertes y débiles, formular propuestas de mejora; e informar del análisis a la coordinación del grado.

3. Coordinación de Título

En este caso estaríamos hablando de una coordinación horizontal que implica a todo el profesorado que imparte asignaturas en un determinado curso de un título. Entre las funciones a desarrollar por el profesor/a del curso que asuma esta coordinación estarían:

- Supervisar la coherencia, entre todas las asignaturas del curso, respecto a las metodologías docentes y sistemas de evaluación.

- Coordinar el tiempo de dedicación de los estudiantes a las diferentes actividades y tareas de las asignaturas así como su ubicación a lo largo de cada uno de los semestres, y supervisar su aplicación.
- Promover y supervisar la coordinación de actividades conjuntas entre diferentes asignaturas.
- Organizar y coordinar las Juntas de Evaluación del curso, en su caso.
- Analizar los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes del curso (calificaciones y desarrollo de competencias) para detectar puntos fuertes y débiles, formular propuestas de mejora; e informar a la coordinación del grado.
- Analizar el informe de satisfacción del curso por parte de los estudiantes.
- Tutorizar y orientar a los estudiantes del curso, o coordinar a los tutores si hubiera varios.

Las agencias de calidad han incorporado, entre sus indicadores de evaluación de los títulos, el nivel de coordinación de los mismos. Esto pone de manifiesto la importancia que se concede a este hecho. Ahora bien, la práctica diaria de los centros universitarios pone en evidencia la dificultad que, de hecho, se observa que para se pase de la mera declaración de intenciones a su puesta en marcha adecuada y estructurada (Feixas y otros, 2016; Valcárcel, 2005; Zabalza, 2011; Zabalza, 2012).

Sin un apoyo institucional claro y decidido es muy complejo, por no decir imposible, que se produzca dicha coordinación. La coordinación real y efectiva necesita, además de unas directrices claras y coherentes, otros elementos por los que debe apostar la institución universitaria, como son:

- La apuesta por promover, provocar y apoyar el desaprendizaje de modos previos de actuación propios del profesorado
- El establecimiento de los recursos necesarios para que el profesorado tenga la posibilidad, el interés, la motivación y el tiempo necesario, para el aprendizaje de modos nuevos
- La existencia de tiempos de coincidencia para trabajo en equipo del profesorado
- Y un largo etcétera que no escapa a nadie que desarrolle su docencia en el ámbito universitario.

Sin dicho apoyo institucional difícilmente se pondrán superar factores que dificultan estos procesos de innovación como son la presión que sufre el profesorado para conseguir méritos de investigación y que repercuten, o pueden hacerlo, negativamente en el tiempo que dispone para dedicarse a la docencia,

la habitual resistencia al cambio, o las dificultades inherentes a la existencia, cada vez en mayor medida, de títulos interdisciplinarios (interdepartamentales, interfacultativos...), por mencionar sólo algunos de ellos.

Bibliografía

Blanco, A. (Coord.). (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

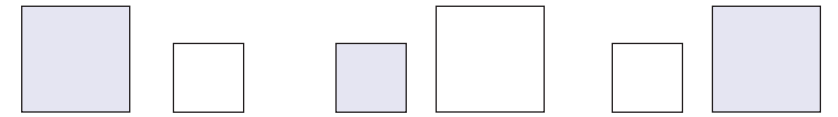
Feixas, M. *et al.* (2016). Factores condicionantes de la implementación de las innovaciones docentes y su impacto en la cultura de aprendizaje de una universidad. *Revista CIDUI (Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació)* www.cidui.org/revistacidui

Martínez Clares, P., González Morga, N. y González Lorente, C. (2016). Percepción de competencias y plan de mejora para la consolidación de los títulos de grado en educación: la mirada de los estudiantes. *Estudios pedagógicos*, 3(42) 277-292.

Valcárcel, M. (2005) La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Educatio*, 23, 209-213.

Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 9(3), 75-98.

Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(3), 17-48.



COMUNICACIONES



Aprendizaje basado en retos: vivencias de profesores y alumnos de comunicación audiovisual de Mondragon Unibertsitatea

MAITE GARCÍA MARTÍN
SIRATS SANTA CRUZ ELORZA
ANDRÉS GOSTIN ELORZA
Mondragon Unibertsitatea, País Vasco, España

Resumen

En consonancia con el modelo de universidad del siglo XXI y con la intención de aproximarse en mayor medida a la realidad laboral de los futuros titulados universitarios¹, en el curso 2015-2016 el grado de comunicación audiovisual de Mondragon Unibertsitatea puso en marcha una innovación educativa. En ella se rompe con la estructura de materias y se organizan secuencias de trabajo destinadas a conseguir un reto final, el cual se expresa en un producto acabado relacionado con tareas profesionales. Con el objetivo de validar dicha experiencia de innovación, se llevó a cabo una investigación de diseño mixto² a lo largo de todo el curso cuyos participantes fueron 12 profesores y 94 alumnos de primer y segundo curso. Desde el inicio hasta el final del curso se llevaron a cabo entrevistas, *focusgroups*, cuestionarios y análisis documental. Los resultados han contribuido, por una parte, a validar el proceso implementado (señalando ciertas mejoras a realizar), y por otra parte, a extender dicha innovación a otras titulaciones.

Palabras clave: espacio europeo de educación superior / metodologías activas / aprendizaje basado en retos / resultados de aprendizaje.

1. Introducción

Tanto la actual sociedad cambiante como la creación del espacio europeo de la educación superior ha traído consigo cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación universitaria (Alzola *et al.*, 2010; Montero, 2010; Ruiz-Torres, 2014). Dichos conllevan dejar a un lado un modelo basado en la enseñanza donde se prioriza la transmisión de conocimiento para construir un

¹ En este texto se utiliza el masculino como genérico, al modo convencional del castellano, es decir, incluyendo a mujeres y hombres.

² La investigación al completo consta también de un análisis de carácter cuantitativo realizado por medio de cuestionarios a los alumnos y cumplimentados por éstos tanto al comienzo del curso (muestra de 93%) como al final del curso (muestra de 87%). Por medio de dicho cuestionario se trata de medir si se dan cambios en la percepción del alumnado en lo que respecta a aspectos relacionados con las siguientes competencias transversales: Aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal. Dada la necesidad de ajuste a la longitud de la presente publicación, en ésta nos centramos exclusivamente en el análisis de carácter cualitativo.

modelo basado en el aprendizaje y donde se prioriza el desarrollo de las capacidades o competencias de los alumnos teniendo en cuenta un escenario profesional futuro de incertidumbre (Palma, 2012). A su vez se propone que los programas académicos sean diseñados basados en resultados de aprendizaje, de manera que éstos se expresen como los frutos o resultados concretos (Medibles) de manera explícita del aprendizaje conseguido por los alumnos (Aneca, 2013; Pukelis, 2011).

1.1. Metodologías activas

Al hilo de la innovación que la universidad necesitaría para poder responder a lo anteriormente planteado, Huber(2008) defiende un marco europeo de educación superior en el cual las titulaciones universitarias deben organizarse en torno a metodologías que preparen a las generaciones futuras para afrontar tres retos principales: a) responder a las situaciones laborales, desarrollando competencias; b) tomar parte como ciudadano activo en una sociedad democrática; y c) asumir la propia responsabilidad personal. Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez (2015)añaden a lo anterior la necesidad de priorizar el rol del profesor como guía o facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bernabeu (2009), por su parte, subraya la importancia de que sociedad y universidad se unan, ambos con el objetivo de educar partícipes activos y competentes de la sociedad presente y futura. De esta manera, se contribuiría en gran medida a que los alumnos sean personas autónomas, con conocimientos, con capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, que tengan pensamiento crítico, capacidades comunicativas y capacidad para trabajar de manera cooperativa (Ruiz-Torres, 2014); dicho en otras palabras, para que sean personas activas, constructivas y autónomas, que tienen desarrollada la capacidad para aprender a aprender a lo largo de la vida (Gargallo y Suárez, 2014).

Sanfabián, Belver y Álvarez (2014), a su vez, plantean que el aprendizaje es un proceso de construcción individual y social, y que por medio de metodologías activas hay que situar al alumno en las siguientes situaciones sociales de cara a su aprendizaje: en la búsqueda de información, en la aplicación del conocimiento a situaciones reales, en la toma de decisiones y en el trabajo individual y de grupo. Entre otras, por medio de dichas metodologías el alumno desarrollará las siguientes competencias personales y profesionales: creatividad, liderazgo, organización y planificación, emprendimiento, capacidad crítica, toma de decisiones y resolución de conflictos. Asimismo, el alumno aprenderá a cooperar con otros y en esa cooperación construirá su conocimiento, compartiendo con otros sus ideas, opiniones y percepciones (Fernández-March, 2006).

Así las cosas, la labor del profesor no se basa tanto en el proceso de enseñanza de una materia como en el proceso de aprendizaje de cada alumno; y ofrece

ayuda y apoyo para que los alumnos aprendan a aprender (Fernández-March, 2006; Monereo, 2001; Monereo y Pozo, 2001; Palma, 2012; Ruiz-Torres, 2014). En esta línea, coincidiendo con Jornet, García y González (2012) y Montero (2010) también hay que señalar que para trabajar con metodologías activas es imprescindible la coordinación entre profesores, ya que normalmente se pondrán propuestas de trabajo interrelacionando distintas materias.

Entre las metodologías que impulsan las características mencionadas, Bernabeu (2009) menciona las siguientes: aprendizaje cooperativo y colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, en casos y en problemas. Apple inc. (2008) añade el aprendizaje basado en retos. Todas estas metodologías, comparten específicamente dos características (García-Martín e Iñurrategi-Irizar, 2013): por una parte, por medio de ellas los alumnos son protagonistas activos de su proceso de aprendizaje, ya que aprenden por medio de su propia actividad cognitiva y procedimental; y por otra parte, los aprendizajes conseguidos mediante dichas metodologías, son extrapolables a otros contextos, y en consecuencia, hacen que dichos aprendizajes sean más significativos y duraderos.

1.2. Aprendizaje basado en retos

No son todavía muy frecuentes las investigaciones sobre el aprendizaje basado en retos. Apple inc. Y el sistema educativo público de estados unidos ha puesto en marcha una colaboración entre algunas entidades educativas y se han realizado algunas investigaciones al respecto; por ejemplo, es el caso de Johnson, Smith, Smythe y Varon (2009) y Johnson y Adams (2011). En una universidad de Abu Dhabi también se ha puesto en marcha dicha metodología y Marin, Hargis y Cavanaugh (2013) la han investigado. Además, también se han desarrollado algunas experiencias en escuelas de Australia. En nuestro contexto geográfico, Tknika –centro de investigación e innovación aplicada de la formación profesional del País Vasco– está poniendo en marcha esta metodología en numerosas instituciones.

Apple inc. (2008, p. 1) define Asíel aprendizaje basado en retos: “Challenge based learning is an engaging multidisciplinary approach to teaching and learning that encourages students [...] to solve real-world problems”.

Por medio de esta metodología, se pretende desarrollar las competencias necesarias para el siglo xxi, de manera que las nuevas generaciones sean capaces de afrontar problemas o retos reales (Apple inc., 2008). Johnson y Adams (2011) elaboran un listado de dichas competencias: liderazgo, creatividad, resolución de problemas, colaboración, pensamiento crítico, flexibilidad, comunicación, innovación, responsabilidad, iniciativa, pensamiento abstracto y autonomía. Además, Marinet al. (2013) añaden que el aprendizaje basado en retos resulta

especialmente eficaz cuando quieren realizarse verdaderos cambios en las instituciones educativas.

Seguendo a Johnson *et al.* (2009), según esta metodología, el currículum debería organizarse en función de problemas o retos reales a los que los alumnos deben responder. Existen varias soluciones para responder a un reto y para que los alumnos escojan y elaboren la más apropiada deben trabajar en temas o disciplinas diferentes; por lo tanto, se estimula la interdisciplinariedad (Apple inc., 2008; Johnson y Adams, 2011). Además, los alumnos responderán en grupo a esos retos con los compañeros, los profesores y los expertos en la materia, para poder construir así un conocimiento más profundo (Apple inc., 2008). Y, para eso, tendrán que gestionar el tiempo y planificar actividades de manera autónoma (Johnson *et al.*, 2009). Es decir, de acuerdo con Marin *et al.* (2013), el alumno será el que asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y el profesor el que le guiará en dicho proceso.

En esta línea, en la siguiente tabla pueden observarse los pasos a seguir que proponen distintos autores. Nos centramos principalmente en dos (Apple inc. y Tknika):

Tabla 1. Aprendizaje basado en retos: pasos

Apple inc. (2008)	Agirre(2016) - tknika
- Crear un clima de colaboración.	- Presentar el problema o situación.
- Hacer una introducción.	- Saltar del problema al reto.
- Crear los grupos.	- Concretar los parámetros.
- Crear la rúbrica de evaluación.	- Conseguir y organizar la información.
- Crear las preguntas que guiarán el proceso	- Crear propuestas de solución.
- Conseguir información.	- Presentar las propuestas.
- Presentar posibles soluciones/alternativas.	- Elegir una propuesta.
- Realizar un plan y poner la solución en práctica.	- Organizar las actividades para desarrollar la propuesta.
- Evaluar el proceso.	- Realizar las actividades.
- Reflexionar a lo largo del proceso.	- Presentar los resultados.
- Publicar.	- Evaluar.
- Recibir <i>feedback</i> a lo largo del proceso.	

Si bien las dos fuentes no coinciden en todos los pasos, en general puede decirse que el proceso es muy semejante: se presenta el reto y los alumnos deben responder en grupo a dicho reto. Para ello, deben informarse sobre el tema y proponer posibles soluciones que deberán ser desarrolladas por medio de actividades a organizar y realizar. A lo largo de todo el proceso, los alumnos tendrán que reflexionar en determinados momentos y recibirán *feedback* por parte de los profesores. Para finalizar, se presentará un último producto, que puede ser publicado, y se realizará una última evaluación.

1.3. Descripción del contexto en el que se desarrolla la investigación

La innovación de índole metodológica y organizativa que se lleva a cabo en el grado de comunicación audiovisual en el curso 2015/2016 tiene como eje central una fuerte apuesta por las metodologías activas, y concretamente, por la metodología basada en retos o *Challenge Based Learning* (cbl). Se proponen dos objetivos principales: 1) adecuar el grado a las demandas educativas del siglo xxi, según las cuales el desarrollo de competencias, la interdisciplinariedad y las metodologías activas son la base, y 2) aproximar lo más posible el grado al mundo de los profesionales (comunicadores en el ámbito audiovisual) del futuro.

De cara a dichos objetivos, el grupo de coordinación del grado decide dejar a un lado el currículum organizado en torno a materias y se toma como punto de partida y eje del currículum los resultados de aprendizaje derivados de las competencias generales del grado. Y para llegar a ellos, se organiza el currículum en secuencias interdisciplinares de trabajo basadas en retos. Dicha innovación involucra a los cursos de primero y segundo.

A pesar de que todas las secuencias de trabajo son distintas, en general tienen semejante organización: en cada secuencia de trabajo, los alumnos tienen que responder a un reto. Para ello, mientras dura la secuencia deben buscar información y realizar unas actividades; en algunos casos, primero se informan del tema, especialmente trabajando las explicaciones y lecturas ofrecidas por los profesores y expertos en el tema, y después por medio de actividades o talleres poner en práctica lo trabajado teóricamente. En otros casos, en cambio, los alumnos van enfrentando desde el principio ciertas actividades y paralelamente van obteniendo información al respecto. Al finalizar, en ambos casos, los alumnos teniendo en cuenta todo lo aprendido deben presentar un último producto creado mediante su trabajo grupal y que responda al reto planteado, llegando así a la realización de un producto acabado real, el cual, en un futuro se corresponderá con su actividad profesional. A modo de ejemplo: elaborar una revista o periódico, realizar un programa de radio, elaborar un documental... Los retos a realizar se han graduado según el nivel de dificultad de los resultados de aprendizaje a conseguir por cursos. Mediante este sistema, el alumno debe implicarse activamente desde el comienzo hasta el final de la secuencia, y a lo largo de ella se fomenta la autonomía e iniciativa personal, la creatividad y el trabajo en grupo (competencias centrales del perfil de la titulación).

Para finalizar, hay que señalar que las secuencias de trabajo se han diseñado desde una perspectiva interdisciplinar. Así, tanto en el diseño como en la puesta en marcha de los retos trabajan dos o más profesores y tienen una dedicación intensiva en los días consecutivos en que la secuencia de trabajo se lleva a cabo,

al igual que los alumnos. Por lo tanto, la coordinación y el trabajo en equipo entre ellos es imprescindible desde que comienza y hasta que finaliza la secuencia de trabajo. Además, también hay que precisar que las secuencias siguen unas a las otras, es decir, comienzan y acaban, por lo que no se trabaja más de una secuencia al mismo tiempo.

2. Diseño de la investigación

2.1. Muestra

La experiencia de innovación objeto de esta investigación se centra en el grado de comunicación audiovisual, situado en el campus de Arretxabaleta (Gipuzkoa) de la facultad de humanidades y ciencias de la educación (huhezi) de Mondragón Unibertsitatea.

En total 12 profesores y 94 alumnos han tomado parte de dicha experiencia. En lo que respecta al colectivo de alumnos, la población consta de los alumnos de primero y segundo del grado, un total de 94 distribuidos así: 50 de primero y 44 de segundo.

Para la realización de los *Focus groups* la muestra de alumnos ha sido de 40 alumnos (20 de cada curso, distribuidos en dos grupos de 10). En cada grupo se ha posibilitado el equilibrio de género: cinco mujeres y cinco hombres.

En lo que respecta a los profesores, la población consta de 13 profesores y la muestra la han compuesto 12 profesores, por lo tanto prácticamente el 100% de ellos ha tomado parte en la investigación. Desde el punto de vista del género, 5 son mujeres y 7 hombres.

2.2. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo principal de esta investigación es validar la innovación metodológica realizada en el grado de comunicación audiovisual y realizar propuestas de mejora. Para ello, se han recogido las voces de profesores y alumnos respecto a dicha innovación, con el objetivo de entender las percepciones y valoraciones de los dos colectivos que han vivido dicha experiencia a lo largo del curso 2015/2016 para huhezi es una investigación significativa, ya que la intención es extender la innovación a los todos los cursos de la titulación; y en un futuro a otras titulaciones de la facultad, como son los grados de educación primaria e infantil.

Teniendo en cuenta dicho objetivo, las preguntas de investigación han sido dos:

- [pi.1]: ¿cuál es la valoración de profesores y alumnos respecto a la innovación metodológica llevada a cabo en el grado de comunicación audiovisual?

- [pi.2]: ¿qué aspectos pueden cambiarse o mejorarse de cara a su extensión a otros cursos y titulaciones?

2.3. Metodología

Esta investigación se sitúa en el paradigma pragmático y tiene un carácter evaluativo por lo que se ha considerado necesario realizar la recogida de datos a lo largo de todo el curso, es decir, se ha apostado por un diseño longitudinal: medidas al principio de curso, en la mitad y al final de curso. Además, nos hallamos ante una investigación de diseño mixto: cuestionarios, entrevistas, *Focus groups*, y análisis documental (de las actas de reunión del coordinador del título con los alumnos a mitad de curso).

La temporalización de las actividades y los instrumentos de investigación, quedan reflejados en la tabla 2.

Tabla 2. Temporalización instrumentos de investigación

	Inicio curso	Mitad curso	Final curso
Alumnos	Cuestionarios y <i>Focusgroups</i>	Análisis documental (actas)	Cuestionarios y <i>Focusgroups</i>
Profesores	Entrevistas	<i>Focusgroups</i>	Entrevistas

Tal y como hemos relatado en la primera página, en este documento nos centraremos en el análisis de los datos de carácter cualitativo de la investigación.

3. Resultados

Una vez realizada la transcripción de todas las grabaciones recogidas en audio, se ha procedido al análisis, interpretación y categorización de los datos. Dichos datos han sido interrelacionados con las dos preguntas de investigación y los distintos aspectos reflejados en las entrevistas, los *focus groups* y las actas. Estas han sido las categorías resultantes:

- Metodología y consecuencias derivadas de ésta
- Relación profesor-alumnos
- Relación entre alumnos
- Proceso de evaluación
- Relación con el perfil profesional

– **Metodología:** para comenzar, se ha puesto atención en la metodología, ya que este es el eje de la innovación realizada. Los dos colectivos señalan en que el cambio observado ha sido a mejor y coinciden en las siguientes percepciones: en general los alumnos han estado más centrados y han evitado la dispersión; a su vez, han trabajado la información y los contenidos con más profundidad por lo que han interiorizado mejor todo lo relacionado con las competencias espe-

cíficas de la titulación (“han/hemos aprendido más”); además, han relacionado directamente su realidad práctica con el oficio futuro y han trabajado en grupo. También ha tenido una percepción positiva la presencia de dos o más profesores en cada secuencia de trabajo: los profesores porque han visto la posibilidad de enriquecer su itinerario profesional, y los alumnos porque han identificado así más claramente el sentido de la interdisciplinariedad y complementariedad del currículum. Eso sí, ambos colectivos han tomado consciencia de la importancia de una coordinación adecuada.

Puede decirse que a consecuencia del cambio en la metodología, también se han observado cambios en los hábitos y estrategias de aprendizaje de los alumnos. En los dos cursos los alumnos subrayan la necesidad de llevar todo al día en este sistema. Específicamente los de primero han detectado un mayor cambio en esto: han dejado a un lado las estrategias relacionadas con el aprendizaje memorístico y han comenzado a hacer uso de las relacionadas con la comprensión y el quehacer diario. Los de segundo, en cambio, al utilizar ya el curso anterior estrategias de aprendizaje unidas a la realización de proyectos de trabajo no han dado señal del cambio mencionado (lo integraron en primero) y resaltan que este curso han trabajado más en grupo y en la ayuda mutua. No obstante, también en este curso se han dado cuenta de que para interiorizar de verdad lo trabajado, es muy importante su implicación personal, que el proceso de aprendizaje “está en sus manos”.

Los profesores también han identificado ese cambio en los alumnos, y puede decirse que en general al final del curso han visto un cambio positivo en lo que respecta a la toma de responsabilidad personal: especialmente en primero han pasado de observar que los alumnos no hacían nada si no lo proponía el profesor, a darse cuenta de que para aprender tienen que trabajar por su cuenta. Por otra parte, eso sí, los profesores han notado que en las secuencias de trabajo más largas ha habido ritmos de trabajo un tanto discontinuos (“se confían demasiado, y al final les pilla el toro”).

– **Relación profesor-alumnos:** los alumnos de primero en general señalan la cercanía e implicación del profesorado. Los de segundo, identifican algunos aspectos a mejorar en su relación con el profesor y el desempeño de éste: mayor comunicación con ellos, mostrar más seguridad con su rol y dar mayor libertad en sus producciones finales, no “coartar” su iniciativa o libertad. Les parece que algunos profesores a veces les dirigen excesivamente y que ellos también deben mostrar más iniciativa al realizar sus trabajos.

los profesores en general han detectado que en este sistema la relación es más cercana y que tienen más posibilidades para conocer mejor los intereses y realidades de sus alumnos. Por otra parte, han identificado que una de sus tareas

es ayudar a que los alumnos avancen en su proceso de aprendizaje y por medio de las tutorías o seminarios han tenido mayor posibilidad de seguir este proceso. Aun así, mencionan la necesidad de espacios y formación específica respecto a la realización de ese proceso de tutorización.

Hay que mencionar, por último, que los profesores se han sentido altamente motivados al trabajar con otro profesor al lado; en dicha experiencia por lo general han encontrado entendimiento por parte del compañero, han sentido mayor seguridad y han tenido la sensación de que su perfil profesional se ha enriquecido en ese trabajo interdisciplinar.

– **Relación entre alumnos:** en la medida en que la construcción del conocimiento es un proceso social, y dicho proceso constituye una condición imprescindible en el aprendizaje basado en retos, los alumnos de los dos cursos subrayan que en la cooperación con otros han desarrollado mayor disposición y actitud positiva. También dicen que los procesos individuales tienen que tener su espacio y comentan que respecto a eso han tenido pocos trabajos individuales.

Los profesores son de la misma opinión, y también señalan que se han centrado más en el proceso de organización y en el funcionamiento de los grupos, que éstos generalmente han ido bien, pero que no han llegado a los procesos de seguimiento más individualizados.

– **Proceso de evaluación:** los alumnos de primero señalan que ha sido apropiado ya que comparado con su anterior sistema de evaluación, los exámenes han perdido presencia y ahora tienen más posibilidades y fórmulas para aprobar. Además, al ser evaluados por más de un profesor, en su opinión, las notas son más objetivas. Como aspecto de mejora y en consonancia con el apartado anterior, identifican el dar mayor importancia a los trabajos individuales. Los alumnos de segundo, por su parte, subrayan la importancia del *feedback* por parte del profesor y les parece que este debería ser mayor, más rápido y más individualizado.

Los profesores, en general, como ya se ha mencionado también en el apartado anterior, comparten la opinión de los alumnos y ven el factor “tiempo” como una variable que les condiciona y a tener en muy cuenta.

Respecto al tema de la evaluación hay que resaltar que para los dos colectivos ha sido un tema que ha creado mucha inquietud a lo largo del curso: los alumnos de los dos cursos coinciden al decir que han sentido necesidad de mayor información y claridad al respecto; los profesores, por su parte, casi en su totalidad identifican la evaluación como tema a mejorar. En su opinión, los resultados de aprendizaje a evaluar en cada secuencia de trabajo ha sido excesivo y eso ha dificultado la gestión de éstos, además de la comunicación a los alumnos en medida y modo adecuado (hojas excel muy extensas). Por otra

parte, “qué evaluar y qué no, qué calificar y qué no... Y cuando” es un tema que han tenido en la cabeza a lo largo del curso y que ha estado sin determinar claramente.

– **Perfil profesional:** en el apartado de metodología ya se ha comentado que los alumnos han relacionado de manera muy directa lo que han hecho este curso con las tareas de su futuro profesional. En esa línea, los alumnos de los dos cursos han sido conscientes de las características “necesarias” tanto en un profesional de comunicación audiovisual como en un alumno de dicha titulación, y de que son prácticamente las mismas. Por lo tanto, podemos pensar que las capacidades que desarrollan los alumnos de este grado van por el mismo camino de las que necesitaran en su futuro profesional.

Los profesores también verbalizan esto en sus entrevistas, y respecto a las características que se repiten en ambos colectivos están las siguientes: imaginación, originalidad y ser creativo, tener claro que “todo está inventado” y que hay que saber diferenciarse.

Añadido a lo anterior, en opinión de los profesores, el nivel de calidad de los trabajos de los alumnos de los dos cursos, comparado con los de años anteriores, es más alto. Es decir, el nivel de desarrollo de las competencias específicas de la titulación puede decirse que es mayor y también el nivel de satisfacción respecto a ello (de profesores y alumnos); a su vez, la interdisciplinariedad ha contribuido a dar al currículum mayor coherencia, sentido y proyección respecto al ámbito laboral.

Conclusiones

Previamente a ir analizando las conclusiones de una en una, de manera breve podemos señalar que se han cumplido los dos objetivos que se había propuesto con esta innovación el grupo de coordinación del título. Por una parte, la adecuación del título al paradigma de la enseñanza universitaria del siglo XXI, es decir, al marco de las metodologías activas: se ha organizado el grado en base a competencias y resultados de aprendizaje y para su desarrollo y consecución se han diseñado e implementado secuencias de trabajo basadas en la interdisciplinariedad que responden a unos retos propios de la profesión.

Por otra parte, y relacionado con esto último, se quería conseguir un mayor acercamiento de los alumnos a su mundo profesional futuro. Es por ello que se han diseñado retos reales, es decir, proyectos y actividades centrales que los alumnos desarrollarían en la universidad primero, y más adelante, como profesionales en su puesto de trabajo. Tanto profesores como alumnos subrayan que han conseguido realizar conexiones directas entre su realidad actual y el oficio futuro.

Los análisis llevados a cabo en esta investigación han permitido realizar un acercamiento significativo a las respuestas relacionadas con las dos preguntas de investigación. Retomamos dichas preguntas y presentamos las conclusiones correspondientes.

[pi. 1]: ¿Cuál es la valoración de profesores y alumnos respecto a la innovación metodológica llevada a cabo en el grado de comunicación audiovisual?

La innovación metodológica llevada a cabo ha recibido una valoración positiva por parte de todos los participantes en la investigación, llegando ambos colectivos a conclusiones muy semejantes. En relación a esto, el diseño de la investigación ha posibilitado la triangulación de datos derivada de la participación de los distintos agentes implicados y los distintos métodos de investigación empleados, lo que aporta un nivel de validez significativa a la investigación evaluativa realizada (Ruiz-Olabuénaga, 2009).

Tanto profesores como alumnos están dispuestos a continuar con el nuevo sistema organizativo y metodológico. Esto mismo concluyeron Johnson *et al.* (2009) en su investigación sobre aprendizaje basado en retos. Así las cosas, de cara a los próximos cursos académicos, esto puede tener una influencia positiva en el aprendizaje de los alumnos ya que, coincidiendo con Alonso (2005), la motivación de los alumnos es mayor si valoran de manera positiva el sistema de enseñanza-aprendizaje. Lo mismo puede aplicarse a los profesores y su contexto laboral.

En general, en semejanza a lo que ocurre con otras metodologías activas, los alumnos de comunicación audiovisual se han visto a sí mismos como protagonistas activos de su proceso de aprendizaje, y eso ha reforzado sentirse responsable en mayor medida de su trayectoria académica (Fernández-March, 2006). A su vez, en este proceso los profesores han podido acercarse más a los intereses de sus alumnos y la relación ha sido cercana, aspectos importantes para el rol de guía-facilitador del profesor en las metodologías activas (Fernández-March, 2006; Monereo y Pozo, 2001).

Tanto profesores como alumnos han relacionado de manera directa su realidad académica con el futuro profesional, lo que ha contribuido a dar mayor sentido y coherencia a que lo que se trabaja en el grado (Robledo *et al.*, 2015).

La identificación de relaciones claras entre lo que se trabaja académicamente y el perfil profesional se relaciona de manera directa con los factores emocionales que influyen en el rendimiento: dar sentido a lo que aprendemos y sentirse motivado al respecto trae consigo la activación de manera constructiva del potencial cognitivo y socio-emocional del aprendiz (García Martín, 2011).

En semejanza a investigaciones anteriores (García-Martín e Iñurrategi-Irizar, 2013), también en la presente investigación se ha identificado que las innova-

ciones pedagógicas son un camino para alimentar el aprendizaje y la formación continua del profesorado.

Resumiendo, podemos afirmar que la innovación pedagógica implementada ha recibido una valoración global muy positiva por parte de los dos colectivos implicados. No obstante, también se han detectado algunos aspectos que pueden ser mejorados de cara a futuros cursos académicos y ante la posibilidad de extender o generalizar dicha innovación a otras titulaciones. Dichos aspectos se comentan seguidamente:

[pi.2]: *¿Qué aspectos pueden cambiarse o mejorarse de cara a su extensión a otros cursos y titulaciones?*

Aunque lo mencionado hasta ahora sería suficiente para validar la innovación del grado, hemos identificado algunos aspectos a mejorar y seguir investigando de cara al futuro. Entre ellos, los más prioritarios serían los que relatamos a continuación.

Primeramente, se ha constatado la necesidad de profundizar en el sistema de evaluación. A diferencia de un sistema basado en contenidos, en la metodología basada en retos se ha cambiado totalmente el sistema de evaluación: las competencias a desarrollar por los estudiantes se han derivado en resultados de aprendizaje y el sistema de evaluación se ha organizado en dichos resultados de aprendizaje, medibles mediante los retos alcanzados. Ante dicho cambio, se ha visto la necesidad de investigar sobre cómo diseñar o mejorar el sistema de evaluación. Según Biggs (2005), para poder desarrollar el aprendizaje profundo de los alumnos, los objetivos, la metodología y la evaluación de cualquiera propuesta educativa tienen que estar alineados constructivamente.

Además de eso y relacionado también con la evaluación, los alumnos y algunos profesores han señalado que es importante que los profesores informen mejor a los estudiantes sobre el tipo de *feedback* y la frecuencia con la que lo recibirán, para que las expectativas de todos los participantes sean semejantes y realistas; ya que el *feedback* ayuda a aprender durante el proceso e ir mejorando aspectos en la realización del producto final (Apple inc., 2008; Gargallo y Suárez, 2014). Además, los profesores sienten que necesitan formarse en cómo realizar ese *feedback* y demandan algún tipo de formación básica y/o reflexión al respecto.

Al hilo delo anterior, se observa también la necesidad de profundizar más sobre instrumentos para el seguimiento de los estudiantes y las tutorías. Aunque este tema esté también relacionado con la evaluación, necesita su propio espacio; especialmente, para ofrecer herramientas de ayuda a los profesores y a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, seminarios, sesiones de tutoría, portafolios...

Para finalizar, se ha tomado conciencia de la necesidad de coordinación y el acuerdo entre profesores, especialmente al compartir objetivos y criterios de evaluación (Jornet *et al.*, 2012; Montero, 2010). La descoordinación o la contradicción entre profesores pueden variar la motivación de los estudiantes e influir en la alineación constructiva necesaria para un aprendizaje profundo. Por consiguiente, se tendrán que crear espacios para garantizar la coordinación entre profesores.

Referencias

- Agirre, A. (2016). *Lanbide heziketako esperientzia (tknika)*. Presentado en hezkuntza testuinguru eraldatzaileak: bizipenak eta erronkak. Hezkuntza berrikuntzaren iii. jardunaldia., eskoriatza: Mondragon Unibertsitatea.
- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. In Ministerio de Educación y Ciencia, *la orientación escolar en centros educativos* (pp. 209–242). Madrid: mec.
- Alzola, N., Arratibel, N., Mongelos, A., Pedrosa, B., Pérez, K., y Uriarte, L. (2010). Definición y contextualización del perfil profesional del maestro en huzezi (Mondragon Unibertsitatea). *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 169-179.
- Aneca. (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf
- Apple inc. (2008). Challenge based learning. Take action and make a difference. Recuperado de http://ali.apple.com/cbl/global/files/cbl_paper.pdf
- Bernabeu, M. D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35–56.
- García-Martín, M. (2011). *Enfoques de aprendizaje y otras variables cognitivo-motivacionales en alumnos universitarios de primer curso* (tesis doctoral). Mondragon Unibertsitatea, eskoriatza.
- García-Martín, M., & Iñurrategi-Irizar, N. (2013). Konpetentziak hasierako irakasleen prestakuntzan. Zein eragin izan dezakete aldagai metodologikoen ikasten ikasi konpetentziaren garapenean? *Ikastaria: cuadernos de educación*, (19), 267–284.
- Gargallo, B., y Suárez, J.M. (2014). Una aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes. *Redu. Revista de docencia universitaria*, 12(2), 143–165. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5643>

- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación, número extraordinario*, 59–81.
- Johnson, L., y Adams, S. (2011). Challenge based learning: the report from the implementation project. New media consortium. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ed532404>
- Johnson, L. F., Smith, R. S., Smythe, J. T., y Varon, R. K. (2009). Challenge based learning: an approach for our time. The new media consortium. Recuperado de <http://www.nmc.org/sites/default/files/pubs/1317320235/challenge-based-learning.pdf>
- Jornet, J. M., García, R., y González, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado*, 16(1), 103–123.
- Marin, C., Hargis, J., y Cavanaugh, C. (2013). Ipad learning ecosystem: developing challenge-based learning using design thinking. *Turkish online journal of distance education*, 14(2), 22–34.
- Monereo, C. (2001). Enseñar a aprender. Una vieja aspiración con nuevas coordenadas. *Asociación para la difusión del español y la cultura hispánica*, 19, 25–27.
- Monereo, C., y Pozo, J.I. (2001). ¿en qué siglo vive la escuela? *Cuadernos de pedagogía*, 298, 50–55.
- Montero, M. L. (2010). El proceso de bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (9), 19–37.
- Palma, M. (2012). *El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios* (tesis doctoral). Universitat de Girona, Girona.
- Pukelis, K. (2011). Study programme designing and renewal: learning outcomes paradigm. *Quality of higher education*, 8, 38–73.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de investigación educativa*, 33(2), 369–383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbo: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Torres, M. Z. (2014). *Estudio de las competencias transversales en un modelo de enseñanza y evaluación formativa en la universidad* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Sanfabián, J. L., Belver, J. L., y Álvarez, C. (2014). ¿Nuevas estrategias y enfoques de aprendizaje en el contexto del espacio europeo de educación superior? *Redu. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 249–280. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5623>

Inovação educativa, metodologias ativas de ensino e aprendizagem e integração de tecnologias no ensino superior – uma visão discente do processo educativo inovador

FLAVIA ADADA
Unioeste, Brasil

CARMEN CECILIA BASTOS
Unioeste, Brasil

ADRIANO DE S. COELHO
Univel, Brasil

Resumo

O presente trabalho apresenta análise parcial do estudo acerca da implementação de novos modelos de ensino e aprendizagem. Trata-se de parte da dissertação de mestrado em educação apresentada à universidade estadual do oeste do paraná. Através da análise da implementação de metodologias ativas de aprendizagem em um curso de graduação de uma instituição de ensino superior de cascavel/pr - brasil traz a percepção discente acerca da inovação educativa. A metodologia deste estudo classifica-se como uma pesquisa qualitativa, por seu caráter interpretativo e dialógico. O estudo apresenta como resultados a confirmação que a aprendizagem ativa pressupõe maior e mais efetiva interação entre alunos e professores, a junção das metodologias ativas com tecnologias digitais favorecem uma melhor aprendizagem. Evidenciou que a nova organização dos conteúdos facilitou a aprendizagem e compreensão, favorecendo um maior engajamento discente nas ações propostas. Fortaleceu o trabalho coletivo a importância do modelo híbrido de ensino e aprendizagem. Foi diagnosticado ainda algumas lacunas no processo, especialmente no que diz respeito à formação docente para este tipo de abordagem. Os resultados mostram que propostas inovadoras, sob a visão discente, ainda que com pequenas dificuldades, são altamente mobilizadoras e de alto impacto no engajamento discente no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chave: educação superior; tecnologias educativas; inovação pedagógica; metodologias ativas de aprendizagem.

1. Inovação educacional no educação superior

Não é necessário um estudo muito minucioso para constatar que o modelo das estruturas curriculares na educação superior brasileira é predominantemente regido pelo paradigma tradicional, o qual evidencia a reprodução do conhecimento fragmentado, descontextualizado da vida dos estudantes.

Na busca por adentrar em um paradigma inovador ou emergente, nos é dada a oportunidade de refletir sobre a questão das mudanças do campo educacional, também chamadas de inovação educacional.

O termo “inovação” tem se revestido de diferentes interpretações entre os educadores, interpretações estas, que se estendem desde a sua concepção até a abrangência e profundidade de alterações implementadas nas instituições, conforme aponta Masetto (2012).

Frequentemente o conceito de inovação é associado ao desenvolvimento de novos produtos, a processos organizacionais, principalmente novidades ligadas a tecnologia.

Objetivando desvelar este fenômeno da inovação educacional, trazemos o conceito de Carbonel (2011) o qual compreende a inovação educativa como um o conjunto de decisões, intervenções e processos orientados por uma intencionalidade que se preocupa com aprendizagens para modificar atitudes de professores e alunos, conteúdos, valores, currículo, práticas pedagógicas, estratégias de aprendizagem, dinâmica de classe, todas dentro de um novo planejamento estratégico.

Nesta mesma linha de pensamento, Masetto (2004), defende um conceito de inovação semelhante à definição de Carbonell, onde afirma que “inovação deveria ser entendida como o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da educação superior”. Esta definição mostra além das aparências inovativas, e traz consigo os aspectos essenciais para uma nova proposta educacional.

Um processo inovativo sempre emerge de um processo histórico, de um contexto social ou institucional, ou paradigmático, como resposta a necessidades emergentes nas quais os paradigmas existentes já não atingem o objetivo proposto, conforme destaca Masetto 2009:

Defendemos como inovações as mudanças no ensino superior que procuram traduzir na vida das instituições as reflexões atuais sobre concepções intrínsecas que estão repensando o ensino superior e seu papel ou na missão em nossos tempos. (Masetto 2009, p. 24)

No contexto nacional brasileiro, esse debate tem sido abordado por alguns eventos recentes, como o fórum nacional de educação superior (Fnes/2009) e a conferência nacional de educação (Conae/2010) – que, no momento atual, à luz da elaboração de um Novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), têm promovido reflexões sobre as principais demandas e desafios da política do ensino superior para a próxima década, porém, este debate na busca por soluções para os problemas educacionais na educação superior vem acontecendo a partir

da segunda metade do sec. XX, quando intensificou o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico.

Fávoro (2006) destaca que simultaneamente às várias transformações que ocorreram, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, surgiam, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontrava a educação superior no Brasil, complementando que essa luta começou a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Diante destas finalidades e diante aos impasses históricos na busca de soluções para os problemas da educação superior países de todo o mundo vêm debatendo possibilidades de promover alterações em seus sistemas de educação superior, no sentido de estimular e desenvolver novas formas de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento, na busca por processos que substituam os desenhos curriculares tradicionais e que incentivem a integração de atividades curriculares em função de objetivos educacionais, buscando a superação da fragmentação do conhecimento.

É necessário considerar que as inovações educacionais centram-se mais no processo e não no produto. E é no processo que se direciona a pesquisa, ao buscar a percepção dos docentes e dos discentes inseridos em um processo de implementação de uma proposta inovadora por meio da utilização de metodologias ativas de aprendizagem.

Pretendemos com este estudo, uma reflexão sobre os usos e significados da inovação, a qual por vezes tem se mostrado por modernismos dos modelos pedagógicos tradicionais com a simples inserção da tecnologia, embora, outras vezes este cenário se contraste por experiências que mostram propostas inovadoras que em sua essência buscam um tipo de educação voltada para a compreensão do mundo, de seus fenômenos, suas ciências tecnológicas, assumindo o processo de aprendizagem com significado de desenvolvimento e totalidade.

É evidente que as tecnologias digitais da informação e comunicação estão inseridas na educação superior, porém, se desvinculado dos outros aspectos não denota inovação. De acordo com Araújo (2006) os métodos, técnicas e as tecnologias educativas explicitam-se no projeto pedagógico da instituição, porém complementa:

Entretanto, eles estão remetidos ao processo, e é no andamento desse processo que são atestados quanto à potencialidade de dar suporte ao ensino, de viabilizá-lo e de processá-lo visando à aprendizagem. Nessa direção, são elos que possibilitam encadear, de forma concatenada e com racionalidade, as relações entre os sujeitos, o professor e o aluno. Situando-se assim, os métodos, as técnicas e as tecnologias educativas são objetos que pretendem servir à humani-

zação por meio da educação sistemática e intencional das instituições escolares. (Araujo 2006, p. 17)

Desta forma, estes recursos, ao serem remetidos nos processos de ensino demandam direcionamento, precisam ser guiados e não apresentados ou assumidos como centralidade ou como guias no ensino.

A inovação que aqui é defendida, busca refletir a missão da educação superior, a sua necessidade de garantir a qualidade em seus processos de ensino e aprendizagem, partindo de uma proposta pedagógica que busque as inter-relações com o mundo para superar as necessidades e expectativas da sociedade atual, resultando numa formação que integre novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores e enriquecimento das experiências.

Não se trata de um enfoque mais economicista ou voltado ao mercado de trabalho, mas também não se trata de um enfoque excessivamente pedagógico que não desconsidere seu sentido prático e próximo à realidade do trabalho e da vida profissional.

Buscar estes pontos de aproximação, entendendo que a instituição de educação superior tem se configurado em uma instituição contemporânea e que faz parte das dinâmicas sociais, submetidas aos mesmos processos e incertezas do âmbito político, econômico ou cultural nos permite extrair alguns desafios e consequências importantes deste processo de inovação no ensino superior.

Trazer estas análises objetivam ressaltar que o enfoque dado a inovação educacional pelo uso das metodologias ativas de aprendizagem remete-se a uma preocupação com os processos e com a função da educação frente às demandas da sociedade, uma sociedade, que de acordo com Masetto 2012, “assume o processo de aprendizagem com o significado do desenvolvimento da totalidade do homem e da sociedade em seus aspectos educacionais, político, éticos, econômicos, culturais, de direitos individuais e responsabilidades sociais”.

2. Metodologias ativas – sobre o que estamos falando?

A atividade pedagógica na educação superior se defronta com novos desafios que buscam remodelar seus objetivos e suas práticas de ensino e aprendizagem reconhecendo que seu papel social vai além, vai também ao encontro do reconhecimento de sua função social e do enfrentamento dos desafios que estão postos, entre eles, a superação ou rompimento dos modelos de ensino tradicional fortemente arraigados nesta modalidade de ensino.

Esta demanda ascende fortemente à busca por métodos inovadores, os quais exerçam uma prática reflexiva, crítica, transformadora e emancipadora, que vá além do modelo de educação bancária praticado até então.

Neste contexto, evidencia-se a inovação educacional abordada anteriormente, a qual privilegia, nos currículos, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

De acordo com Souza *et al.* (2014) os currículos inovadores buscam priorizar os métodos ativos de ensino e aprendizado definindo o aprendizado baseado em resultados e competências e enfatizando aquisição de habilidades e atitudes tanto quanto do conhecimento.

Características tais como o movimento de migração do “ensino” para a “aprendizagem” e o desvio de foco do docente para o discente, as formas alternativas de trabalhos que quebram com as estrutura tradicional, a apropriação de novos recursos, principalmente no que tange às novas tecnologias digitais da informação e comunicação, entre outras, nos mostram que estamos vivenciando um processo de transformação dos modelos educacionais na educação superior e entender o papel das metodologias ativas neste processo se torna fundamental, pois as tradicionais habilidades trabalhadas de maneira passiva não bastam para atingir às demandas sociais bem como ao novo perfil de aluno que estamos recebendo.

Podemos identificar várias diferenças entre as metodologias tradicionais e as metodologias ativas, buscamos exemplifica-las trazendo a comparação de algumas características relevantes.

Metodologias tradicionais	Metodologias ativas
Utiliza-se da exposição e demonstração verbal e de referenciais de aprendizado desenvolvidos para o ensino de crianças para ensinar adultos, não reconhecendo suas diferenças e peculiaridades.	Utiliza-se de métodos tendo em vista a facilitação do aprendiz, partindo de uma relação com a experiência do aluno, reconhecendo as diferenças nos processos de ensino e aprendizagem em adultos, buscando estratégias e técnicas de aprendizado considerando suas características específicas através da andragogia. Existem várias técnicas disponíveis que variam em objetivo e complexidade. A combinação destas diminui a distância entre a sala de aula e a atuação direta no ambiente profissional.
Os conteúdos restringem-se ao conhecimento cognitivo e aos valores sociais acumulados através dos temas, repassados aos alunos como verdades absolutas.	Baseia-se na busca do conhecimento pelos próprios alunos, e permitem a construção de estratégias que otimizam atingir os objetivos pretendidos.
A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem consideração as características próprias da idade.	A aprendizagem é estimulada pela resolução de problemas e baseadas nas estruturas cognitivas. Nesta abordagem aprender está diretamente ligado à modificação das percepções da realidade.
O professor tem papel ativo e atua como transmissor de informações. Este processo se dá pela postura de autoridade do professor que exige a atitude passiva do aluno.	O professor tem papel de mediador, facilitador, interativo – interagindo com os alunos e atuando quando é necessário por meio de feedback. É uma relação horizontal.
O aluno é um sujeito passivo e receptor, que deve absorver uma grande quantidade de informações.	O aluno é um sujeito ativo e o centro do processo de ensino e aprendizagem e busca desenvolver atitude crítica e construtiva para atuar na sociedade.

Tabela 1 – quadro comparativo das características das metodologias tradicionais e metodologias ativas. Fonte: o autor

Entre as características abordadas no quadro acima, alguns autores trazem considerações acerca das metodologias ativas.

Araújo (2006) aponta que o método ativo se expressa pelo fazer do aluno, pelo estímulo à sua auto atividade e iniciativa.

De acordo com Mitre *et al.* (2008), o uso de metodologias ativas tem possibilitado uma leitura e intervenção consistente sobre a realidade, valorizando todos os atores no processo de construção coletiva e seus diferentes conhecimentos.

Berbel (2011) aponta que

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (Berbel 2011, p. 28)

De acordo com Berbel 2011 p. 29 estas metodologias baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Mitre *et al.* (2008) p. 2136 esclarecem que “as metodologias ativas utilizam a problematização com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas.” Para os autores, “a problematização pode levar ao aluno ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento.”

Neste processo de busca pelas soluções surge o engajamento do discente em relação ao que está sendo aprendido. Neste contexto concordamos com Berbel (2011) quando aponta que o engajamento é condição essencial para ampliar as possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

Algumas características, apontadas por Mitre *et al.* (2008) precisam ser desenvolvidas no perfil do discente no processo da aprendizagem ativa, sendo elas: iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico-reflexivo, capacidade para autoavaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência.

Um dos princípios teóricos atrelados à abordagem das metodologias ativas é a postura autônoma do estudante e o engajamento do aluno com relação a seu aprendizado, como destaca Berbel 2001:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (Berbel 2011 p. 29)

Nesta perspectiva o estudante se vê em um processo em que é considerado ativo, desvinculando-se da atitude de receptor como o vivenciado em grande parte de sua vida escolar.

3. Aspectos metodológicos do estudo

Do ponto de vista metodológico, o estudo teve como foco a pesquisa de abordagem qualitativa por esta permitir a descrição, análise e avaliação dos dados de forma articulada e aprofundada (Ludke; André, 1986).

Apresenta-se como uma abordagem fenomenológica, ao aproximar-se de conhecimentos que se vinculam aos estudos da **percepção** dos sujeitos envolvidos na situação objeto de análise. Portanto, a pesquisa qualitativa aqui delimitada é uma forma não só da **compreensão e interpretação dos fenômenos** associados às metodologias ativas de aprendizagem, mas também, como esses fenômenos se apresentam e são vivenciados/percebidos pelos sujeitos docentes e discentes na dinâmica do ensino superior.

O fio condutor articula-se em torno da preocupação com o significado do que se ensina, como os modos de ensinar e de aprender nas salas de aula do ensino superior, trazendo as experiências de implementação de metodologias ativas a serviço de uma reflexão crítica e criativa, fomentando a temática da inovação educacional no ensino superior.

Como técnica de análise, utilizou-se a análise de conteúdo, a qual segundo Bardin (1977) é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e que se aplicam a discursos diversificados.

Foram construídas categorias de estudo *a posteriori*, isto é, a partir das evidentes convergências dos dados.

4. Percepção do discente sobre o processo educativo inovador – análise comentada

4.1 O lócus da pesquisa

Para que fosse possível uma análise interpretativa sobre a percepção do discente com relação ao processo educativo inovador, primeiramente buscamos entender, com base nos documentos pesquisados (projeto político pedagógico / planos de ensino) de que forma a proposta baseada nas metodologias ativas foi implementada na instituição pesquisada.

A implementação das metodologias ativas na instituição pesquisada se consolidou no início do ano letivo do ano de 2016. Essa nova abordagem manteve a organização curricular predominante, ou seja, a organização disciplinar, mas buscou priorizar um envolvimento maior do discente, através das metodologias ativas do ensino híbrido e da sala de aula invertida.

O ambiente físico de salas de aula foi redesenhado, passando a ser mais centrado no aluno e mais adaptado ao uso de tecnologias. O espaço utilizado para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem conta com o acompanhamento de professores e tutores.

Nesta plataforma, os professores elencam unidades de aprendizagem que são disponibilizadas pelos alunos a priori. São disponibilizados nesta plataforma *online* vídeos, textos e um conjunto de atividades. As atividades consistem em fixação e garantia da compreensão do conteúdo e de problematização, que estimula a pesquisa e a transposição do conhecimento para problemas reais.

Com isso, o tempo em sala de aula é utilização para que os temas sejam debatidos de forma mais aprofundada. Os alunos se reúnem em grupos para o desenvolvimento das atividades propostas. Uma parte é realizada no ambiente virtual e a outra de modo presencial.

4.2. A constituição dos dados da pesquisa e alguns dados parciais analisados

Aplicamos um questionário contendo questões objetivas e questões dissertativas, das quais apresentaremos resultados parciais a seguir.

Nas questões objetivas do instrumento, pudemos identificar que a pesquisa teve uma participação de um percentual de 38% do total de 183 alunos matriculados, os dados coletados consistem em um grupo de 63 alunos, sendo 28 do sexo feminino e 35 do sexo masculino, sendo alunos de 17 a 37 anos, sendo que 55% destes estão na faixa etária entre 17 a 20 anos.

Conforme objetivamos com este estudo pesquisar as diferentes abordagens metodológicas que têm configurado a educação superior brasileiro, a partir destas experiências instituídas como metodologias ativas, buscamos identificar se os alunos consideram que esta nova metodologia se configura em uma proposta diferenciada neste nível de ensino.

Nossa reflexão perpassa sobre o papel das metodologias ativas no processo de aprendizagem, e os dados obtidos nos questionários aplicados com os discentes nos apontaram que em um total de 83% (considerando os indicadores sim, bastante e sim, um pouco) dos alunos pesquisados que a organização dos conteúdos, na proposta das metodologias ativas, facilitou a aprendizagem e compreensão.

A forma como os conteúdos foram organizados, tendo como base as Metodologias Ativas, facilitou sua aprendizagem/compreensão?

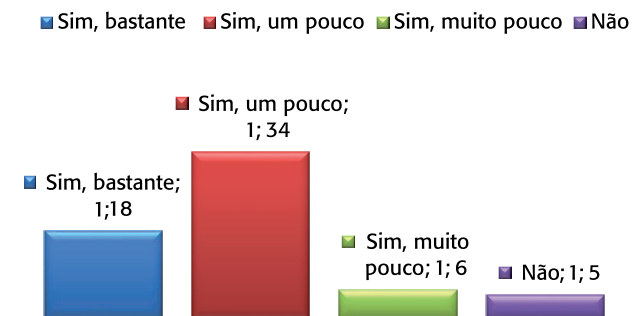


Gráfico 1 – aprendizagem com as metodologias ativas

Considerando que nesta abordagem das metodologias ativas a ênfase é na aprendizagem e não no ensino, na construção do conhecimento e não instrução, Moraes (1997) ressalta que a “aprendizagem resulta da relação sujeito-objeto, que, solidários entre si, formam um único todo”. P. 139

Esta relação é influenciada, direta ou indiretamente por fatores contextuais, tais como: caráter da atividade, as relações estabelecidas, conhecimentos prévios, as metodologias e técnicas utilizadas.

Tal relação, entre indivíduo e a atividade proposta, pode se caracterizar no engajamento, ou seja, uma atividade pode ou não resultar em momentos de engajamento.

Neste contexto, os dados obtidos com relação ao nível de engajamento proporcionado pelo uso das metodologias ativas foram positivos, considerando que mais de 50% dos alunos pesquisados avaliaram o nível de engajamento entre excelente e ótimo.

Comparada às metodologias tradicionais centradas nas aulas expositivas, qual o nível de engajamento do aluno no processo de aprendizagem que esta metodologia proporciona ?

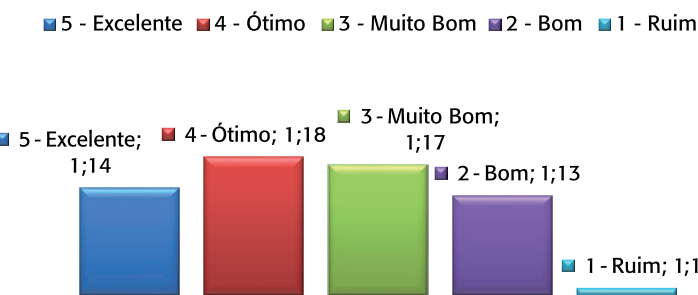


Gráfico 2 – nível de engajamento dos alunos com o uso das metodologias ativas

Outro dado evidenciado pelos discentes é com relação as atividades em grupo, sendo que mais de 70% consideram que as atividades em grupo são mais produtivas e que proporcionam mais fixação dos conteúdos.

Comparando as atividades individuais e atividades em grupo, você considera que a atividade em grupo para estudar e planejar atividades acadêmicas e profissionais é mais produtiva e proporciona a fixação dos conhecimentos?

■ Sim, bastante ■ Sim, um pouco ■ Sim, muito pouco ■ Não

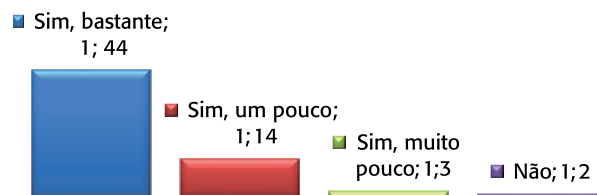


Gráfico 3 –produtividade nas atividades em grupo

Buscamos compreender se as metodologias ativas proporcionam o aprendizado contínuo com estudos em outros locais e momentos que não sejam a sala de aula, o que foi positivamente respondido, com um percentual de 94% das respostas obtidas conforme demonstrado no gráfico abaixo:

As Metodologias Ativas proporcionam um aprendizado que seja contínuo, ou seja, estudos em outros momentos e locais que não sejam a sala de aula?

■ Sim, bastante ■ Sim, um pouco ■ Sim, muito pouco ■ Não

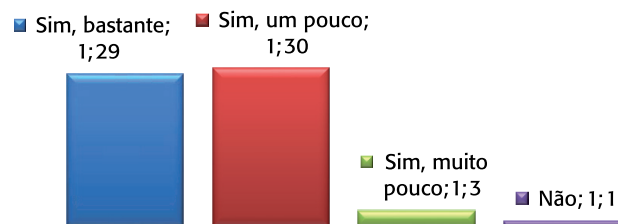


Gráfico 4 – aprendizado contínuo

Tendo como parâmetro todas estas respostas, não poderíamos conceber o aluno com uma postura passiva, recebendo e reproduzindo informações. Entendendo as metodologias ativas como aquelas que incentivam e dão suporte

aos processos de aprender e como situações de aprendizagem planejadas que buscam a participação ativa e crítica frente à aprendizagem, buscamos ver se o aluno tem essa mesma percepção neste processo.

Evidenciou-se em 94% das respostas que neste processo o aluno é mais participativo, ou seja, atuando na realização das atividades, conforme gráfico abaixo.

Você, enquanto aluno, como se vê neste processo?

■ Mais participativo, atuando na realização das atividades

■ Menos participativo, recebendo os conteúdos expostos pelo professor.

■ Indiferente a é aula normal

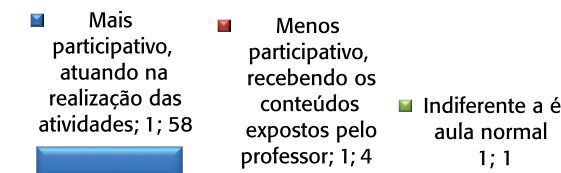


Gráfico 5 – como o aluno se vê no processo

Buscou-se compreender, com base na vivência dos alunos, se as metodologias ativas facilitam essa interação entre professor e aluno.

Obtivemos um percentual de 85% dos respondentes considerando que por meio desta abordagem a interação é facilitada, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

Em termos de relacionamento professor/aluno, as Metodologias Ativas facilitam essa interação, mais que nas metodologias ditas tradicionais, baseadas na exposição de conteúdos?

■ Sim, bastante ■ Sim, um pouco ■ Sim, muito pouco ■ Não

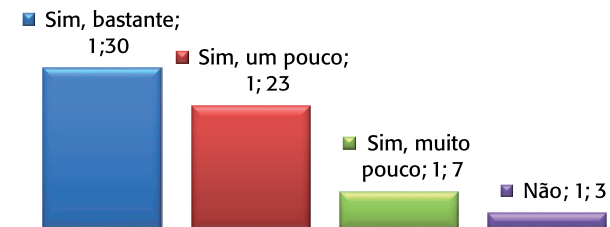


Gráfico 6 – relação professor/aluno

Neste sentido, a ideia de Masetto (2012) que a convivência entre professor e aluno em aula pode transformar a aula em ambiente mais rico de aprendizagem é confirmada com os dados obtidos na mesma pesquisa, apontando que esta interação favorece os processos de ensino e aprendizagem, conforme gráfico a seguir:

A interação estabelecida entre professor/aluno favorece o processo de ensino e aprendizagem nesta perspectiva das Metodologias Ativas?



Gráfico 7 – interação

Por se tratar de uma proposta metodológica implementada recentemente na instituição, pressupõe-se que o direcionamento com relação a este quesito tenha deixado algumas lacunas.

Este dado pode ser confirmado pelo resultado obtido na indagação referente ao preparo dos professores para o trabalho com esta nova abordagem, onde 23% dos alunos apontam para os indicativos que representam pouco preparo por parte dos docentes na utilização das metodologias ativas.

Em sua percepção, os professores estão preparados para trabalhar com as Metodologias Ativas?

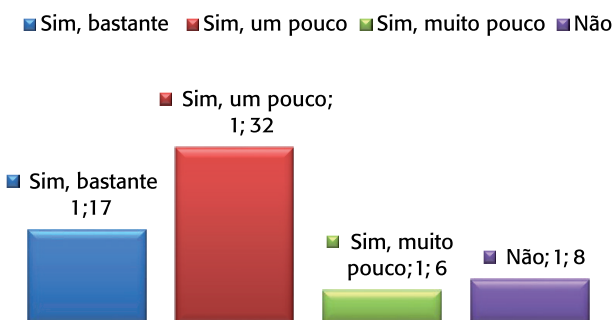


Gráfico 8 – preparo dos professores

Considera-se parte do processo de implementação que algumas surjam algumas lacunas diante de uma abordagem tão ampla e tão abrangente como a das metodologias ativas.

Com efeito, a compreensão que trazemos deste processo de ensino e aprendizagem provoca alterações significativas no papel e na atuação do aluno, assim como do professor, exigindo de ambos participação, envolvimento, pesquisa, entre outras práticas.

Tendo em vista tornar a comunicação mais eficaz e aproximar mais da realidade do aluno, as metodologias ativas propõem técnicas que fazem o uso de recursos provenientes das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Desta forma, buscamos compreender a percepção do aluno quanto à utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação para facilitar a aprendizagem neste nível de ensino.

Considerando que mais de 70% dos alunos apontaram que há a utilização destes recursos tecnológicos nas metodologias ativas buscamos compreender se na percepção deles, estes recursos contribuem nos processos de ensino e aprendizagem.

Significativamente foi constatado que para os alunos pesquisados, as tecnologias digitais da informação e comunicação facilitam os processos de ensino e aprendizagem.

A utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (aplicativos diferenciados, sites de apoio, games...) contribuiu no processo de ensino e aprendizagem?

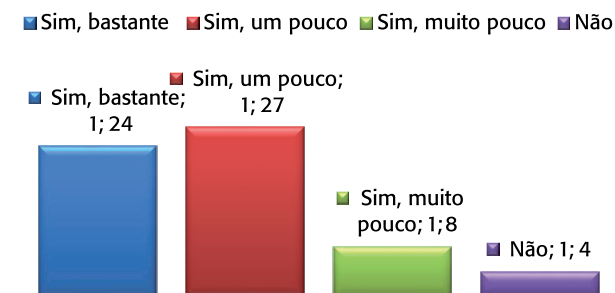


Gráfico 9 – tecnologias digitais

A partir das respostas das questões descritivas disponibilizadas nos questionários dos alunos, nos foi possível delinear mais detalhadamente um cenário de informações que caracterizam o fenômeno pesquisado.

Aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal, comunicação em público, metodologia que agrega à formação, facilidade de aprendizado, novas per-

cepções de aprendizagem, abordagem esclarecedora, aprendizagem dinâmica, interatividade, relação entre teoria e prática, relação com o mercado de trabalho, busca de informações, desafios, nova maneira de adquirir conhecimento, ambientes diferenciados, preocupação com o aprendizado do aluno, foram elencados pelos alunos.

Na percepção dos alunos pesquisados pode-se constatar que eles consideram esta abordagem metodológica uma maneira diferenciada de se aprender e uma tendência, totalmente diferente da sala de aula convencional, o que a torna um diferencial.

Os dados obtidos constataam que as atividades em grupos, comumente utilizadas nas metodologias ativas, proporcionam um maior desenvolvimento pessoal e uma maior interação, tanto com os demais alunos, quanto com o professor.

Aprender é um processo ativo, progressivo e interativo, e com base nestes preceitos, pode-se constatar que o ensino híbrido, utilizado na proposta da instituição pesquisada, combina algumas dimensões de aprendizagem, entre elas a possibilidade de acesso, troca, experiências, desafiando o aluno a dar sentido às coisas de modo a compreendê-las e contextualizá-las em uma visão mais ampla e integradora.

Identificamos através da percepção dos alunos que a aprendizagem proporcionada através da metodologia do ensino híbrido é construída através de um processo entre elaboração coletiva (grupos). É uma aprendizagem que ocorre de forma constante, em um movimento de comunicação, colaboração, diálogo. E nessa dinâmica é que desenvolvemos um potencial frente a múltiplas exigências contemporâneas.

Através do ensino híbrido é possível mapear, monitorar, acompanhar e adaptar os processos de ensino e aprendizagem, o que era mais difícil ou não era possível num modelo de educação mais convencional.

O ensinar e aprender acontecem em uma interligação constante entre o mundo físico e o digital, sendo esta junção a extensão da sala de aula. A sala de aula e o ambiente virtual tornam-se complementares.

Neste sentido, concordamos com Bacich, Neto e Trevisan (2015) ao considerar que o ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem (Bacich, Neto e Trevisan 2015, p.52)

É importante ressaltar que a avalanche de informações e conhecimentos a que os alunos têm acesso, tem exigido que as técnicas de ensino utilizadas na educação superior sejam tão expansivas quanto esta avalanche supracitada.

Relacionando o conhecimento obtido através do referencial teórico com os dados obtidos, percebemos que as metodologias ativas combinam o percurso

individual e grupal associando estes dois percursos às tecnologias digitais, e foi constatado que estas permitem a organização dos processos de ensino tendo em vista o perfil heterogêneo dos alunos, fornecendo recursos de aprendizagem aos diferentes estilos: aos mais proativos e aos não proativos, aos visuais e aos auditivos, aos que precisam maiores estímulos e aos que não demandam tanto material.

Neste sentido, as tecnologias vêm para facilitar a aprendizagem colaborativa. Esta interconexão entre aprendizagem individual e colaborativa ajuda o aluno a avançar muito além do que faria sozinho, e a metodologia ativa com base no ensino híbrido concilia essa organização, a qual equilibra a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e *on-line* de modo que os processos de aprendizagem sejam otimizados.

Tendo em vista que as tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem, a integração das tecnologias digitais na educação superior precisa ser realizada de modo criativo e crítico objetivando o desenvolvimento da autonomia e reflexão dos discentes, para que estes não sejam passivos e meros receptores de informação, pois, se bem planejadas se configurarão em uma ferramenta que potencializará a aprendizagem dos alunos.

Considerando que as metodologias ativas contemplam o ambiente presencial paralelo ao digital, compreendemos que a integração destas tecnologias, na percepção dos alunos, proporcionou um aprender significativo.

Pode-se compreender então que as tecnologias digitais enfatizam uma mudança de mentalidade voltadas para as práticas sociais contemporâneas e que estas demandam mais participação e colaboração.

Diante de um panorama complexo da sociedade contemporânea, práticas inovativas se fazem necessárias e são fundamentais para manter e consolidar a atuação do ensino superior no Brasil e em todo o mundo.

Ao constatarmos que os alunos aprendem melhor por meio de práticas colaborativas (aprender juntos) proporcionadas pelas tecnologias digitais buscamos compreender como este processo estava sendo mediado pelo docente.

Em uma análise mais detalhada das respostas emitidas pelos discentes, nos permitiu identificar algumas lacunas, onde deduzimos que estas lacunas apontadas pelos alunos residem em algumas condições de implementação, e foi o que chamamos como desafios da transição.

Um aspecto apontado foi a falta de capacitação do corpo docente para o exercício da função requerida pelas metodologias ativas. A precariedade do suporte didático, feedback, pelas dificuldades de seleção de conteúdos, pela forma de avaliação, entre outros apontamentos realizados.

Por ser uma proposta diferenciada, inovadora, o trabalho com as metodologias ativas não é uma atividade fácil para maioria dos professores. Conside-

rando que estes, vêm de uma formação embasada na abordagem tradicional, a implementação de uma abordagem inovadora exige a atenção e as ações voltadas para atividades de formação continuada para subsidiar os professores que trabalharão em um currículo inovador.

Masetto (2012) reforça esta ideia ao apontar que

Necessita-se de um envolvimento individual e coletivo com o novo currículo, com atitudes de percepção e vivência das necessidades sentidas, de abertura para inovação, ousadia, coragem, compromisso, participação, disposição de modificar crenças, culturas, atitudes e ideias; disposição para um trabalho de equipe, de corresponsabilidade e para “pôr as mãos na massa”; disposição para discussão, implementação e desenvolvimento no projeto. (Masetto 2012, p 31)

Encontrar professores com estas características, neste momento de transição paradigmática, não é uma tarefa fácil e devemos considerar que há resistências por parte de alguns docentes, e que estas acabam por dificultar a realização na implementação de um projeto inovador.

Parte do corpo docente que temos hoje, são considerados imigrantes digitais, ou seja, que se inseriram neste mundo das tecnologias com o passar do tempo. Estes, adquiriram em sua prática, uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo que os nativos digitais, que nasceram inserido no mundo da tecnologia, aprendem.

As transformações ocasionadas pelas tecnologias digitais demandam novas metodologias de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente isso demandará um suporte pedagógico, de modo a ressignificar o conceito de ensino e aprendizagem através da ressignificação do papel do professor e dos alunos.

A medida em que uma nova abordagem metodológica é implementada o papel do professor muda, e este, por sua vez, precisa se adequar a nova proposta pedagógica afim de atingir os objetivos esperados.

Para que esta nova forma de aprender possa ser efetivada, é fundamental que o professor esteja inserido em um projeto de formação continuada

Ao mesmo tempo que está sendo revisto os processos e estratégias de ensino e aprendizagem no contexto do ensino superior, é necessário que o professor deste nível de ensino tenha clareza de rever suas estratégias a partir de uma intencionalidade educativa compatível com a abordagem inovadora.

O papel do professor é decisivo e precisa deste preparo por ser diferenciado. A utilização de diferentes técnicas e instrumentos pedagógicos, demanda além da formação do professor, um planejamento estruturado, afim de que os objetivos propostos sejam alcançados.

5. Algumas considerações que já podemos fazer

Apesar das lacunas e dificuldades apontadas, a abordagem pedagógica das metodologias ativas na instituição pesquisada, representou indubitavelmente um avanço na direção de uma proposta inovadora na educação superior, mais adequada às necessidades educativas neste nível de ensino e na formação acadêmica na sociedade contemporânea.

Na percepção dos alunos, a abordagem metodológica em questão é considerada uma maneira diferenciada de aprendizagem, diferente da sala de aula tradicional, aliada a percepção, o nível de engajamento do aluno, comparado às metodologias tradicionais, também foi apontado com níveis avaliados entre excelente e ótimo.

Os dados coletados, seguidos da análise realizada, também mostraram que do ponto de vista da percepção discente, as metodologias ativas se sobressaem em relação às metodologias tradicionais por proporcionarem maior interação tanto com relação aos demais alunos, bem como com os docentes, maior envolvimento, por aproximarem a teoria com a prática, por ser desafiadora e uma proposta inovadora.

O destaque à interação, palavra fortemente utilizada nas respostas dos alunos, é um dos fatores essenciais no uso das metodologias ativas.

Considerando os resultados analisados e as relações teóricas estabelecidas, confirma-se que as metodologias ativas incentivam mudanças de atitudes dos alunos, de modo a promover envolvimento, diálogo, integração entre conteúdos prévios, entre outros fatores observados através dos dados obtidos, remetendo assim a um de nossos objetivos que consistia em compreender a percepção do discente sobre a utilização das metodologias ativas no ensino superior e se esta nova abordagem, comparada a abordagem tradicional, onde se constatou que a abordagem das metodologias ativas favorece uma aprendizagem mais significativa neste nível de ensino. Entendemos que as mudanças educacionais no contexto da educação superior não dependem apenas de alterações curriculares com uso de metodologias ativas.

Se fosse apenas esta mudança a ser realizada seria mais fácil a realização. Compreendemos que as alterações dependem também de uma ruptura de paradigmas que ainda persistem nas práticas de sala de aula e de uma mudança de visão aos aspectos educativos. Mudanças mais profundas, disruptivas, que quebrem os modelos estabelecidos.

Para tanto, para que a inovação educacional se torne realidade, é de fundamental importância a capacitação de professores e alunos, pois, indubitavelmente, serão os professores, que, em última análise, irão delinear todo o processo, dando sentido a esta abordagem das metodologias.

Enfim, diante da relevância do tema sobre metodologias ativas percebemos através deste estudo que o conhecimento desta nova abordagem pode significar um grande diferencial na atuação do professor universitário.

Referencial bibliográfico

- Araujo, José Carlos Souza. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: veiga, ilma passos alencastro veiga. (org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.
- Bastos, Carmen Célia Carradas Correia, Alves, Fábio Lopes e Schroeder, tânia maria rechia (org.). **Pesquisas fenomenológicas na contemporaneidade**. Curitiba: crv, 2015.
- Berbel, N. N.: **a problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface — comunicação, saúde, educação, v.2, n.2, 1998.
- Brasil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Ldb nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- Carbonell, Jaume. **A aventura de inovar**. Tradução de maria dolores lermasanchis. Porto: Porto editora, 2001. Título original: la aventura de innovar.
- Carvalho, Marly Monteiro de. **Inovação: estratégias e comunidades de conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2009.
- Coelho, Adriano de Sales. Gestão da inovação e inovação educativa: caminhos e possibilidades. In: eliel. Unglaub (org.). **Desafios metodológicos do ensino**. Engenheiro coelho, São Paulo: imprensa universitária adventista, 2012.
- Fávero, M. L. A. **A universidade no brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. In: **educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- Gaeta, Cecília; Masetto, Marcos T. O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar, inovar. São Paulo: editora senac São Paulo, 2013.
- Gomes, Débora Dias. **Mba educação: a gestão estratégica na escola que aprende**. Rio de janeiro: qualitymark, 2009.
- Leite, Carlinda (org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto – Portugal: centro de investigação e intervenção educativas, 2010.
- Leite, Denise. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. In: **revista da faeoba – educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n.38, p. 29-39, jul./dez. 2012.
- Libâneo, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: pimenta, selma garrido e almeida, maria isabel (orgs). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- Masetto, Marcos Tarciso. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, p. 1-20, agosto, 2011.
- Martins, J., Bicudo, M.A.V. **a pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e cursos básicos**. São Paulo: educ/moraes, 1989.
- Moraes, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- Moran, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, v. II, p. 15-33, 2015.
- Morin, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução eloá jacobina. - 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- Morin, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de mariad. Alexandre e maria alice sampaio dória. - 8ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.
- Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. Brasília: instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira, 2014
- Morin, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de catarina eleonora f. Da silva e jeanne sawaya. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, df : UNESCO, 2000.
- Oliveira, Sidnei Rocha; piccinini valmiria carolina; bitencourt, betina magalhães. **Juventudes, gerações e trabalho: é possível falar em geração y no brasil?** Salvador, 2012. V.19, n.62, p. 551-558. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v19n62/10.pdf>: acesso em 22 jun. 2016.
- Plantamura, Vitangelo. **Presença histórica, competências e inovação em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2003.
- Prado, Ana. **Entendendo o aluno do século 21 e como ensinar a essa nova geração**. São paulo: geekie, 2015. Disponível em <http://materiais.geekie.com.br/entendendo-o-aluno-do-sec-xxi>: acesso em 25 maio 2016.
- Santos, Boaventura de Sousa Santos. **Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- Santos, Boaventura de Sousa Santos. **Um discurso sobre as ciências**. 10 ed. Porto: afrontamento, 1987.
- Speller, Paulo; Robl Fabiane; Meneghel, Stela Maria. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.
- Zabalza, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani rosa. Porto Alegre: artmed, 2004.

Tareas evaluativas de integración: dificultad, motivación, valor didáctico y profesional desde la perspectiva del alumnado novel

AINHOA BILBAO MARTÍNEZ
Escuela Universitaria de Magisterio BAM, España

Resumen

La evaluación de competencias exige la adopción de enfoques metodológicos prácticos y situados, que repliquen la actuación profesional real por medio de demandas auténticas o verosímiles. Su desarrollo práctico debería realizarse de manera gradual, alternando situaciones didácticas y de integración, según las necesidades específicas del alumnado y del aprendizaje a realizar. El trabajo presentado analiza la visión que manifiesta una muestra de 377 estudiantes del primer curso de los grados de educación infantil y primaria sobre las demandas evaluativas contextualizadas. La información ha sido recabada por medio de un cuestionario que capta la percepción discente sobre el valor didáctico y profesional, el grado de dificultad y el nivel de motivación asociado a las mismas. Su administración se ha realizado finalizadas dos tareas de integración: una pedagógica y otra sumativa. Los resultados revelan que las actividades contextualizadas generan confusión e inseguridad entre el alumnado novel, especialmente cuando afectan a su calificación. Las/os estudiantes admiten su utilidad didáctica y profesional, pero les atribuyen un nivel de dificultad muy elevado. En consecuencia, los niveles de motivación reportados en su desarrollo varían significativamente y con una magnitud de efecto grande, dependiendo de su repercusión pedagógica o acreditativa.

Palabras clave: evaluación contextualizada, evaluación de competencias, evaluación auténtica, evaluación del desempeño.

Introducción

Desde que las competencias pasaran a situarse como eje central del currículo universitario, se ha desarrollado una fecunda línea de investigación sobre su abordaje metodológico y evaluativo. El paso de la evaluación de contenidos a la evaluación de competencias exige revisar la praxis evaluativa tradicional y emprender sobre la misma ciertas ampliaciones o rutas de cambio (ver Figura 1).

De los cambios a emprender, uno de los más relevantes tiene que ver con las situaciones o tareas dispuestas para la evaluación del aprendizaje. El carácter práctico y situado de las competencias y su naturaleza integradora conducen al desarrollo de demandas evaluativas contextualizadas, centradas en demostra-

ciones prácticas, y alejadas del clásico patrón conceptual y reproductivo (Cano, 2007; Sayós, 2010; Tobón, 2010). Entre sus rasgos característicos destacan:

- Incluyen *tareas complejas*, que exigen la activación integrada de recursos de naturaleza diversa (conceptual, procedimental y actitudinal), desde una lógica interdisciplinar. Exigen discernimiento y transferencia. Sitúan al alumnado ante una situación que debe ser interpretada y que no tiene una solución única, ni inmediatamente evidente (Fernández, 2010; Roegiers, 2007b).
- Incluyen *tareas relevantes desde el punto de vista formativo*, conectadas con las competencias previstas en el perfil de salida, y los objetivos dispuestos para su gradual desarrollo en los cuatro años de formación básica.
- Incluyen *tareas próximas al contexto profesional de referencia*. Lejos de actividades académicas descontextualizadas, plantean demandas reales (evaluación auténtica) o verosímiles (evaluación del desempeño) (Durán, 2009; Meyer, 1992; Torrance, 1994).asimismo, su desarrollo debería tener lugar en condiciones lo más similares posibles a las que medianen la práctica real (Engel& Bustos, 2009; Monereo, 2009).

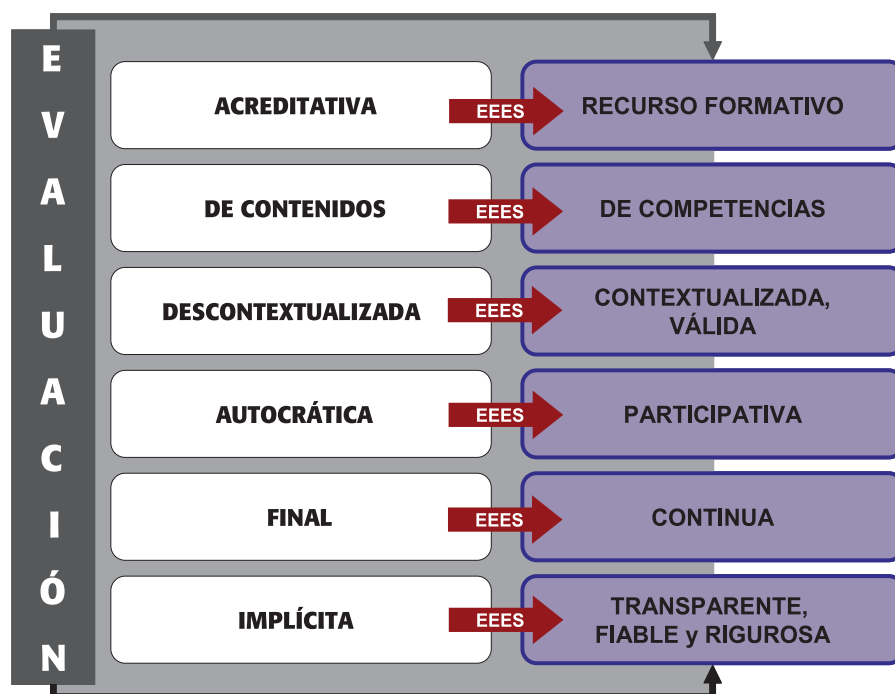


Figura 1. Ampliaciones de la evaluación del aprendizaje en el contexto formativo del espacio europeo de educación superior (EEES) (Bilbao, 2015, p. 232)

El avance de la evaluación puramente teórica o académica a la evaluación contextualizada representa un cambio profundo y relevante. Sin embargo, su desarrollo práctico no debería acometerse de modo pendular, según lo definido por Ferguson (2007) para la gestión de los cambios educativos. Más que abandonar definitivamente unas prácticas evaluativas por otras, la consolidación de la evaluación contextualizada requiere de un nuevo paradigma evaluativo en el que se integren ambas perspectivas. Dicha apreciación reside en el reconocimiento expreso de que las tareas evaluativas complejas no abarcan, por sí mismas, las necesidades naturales del proceso de aprendizaje.

La evaluación contextualizada recaba evidencias sobre el desarrollo de las competencias de las/os estudiantes, a partir de demandas o situaciones complejas, próximas a la realidad profesional. Sin embargo, la resolución exitosa de las mismas exige la movilización de toda una serie de recursos generales y específicos que no son innatos, y que deben ser aprendidos para su uso. Tales aprendizajes se corresponden con los contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales definidos en los planes de estudio, y representan las herramientas que facilitan la capacidad resolutoria asociada a las competencias.

Partiendo de esta perspectiva, Roegiers (2007a) establece que el desarrollo y evaluación de competencias precisa la combinación de dos tipos de situaciones complementarias:

- *Situaciones didácticas*. Son tareas expresamente ideadas para facilitar la apropiación de recursos conceptuales, actitudinales o procedimentales, o para verificar su grado de desarrollo. Formulan demandas descontextualizadas, en las que la atención se centra en un número reducido de aprendizajes. Para su evaluación y/o desarrollo, plantean tareas de reproducción y elaboración teórica, así como actividades de aplicación puntual, dirigida y descontextualizada.
- *Situaciones de integración o reinversión*. Representan las tareas evaluativas contextualizadas, ideadas con fines pedagógicos o acreditativos. Formulan demandas complejas, próximas a la realidad profesional, en cuya resolución deben ponerse en juego recursos de naturaleza diferente. Entre otras, pueden adoptar forma de problema, proyecto, caso o simulación. Como rasgo común a todas ellas destaca la necesidad de transferencia y la combinación de un número no limitado de aprendizajes.

La combinación de situaciones didácticas y de integración puede realizarse en distinto orden, pero el desarrollo y la evaluación de competencias exigen la alternancia de ambas. La lógica de su complementariedad debería determinarse considerando, en cada caso, el grado de complejidad del aprendizaje que se persigue y las necesidades específicas del alumnado que debe realizarlo. Así también

el grado de apoyo y supervisión docente administrado en su desarrollo que, en consecuencia, debería variar de un curso a otro de la titulación (Valero, 2004).

El trabajo presentado surge al considerar las dificultades específicas que se le plantean al alumnado novel al iniciarse en la resolución de situaciones de integración. Este sector discente acumula dos hándicaps transitorios, que se van disipando progresivamente entre las/os estudiantes de cursos superiores. Por una parte, cabe presuponerle cierta inexperiencia en la resolución de tareas complejas, acordes a los aprendizajes profundos propios de la formación universitaria (Biggs, 2005). Por otro lado, cuenta con un menor bagaje de recursos y herramientas profesionales, al situarse en el tramo inicial de la formación básica. Creadas y recreadas a partir de la práctica, el alumnado novel ostentaría menor nivel desarrollo previsible en las competencias genéricas y específicas. Por todo lo anterior, convendría profundizar en las dificultades y limitaciones que le plantea la evaluación contextualizada, a fin de procurar un acompañamiento didáctico y pedagógico más adecuado y efectivo.

Metodología

A) Objetivos

- Analizar la percepción que manifiesta el alumnado del primer curso de los grados de educación infantil y primaria sobre la evaluación por medio de tareas o situaciones de integración (grado de dificultad, motivación, utilidad didáctica y valor profesional).
- Contrastar dicha percepción en función de la finalidad pedagógica o acreditativa de la evaluación.

B) Contextualización

El estudio de los objetivos presentados se ha realizado sobre una muestra de 377 estudiantes del primer curso de los grados de educación infantil y primaria de la escuela universitaria de magisterio Begoñako Andra Mari (Bilbao). Parte de una experiencia de aplicación progresiva de situaciones evaluativas de integración, en el marco de la asignatura didáctica general, impartida en el primer semestre de ambas titulaciones. Siguiendo las orientaciones de Roegiers (2007a), en ella se plantea la combinación estratégica de dos tipos de tarea para el desarrollo de las competencias definidas en el programa y su evaluación:

- Situaciones didácticas o tareas evaluativas convencionales, basadas en respuestas de elaboración teórica y/o aplicación puntual descontextualizada.
- Situaciones de integración o tareas evaluativas contextualizadas, que plantean demandas complejas, en cuya resolución se precisa la movilización y transferencia de aprendizajes diversos.

El trabajo presentado analiza la visión que pone manifiesto el alumnado novel al experimentar la evaluación contextualizada en el segundo tipo de tarea. Para ello, se diseñaron dos situaciones de evaluación del desempeño que planteaban demandas verosímiles sobre el ejercicio profesional del profesorado de educación infantil y primaria. Según las orientaciones sintetizadas en el apartado introductorio, en ambos casos se seleccionaron demandas complejas y divergentes, relevantes desde el punto de vista profesional y formativo, y adecuadas al nivel del alumnado de primero. Su realización tuvo lugar en equipo y de forma apoyada, empleando el material de trabajo de la asignatura, así como otras fuentes y recursos profesionales. Las instrucciones facilitadas para su ejecución explicitaban en ambos casos la finalidad pedagógica o acreditativa de la actividad, así como los criterios aplicables a su evaluación.

Ambas tareas se desarrollaron con una distancia de siete semanas dentro del plan de trabajo. Su introducción realizó siguiendo una misma secuencia de actividad: tarea descontextualizada nivel 1 (elaboración teórica), tarea descontextualizada nivel 2 (aplicación puntual, dirigida y descontextualizada) y, finalmente, situación de integración (tarea compleja y contextualizada). Mientras que para la primera tarea se advirtió una orientación estrictamente formativa, el alumnado afrontó la segunda conociendo su repercusión sumativa (10% en la calificación final).

C) Variables e instrumento

El análisis se centra en la percepción que pone manifiesto el alumnado tras la realización de cada una de las dos situaciones de integración previstas. La recogida de información se ha llevado a cabo por medio de un mismo cuestionario, compuesto por 12 ítems. La estructuración interna del mismo revela cuatro factores que explican más del 70% de la varianza total (ver **Tabla 1**). Éstos se corresponden con cuatro apreciaciones subjetivas de las/os estudiantes sobre el desarrollo de la actividad evaluativa:

Tabla 1. Descripción de la estructuración interna del cuestionario

	Ítem	La actividad...
Valor formativo	01	Me ha ayudado a comprender mejor los elementos teóricos tratados en clase.
	05	Me ha ayudado a relacionar aspectos teóricos analizados a lo largo del curso
	09	Me ha obligado a poner en práctica actitudes, procedimientos y conocimientos abordados desde la perspectiva teórica en el aula.
Utilidad profesional	02	Me ha colocado en una situación muy parecida a las que tendré que resolver como maestra/o.
	06	Me ha servido para posicionarme como maestra/o en ejercicio.
	10	Me ha ayudado a entender la complejidad de la realidad profesional.

	Ítem	La actividad...
Grado dificultad	03	Me ha resultado complicada de resolver.
	07	Me ha parecido muy exigente para el alumnado de primer curso.
	11	Me ha planteado serias dudas y dificultades en su desarrollo.
Grado motivación	04	Me ha resultado interesante.
	08	Me ha parecido estimulante, un reto formativo.
	12	Me ha resultado amena, agradable de llevar a cabo.

La escala de respuesta empleada refleja el grado de acuerdo. Su graduación va de 1 a 10, replicando el sistema clásico de calificación empleado en la universidad.

La herramienta incorpora una pregunta final abierta para captar las ventajas y limitaciones acusadas por las/os estudiantes en el desarrollo de cada tarea.

D) Procedimiento de recogida y análisis.

El cuestionario presentado fue administrado en dos ocasiones, al finalizar cada una de las situaciones de integración, la formativa y la sumativa. Su cumplimentación fue individual y anónima.

El análisis de la información recogida se ha realizado por medio de estadísticos descriptivos y de inferencia bivariante, que indagan en las valoraciones discentes y las contrastan en función de la finalidad de la tarea de integración. Para profundizar en las diferencias detectadas dentro del intervalo de confianza (ic = 95%), se ha calculado el tamaño del efecto (te) por medio de la diferencia tipificada (d de Cohen). Dicho índice discrimina entre magnitudes de efecto pequeño ($d \leq 0,20$), medio ($0,20 \leq d \leq 0,80$) y grande ($d \geq 0,80$).

Las respuestas registradas en la pregunta final abierta han sido sometidas a análisis de contenido para su registro y categorización.

Resultados

El estudio estadístico de los objetivos presentados ha desembocado en los resultados sintetizados en la **Tabla 2**. La columna de la izquierda refleja la visión general de las/os estudiantes sobre su experiencia en la resolución de las situaciones de integración. En ella se aprecia que el alumnado de la muestra reconoce el valor formativo y la utilidad profesional de las tareas evaluativas complejas, con independencia de su uso pedagógico o acreditativo. Sin embargo, advierte en ellas un grado de dificultad muy elevado ($m > 8,5$).

El contraste de promedios revela que esta percepción de dificultad es significativamente superior en el caso de la actividad sumativa, siendo media la magnitud de efecto estimada para la diferencia ($p = 000$; $d = 0,5563$).

Tabla 2. Síntesis de resultados: descriptivos, prueba t y tamaño del efecto (te)

Factores	Actividad	Primer objetivo: descripción			Segundo objetivo: contraste			
		Descriptivos			Prueba t			
		N	M	S.	T	Sig.	D (te)	
Valor formativo	Formativa	373	7,8123	,99277	2,070	.039	0,1514	Pequeño
	Sumativa	341	7,6530	1,06419				
Utilidad profesional	Formativa	373	7,7024	1,19158	-1,366	.172	-	
	Sumativa	341	7,8143	,99379				
Dificultad	Formativa	373	8,5103	,89618	-7,607	.000	0,5563	Medio
	Sumativa	341	8,9453	,61697				
Motivación	Formativa	373	7,3941	1,17719	32,705	.000	2,3916	Grande
	Sumativa	341	4,7517	,97933				

Al tratar el nivel de motivación asociado a la resolución de la tarea, esta discrepancia adopta mayor visibilidad y relevancia. Mientras que en la demanda formativa las/os estudiantes declaran un nivel de motivación satisfactorio ($m = 7,39$), al calificar la tarea sumativa éste decrece significativamente y con una magnitud de efecto grande ($p = 000$; $d > 0,8$). Aunque con una repercusión menor ($d = 0,1514$) esta tendencia también se refleja en el reconocimiento del valor formativo de ambas situaciones, que resulta sensiblemente mayor al describir la primera actividad ($p = .039$; $d = 0,1514$).

Las ventajas y limitaciones reportadas por el alumnado en la pregunta final abierta reflejan una visión consistente con la descripción efectuada (ver **Tabla 3**). La enumeración de beneficios es inferior a la de desventajas, y se produce mayoritariamente tras realizar la tarea de integración formativa (110 comentarios, el 69,62% de las ventajas registradas). El alumnado destaca la *utilidad profesional* y la *novedad de la experiencia* como principales contribuciones.

Tabla 3. Análisis de contenido: ventajas y desventajas en la evaluación con situaciones de integración

Categorías		Formativa (n= 158 ¹)	Sumativa (n= 201 ²)	Total (n= 359 ³)
Ventajas	Utilidad profesional	46	10	56
	Novedad de la experiencia	39	0	39
	Trabajo en equipo	15	14	29
	Reto, estímulo intelectual	7	0	7
	Repaso de conceptos clave	3	1	11
Total ventajas		110	25	135

Categorías		Formativa (n= 158 ¹)	Sumativa (n= 201 ²)	Total (n= 359 ³)
Desventajas	Confusión de la tarea	24	53	77
	Necesidad de supervisión	13	48	61
	Trabajo en equipo	9	45	56
	Falta de experiencia	2	21	23
	Impacto negativo en la calificación	0	9	9
Total desventajas		48	176	224

1 Número de aportaciones recogidas tras la actividad formativa. Proceden de 111 cuestionarios (29,75% de los participantes).

2 Número de aportaciones recogidas tras la actividad sumativa. Proceden de 133 cuestionarios (35,65% de los participantes).

3 Total de aportaciones recibidas en ambas aplicaciones.

Las aportaciones son más numerosas al detallar desventajas de las tareas complejas de evaluación. Los comentarios recabados se concentran en tres categorías prioritariamente: *confusión de la tarea*, *necesidad de supervisión*, y dificultades asociadas a la dinámica de *equipo*. Las dos primeras representan las causas principales de insatisfacción en ambas tareas, donde el alumnado demanda instrucciones más precisas y una mayor supervisión docente en el desarrollo. Su incidencia es mayor en el caso de la tarea acreditativa:

“me ha parecido un poco agobiante. Saber que te estás jugando un punto y no saber ni por dónde empezar... me parece muy difícil. Estaría bien que nos pusieras más ejemplos y que fueras haciendo la tarea paso a paso con nosotros. Cada grupo iba por un sitio. Aunque nos digas que hay diferentes opciones, eso te pone nerviosa. No me ha gustado nada” (02b.s106.lh).

“si sabes que el trabajo sirve sólo para aplicar lo que hemos estudiado en clase como la otra vez está bien, pero no me parece bien que cuente para nota. Nunca nos han pedido que trabajemos así y me parece que es muy difícil. Estamos acostumbrados a soltar la chapa y no se te ocurre cómo hacer otra cosa” (02.s088.lh).

En cuanto al trabajo en *equipo*, destaca como la única categoría mencionada simultáneamente entre las ventajas y las limitaciones. Su incidencia es mayor entre los comentarios negativos, en especial, en los recabados al finalizar la actividad sumativa. Entre los beneficios, representa el tercer el tercer aspecto más señalado en la evaluación formativa y figura como ventaja principal en el desarrollo de la tarea acreditativa.

“está bien que podamos hacer la tarea en equipo. Por lo menos no te ves solo y tienes más posibilidades que hacer algo decente entre todos” (02b.s018.hh).

“no me parece bien que tengamos que trabajar en equipo. Sé que es bueno para nosotros y que tenemos que aprender. Pero en la práctica te juegas tu nota, y acabas de mal rollo con los que pasan del tema y saturada de trabajo. Siempre hay lío” (02.s040.hh).

Conclusiones

Las situaciones de integración plantean demandas complejas, en las que el alumnado debe conducir de manera autónoma la movilización de los recursos que precise su resolución exitosa. A pesar de reconocerles utilidad profesional y formativa, las/os estudiantes de la muestra interpretan su connatural complejidad en términos de confusión. Propia de los contextos de práctica profesional esta complejidad, tiende a ser percibida como ambigüedad y desconcierto dentro del colectivo discente (Biggs, 2005), y así se ha constatado en la muestra. De acuerdo con lo evidenciado por Struyven, Dochy, y Janssens (2005), los resultados revelan una cierta resistencia entre el alumnado, presumiblemente habituado a demandas evaluativas reproductivas y convergentes. Atribuyen a las tareas contextualizadas un nivel de dificultad muy elevado, en especial cuando repercuten en la calificación. Los testimonios recabados reflejan inseguridad y preocupación por la divergencia de resultados, lo que se traduce en una demanda constante de supervisión docente. Este requerimiento sugiere una cierta contradicción con respecto al planteamiento original de un currículo basado en competencias, donde se reconoce la autonomía del alumnado como uno de sus principales beneficios potenciales (Martín, 2003; Rué, 2007).

En consonancia con las dificultades reseñadas, la literatura específica apoya la necesidad de una especial atención al alumnado novel en sus primeras experiencias de evaluación universitaria (Capllonch *et al.*, 2009; Fernández, 2010). Las causas que lo justifican inciden en dos áreas de mejora principalmente:

- *Inexperiencia evaluativa*. El trabajo por medio de tareas complejas para el desarrollo y la evaluación de competencias no debería representar un rasgo exclusivo de la educación superior. La ley orgánica de educación (3/2006 LOE) introdujo expresamente las competencias en el currículo escolar, abriendo camino a un proceso paulatino de revisión metodológica. En la Comunidad Autónoma del País Vasco, por ejemplo, el último decreto de desarrollo curricular (Decreto 236/2015) establece para la educación básica un perfil de salida compuesto por 12 competencias, y determina la necesidad de desarrollar situaciones de integración para su aprendizaje y evaluación. Sin embargo, en los resultados presentados el alumnado él aún se declara inexperto en este sentido. Pone de manifiesto que no está habituado a la resolución de este tipo de demandas, y que le resultan más complejas y menos seguras que los procedimientos evaluativos clásicos. Dicha apreciación se agudiza en caso de evaluación sumativa.

- *Insuficiente desarrollo de competencias genéricas para el aprendizaje*. El desarrollo limitado de las competencias específicas representa un rasgo lógico y general entre el alumnado universitario de primer curso. Sin embargo, más que a la escasez de recursos y herramientas propiamente profesionales, las limitacio-

nes descritas por la muestra para el desarrollo de tareas evaluativas complejas parecen conectadas con competencias genéricas. Transversalmente abordadas en los niveles educativos inferiores, éstas comprometen poderosamente la capacidad general de trabajo y aprendizaje del alumnado en la fase de integración universitaria.

Partiendo del marco general establecido por Villa y Poblete (2007), las memorias de verificación de los grados de educación infantil y primaria de BAM³ contemplan el desarrollo de nueve competencias genéricas a lo largo de la titulación. Las desventajas y limitaciones enumeradas sugieren dificultades iniciales en, al menos, tres de ellas: la orientación al aprendizaje, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Las dos primeras apelan a la autonomía del alumnado universitario, entendida como su capacidad de aprender a aprender (Martín, 2003). Con relación a la última, los/as estudiantes parecen experimentar cierta fricción entre los beneficios potenciales del trabajo compartido y las dificultades prácticas asociadas a su desarrollo. Ampliamente reportado (Chan, 2010; Heathfield, 2003), este balance de pros y contras adopta un prisma más negativo en la medida en la que afecta al proceso de calificación. La holgazanería social (Latané, Willians, & Harking, 1979) representa la más clásica y extendida de las causas de insatisfacción expresadas en este sentido.

Aunque las limitaciones definidas resulten relevantes, la potencialidad didáctica y profesional reconocida a las demandas evaluativas complejas justifica su integración en el proceso de formación básica. No puede ser de otra forma, mientras que los aprendizajes universitarios sigan definidos en términos de competencias. Para superar las resistencias iniciales y maximizar su beneficio, dicha integración debería producirse de acuerdo a los siguientes criterios:

- *Introducción progresiva y coordinada.* De acuerdo con Gairín (2009) o Sayós (2010), la evaluación debe ser reconocida como una responsabilidad compartida que excede los límites de la propia asignatura. Tomando como referencia los cuatro años de la titulación, debería articularse una progresión gradual y coordinada de exigencias en torno a la evaluación contextualizada. Ello llevaría a establecer un equilibrio adecuado y sensible entre situaciones didácticas y de integración, considerando de forma realista los recursos disponibles en cada fase del proceso formativo. Asimismo, este proceso de coordinación reforzaría la visión interdisciplinar del aprendizaje a realizar.

- *Introducción sensible y formativa.* El alumnado novel inicia su andadura universitaria sin apenas experiencia en el desarrollo de tareas contextualizadas de evaluación, y con un bagaje limitado de recursos generales y específicos. Los

aprendizajes complejos requieren de cotas elevadas de autonomía, pero llegar a ese nivel implica pasar por aprendizajes más superfluos, realizados con mayor acompañamiento (Rué, 2007; Valero, 2004). En consecuencia, el profesorado debería desarrollar actividades específicas para favorecer la interiorización de los estándares de logro propios de la disciplina y los criterios y condiciones para su evaluación (Chappuis, 2005; Price & O'donovan, 2006; Sambell, 2013). Tal cometido exige diseñar familias de situaciones reales o verosímiles, en las que se aproxime paulatinamente al alumnado a la lógica de la integración y la transferencia. Considerando los resultados del presente estudio, este trabajo debería realizarse desde una perspectiva prioritariamente formativa en los primeros cursos, retrasando su empleo acreditativo. De acuerdo con Martín (2003), este ejercicio pedagógico de la evaluación repercute positivamente en la capacidad metacognitiva del alumnado, lo que favorece el desarrollo de la autonomía académica y profesional.

- *Introducción estratégica y consciente.* La evaluación representa el punto de partida existencial para el alumnado (morales, 2008). Genera un poder movilizar que repercute en la dirección e intensidad del trabajo y el aprendizaje (Gibbs & Simpson, 2009; Román & Murillo, 2009). En consecuencia, las tareas evaluativas propuestas ofrecen a las/os estudiantes el reflejo más directo sobre las expectativas docentes y los logros a acreditar (Biggs, 2005; Struyven *et al.*, 2005). Este efecto debería ser estratégicamente empleado por el profesorado, orientando el esfuerzo discente mediante exigencias evaluativas conscientemente seleccionadas. Las demandas descontextualizadas, por ejemplo, predisponen a estrategias de memorización y repetición, poco compatibles con el de aprendizaje profundo (Castejón, Capllonch, González & López, 2009; Scouller, 1998). En consecuencia, no deberían ser empleadas en exclusiva o desde una perspectiva terminal, ni siquiera en los primeros cursos. Desde esta perspectiva, Fernández (2010) sugiere para el alumnado novel la realización de situaciones evaluativas que, aunque se desarrollen en el contexto académico, potencien “procesos de pensamiento y aprendizaje que puedan asentar las bases para que en un futuro puedan enfrentarse a actividades de evaluación directamente relacionadas con la práctica de la profesión” (p. 22).

Siguiendo a Crossouard (2010) el problema de la evaluación en la universidad conecta con el gran problema del aprendizaje universitario. Desde esta perspectiva, las orientaciones sugeridas para una mejor integración de la evaluación contextualizada entre el alumnado novel, contribuyen a la finalidad común de fortalecer su aprendizaje. “es el profesor quien en última instancia debe modular e ir definiendo operativamente el rol del alumno y sus actitudes hacia el aprendizaje a través de lo que le hace hacer” (Morales, 2008, pp. 22-23).esta

3 Ambas disponibles en www.bam.edu.es

clarificación de expectativas y cometidos respecto al aprendizaje resulta especialmente necesaria en la fase de integración universitaria. Por su natural conexión con las competencias y la formación profesional, así como por el poder movilizador reconocido a la evaluación, las situaciones o tareas evaluativas de integración representan un recurso privilegiado en este sentido.

Referencias

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bilbao, A. (2015). *Competencia evaluativa del profesorado universitario de los grados de educación infantil y primaria* (tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (2a. Ed.). Barcelona: Graó.
- Capllonch, M., Ureña, N., Ruiz, e., González, n., Pérez, a., López, v. M., Tabernero, b. (2009). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad. En V. M. López (Coord.), *la evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 217-252). Madrid: Narcea.
- Castejón, F., Capllonch, M., González, N., & López, V. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En v. López (coord.), *evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 65-91). Madrid: Narcea.
- Chan, C. (2010). *Assessment: assessing group work*. Recuperado de <http://ar.cetl.huk.hk/group.htm>
- Chappuis, J. (2005). Helping students understand assessment. *Educational leadership*, 63(3), 39-43.
- Crossouard, B. (2010). Reforms to higher education assessment reporting: opportunities and challenges. *Teaching in higher education*, 35(3), 247-258. Doi: 10.1080/13562511003740809
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de educación básica y se implanta en la comunidad autónoma del país vasco.
- Durán, D. (2009). Gappisa, una guía para el análisis de pruebas evaluativas desde la perspectiva pisa. En c. Monereo (coord.), *pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 111- 124). Barcelona: Graó.
- Engel, A., & Bustos, A. (2009). Evaluación de la competencia digital en primaria y secundaria. *Aula de innovación educativa*, 181, 17-21.
- Ferguson, M. (2007). *La conspiración de acuario. Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo* (8ª. Ed.). Barcelona: Kairós.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de docencia universitaria*, 8(1), 11-34.
- Gairín, J. (coord.). (2009). Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales. Recuperado del sitio de internet de la agència per a la qualitat del sistema universitari de catalunya (aqu): http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje* (Cuadernos de Docencia Universitaria, 13). Recuperado de <http://www.octaedro.com/ice/pdf/13cuaderno.pdf>
- Heathfield, M. (2003). El aprendizaje en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad. En S. Brown & A. Glasner (eds.), *evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 155-165). Madrid: Narcea.
- Latané, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing. *Journal of personality and social psychology*, 37, 822-832. Doi: 10.1037/0022-3514.37.6.822
- Ley Orgánica, de 3 de mayo de 2006, de educación (loe). Texto consolidado.
- Martín, E. (2003). Conclusiones: un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En C. Monereo & J.I. Pozo (dirs.), *la universidad ante la nueva cultura evaluativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 285-292). Barcelona: UAB – Editorial Síntesis.
- Meyer, J. (1992). What 's the difference between authentic and performance assessment. *educational leadership*, 49(8), 39-40.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En m. Castelló (coord.), *la evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 15-32). Barcelona: Edebé.
- Morales, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En I. Prieto (coord.), *la enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 17-29). Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Price, M., & O'Donovan, B. (2006). Improving performance through enhancing student understanding of criteria and feedback. En C. Bryan & K. Clegg (eds.), *innovative assessment in higher education* (pp. 100-109). New York: Routledge.
- Roegiers, X. (2007a). Curricular reforms guide schools: but, where to? *Prospects*, xxxvii(2), 155-186.
- Roegiers, X. (2007b). *des situations pour intégrer les acquis scolaires* [2nd. Ed.]. Bruxelles-paris: Theboeck Université.
- Roegiers, X. (2007c). *Pedagogía de la integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa rica: coordinación educativa y cultural centroamericana.
- Román, M., & Murillo, F.J.. (2009). La evaluación de los aprendizajes: un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 2(1), 5-9. Recuperado de <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol2-num1/editorial.html>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El ees como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.

- Sambell, K. (2013). Involving students in the scholarship of assessment: student voices on the feedback agenda for change. En s. Merry, M. Price, D. Carless, & M. Taras (eds.), *Reconceptualising feedback in higher education. Developing dialogue with students* (pp. 80-91). London: Routledge.
- Sayós, R. (2010). Evaluación continuada. En A. Parcerisa (coord.), *ejes para la mejora docente en la universidad* (pp. 126-132). Barcelona. Octaedro – ice ub.
- Scouller, K. M. (1998). Influence of assessment method on students' learning approaches: multiple choice question examination versus essay assignment. *Higher education*, 35, 453-472. Doi: 10.1023/a:1003196224280
- Struyven, K., dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & evaluation in higher education*, 30(4), 325-341. Doi: 10.1080/02602930500099102
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- Torrence, H. (ed.). (1994). *Evaluating authentic assessment: problems and possibilities in new approaches to assessment*. Buckingham. Open universitypress.
- Valero, M. (2004). ¿cómo nos ayuda el tour de francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje? *Novática*, 170, 42-47.
- Villa, A., & Poblete, M. (dirs.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Innovando en la universidad: algunas claves en un proceso de cambio curricular y metodológico

ARANTZA OZAETA
ARANTZA MONGELOS
EUGENIO ASTIGARRAGA
ENERITZ GARRO
Mondragon Unibertsitatea, España

Abstract

La facultad de humanidades y ciencias de la educación de Mondragon Unibertsitatea puso en marcha un proceso de innovación educativa el año 2015-2016 en los grados de educación infantil y educación primaria. Dicho cambio pivota en un currículum basado en competencias y resultados de aprendizaje que se operativiza por medio de “propuestas de trabajo” que se inspiran en retos (tecnológico de monterrey, 2015) de perspectiva interdisciplinar. El objetivo del trabajo es mostrar el proceso de cambio curricular, su planificación, los agentes dinamizadores y los espacios de reflexión del profesorado, para así vislumbrar algunas vías para crear y/o afianzar la cultura innovadora de la facultad.

Palabras clave: innovación educativa, metodologías activas, competencias, resultados de aprendizaje, educación superior

Contexto

Los inicios de Mondragon Unibertsitatea (MU) pueden situarse en 1941, con la llegada a Mondragón de un sacerdote –Don José María Arizmendiarrieta–, influido por el pensamiento personalista (Azurmendi, 1996), que sería el propulsor y catalizador de la experiencia cooperativa de Mondragón (Altuna, 2008).

En 1943, ante las necesidades existentes, decide crear una escuela profesional –actual escuela politécnica superior de MU–. A partir de la misma, y contando con el empuje de cinco jóvenes, fundarán Ulgor, primera cooperativa del grupo (hoy ya desaparecida), que con el transcurso del tiempo ha dado lugar a la actual corporación Mondragón.

A medida que iba creciendo el número de empresas cooperativas, se iba ampliando la necesidad de cuadros técnicos y directivos para la gestión de las mismas, de esa manera, surge en 1960 la Escuela Técnica Empresarial de Oñate (eteo), actual facultad de empresariales de mu. Por otra parte, en esos años, en la sociedad vasca se reforzando la necesidad de revitalizar su cultura y su lengua (prohibida por el franquismo); estos procesos se iniciaron con gran fuerza en

las nuevas escuelas (ikastolas) que se iban creando impulsadas desde la propia sociedad, requiriéndose para las mismas docentes debidamente preparados, material específico en lengua vasca, etc. En ese contexto surgió en 1976 irakasleeskola [escuela de magisterio], actual facultad de humanidades y ciencias de la educación (Ramirez de Okariz, 2016). esas tres instituciones (escuela politécnica superior, escuela técnica empresarial de Oñate, escuela de magisterio), que en 1997 estaban adscritas a la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, se agrupan y constituyen una cooperativa de segundo grado¹, que es la actual Mondragon Unibertsitatea.

El entorno de Mondragon Unibertsitatea (MU) ha sido favorable a la búsqueda y aplicación de la innovación dadas las particulares características del surgimiento, estructura y dimensión de las facultades y la universidad – cooperativas creadas en contextos y momentos que buscan dar respuestas a necesidades sociales y económicas del entorno-, de acuerdo con la misión de la corporación Mondragón (generar riqueza en la sociedad mediante el desarrollo empresarial y la creación de empleo preferentemente cooperativo), se busca mejorar nuestras formas de hacer a fin de ofrecer nuevos productos y servicios destinados a la transformación social

1. Innovación educativa en Mondragon Unibertsitatea

Desde la perspectiva educativa las facultades de mu comparten algunas líneas de trabajo que ya desde la fundación de la propia universidad (1997) y, particularmente, con el proyecto Mendeberry (2000) fueron definiéndose y consolidándose: trabajo y mirada conjunta de las facultades, pero con aplicación individualizada y contextualizada en cada una de ellas; formación orientada al mundo del trabajo, tomando en consideración la compleja y cambiante evolución del mismo -y de sus diferentes sectores-; oferta formativa actualizada y pertinente; implicación y participación de los trabajadores y de los alumnos en los procesos formativos; consideración del entorno social y laboral como agente activo en el desarrollo de la oferta formativa...

El mencionado proyecto Mendeberry supuso ya un cambio en el modelo educativo, al tomar en consideración para su desarrollo los siguientes aspectos:

- Basado en competencias (específicas y transversales) y centrado en el aprendizaje
- Uso intensivo de las tics
- Trilingüe (euskara, castellano, inglés)
- Aprendizaje a lo largo de la vida

¹ Sobre el concepto de cooperativa de segundo grado, véase la [Ley de Cooperativas, artículo 77.1](#)

- Fomento de la investigación / innovación
- Trabajo en equipo

Dicho modelo se implanta en la facultad de humanidades y ciencias de la educación en las diplomaturas de magisterio el año 2003 y en el año 2009 se implantan los nuevos grados ya adaptados al ees. En el modelo de formación docente que la facultad dicha formación no se sustenta solamente teniendo en cuenta las competencias relacionadas con la calidad de la actividad profesional. También es necesario que los futuros maestros se desarrollen como sujetos y entes sociales (Alzolamaiztegi & Martínez Gorrotxategi, 2014). Como inferiremos de la lectura de este trabajo, los aspectos relacionados con el desarrollo personal y las competencias transversales de forma sistemática y medianamente medible siguen siendo un reto a afrontar.

Una vez consolidado el proceso de Bolonia, en el curso 2015-2016 la facultad pone en marcha un nuevo cambio escalonado que comienza con el grado de comunicación audiovisual y continúa en los grados de educación infantil y educación primaria (ambos títulos de educación se imparten en dos modalidades: presencial y semi-presencial), que implican a un alumnado de 1.200 alumnos y cerca de un centenar de trabajadores. Dicho cambio tiene como eje la reactualización de currículum y profundización en el uso de metodologías activas. Reactualizar el currículum supone también redefinir las competencias transversales y desplegarlas por medio de resultados de aprendizaje.

El trabajo presente muestra el proceso de cambio curricular, así como su planificación y los agentes que intervienen. Tratamos de vislumbrar las palancas y los retos para crear y/o afianzar la cultura innovadora en la facultad; todo ello en la línea de movilizar la capacidad interna de cambio (de las universidades como organizaciones, de los individuos y grupos) para generar interna o localmente la mejora de la educación (Hopkins, 2013; Harris, 2008; Hargreaves y Fullan, 2014).

A. El trabajo de rediseño curricular

El proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior, así como los diversos y rápidos cambios (sociales, económicos, tecnológicos...) que se han ido produciendo en nuestro entorno han ido generando en el colectivo de docentes de la facultad la necesidad de avanzar en la búsqueda de nuevos modelos educativo-formativos, más relevantes y pertinentes para formar a los docentes que requieren los tiempos actuales... y venideros, así como de redefinir el perfil profesional de los egresados de educación infantil y primaria.

Proyectos internacionales como *innovative learning environments* desarrollado por la OCDE; la expansión a nivel europeo de los marcos de cualificación, con la correspondiente extensión de los enfoques orientados a resultados de

aprendizaje; las nuevas tendencias didáctico-metodológicas y propuestas teóricas, como las asociadas al conectivismo... nos llevaron a repensar el currículo en su totalidad, así como la forma en que se podría desarrollar el mismo.

Desde la perspectiva práctica, el trabajo realizado se inicia con un análisis y definición de las funciones profesionales del docente, es decir, se pone el foco en atender a los grandes ámbitos laborales en que puede desempeñarse un docente².

Función profesional: definición de los puestos de trabajo en que puede desempeñarse un/a profesional.

- Identifica y describe las actividades y ámbitos de actuación de un/a profesional.
- Se desarrolla a través de la puesta en práctica de competencias profesionales específicas.

Resultado de este trabajo fue la identificación de dos grandes funciones profesionales para los perfiles de educación infantil (ei) como para educación primaria (ep). Si bien la primera es específica para cada ámbito, la segunda es común a ambos. La función profesional principal de educación infantil se ha definido como:

Velar por el bienestar de todos y cada uno de los niños y niñas de 0 a 6 años, creando, aplicando y evaluando contextos para un desarrollo saludable.

Y la de educación primaria como:

Velar por el bienestar de todos y cada uno de los niños y niñas de 6 a 12 años, creando y desarrollando contextos para su desarrollo favorable (incluyendo los ámbitos cognitivo, físico, emocional y social).

La segunda función profesional ha sido definida y formulada como:

Desempeñar el conjunto de actividades vinculadas al funcionamiento de una institución educativa (administrativas, pedagógicas, económicas...), impulsando la participación y el bienestar de las personas que forman parte de la institución.

El siguiente paso consistió en identificar y describir las competencias específicas requeridas para el desempeño de cada una de dichas funciones profesionales. De esta manera, se obtuvieron -tanto en ei como en ep- 9 competencias para la primera función profesional y 8 competencias para la segunda³.

² Dado el contexto de formación inicial en el que nos situamos, se obviaron funciones que requieren de una cierta experiencia en el ámbito educativo tales como: Investigador educativo o diseñador y elaborador de materiales didácticos. Por el contrario, se incluyó un perfil más relacionado con la gestión de centros escolares, siguiendo las demandas del colectivo de empleadores.

³ Un análisis en profundidad de las posibilidades, necesidades e intereses de desarrollo de dichas competencias, nos llevó a tomar en consideración tan sólo 4 de esta segunda función profesional.

Competencia específica: es la puesta en práctica del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que una persona posee y son necesarias para:

- Hacer frente a las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo, con el nivel y calidad de desempeño requeridos,
- Adaptarse al entorno socio-laboral y colaborar en la organización del trabajo,
- Resolver los problemas emergentes con iniciativa y creatividad. (Bunk, 1994).

A modo de ejemplo, estas son las competencias que se han formulado para la primera función profesional de educación primaria:

- Diseñar, desarrollar y evaluar procesos y contextos de enseñanza-aprendizaje saludables (espacios, recursos, relaciones, comunicación, metodología, modos de agrupación...) Que respondan a la diversidad del alumnado, fomentando su desarrollo, aprendizaje, participación y convivencia.
- Desarrollar íntegramente las labores de tutoría (seguimiento de los proyectos y procesos de los alumnos y alumnas, diseñar actividades/propuestas de apoyo y facilitación...), logrando una comunicación eficaz.
- Determinar qué agentes de la comunidad influyen en los procesos educativos, y diseñar propuestas de relación y coordinación con ellos para fomentar un modelo de sociedad más inclusivo.
- Impulsar la innovación en colaboración con la comunidad educativa, partiendo de una reflexión sobre las prácticas educativas y utilizando esos conocimientos.
- Aplicar de manera significativa las tecnologías de la comunicación y de la información tanto en el aula como en la formación continua propia, realizando un análisis crítico de los riesgos y ventajas que conllevan.
- Comunicarse de manera eficaz, responsable y adecuada en las diversas situaciones comunicativas que se producen en el centro educativo, teniendo en cuenta los aspectos sociolingüísticos y velando por el multilingüismo.
- Comunicarse de manera eficaz, responsable y adecuada en las diversas situaciones comunicativas que se producen en el centro educativo, teniendo en cuenta los aspectos sociolingüísticos y velando por el multilingüismo.
- Actuar con sentido crítico ante la influencia de la ciencia y la tecnología en nuestra sociedad y en el medio ambiente, y trabajar activamente para evitar sus influencias negativas.
- Trabajar activamente por un futuro sostenible, teniendo en cuenta el carácter natural, político, sociocultural y económico de nuestro país.

El proceso de construcción de las funciones profesionales y las competencias fue llevado a cabo en sesiones de trabajo de los profesores de la facultad, y coordinados por el equipo tractor del cual se habla más adelante. Una vez realizado el diseño se contrastó con agentes educativos (32 agentes en total) pertenecientes a todas las redes escolares de la comunidad autónoma vasca, escuelas de navarra y el país vasco-francés, escuelas del entorno, directores de centros, inspectores, exalumnos...). Se pudo constatar un alto grado de pertinencia y validez del ejercicio realizado.

En paralelo, se analizaron tanto las competencia del meces para el nivel de grado (real decreto 1027/2011 y real decreto 96/2014), como el propio proyecto educativo, a fin de consolidar las competencias transversales que como institución queremos desarrollar.

Competencias transversales: conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de amplio alcance que afectan a distintas clases de tareas que se desarrollan en situaciones diferentes (laborales, sociales, académicas...), por lo que son ampliamente generalizables y transferibles; se adquieren, principalmente, a partir de la experiencia en los distintos contextos mencionados, y dan como resultado una actuación eficaz de la persona.

Si bien, tal como queda recogido en la definición previa, las competencias transversales son aplicables en muy variados contextos, tanto las funciones profesionales como las competencias específicas nos sitúan claramente en el ámbito laboral. Como resultado de esta revisión curricular y a la luz de las nuevas condiciones del contexto actual, así como de lo que ya se venía desarrollando en este ámbito, se seleccionaron cinco competencias transversales a desarrollar a lo largo de todo el grado: aprender a aprender, trabajo en equipo, emprendizaje, comunicación entre personas, compromiso hacia la profesión docente).

Para pasar del referente laboral al ámbito educativo, tomamos en consideración el marco europeo de cualificaciones (eqf) y el meces, así como las orientaciones y guía de la aneca con el fin de definir los resultados de aprendizaje (ra) para cada uno de los grados en revisión, tal y como se muestran en la figura 1.

Resultados de aprendizaje: los resultados del aprendizaje son declaraciones verificables de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer tras obtener una cualificación concreta, o tras culminar un programa o sus componentes. (Aneca, 2013: 15)

Con ello, se obtuvieron para cada uno de los grados (educación infantil y educación primaria) los resultados de aprendizaje que marcan el perfil de egreso de los titulados; se han definido alrededor de 18 resultados de aprendizaje para cada titulación.



Figura 1.- Proceso de identificación de funciones profesionales y competencias

En un proceso de diferenciación progresiva, los resultados de aprendizaje del grado fueron especificados para cada uno de los diferentes cursos, y se ha profundizado principalmente en los correspondientes a primero. Para este primer curso, estamos trabajando con alrededor de 15 resultados de aprendizaje en cada una de las titulaciones. El proceso se muestra en la figura 2.

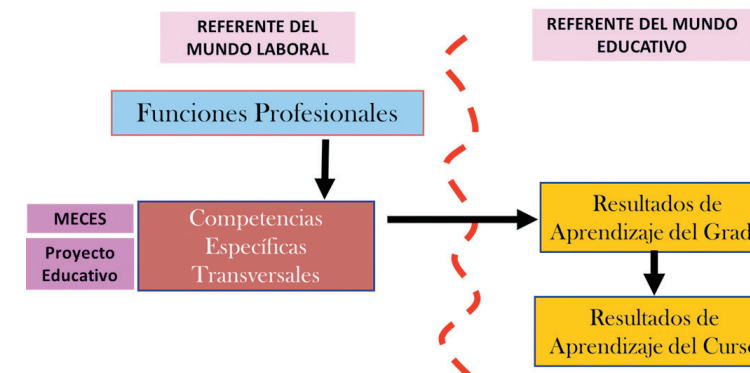


Figura 2.- Proceso de identificación de Resultados de Aprendizaje

Posteriormente, a fin de operativizar, orientar y visualizar el trabajo a desarrollar con los alumnos y alumnas, se constituyeron cinco ejes o módulos agrupando entre 4 y 7 resultados de aprendizaje⁴ en torno a uno de mayor potencial “generador”. Es decir, en torno a un resultado de aprendizaje más macro o susceptible de agrupar otros.

Teniendo en cuenta la normativa existente y las exigencias administrativas correspondientes, se relacionaron las materias vigentes en el plan de estudios

⁴ Estos RA pueden repetirse en más de un módulo, o bien ser exclusivos de uno de ellos.

actual con los diferentes módulos a fin de poder dar una proyección temporal (en términos de semanas de trabajo y de ects correspondientes) a cada uno de los mismos, tal y como se muestra en la figura 3.

2017-18	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Septiembre 11-15	Quiénes somos? A dónde hemos venido? Acogida				
Septiembre 18-22	Quiénes somos? A dónde hemos venido? Acogida				
Septiembre 25-29	El desarrollo del niño y diversidad				
Octubre 2-6	El desarrollo del niño y diversidad				
Octubre 9-13	La persona y el niño - La vida y el ser comunitario				
Octubre 16-20	La persona y el niño - La vida y el ser comunitario				
Octubre 23-27	Desarrollo de la identidad				
Octubre 30 - Noviembre 3	Desarrollo de la identidad				
Noviembre 6-10	La comunidad - En qué comunidad vivimos				
Noviembre 13-17	La comunidad - En qué comunidad vivimos				
Noviembre 20-24	La comunidad educativa + la escuela				
Noviembre 27 - Diciembre 4-8	La comunidad educativa + la escuela				
Diciembre 11-15	Construyendo mi perfil de docente				
Diciembre 18-22	Construyendo mi perfil de docente				
Navidades	Navidades				
Enero 8-12	Vida, ciencia y tecnología				
Enero 15-19	Vida, ciencia y tecnología				
Enero 22-26	Educación inclusiva y diversidad				
Enero 29 - Febrero 2	Educación inclusiva y diversidad				
Febrero 5-9	Educación inclusiva y diversidad				
Febrero 12-16	La diversidad en mi vida				
Febrero 19-23	La diversidad en mi vida				
Febrero 26 - Marzo 2	La comunidad educativa + el docente				
Martxo 5-9	La comunidad educativa + el docente				
Marzo 12-16	Colectivos y redes				
Marzo 19-23	Colectivos y redes				
Semana Santa	Semana Santa				
Abril 9-13	Sistemas de ayuda y estrategias metodológicas				
Abril 16-20	Sistemas de ayuda y estrategias metodológicas				
Abril 23-27	Sistemas de ayuda y estrategias metodológicas				
Abril 30 - Mayo 4	Conocemos el medio ambiente de Euskal Herria?				
Mayo 7-11	Conocemos el medio ambiente de Euskal Herria?				
Mayo 14-18	Módulo transversal				
Mayo 21-25	Módulo transversal				
Mayo 28 - Junio 1	Módulo transversal				
Junio 4-8	Yo docente: Qué recorrido he realizado?				

Figura 3.- Programa para el primer curso Educación Primaria

Finalmente, y en un proceso que sigue siendo dinámico y está en construcción, se determinaron para cada módulo diferentes “propuestas de trabajo” con una duración de entre 1 y 3 semanas. Denominamos propuestas de trabajo a la realización de un producto real y acabado que tiene semejanza al trabajo que encontrará en el futuro en el ámbito profesional. Estas propuestas de trabajo se operativizan por medio de metodologías diversas: retos, casos, problemas, proyectos, aprendizaje-servicio, indagación... que suponen romper con la estructura académica basada en materias o asignaturas. Los docentes trabajan en grupos interdisciplinares y guían el trabajo del alumnado. Todos trabajan con dedicación intensiva en días consecutivos hasta que la propuesta de trabajo se finalice. Me-

diante este sistema, se pretende que el alumnado se implique activamente desde el comienzo hasta el final de la propuesta.

Desde el punto de vista programático, el resultado de este trabajo es una programación basada en diferentes propuestas de trabajo. El curriculum de primero de educación primaria se refleja por medio de las propuestas de trabajo que lo sostienen⁵:

B. Los actores del proceso

A lo largo del rediseño curricular se ha mantenido un continuo diálogo, con los agentes educativos externos (empleadores fundamentalmente), a la par que se trabajaba con un amplio grupo interno de profesores que ha ido matizando o reformulando las competencias y los RA. El proceso de colaboración y contraste interno y externo es parte de la cultura de acción de la facultad, coherente con su vocación cooperativa.

Desde el punto de vista organizativo el proceso de innovación ha estado dirigido por un grupo tractor conformado por: la directora académica, la secretaria académica, las dos directoras de departamento de educación, los coordinadores de los grados de EI y EP y dos expertos en procesos de cambio curricular y metodológico, que garantiza la presencia del equipo directivo, las titulaciones y expertos de diferentes ámbitos. Este grupo está encargado del diseño y desarrollo del nuevo proyecto curricular de la facultad, al tiempo que es el foro en el que se reconstruye el proyecto educativo de la misma, garantizando la coherencia entre las titulaciones. Asimismo, es el grupo responsable de diseñar el plan de capacitación del profesorado que será responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nuevo marco.

Este grupo tractor ha operativizado su trabajo en dos subgrupos: el grupo técnico, que se ha ocupado especialmente de ajustarse a los requerimientos legales de las correspondientes titulaciones, y que asimismo se está ocupando de organizar el sistema de calificación más adecuado para todo el proceso; y el grupo cartógrafo, que tiene como función principal coordinar los departamentos y titulaciones para crear equipos interdisciplinares que respondan a las demandas del nuevo curriculum.

A partir de todo ello, desde el grupo tractor se han generado seis grupos que están profundizando en temas esenciales para el desarrollo de la innovación del proyecto educativo de los grados: las competencias transversales, las tic, el modelo de tutoría, las competencias comunicacionales y la metodología y evaluación. Estos grupos cuentan con coordinadores, la mayoría de los cuales forma parte del grupo tractor. Se prevé que en un futuro puedan crearse nue-

⁵ Los diferentes colores hacen referencia a cada uno de los cinco módulos definidos.

vos grupos para responder a necesidades específicas que se identifiquen en el proceso.

Por último, a un nivel más micro, se ha constituido un grupo de diseño para cada módulo dentro de cada titulación, en total 10 grupos interdisciplinares, que están trabajando en la creación del marco de los módulos y propuestas de trabajo que se empezarán a implementar el curso 2017-18. Estos grupos son liderados inicialmente por miembros del equipo tractor y se está construyendo un grupo constituido por los coordinadores de módulos, como espacio de reflexión conjunta, que aspira a ser, en un plazo corto y medio, la comunidad de práctica profesional que sostenga, junto con el equipo tractor, esta innovación.

De forma gráfica, la configuración del grupo motor puede verse reflejada en la figura 4.

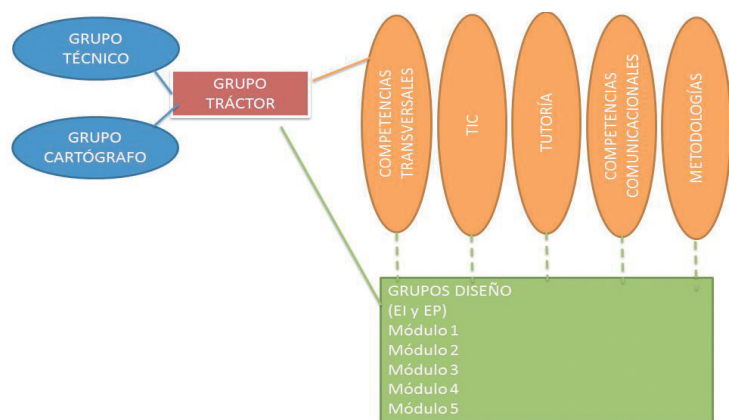


Figura 4.- Organización interna para el rediseño curricular

Prospectiva y vías de futuro

Si se toman en cuenta, entre otras, las recomendaciones de *10 ideas for 21st century education*, es decir: 1) abrir los horarios, las clases, la organización, los temas, los roles de los alumnos y los profesores; 2) pensar más allá de las paredes de la clase; 3) personalizar la educación; 4) sacar provecho a la experiencia digital del alumnado; 5) trabajar con proyectos reales; 6) animar a los estudiantes a ser profesores; 7) animar a los profesores a ser estudiantes; 8) medir (evaluar) lo necesario; 9) trabajar con el entorno –no solo con el alumnado-; 10) dar el poder a los alumnos... queda camino por recorrer.

El cambio en la universidad es complejo y por lo tanto se necesita una estrategia compleja. Unas de las prioridades del proceso de cambio curricular y metodológico lo han constituido: 1) el diseño del currículum basado en competencias y orientado a los resultados de aprendizaje, tanto de las competencias

específicas como de las transversales. Esto ha requerido una alfabetización de todo el equipo que ha supuesto mirar el currículum no desde las materias sino de los resultados de aprendizaje que se derivan de las competencias. Uno de las dificultades identificadas en los momentos de diseño de las propuestas de trabajo está relacionada con el cambio de mirada del tutor, que necesita tiempo para despegarse de los saberes y rutinas profesionales de su materia para guardar lo esencial de la disciplina y aportarlo al logro de los resultados de aprendizaje; a su vez, la creación y gestión del “grupo motor”, que lleva el timón en todas las titulaciones y que asume las labores tanto de diseño como de dinamización del proceso atendiendo a la cultura de acción profesional (Barbier, 2010) de la facultad y, finalmente, la formación del profesorado. Dicha formación está destinada a la vez al desarrollo profesional y a mantener una cultura de facultad que aborda de modo colectivo los retos planteados en la enseñanza universitaria, atendiendo a nuestra identidad cooperativa.

El perfil profesional del futuro maestro, y el currículum académico y universitario a su servicio, que hemos recogido en este trabajo, está siendo completado con otra línea-eje en torno al sujeto o perfil personal del maestro que trabaja cooperativamente, es capaz de aprender a lo largo de la vida, y está comprometido con el oficio docente y el ejercicio colectivo de la profesión y la responsabilidad social en su entorno cercano y global. Asimismo, no podemos dejar de lado formar los maestros desde “dentro de la profesión” (Novoa, 2009), lo cual implica un fuerte componente práctico, centrado en el estudio de casos concretos y que tienen como referencia el trabajo escolar, para así reforzar la adquisición de una cultura profesional.

También se perciben retos más a medio plazo, como son el hecho de vislumbrar procesos de investigación sobre el modelo de formación con visos a mejorar dicha formación (Durand 2008); el estudio del funcionamiento de la facultad como ‘organización que aprende’ (Argyris & Schön, 1995; Bolívar, 2000); y la creación de ‘comunidades de aprendizaje profesionales’ que se organizan como estructuras de colaboración entre compañeros para cuestionar su práctica (revisión de la literatura en Stoll *et al.*, 2006).

Bibliografía

- Altuna, L. (coord.) (2008). *La experiencia cooperativa de Mondragón. Una síntesis general*. Eskoriatza: Lanki-huhezi.
- Alzolamaiztegi, N. y Martínez Gorrotxategi, A. (2014). La formación de maestros, desde una vocación cooperativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, pp: 82-85.
- ANECA [agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación] (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados*

- del aprendizaje*. Madrid: aneca. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf
- Argyris, C. & Schön, D. (1995). *Organizational learning. Theory, method and practice*. Maddison-wesley.
- Azurmendi, J. (1996). Pensamiento personalista en Euskadi en torno a la guerra. *Revista internacional de estudios vascos*, 41(1), pp. 77-98.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: la muralla.
- Barbier, J.M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), pp. 163-194.
- Comisión Europea. (2009). El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente (eqf-mec). Luxemburgo: oficina de publicaciones oficiales de las comunidades europeas. Recuperado de https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_es.pdf
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage-développement. *Éducation et didactique*, 2(2), pp. 69-93.
- Groff, J. (2012). The nature of learning.using research to inspire practice. H. Dumont y f. Benavides (eds.). *Practitioner guide from the innovative learning environments project.OECD*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/ceri/innovativelearningenvironments.htm>
- Hampton, M., Patton, A. Y Shanks, I. (2004). *10 ideas for 21st century education innovation unit*: London. Recuperado de <http://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/2017/04/10-ideas-for-21st-century-education.pdf>
- Hargreaves, a. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: edición morata.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential*. Thousandoaks CA: Corwin.
- Hopkins, D. (2013). *Exploring the myths of school reform. School leadership & management*, 33(4), pp. 304-321.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación*, 250, pp. 203-218.
- Ramirez de Okariz, I. (2016). *40 urtean euskal gizartean eragiten. Irakasleeskola – humanitate eta hezkuntzazientzien fakultatea (huhezi)*. Huhezi: eskoriatza.
- Tecnológico de Monterrey (2015). *Reporte edutrends. Aprendizaje basado en retos*. Recuperado de <http://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr/> [16/12/2016]
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

La práctica y la residencia: un espacio para resignificar el trayecto curricular del sujeto

CRISTINA MÓNICA MONTI
SILVIA ESTELA ORMAECHEA
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Resumen

El objetivo de este trabajo se orienta en la dirección de examinar cuestiones amplias relacionadas con los aspectos de carácter intersubjetivo y recíproco de la enseñanza que se juegan en el desarrollo curricular de una cátedra y su relación con la estructura curricular de la carrera a la que pertenece la misma.

La tarea académica realizada en la cátedra práctica y residencia en instituciones educativas correspondiente al profesorado en ciencias de la educación, focaliza en su desarrollo curricular dos cuestiones centrales: 1) la descripción de las prácticas docentes en una institución educativa desde el relato y las representaciones subjetivas a partir de la recuperación de distintos saberes y 2) la apropiación de los conocimientos logrados durante el trayecto curricular.

El campo de las prácticas profesionales es intersubjetivo, no lo constituyen simplemente determinaciones racionales. Cada practicante tiene una estructura psicológica y, a la vez interactúa en una red social que hasta cierto punto lo condiciona. Esto nos lleva a preguntarnos porque el alumno se apropia de los saberes, cómo se los apropia, o porque los transforma y/o rechaza. Estamos frente a un objeto de conocimiento que es al mismo tiempo sujeto y a la vez portador de proyectos, un objeto que está inscrito en el tiempo y la historia y que tiene su propia historia.

La significación del espacio de la cátedra está en la relación, se constituye en un lenguaje en tanto es posible construir una red que una sus elementos en un conjunto significativo: red de significados (semántica) con reglas precisas que hacen posible articular sus componentes (sintaxis). Configura un contexto de aprendizaje, un ámbito que cotidianamente instituye verdaderas lecciones sin que haya intencionalidad explícita de enseñar. De esta manera se sientan las bases para permitir aprovechar las posibilidades y potencialidades de lo desarrollado en el trayecto curricular de la carrera.

La cátedra aspira a convertirse en un espacio transversal, de integración y articulación entre teoría y práctica. Se fundamenta en la certidumbre de considerar que la tarea de reflexión y articulación de la teoría y la práctica docente implica el desarrollo de una comprensión más profunda sobre su labor, la profesión, el currículo y la sociedad.

Palabras clave: trayecto curricular –práctica docente- formación.

El objetivo de este trabajo se orienta en la dirección de examinar cuestiones amplias relacionadas con el currículum para la formación docente. Nuestra intención es mostrar a partir de nuestra experiencia, los dispositivos de enseñanza y formación que reflejan las expectativas de lo que los practicantes aspiran a lograr en sus prácticas en instituciones formales de enseñanza.

La formación de docentes comienza cuando se aprehende el impacto de la acción docente: es decir se capta el carácter intersubjetivo y recíproco de la enseñanza. En esta perspectiva, la formación profesional es un itinerario en el que los practicantes más que responder a los que los profesores indican, es algo que ellos deberán hacer por sí mismos.

La tarea académica realizada en la cátedra práctica y residencia en instituciones educativas correspondiente al profesorado en ciencias de la educación, focaliza en su desarrollo curricular dos cuestiones: 1) las prácticas docentes en una institución educativa desde el relato y las representaciones de los practicantes a partir de la recuperación de los saberes empíricos y 2) los conocimientos logrados a lo largo de las experiencias durante su trayecto de formación.

1. Una propuesta curricular: el currículum oficial

El currículum oficial es denominado por Doyle (1992), analítico o formal. Constituye un mecanismo regulatorio y un espacio de poder y negociación en tanto constituye la elaboración de contenidos que traducen los fines de la educación, mediante un conjunto de argumentos que justifica la selección y el arreglo de los contenidos y, señala la dirección que debe operar la transformación tal como se espera que sea representado ese contenido. (Doyle, 1992) de manera sintética podríamos reducirlo al conjunto de regulaciones institucionales que le otorgan legitimidad y validez normativa.

La cátedra práctica y residencia en instituciones educativas forma parte del diseño curricular de la carrera del profesorado en ciencias de la educación. El título que se otorga es el de profesor en ciencias de la educación que habilita para efectuar análisis, programación e intervención profesional en el campo educativo desde una perspectiva multidimensional y compleja. La cátedra corresponde al área iv- teoría y técnica de los encuadres generales de la intervención educativa cuyos objetivos de aprendizaje son: “a) aprendizaje de los corpus teóricos que dan cuenta de la intervención educativa, sus posibles encuadres y sus condiciones; b) desarrollo de las capacidades de utilización de las distintas herramientas que pueden considerarse sustantivas y básicas para cualquier intervención. La modalidad de trabajo que adopta es teórico-práctica”. Está ubicada en el cuarto nivel, es anual y posee una carga total de 144 horas (distribuidas semanalmente en seis horas). Sus correlatividades son: didáctica, historia general de la educa-

ción, sociología de la educación, introducción a las ciencias sociales, corrientes del pensamiento contemporáneo, pedagogía, seminario de la realidad educativa, psicología de la educación, psicología, sociología, grupos e instituciones educativas. Todas las asignaturas mencionadas deben estar aprobadas por el alumno para poder cursar práctica y residencia en instituciones educativas. Asimismo, didáctica ii, evaluación y teoría curricular; deben estar regularizadas.

La formación del especialista en educación implica entonces, producir los escenarios de interacción que permitan vincular estrechamente el análisis de la realidad con los cuerpos teóricos provenientes de la investigación en las ciencias básicas que entienden del fenómeno educativo y sus condiciones, y de las ciencias que se ocupan de las diferentes estrategias y técnicas de intervención. Asimismo, proveer los espacios para permitir al estudiante conocer las dinámicas propias de diferentes campos de intervención profesional y, constituir en sí mismo el punto de partida para imaginar el desarrollo de áreas hoy no presentes en el medio.

En los aspectos referidos, se puede apreciar, cómo está tensionado el trayecto de formación, en dos de las direcciones propias del currículum analítico o formal: competencias disciplinarias por un lado y, las formas de organización burocrática de la actividad profesional docente por otro. Estos polos de atracción son importantes de explicitarlos en procesos de formación en tanto se amalgaman y conforman una suerte de “presupuestos dados” o escenarios naturalizados en los acervos de conocimiento profesional articulados en las biografías de los practicantes como tipicidades universales.

2. La cátedra en su juego de rotación: el trayecto curricular como construcción de subjetividades.

Los propósitos generales de este plan están dirigidos a facilitar que los alumnos de este espacio curricular encuentren un tiempo y un espacio de formación que les permita reflexionar sobre los orígenes y consecuencias de sus acciones. Es decir, construir un espacio mediador para plantear y proporcionar variables e hipótesis sobre la dinámica y efectos de las prácticas de la enseñanza en cada uno de los practicantes.

Lo que nos proponemos es entonces, conducir y posibilitar el desarrollo en los practicantes de los hábitos y habilidades pedagógicos necesarios para enfrentar situaciones cambiantes, únicas y conflictivas. Nos ocupamos del desarrollo permanente de las destrezas y técnicas en la enseñanza, pero además nos ubicamos en un contexto más amplio de acción formativa: el grupo como dispositivo funcional y como lugar de proyección que ofrece las posibilidades del análisis multireferencial que incluye la articulación de la dimensión grupal, individual-subjetiva, intersubjetiva, organizacional e institucional.

Dentro de esta línea se abordan las prácticas de la enseñanza en las instituciones educativas como sistema de comunicación en el nivel de las representaciones sociales y de las actitudes, las percepciones, imágenes y, los estereotipos que emergen de los análisis de los discursos, por lo dicho y lo no-dicho en cuanto nos remiten a un proceso de socialización, culturización y de formación profesional.

El campo de las prácticas profesionales es intersubjetivo, no lo constituyen simplemente determinaciones racionales. Cada practicante tiene una estructura psicológica y, a la vez interactúa en una red social que hasta cierto punto lo condiciona. Esto nos lleva a preguntarnos porque el alumno se apropia de ello, cómo se lo apropia, o porque lo transforma y/o rechaza. Estamos frente a un objeto que es al mismo tiempo sujeto y a la vez portador de proyectos, un objeto que está inscrito en el tiempo y la historia que tiene su propia historia.

En consecuencia, se incluyen en la formación nuevas figuras. Se trata de la apropiación de tipos o patrones de expectativas de actividad, del ejercicio de roles que el campo interactivo produce en el trabajo docente, tales como: el observador, el enseñante, el analista, el formador, es decir, nuevos roles por los que los actores que abordan las prácticas de la enseñanza puedan descubrir las diferentes significaciones en el campo de la práctica.

Es así que nos planteamos como propósitos: a) ofrecer a los alumnos la posibilidad de continuar con el proceso de construcción y reconstrucción del “espacio y tiempo de formación”, iniciado en sus respectivos trayectos a lo largo del desarrollo curricular de la carrera y, b) facilitar a los alumnos practicantes, a partir de ese espacio y tiempo de la formación, el encuadre necesario para el análisis curricular, didáctico y socio institucional de las prácticas de la enseñanza.

Consideramos que el “espacio y tiempo de formación” encierran, en este plan, el movimiento relacional e interactivo entre el “espacio transicional” y el “tiempo vivido” el primero, deja lugar para el proceso de adquisición de la capacidad de aceptar diferencias y semejanzas distinguiendo con claridad entre la fantasía y la realidad y, el segundo, experimentado colectivamente de manera subjetiva e intersubjetiva permite tomar conciencia de la duración de la existencia de cada uno de nosotros. Esto significa, construir y reconstruir ese espacio y tiempo de la formación como mediadores para que alumnos y docentes se planteen y elaboren variables e hipótesis sobre la estructura, la dinámica y efectos de las prácticas de la enseñanza a partir de sus percepciones, sus actitudes y sus proyectos; es decir, como anclaje desde lo sociocognitivo y como continente desde lo emocional que ofrezcan la ayuda necesaria para modificarse. De esta manera, el espacio y tiempo de la formación tienen el carácter de analizador de las percepciones, ideologías, creencias, actitudes, teorías, que informan la práctica tanto desde la perspectiva didáctica como socioinstitucional.

En principio debe señalarse que, los espacios se configuran en las instituciones de modo de asegurar la recurrencia requerida en las interacciones. La significación del espacio está en la relación, el espacio se constituye en un lenguaje en tanto es posible construir una red que una sus elementos en un conjunto significativo: red de significados (semántica) con reglas precisas que hacen posible articular sus componentes (sintaxis). Configura un contexto de aprendizaje, un ámbito que cotidianamente instituye verdaderas lecciones sin que haya intencionalidad explícita de enseñar. De esta manera se sientan las bases para permitir aprovechar las posibilidades y potencialidades de lo desarrollado en el trayecto curricular de la carrera.

Los contenidos del programa exponen este sentido. Por ejemplo en los objetivos planteados:

- Promover la comprensión a partir de lo realizado como practicante en las prácticas de ensayo y la residencia de los distintos saberes vividos para hacerse uno mismo su propio autor y habilitarse en el marco de su propia formación
- Reconocer a partir del trabajo realizado con las parejas la heterogeneidad, y la legitimidad de las diferencias quienes tienen historias, formaciones y experiencias y dependen del juego de intereses en función de los cuales toman posiciones.
- Descubrir la problemática de las prácticas áulicas e institucionales a partir del otro que ejerce una influencia sobre nosotros, nos afecta y contribuye a nuestra transformación y a nuestra evolución.

El primer objetivo anuncia el espacio privilegiado de actuación como lugar de conformación del sujeto en un entramado de constitución de un saber. El segundo privilegia los vínculos intersubjetivos y los procesos de alteridad en los procesos de formación que permiten diferenciarnos y por último el tercero acentúa el carácter intersubjetivo de constitución del saber identitario. Debemos sin embargo prevenir que estos tres enunciados no constituyen una secuencia particular de formación, sino que señalan un devenir que no es más que la temporalidad propia del tiempo vivido en una singular duración.

En otras palabras, el “espacio y tiempo de la formación”, representan el continente para reflexionar, para hacer un retorno sobre uno mismo siempre en relación con otros, sobre los orígenes y construcción de nuestras acciones, así como sobre las restricciones y los estímulos materiales e ideológicos que informan las prácticas de la enseñanza en los diferentes ámbitos donde se manifiestan: aula, escuela y contextos sociales más amplios ya que, toda situación de enseñanza y/o formación se construyen en torno de problemas o significados que ameritan ser analizadas en profundidad tratando de encontrar la mirada múltiple que nos

lleva a reconocer el objeto complejo; que nos permite reconocer la dinámica y estructura de los procesos que intervienen en la construcción de saberes pedagógicos.

La metodología y dispositivos propuestos testifican en cierto modo nuestra forma de pensar y trabajar. Se expresan en el programa de la cátedra de la siguiente manera:

“los pasos a seguir indicarían lo siguiente:

- Teniendo en cuenta el análisis de la institución elaborado por los practicantes en el momento de la llegada a la institución y los nuevos datos relatados en los respectivos diarios de itinerancia, (Barbier, 1993) elaborar una narración que describa y analice el contexto institucional.
- Analizar las observaciones de las clases realizadas por los practicantes teniendo en cuenta la guía de observación de clases, seleccionar imágenes representativas del aprendizaje de los alumnos durante el período de la residencia. Con ambos resultados elaborar una narrativa que describa y analice la residencia teniendo en cuenta los aspectos que transforman y cambian a los sujetos participantes.
- Realizar individualmente una lectura profunda de los diarios de itinerancia tratando de encontrar en ellos datos y aportes que enriquezcan la indagación
- Realizadas las producciones 1, 2, construir una síntesis que represente las propias teorizaciones además de incluir el aporte de los distintos enfoques didácticos, curriculares, institucionales, políticos, sociales y psicológicos. Una vez concluido el proceso de análisis el trabajo se volcará en un plotter para ser expuesto.
- Por último, y teniendo en cuenta las cuatro producciones realizadas cada practicante elaborará una producción individual en la que pueda narrar el impacto que las prácticas de ensayo y la residencia han marcado en su respectivo trayecto de formación para ello el trabajo incluirá:
 - a. Diferenciación de los aspectos más significativos o momentos cruciales en la experiencia vivida (entendiendo por crucial un momento que produce cambio significativo en la propia percepción de sí, de los otros y del trabajo realizado)
 - b. interpretación de la significación planteada en el punto a., a la luz de la experiencia biográfica y a la especial significación vivida en la situación concreta del paso por el espacio curricular práctica y residencia en instituciones educativas.
 - c. aportes de distintos enfoques institucionales, grupales, didáctico, curricular, psicológico para entender las posibles relaciones.

Por lo tanto, se describen las fases en tres dimensiones en la que se diferencia de que manera el practicante construye conocimiento con el otro, desde el otro y con uno mismo. Este proceso finaliza en una producción grupal (presentación de un plotter) donde se recupera la clase y el practicante como objeto-sujeto de análisis y una producción individual de recuperación de los hechos subjetivos que hacen al sí mismo (historia de formación). Esta última instancia innova sustancial y cualitativamente la co-construcción del conocimiento cambiando el eje de la pregunta: no es ya la clase, si no ¿que soy?, fundamental para trasladar el espacio de la mirada técnico profesional y epistemológica al plano de lo ético y moral. Se trata entonces de asimilar y expandir el plano de lo político social y pensar la enseñanza como hecho asentado en valores y reafirmar los procesos de emancipación individual y grupal. Ya que el dispositivo destaca los aspectos intersubjetivos. También se destaca en esta propuesta, la explicitación en el dispositivo de la diferencia entre las prácticas de enseñanza que deben ser recuperadas para su análisis y, las prácticas de formación que cada practicante ha desarrollado en su historia de formación.

El trabajo realizado obliga al sujeto al trabajo personal individual, trabajo en parejas de observación, trabajo en pequeños equipos de indagación y lo pone en un proceso de contrastación entre lo que siente, ha vivido y ve con lo que han vivido, sienten y ven los otros, que permite paulatinamente el develamiento de aspectos antes no advertidos y la toma en conciencia de los determinantes institucionales de la percepción.

3. El trayecto curricular: el currículum como norma, un espacio transversal

La cátedra como trayecto curricular aspira a convertirse en un espacio transversal, de integración y articulación entre la teoría y la práctica, resolviendo tan compleja relación de tal manera que el practicante pueda vivirla como un logro personal y una experiencia determinante. Los sujetos participantes logran inspirarse en la acción pensante misma percibiendo sobre sí mismo un logro obtenido de la propia práctica y experiencia en la acción que brinda la certidumbre de cierto conocimiento. Tal como lo plantea (Rodríguez-González, 1996) este modesto propósito supone e implica la misma “práctica del teorizar”, y que en su cotidiano esfuerzo intelectual queda encarnada en el sentido- significado del concepto reconstruido y al final incrustado en la categoría científica.

Por ello, un modelo reflexivo de análisis nos lleva a nuevos replanteamientos que sirvan para la evaluación de los nuevos logros vigentes en el campo curricular de las prácticas de la enseñanza. Esto permite visualizar y evidenciar reflexivamente las conexiones entre categorías sociales y categorías científicas

como espacio heurístico que dan significado y se expresan en las prácticas profesionales.

Reivindicar la necesidad teórico procedimental de detectar a partir de un instrumento pedagógico y desde una praxis de aprendizaje cotidiano e ir sucesivamente perfeccionándolo hasta convertirlo en un dispositivo colectivo que permita diseñar el análisis curricular, didáctico, grupal e institucional para perfilar escenarios sobre los que decidir, aún a partir de la incertidumbre individual y colectiva.

Se trata de una reconstrucción procesual, colectiva y cotidiana que se autoconcibe como conjunto de teorizaciones acerca de los rasgos y características de las prácticas registradas y observadas en los diferentes espacios áulicos e institucionales. Y es a partir de allí que, el salir al encuentro de unidades de prácticas de análisis teóricos permite lograr la reconstitución de una nueva imagen representacional, que sirva para la superación de la dialéctica que se expresa entre los simbólicamente construidos espacios y tiempos visualizados.

Por ello, la tarea de reflexión y articulación de la teoría y la práctica docente implica el desarrollo de una comprensión más profunda sobre su labor, la profesión, el currículo y la sociedad. Es decir, generar espacios y tiempos de abordajes interdisciplinarios, no forzados, sino emergentes de la dialéctica teoría práctica. Sobre la base de los contenidos ejes (estructura curricular de la carrera) considerados como necesarios, estar abiertos a la incorporación de otros en función de las demandas de las prácticas y producirla en articulaciones dinámicas donde se priorice la formación que propone el análisis de las mismas.

Es decir, el punto inicial parte de la perspectiva de una observación externa que recupera el punto de vista del observador, desde la estructura genuina de la acción que contiene la referencia al fenómeno y posibilita que la entidad conceptual solo pueda subdeterminarse desde la vivencia cierta de una aparición o emergencia.

Solo si en determinado momento las perspectivas de la acción consiguen resolverse mediante el recurso hábil de los observadores a un metalenguaje capaz de normalizar o establecer las reglas del juego en la acción, éstas servirían para redefinir la situación problemática observada. Las reglas para la práctica en un contexto de acción subjetiva del individuo se denominan máximas, las reglas intersubjetivas que se establecen para la acción colectiva en grupos o en la sociedad como un todo, se denominan normas.

Por lo tanto, las reglas desempeñarían el papel de recurso, para establecer un criterio colectivo que tal como Luckmann (1996) lo plantea, significa trazar una frontera que demarca como lugares teóricos concretos aptos para la pragmática redefinición sucesivas de máximas en los sujetos individuales y normas en los objetos colectivos.

Desde aquí, se trabajan los contenidos específicos de los distintos campos curriculares. Es decir, se asume la búsqueda del campo profesional de la docencia universitaria desde los saberes institucionales a lo largo de la historia de la profesión docente, como así también, los estilos de desempeño profesional que funcionan en las distintas instituciones universitarias y no universitarias. Estamos así articulando el enfoque de Goodson (1995) acerca de las disciplinas, aceptando entonces la historicidad propia del campo. Tiempo y espacio también son analizadores de la tradición disciplinaria

Para ello se utilizan los dispositivos como herramientas para comprender cómo se construyen las prácticas y las representaciones que las acompañan. En este espacio, la estructuración de normas incitan al sujeto del aprendizaje a apoyarse sobre ciertos patrones preconstruidos de respuestas que lograron la validación social, remitiendo a la importancia del consentimiento de los demás para discernir sobre la adecuación de un juicio o de una formulación

Se prevé así, el tratamiento de problemas y temas desde las distintas perspectivas. Para ello se tendrán en cuenta, por un lado, la tarea grupal para promover la enseñanza en y para la reflexión y, por el otro, al ejercicio de una práctica profesional que implica una doble transferencia: el paso de los contenidos preparatorios generales a una situación problemática del campo profesional futuro, seleccionada a modo de ejemplo, y el paso de competencia transferencial - ejercitada en un caso concreto- a otras situaciones profesionales problemáticas del futuro.

Desde el currículum (Doyle, 2003) esencialmente lo que se busca es una interpretación o teoría del contenido. Por ello para diseñar un currículum hay que dar sentido a los contenidos para que éste sea un medio educativo. La perspectiva de la narrativa nos posibilita evaluar las suposiciones e interpretaciones que yacen bajo los contenidos, actividades y acuerdos de la preparación de los docentes practicantes, o sea, nos sirve para explorar el currículum de la formación docente. Como dice una alumna: “en esta última clase surgió, emergieron las cuestiones curriculares tocadas durante el transcurso del desarrollo de la unidad didáctica, como los temas, conceptos tratados se ubicaban dentro de un nivel más macro de planeamiento que brinda el marco a todo el nivel, es decir los diseños curriculares. Por otra parte, cuestiones didácticas, donde los estudiantes también implementaron, planificaron sus clases tomando como referencia secuencias dadas en clases, recursos diversos que motivaron la creatividad, el ingenio, el compromiso con la innovación y la imaginación tanto para la resolución de sus actividades como también para las actividades que se iban a proponer hipotéticamente a sus alumnos. Se utilizaron ejemplificaciones, secuencias espiraladas, lineales, un abanico de ideas que a nivel cuasi profesional me produjo una gran satisfacción.”(c.m)

Desde una mirada narrativa, los docentes interpretan sus vidas hilando marcos comprensivos en los que los incidentes, las personas, las acciones, las emociones, las ideas y los escenarios de su experiencia son presentados todos juntos, interrelacionados y situados. En este proceso, se van seleccionando las experiencias separando lo pertinente de lo extraño y rellenando los espacios mientras se construyen representaciones sensatas o informes de sus historias personales. (Doyle: 2003)

La totalidad de respuestas en tanto representaciones sociales, definen la profesionalización donde se diferencian procesos en la dinámica de conformación de las representaciones sociales. La primera, mediante la cual se materializa el conjunto de significados y se establece la relación entre los conceptos e imágenes, entre palabras y cosas con la finalidad de reconstruir el objeto entre lo que nos es familiar para poder controlarlo y el sostén que es el proceso mediante el cual las representaciones sociales se convierten en códigos de interpretación y finalmente de acción, cimentando nuevas representaciones sobre las preexistentes.

Es decir, la propuesta inicial es encontrar en la propia historia de formación la “conciencia pedagógica” (Bernstein, 1996) la ideología y las capacidades puestas en juego en sus trayectos que les permita dar respuestas en los distintos lugares de formación y acción, y a partir de allí, intentar encontrar los vacíos que los hacen sentir incompletos.

Las operaciones sustentadas en sus ideologías y que las llevan a cabo, a lo largo de sus vidas personal y profesional, constituyen el núcleo que intentan descubrir en un proceso de metacognición, la toma de conciencia de su accionar, por entender que es a través de las mismas que inician la apertura necesaria para entender la complejidad de los procesos.

la reconstrucción dialéctica del antes y el después, podrá permitirles descubrir en sus trayectos la ideología fundante y las causas de la descompensación. es como ponerse a prueba para analizar e interpretar este doble juego, o uno se queda con lo que es o trata de buscar nuevos caminos.

Entonces ¿cómo comenzar a separar las cuestiones que faciliten y clarifiquen los procesos de formación?

En primer lugar, la intención pasa por rastrear en la propia historicidad cómo he construido mi propia ideología con la que di solución, al dilema del conocimiento. Es decir, pensar y tomar conciencia en la multiplicidad de sistemas de valores, que han cultivado y experimentado a lo largo del trayecto curricular de formación y que han determinado una forma singular de actuación profesional.

La toma de conciencia del problema a analizar significa no solo buscar una solución sino encontrar en el análisis de lo complejo las distintas posibilidades

históricas para descubrir la .manera en que el sujeto piensa y reconstruye su conocimiento.-

De la misma manera que el sujeto cuando piensa reconstruye su conocimiento, los principios y las normas surgirán también de las implicaciones sociales que seamos capaces de generar en nuestros propios contextos.

Siguiendo a Bernstein (1990b) concluimos en todo proceso de enseñanza y formación se debilitan la clasificación y necesitamos nuevos principios de recontextualización para construir nuevos discursos e ideología fundante en la contextualización. Cada vez que un discurso cambia aparece un espacio en el que la ideología puede actuar.

Para finalizar no es más que hacer referencia a que la ideología es “una forma de establecer relaciones.no es un contenido, sino un medio de establecerse y realizarse las relaciones” (Bernstein, 1990b, 41) en este proceso de reestructuración del conocimiento, estamos hablando de un paso del discurso como singularidad, al discurso como regionalización del conocimiento, lo que significa una recontextualización de singularidades, las que son inherentes a la producción del conocimiento. Las regiones constituyen el medio de contacto entre el campo de la producción y cualquier campo práctico, es pues, un cambio en la clasificación.

Romper las defensas psíquicas, que actuaron y dieron el sesgo ideológico a nuestros conocimientos, permite analizar e interpretar la cuestión desde otra perspectiva. Y con ello descartar los supuestos que llevan a creer que lo que se pone en juego es sólo un contenido no reconociendo el interjuego de las defensas individuales y sociales existentes, las que nos llevaron a las singularidades del conocimiento dado en nuestras clasificaciones que no son más que las propias del contexto político y social al que pertenece un sujeto.

Todo esto no es más que, en este intento de pedirle una rendición de cuentas a la formación en si misma tal como nos plantea Beillerot (1998) para poder cumplir con el “oficio” de ser educador o formador ya no basta lo que uno sabe, es o piensa, requiere de una inscripción en una ideología que plantea como él, lo inacabado del ser humano, lo cual es una ruptura histórica.

Referencias

- Barbier, R. (1993). *El diario de itinerancia*. Congreso de la A.E.C.S.E. (25-27 marzo 1993, París) Universidad París viii.
- Beillerot, J et al. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos aires: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos aires: Amorrortu editores.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la trasmisión escolar*. Barcelona: El roure.

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Doyle, W y Carter, K. (2003). *La narrativa y el aprender a enseñar: implicaciones para el currículum de la formación docente*.
- Doyle, W. (1992). Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación*, 6. Facultad de filosofía y letras, UBA. Buenos aires. Miño y dávila editores.
- Delory-Momberger, C. (2011). *Biografía y educación. De investigación y la práctica de la educación educ*. Rev. Vol.27 no.1 Belo Horizonte. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982011000100015>
- Fernández, L.M. (2003). Hacia una didáctica analítica de la formación dispositivos pedagógicos y análisis de la formación. *Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. San Luis, Argentina.
- Gonzalez, F. (2002). *Sujeto y subjetividad*. México: Thomson.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-corredor.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. (2004). *Historia de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Ensinar e aprender ciência política: metodologias ativas no curso de direito

DOLORES PEREIRA RIBEIRO COUTINHO
GISELLE MARQUES DE ARAÚJO
CARLA CALARGE
DJMES DE LIMA SUGIMOTO
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Brasil

Resumo

Objetiva este trabalho refletir sobre os resultados da primeira oferta da cadeira ciência política, no ano de 2016, no curso de direito da universidade católica dom bosco-ucdb, dentro de uma proposta de realinhamento da disciplina, com uso das metodologias ativas. Partindo-se da concepção de que a construção do conhecimento pode se dar em perspectiva crítica com foco na realidade vivenciada pelo aluno/professor no contexto histórico de permanente transformação, a experiência inovadora das docentes, que lecionaram a mesma disciplina em dez diferentes turmas partiu da seleção de conteúdos; passou por elaboração de ementário; uso de referências atualizadas e pertinentes para fornecer pré-requisito a futuras cadeiras específicas do direito, com foco na perspectiva interdisciplinar; nas diferenças existente; na importância das escolhas e alteridade no processo de ensino aprendizagem. Participou das atividades, um aluno do mestrado da ucdb em seu estágio docência. Nas aulas utilizaram-se variadas técnicas de ensino fruto de capacitação docente na instituição e da própria experiência docente. Como resultado, dificuldades se concentraram na ausência de habilidades, que alunos não possuem por serem oriundos de um ensino tecnicista, que os fez “plateia” de aulas expositivas, que na condição de conforto e sujeito passivo ensejou episódios de resistência à proposta.

Palavras-chave: ciência política, interdisciplinar, curso de direito, metodologias ativas

Introdução

O processo histórico marca o desenvolvimento das sociedades e consequentemente impacta as mudanças na forma como elas e estado estão imbricados, vivenciando o ganho e por vezes até mesmo a perda de princípios, direitos e garantias identificados como “direitos fundamentais”, nas respectivas cartas constitucionais, que acabam por dar o tom na aplicação da norma. Assim que, o direito está intimamente associado com as questões políticas, sociais, culturais e morais de cada momento e o denominado estado constitucional de direito se estabelece.

Por vezes, os cursos de direito não acompanham, integralmente, a trajetória de mudanças históricas, pelo menos não na mesma velocidade e/ou intensidade, o que acaba por oportunizar um modelo de ensino jurídico marcadamente tecnicista, muito mais focado no estudo dos fenômenos jurídicos do que preparando profissionais para serem futuros operadores jurídicos ou para atuarem em litígios processuais.

A reflexão que se constrói pela abordagem dedutiva retrata a experiência vivenciada pelos autores/docentes na implantação de uma proposta de realinhamento da disciplina de ciência política, com a finalidade de, não apenas, adequar os conteúdos às novas demandas do profissional e futuro egresso, mas principalmente proporcionar oportunidades no processo de ensino e aprendizagem em que os alunos possam desenvolver competências e habilidades, as quais venham a contribuir para um melhor desempenho acadêmico no presente e diferencial no mercado de trabalho no futuro.

O método dedutivo consiste na forma racional de combinar ideias com a finalidade de obter uma melhor interpretação da realidade final, ou seja, os pesquisadores racionalizam e/ou combinam elementos partindo de uma perspectiva mais abrangente, a fim de que lhes seja permitido fazer o caminho da experimentação no modo descendente, nas situações em que se verifica a ocorrência do fenômeno, pois não se trata de simples experimentação, ou piloto de uma metodologia exploratória, mas da possibilidade de imprimir o diferencial de cada situação singular, partindo de um conhecimento prévio que se possui, adquirido anteriormente, no caso presente pela formação acadêmica e prática profissional no ensino na graduação.

Valendo-se das oportunidades de diálogo, que se alinhavam nesse processo, metodologicamente, o resultado da investigação floresceu da articulação entre as premissas, ou aspectos diversificados, os quais foram postos na relação entre o ensino de ciência política no curso de direito e a conclusão, que neste caso são as experiências oriundas do *case* relatado.

O ensino de ciência política no curso de direito

O ensino superior no Brasil está regulamentado pela Lei 9.394/1996, conhecida como lei darcy ribeiro, que no momento de sua promulgação deu cara nova à educação no país, adicionalmente há um conjunto de leis que procuram dar um tom de modernidade e transparência ao processo educacional.

Além da referida lei, as diretrizes curriculares, constituem-se o documento fechado pelos pares, pesquisadores reconhecidos, para não destoar e nem perder a unicidade da chamada área de conhecimento. Institucionalmente, a oferta do curso de direito norteia-se pelo disposto no que se denomina no Brasil de

projeto político pedagógico, o qual se deseja seja construído democraticamente no curso, atendendo além da legislação, as especificidades de cada territorialidade em que ele acontece. No caso do curso de direito da universidade católica dom Bosco [ucdb] a estrutura apresentada é portadora de um quadro curricular organizado:

Em três áreas de conhecimento: eixo fundamental-composto de disciplinas consideradas essenciais à formação humanística do acadêmico (promotoras do aperfeiçoamento do graduando frente aos novos desafios); eixo profissionalizante-composto de disciplinas essenciais à formação profissional (qualificando os alunos para sua inserção no mercado de trabalho) e eixo prático-composto de dois módulos de disciplinas práticas e optativas (objetivando o aperfeiçoamento do graduando, frente aos novos desafios). (Universidade Católica Dom Bosco, 2015, p.05).

Dentro de tal estruturação, a disciplina de ciência política, sucessora da pretérita teoria geral do estado, muito mais restrita do que a atual cadeira ministrada, não apenas em amplitude de conteúdo, mas também em profundidade teórica, integra o eixo das disciplinas de formação humanística e como tal tem, além da responsabilidade de fomentar a capacidade de reflexão, potencial para desenvolver habilidades de compreensão da realidade; aplicação de conhecimentos teóricos a situações concretas e reais; desenvolvimento de sensibilidade e senso crítico e até mesmo agilidade de raciocínio.

Mas o desafio que se apresentou para as docentes no segundo semestre do ano letivo de 2016 foi como desenvolver o conteúdo demandado pela formação do futuro operador do direito e ao mesmo tempo desenvolver as habilidades necessárias para que esse egresso não se limite a ser no futuro um mero “operador”, mas um ser pensante e operante. Tal desafio se maximiza quando a disciplina é ministrada em um mesmo período letivo por diferentes docentes, para dez turmas com perfis singulares e oferecida em turnos específicos. A solução encontrada, proposta pela coordenação do curso foi que se fizesse um alinhamento, a ideia era que em todas as turmas os mesmos conteúdos fossem trabalhados de uma mesma forma.

Tomado como desafio, após a capacitação docente em metodologias ativas e algumas experiências individuais positivas, oriundas da formação em licenciatura de uma das docentes que já fazia a utilização de ferramentas de estudo e pesquisa, as professoras optaram por mais do que alinhar tópicos de conteúdo, mas realinharam toda a disciplina.

Usando recursos que pretendem fomentar a comunicação, passaram a preparar as aulas com indicação das mesmas referências bibliográficas; produzindo

e partilhando as técnicas de ensino e os recursos áudios-visuais e lançaram mão de que se denominam metodologias ativas.

Metodologias ativas: proposta emancipatória.

A proposta de utilização das metodologias ativas inspirou-se no referencial teórico oferecido pela concepção construtivista que, segundo Salvador (2000) integra princípios explicativos sobre a natureza social e a função socializadora da escola, o papel do professor e dos conteúdos e, ainda, sobre os processos de construção, modificação e reorganização dos esquemas e significados do conhecimento. Essa concepção tem se firmado no deslocamento da formação profissionalizante ou técnico-científica para uma educação transformadora da realidade.

Dentre os defensores destas ideias, destacam-se, dentre outros Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e John Dewey (1859-1952). No Brasil, merece destaque Paulo Freire (1921-1977), cuja trajetória como educador registra a superação do desinteresse de seus alunos adultos enquanto submetidos ao método tradicional de alfabetização, por meio da abordagem de situações concretas envolvendo a história de vida destes alunos como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, que apontaram para a resolução de problemas e a construção de novos saberes.

Nesse viés, buscou-se a ressignificação do processo pedagógico em uma perspectiva dialógica, rompendo com a visão tradicional segundo a qual o professor sempre ensina e o estudante aprende, mediante a abertura para a construção coletiva do conhecimento, em processo dinâmico no qual o professor não apenas ensina, mas também aprende:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideais de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 1988, p. 79).

Desde os primeiros passos nessa direção, as dificuldades enfrentadas foram muitas: sugestões simples, como a de formar círculos para o debate foram recebidas com desconfiança. Foi possível perceber que o acadêmico do curso de direito sente-se mais à vontade com o formato tradicional de uma sala de aula no qual o professor coloca-se à frente do grupo, de costas para a lousa e despeja sobre os alunos presentes o conteúdo, sem que qualquer estudante tenha oportunidade para se posicionar enquanto personagem central deste processo de *ensino-aprendizagem*, expressão aqui compreendida numa perspectiva dualista, enquanto resultado da “divisão da sociedade em classes ou grupos mais

ou menos rigidamente separados”, conforme apontou Dewey (2007, p. 74). Levando a falsas dicotomias como “trabalho e lazer, atividade prática e atividade intelectual, homem e natureza, individualidade e associação” (Dewey, 2007, p. 74) o que dificulta o compartilhamento de experiências, atividades e interesses entre os indivíduos das diversas classes, e inviabiliza uma prática educacional democrática conforme a concepção de Dewey ou, no dizer de paulo freire, libertadora.

Dewey (1925) considera cada indivíduo enquanto participante ativo em uma incompletude universal, muito mais do que um mero espectador de um universo completo. Para Dewey (1916), cabe ao indivíduo a escolha sobre o seu futuro e tal escolha frustra-se no ambiente de uma sala de aula onde a ênfase está mais nas informações e menos nas ideias, resultando no *dogma da informação* ou em *fontes da verdade*, com raras oportunidades de evolução crítica e de conquista da liberdade, que é para Rousseau o fundamento máximo da educação:

O maior de todos os bens não é a autoridade e sim a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer. (Rousseau, 1979, p. 67).

Mas, a liberdade pressupõe postura ativa (antônimo de estática, indiferente, ausente) e, como tal, movimento. Como tornar efetiva essa busca da educação emancipatória? Quais estratégias podem ser adotadas em uma sala de aula no curso de direito, cuja estrutura é eminentemente dogmática? No segundo semestre de 2016, foram adotadas algumas propostas, que foram especificadas na próxima seção.

Entre as várias técnicas possíveis, foram utilizados o *brainstorming*, o mapa mental, a produção de texto a partir de charges e notícias jornalísticas, a produção de slides e a aula dialogada. A seguir descreveremos o uso dessas técnicas e os resultados atingidos pelos alunos.

A primeira técnica utilizada foi o *brainstorming* ou tempestade cerebral, na primeira aula do semestre. O objetivo dessa atividade de aprendizagem foi verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conceito de política. Nesse sentido, cada um deles escrevia uma palavra sobre o tema em um pedaço de papel e colava no quadro.

A partir desses *insights* e auxiliados pela docente na turma, o grupo organizava essas palavras de modo a formar um conceito de política. Longe de ser um conceito teórico ideal, o resultado despertou nos estudantes o reconhecimento prévio do tema e a demanda pelo aprofundamento teórico do assunto ao longo da disciplina.

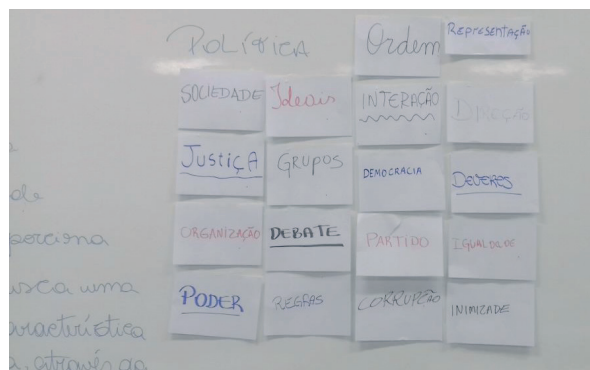


Figura i. Atividade de brainstorming, palavras propostas pelos estudantes.

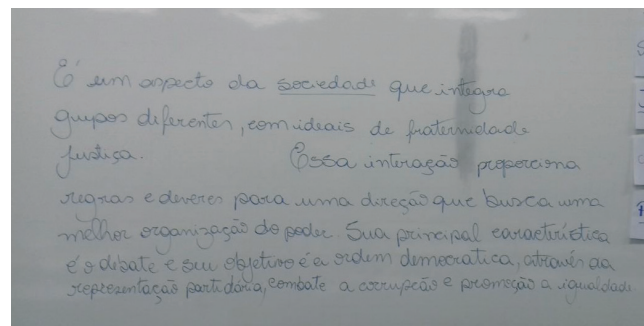


Figura ii. Atividade de brainstorming, conceito construído a partir das palavras propostas pelos estudan

Depois da prática inicial, é importante mencionar, que todo o processo de desenvolvimento das várias estratégias pedagógicas foi intermediado por conteúdos tradicionais, os quais os estudantes tiveram acesso a bibliografias básica indicada na disciplina que segundo Moran (2015) representou:

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo (p. 13).

Foi nesse sentido que se caminhou o primeiro momento da prática, do qual resultou a segunda atividade. Depois do estudo do texto indicado nas referências bibliográficas da disciplina com uma proposta de fichamento, ensinou-se a utilização de uma ferramenta denominada mapa mental, que foi criada

pelo inglês tony buzan, e permite ao seu usuário sintetizar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes a partir da leitura de um determinado material, podendo ser utilizada manualmente ou com recursos de informática *softwares* ou *apps*.

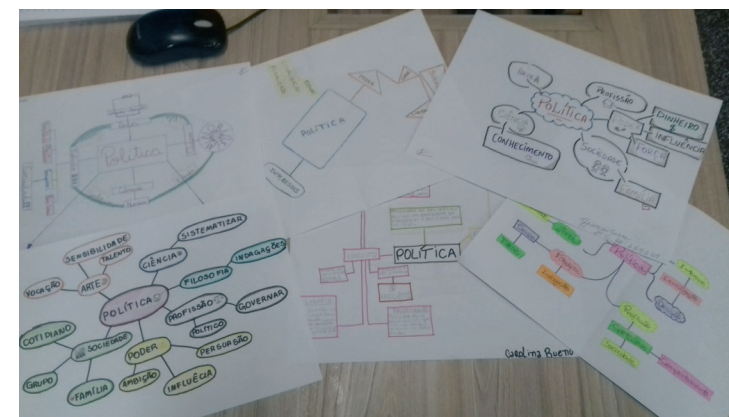


Figura iii. Mapas mentais produzidos pelos estudantes

Depois de haver explorado os conhecimentos prévios do grupo sobre o conceito de política a partir de sua perspectiva empírica, a proposição de um texto introdutório os docentes solucionaram eventuais lacunas em aberto e organizaram as reflexões iniciais, que foram despertadas.

Como os estudantes estavam no segundo semestre do curso, essa atividade exigiu um primeiro momento de aula tradicional, explorando o conceito de mapa mental e suas alternativas de construção, para depois desenvolver a atividade em si, os materiais conceituais foram disponibilizados na página docente dos professores para acesso dos estudantes antes e durante a atividade. Para desenvolver o mapa, solicitamos aos estudantes que trouxessem materiais para colorir, como canetas do tipo hidrocor e lápis, bem como oferecemos a eles alguns dos nossos próprios materiais.

Diferentemente da prática desenvolvida anteriormente, desta feita encontramos em algumas turmas resistência por parte de alguns estudantes que, segundo suas percepções identificavam nesse recurso de aprendizagem algo que não conseguiriam alcançar, outros entenderam que essa era uma atividade sem importância didática e alguns se negaram a participar sem declinar o motivo. Por outro lado, em outras turmas, houve adesão de boa parte dos alunos, que posteriormente nos relataram, inclusive, a aplicação da ferramenta em outras disciplinas e conteúdos.

A atividade seguinte utilizou quadrinho (tirinha) da personagem Mafalda (figura iv.) Criada pelo argentino joaquin salvador lavado-quino e usada pelas docentes para estimular a reflexão e a síntese dos estudantes sobre o conteúdo inicial da disciplina, especificamente os conceitos de política em contextualização histórica. Os estudantes deveriam produzir um texto que fosse capaz de relacionar as charges com o conteúdo teórico ministrado.



Figura iv. Charges utilizadas como elemento motivador da atividade. Copyright 2000 by Quino. Toda mafalda. Ed. Martins fontes.

Nas aulas em que o modelo tradicional de organização da sala de aula estava proposto, desenvolvemos as aulas com a proposta da aula dialogada. Essa técnica supera a aula expositiva tradicional em que o conteúdo é simplesmente apresentado pelo professor. Os estudantes aprendem o conteúdo ao longo do processo de exposição.

Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial. (Vasconcelos, 1992, p. 2).

Nessa modalidade de aula, os estudantes se sentiram bastante confortáveis, pela própria semelhança com o formato tradicional no que concerne a dispo-

sição espacial da sala e a condução do trabalho pelo docente. Ainda assim, essa estratégia exige que o estudante tenha alguns conhecimentos prévios relacionado ao tema a ser desenvolvido, para isso, foram utilizados como aporte os textos da bibliografia da disciplina outros pesquisados individualmente pelos alunos em um processo de pesquisa individual.

Primeiro se fez uma capacitação no laboratório de informática da instituição, na qual foram retomados tópicos de metodologia científica estudados no semestre anterior e aplicados a um roteiro básico de como fazer pesquisa em artigos científicos, teses e dissertações. O tópico de conteúdo tratado com esta abordagem foi formas e sistemas de governo, os acadêmicos receberam a tarefa de pesquisar, com uso partir de uma ferramenta de busca em internet, as origens; histórico; características; vantagens e desvantagens de cada forma e sistema de governo.

Todas as informações obtidas deveriam ser anotadas de próprio punho em cadernos ou folhas de fichário, as quais poderiam ser consultadas no momento da aula. A aula se desenrolou a partir de uma pergunta feita pelo docente, cuja resposta se fez por alunos em ordem de inscrição, coordenado pelo aluno em estágio docência que participou da aula e a docente foi anotando no quadro branco as informações relevantes que se complementavam até o ponto de saturação. O estímulo para a participação dos alunos, além da aprendizagem, foi a atribuição de conceito a ser revertido em décimos de pontuação para se somarem na média final da disciplina.

A disciplina teve ainda a proposta de uma leitura obrigatória, um clássico, que foi atividade preparada e executada em diferentes momentos, até a verificação da leitura em uma questão dissertativa contida na segunda avaliação escrita.

Como mencionado anteriormente, o interesse maior dentro dessa nova proposta é a formação de sujeitos que possam observar de forma crítica a sociedade em que estão inseridos para que se coloquem como sujeitos de mudanças, e não passivos. A proposta de leitura obrigatória do clássico 18 de brumário de Karl Marx teve alguma resistência, visto que o conhecimento que esse teórico produziu é, em parte, mal interpretado o que engendra visões estereotipadas em uma sociedade com fortes traços do patriarcado latifundiário e do rentismo, como é o Brasil.

A primeira ação dentro deste tópico foi oferecer suporte básico para que os alunos pudessem adentrar na leitura, dessa forma deu-se um suporte didático inicial, por meio de uma aula expositiva, na qual se esmiuçaram os conceitos básicos para compreensão não só da obra, mas do pensamento marxiano.

Buscou-se evidenciar que a abordagem de toda a disciplina possui caráter científico, momento em que se debateu amplamente, com os alunos sobre a im-

portância de se observar situações concretas a partir da ótica de vários teóricos. Notou-se uma boa recepção dos discentes quanto à nova proposta. Quando concluso o encontro, os alunos compreenderam o contexto científico no qual esta referência bibliográfica seria trabalhada.

Ademais, todo auxílio oferecido para a leitura, foi acompanhado de perto pelas professoras titulares da disciplina, assim como pelo mestrando em seu estágio docência, atividade curricular obrigatória de todos os bolsistas da capes/mec. Algumas demandas foram rapidamente sanadas com os próprios alunos, no transcurso da aula. Foi orientado ao mestrando que, para toda dificuldade que os alunos apresentassem, as explicações deveriam ser feitas utilizando fatos em que os próprios alunos estão imersos, facilitando assim a compreensão e análise dos mesmos.

Não obstante, as necessidades que acometeram a coletividades das salas foram trabalhadas em aulas expositivas, também se utilizava o emprego de situações ocorridas no cenário político do momento vivenciado no Brasil na segunda metade do ano de 2016.

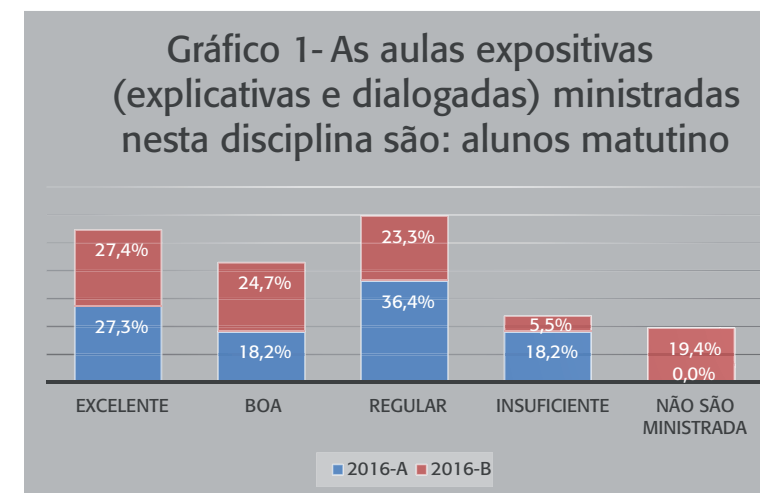
Resultados e conclusões

Os resultados da execução da proposta puderam ser conhecidos, em parte pelas respostas obtidas na avaliação institucional, feita por meio de um instrumento institucional capaz de permitir identificar a percepção dos alunos sobre o desenvolvimento das atividades na disciplina e o processo de envolvimento pessoal na aprendizagem.

Como duas das três docentes não ministraram a cadeira no semestre de 2016a, considerou-se para efeito de comparação, apenas as repostas dadas pelos acadêmicos de uma das turmas do matutino (108 alunos), e outra do noturno (34 alunos) de cada semestre a e b do ano de 2016, o que totalizou 20% em 2016b das classes que cursaram a disciplina (dez turmas) no realinhamento da cadeira.

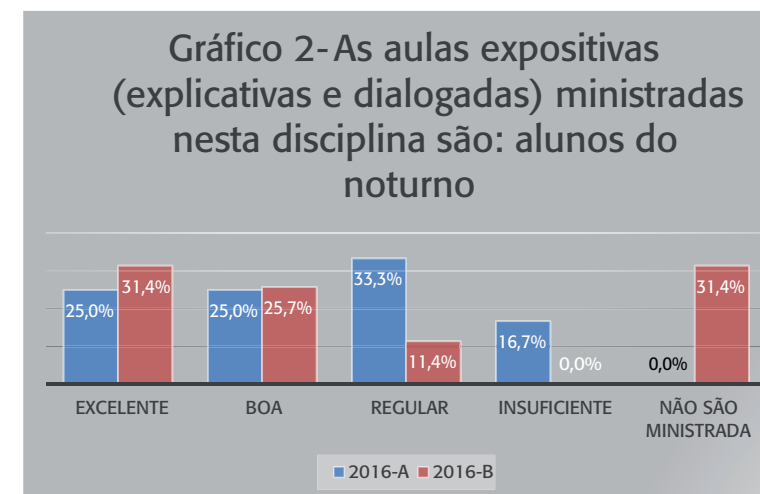
Foram selecionadas dentre um total de 11 questões fechadas, quatro conjuntos de repostas, as quais foram aplicadas com as mesmas alternativas para os acadêmicos que cursaram a disciplina antes do realinhamento e utilização das metodologias ativas e depois, nas salas de aula em que as metodologias ativas foram aplicadas.

Os gráficos 1 e 2, abaixo apresentam a forma como os alunos das turmas dos turnos matutino e noturno dos dois semestres se viram frente às aulas expositivas, mesmo que sendo dialogadas, praticamente os que as avaliaram como excelentes se mantiveram-se no mesmo patamar, mas houve um acréscimo dos que as consideraram boas e decréscimo das avaliações regular e insuficiente quando a proposta se implantou.



Fonte: Universidade Católica Dom Bosco (2016)

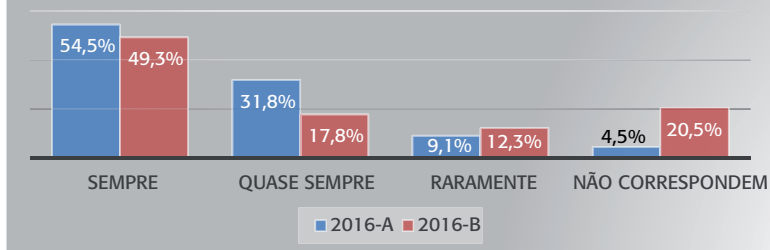
Já no que se refere aos alunos do noturno, grupo composto por alunos de idade mais avançada do que os do matutino e integrado por muito alunos-trabalhadores, o primeiro indicador, que as aulas foram excelentes deu um salto significativo, como pode ser verificado no gráfico 2, abaixo.



Fonte: Universidade Católica Dom Bosco (2016)

Quando a pergunta se referiu ao processo avaliativo, as respostas dos alunos do matutino totalizaram que em mais de 85% dos estudantes a percepção é de que sim, elas correspondem ao conteúdo trabalhado.

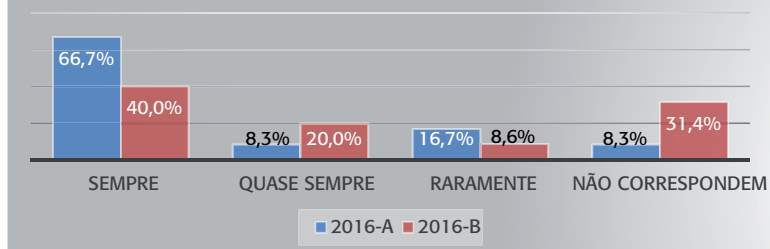
Gráfico 3 - As questões solicitadas nas provas correspondem ao conteúdo desenvolvido nesta disciplina: alunos do matutino



Fonte: Universidade Católica Dom Bosco (2016)

Na sequência, as respostas dos acadêmicos que cursaram a cadeira no turno noturno responderam para as mesmas perguntas que apenas 40% das questões correspondiam sempre e 31,4% não correspondiam ao conteúdo. Podemos atribuir tal resposta às dificuldades que os alunos encontraram em relacionar a teoria a questões do cotidiano, realidade concreta.

Gráfico 4 - As questões solicitadas nas provas correspondem ao conteúdo desenvolvido nesta disciplina: alunos do noturno

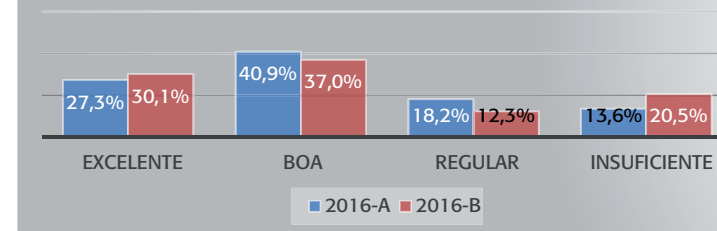


Fonte: Universidade Católica Dom Bosco (2016)

Quando se perguntou sobre o envolvimento do próprio aluno no processo de aprendizagem a resposta dos alunos que cursaram a disciplina em 2016b foi

mais positiva se consideramos que pouco mais de 3% deles deslocou-se da posição boa para excelente.

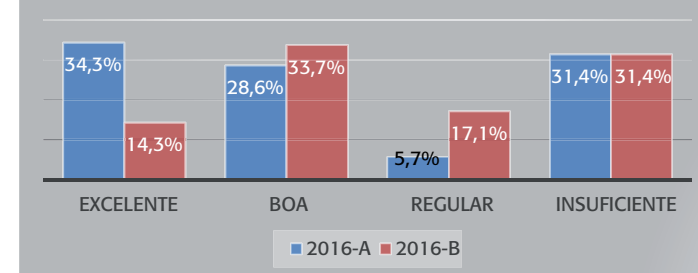
Gráfico 5 - Considero a minha participação nas atividades propostas (aulas teóricas, laboratoriais, de campo, atividades extracurriculares, leituras complementares) nesta



Fonte: Universidade Católica Dom Bosco (2016)

Por sua vez, os alunos mais maduros, do turno noturno, que correspondem também aos que possuem menor disponibilidade de tempo extra-classe para dedicação aos estudos, a resposta excelente é que apresentou redução de incidência. A resposta boa apresentou um aumento que não corresponde à mesma proporção.

Gráfico 6 - Considero a minha participação nas atividades propostas (aulas teóricas, laboratoriais, de campo, atividades extracurriculares, ...)



Fonte: Universidade Católica Dom Bosco (2016)

Finalizando os dados, os acadêmicos também revelaram que utilizam mais a internet para realizarem suas pesquisas e demonstraram grande interesse em participarem de nossos projetos de investigação.

Além disso, muitos alunos mostravam motivação a nutrir um diálogo nas questões políticas a partir das novas ferramentas apresentadas. Em muitos casos com relativa dificuldade, porém com acirrada intencionalidade de refinarem suas análises. Em outras palavras, pode-se citar o caso de uma aluna, do período noturno, que nos relata o seguinte: “ — meu esposo tem um grande interesse pelos assuntos políticos, eu nunca gostei, acreditava não ter a capacidade de análise, nem de debater de tal assunto, bem como me afastava deste assunto em reuniões familiares. Hoje meu relacionamento deu um salto, ao poder participar de diálogos com meu esposo e conseguir fazer análises da nossa situação”. (Aluno 1, 2016).

Este também relato espontâneo, feito em sala de aula, é um dos casos que demonstra que, de alguma forma, a reestruturação da disciplina e a oferta de meios pelos quais os alunos adquirem papel ativo, configurou-se como de suma importância para a formação de bons cidadãos em no processo formativo.

Referências

- Araújo, J. C. S. (2015, Oct.). Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). Paper presented at the 37th Reunião nacional da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, Florianópolis, Brasil, Universidade Federal de Santa Catarina. Retrieved from: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-4216.pdf>
- Dewey, J. (1953). A Common Faith. In J.A. Bodyston (Ed.), *John Dewey: The later works* (v.9). (1925). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1980). Democracy and education. In Jo Ann Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works* (v.9). (1916). Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2007). Democracia e educação: capítulos essenciais. São Paulo, Brasil, Ática.
- Freire, P. (1988). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Brasil, Paz e Terra.
- Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil, Diário Oficial. Retrieved from: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Morán, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas (Vol. 2). In Carlos Alberto de Souza, & Ofelia Torres Moraes (Eds.), *Coleção mídias contemporâneas - convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa, Brasil, Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Rousseau, J.J. (1979). *Emílio ou da Educação* (3th ed.). São Paulo, Brasil, Difel.
- Salvador, C.C. (2000). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre, Brasil, Artes Médicas Sul.
- Universidade Católica Dom Bosco. (2015). Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito. Campo Grande, Brasil, Mimeo.

- Universidade Católica Dom Bosco. (2016). *Avaliação Institucional, 2016*. Campo Grande, Brasil, UCDB. Retrieved from: <http://www.aval.ucdb.br/relatorios/prof/index.php>. [Documento com restrição de acesso]
- Vasconcellos, C. D. S. (1992). Metodologia dialética em sala de aula. *Rev.de Educação AEC*, 21(83), 28-55.

El nuevo rol del docente como facilitador del aprendizaje

ELENA QUEVEDO TORRIENTES
ARANTZA ARRUTI GÓMEZ
Universidad de Deusto, España

Resumen

El trabajo que aquí se presenta analiza las competencias clave del profesor facilitador en la educación superior. Presentamos las competencias que desde la universidad de deusto creemos deben desarrollar el profesorado en su labor docente y proponemos cuatro itinerarios formativos que en este momento están en diseño e implementación en la universidad.

Palabras clave: profesor facilitador, competencias, educación superior, formación, equipos de mejora.

1. Introducción

Desde que en 1999 se firmara la declaración de bolonia, la universidad se encuentra, entre otros, ante el reto de rediseñar y/o adaptar su plan formativo dirigido al profesorado y sus acciones correspondientes, con el objetivo de dar respuesta a las exigencias que se desprenden del diseño y desarrollo de los nuevos grados y postgrados dentro del espacio europeo de educación superior. De hecho, como afirman Tejada y Ruiz (2016, p.19), “sin lugar a duda, el cambio de paradigma provocado por el nuevo modelo de formación superior basado en competencias y con referencia a perfiles profesionales, conlleva nuevos planteamientos en el diseño, desarrollo y evaluación de dicha formación”.

En un contexto en el que las competencias (genéricas y específicas) ocupan un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que algunas de las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas hasta la fecha han de modificarse y/o adaptarse con el fin de lograr el adecuado desarrollo de las competencias previamente formuladas, y en el que los sistemas de evaluación están en entredicho y, por tanto, debieran re-plantearse (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016, Serrano, 2013 y Tejada, 2005), la figura del profesorado universitario no pasa desapercibida. No en vano es él el que, entre otros, deberá diseñar y desarrollar las acciones formativas a través de las cuales lograr, o al menos propiciar, el desarrollo de las competencias de los futuros profesionales del siglo XXI y, por ende, su formación integral.

Con la mirada puesta en el innovador quehacer pedagógico, el profesor universitario, además de pensar e implementar nuevas formas de hacer en el aula

(desarrollo de su función didáctica) acordes a las nuevas exigencias educativas y, en general, de re-enfocar su actividad formativa, necesita adquirir (y/o replantearse) nuevas competencias relacionadas con su profesión y con las demandas de los nuevos escenarios educativos que se le presentan. A este respecto, según Caballero y Botía (2015, p.59), “el cambio en el modo de pensamiento, comportamiento y acción que experimenta el profesorado está vinculado a su desarrollo dentro de la profesión”. Y en eso tenemos que poner todo nuestro esfuerzo desde las instituciones universitarias.

Es obvio, que el profesorado, en su práctica diaria, está en constante relación con otras personas, tanto compañeros de profesión como alumnado. Estas relaciones son esenciales y requieren de una atención especial en este momento de cambio en el que nos encontramos. Así, por ejemplo, es necesario que el docente escuche al alumnado y abra espacios de aprendizaje donde la buena interacción docente-alumnado y docente-docente sea clave para el desarrollo personal y profesional del alumnado; que tenga la serenidad (además de la formación) necesaria para llevar a cabo su labor (docente, investigadora y de gestión); y que profesorado y alumnado compartan sus funciones e interactúen desde la humildad y el amor, para poder crecer juntos. Es aquí donde cobra especial sentido el valor fundamental de la Universidad de Deusto (en adelante, UD): la persona.

La UD se ha centrado durante muchos años en lo que respecta a la función docente del profesorado, en el diseño y desarrollo de acciones de formación orientadas, fundamentalmente, al aprendizaje de nuevas o innovadoras estrategias, metodologías y sistemas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, como se ha venido demandado desde distintos ámbitos (López, González y De León, 2014). Los cambios que se han producido como consecuencia de la declaración de Bolonia, los avances pedagógicos y didácticos acaecidos durante las últimas décadas tanto en el ámbito europeo como internacional, y los planes estratégicos propuestos en el ámbito universitario, concretamente en la UD, nos han obligado a considerar un nuevo escenario educativo.

Todo ello nos ha llevado a centrarnos, en primer lugar, en el fomento y desarrollo de una serie de competencias personales y profesionales que, por una parte, creemos que contribuyen a la puesta en práctica del aprendizaje basado en competencias y, por otra, a desarrollar el perfil del profesor facilitador, uno de los ejes del planteamiento educativo.

A. Competencias del profesor universitario del siglo XXI

La consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje como transmisión de conocimientos y de información ha pasado a la historia. En pleno siglo XXI en el que nos encontramos inmersos, la sociedad necesita una universidad ca-

paz de formar a los estudiantes como personas. Esta es la tarea que ha de ocupar un lugar prioritario entre los retos formativos universitarios, para lo cual, se ve necesario una formación adaptada a las necesidades de una sociedad cada vez más exigente y que demanda profesores más competentes, capaces de lograr el pleno desarrollo de los alumnos del siglo XXI. Esta situación exige un replanteamiento y redefinición del perfil competencial del profesor universitario y una formación del mismo actualizada. Pero, ¿cuáles son, en concreto, las competencias del profesor del siglo XXI?

Diversos autores se han ocupado en establecer un modelo competencial del profesor universitario. Pero esto no es tarea fácil, pues son muchos los estudios, análisis y artículos publicados, sobre todo en la última década, tanto a nivel nacional como internacional (Informe DeSeCo, 2003, López, González y De León, 2014, Mas Torelló, 2011, Mas-Torelló y Olmos-rueda, 2016, Perrenoud, 2004, Serrano, 2013 o Zabalza, 2003, 2007, 2009, 2016). A ello, se suma la necesidad de tener en cuenta los contextos social, institucional y microcontexto en los que el profesor ha de desarrollar sus funciones. Sirva, por tanto, como ejemplo de dichos esfuerzos las aportaciones realizadas por Perrenoud (2004) y Zabalza (2016), autores de referencia en esta materia.

Por su parte, Perrenoud (2004) propone las siguientes competencias: organizar y dinamizar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnología; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y organizar la propia formación continua.

En el caso de Zabalza (2016, pp.77-78), considera las siguientes 10 competencias del profesorado: 1. planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares; 3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; 4. Manejar didácticamente las nntt; 5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; 6. Relacionarse constructivamente con los alumnos; 7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas; 8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos); 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; 10. Implicarse institucionalmente.

Según el autor “en el fondo, como se puede ver, se trata de buscar un marco de referencia que nos sirva para ir iluminando y resaltando la docencia como territorio profesional que requiere de una formación específica” (Zabalza, 2016, p.78). Gutiérrez (2014, p53), por su parte, establece que,

“hablar de competencias del profesorado implica por tanto, tener en cuenta tanto los valores y las creencias como los conocimientos, las capa-

ciudades y las actitudes, que tanto de forma individual como en colaboración con otros docentes, tienen los docentes sobre aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre el contexto institucional, sobre las necesidades y características de los sujetos y sobre la ética profesional.”

B. El profesor facilitador: competencias y roles a desempeñar

El aprendizaje basado en competencias y el denominado proceso de Bologna, ha llevado a que la comunidad universitaria, y los profesores en particular, nos replanteemos aspectos tales como sobre quién gira el proceso de enseñanza-aprendizaje, quién es el protagonista del mismo, qué es enseñar y qué es aprender, qué es una competencia, cómo se desarrollan éstas, cómo se evalúa su adquisición e incluso cuáles son nuestras funciones y, por tanto, las competencias que deberíamos desarrollar para el desempeño de nuestra labor como docentes.

Si bien no es objetivo de esta comunicación dar respuesta a todas las esas cuestiones, sí consideramos necesario aclarar qué entendemos por enseñar. Así, como afirma Maura (2002, p.45), “en la pedagogía no directiva enseñar significa permitir que el estudiante aprenda, es decir, propiciar las condiciones para la expresión de sus potencialidades innatas en un clima afectivo favorable de comprensión, aceptación y respeto”. En esa misma línea, según Zabalza (2016), no es lo mismo enseñar en el sentido de explicar, para lo cual sólo se necesita saber sobre la materia dada, que facilitar el proceso el aprendizaje, pues en este último caso, el docente ha de saber, además, “cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y tutorizar sus actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades, etcétera” (p.76). Y es que, cuando centramos el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, y por tanto, en su aprendizaje, “nos obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza”. (Zabalza, 2016, p.76)

Estamos de acuerdo con Hodellín y Fuentes (2014, p118), cuando afirman que debido a las exigencias sociales del momento actual, la educación universitaria debería “romper las concepciones tradicionales de la enseñanza, comprender la necesidad de una concepción y práctica educativa interactiva y de influencia mutua, de modo que el estudiante en un ambiente de diálogo, reflexión y participación activa, busque, indague, construya sus propios conocimientos, habilidades y por supuesto valores”.

Lo que parece quedar claro es que cada vez está más aceptado el hecho de que el rol del profesor ha dejado de ser el de reproductor de conocimientos y ha pasado a ser el de orientador de aprendizajes, que permite a los estudiantes

adquirir conocimientos pero, sobre todo, saberlos buscar, procesar y aplicar; el de facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador del proceso de aprendizaje (Mas-Torelló Olmos-Rueda, 2016); el de guía de los alumnos, a quienes les facilita el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas (Salinas, como se citó en Rangel (2015) y, en definitiva, el de facilitador de aprendizajes (Cabero, como se citó en Rangel (2015).

A este respecto, como afirman Dornyei & Murphey (2003), siguiendo a Rogers (1961), el buen facilitador debería poseer 3 atributos: empatía (habilidad para entender y responder a las emociones y expresiones de otros), aceptación (tomar una actitud positiva “no-enjuiciadora” hacia los alumnos) y congruencia (ser sincero, real y comunicar de acuerdo con el propio yo de cada uno).

Por su parte, para garcía (como se citó en Rangel, 2015),

El nuevo rol del profesor consiste, fundamentalmente, en formar un alumno autónomo, capaz de aprender a aprender, es decir, capaz de obtener y organizar información; distinguir hechos y ficciones, fuentes primarias y secundarias, correlaciones y causalidades, afirmaciones directas y supuestos sentidos; reconocer los prejuicios y establecer comparaciones globales; identificar y desarrollar soluciones poco convencionales; formarse una opinión y defenderla; resolver problemas de forma autónoma y hacer gala de un comportamiento responsable (p.237).

Y, según Sangráy González, como se citó en Rangel (2015), el profesorado:

Tendrá que fomentar la participación; deberá aceptar el hecho de que ya no tiene la posesión única del conocimiento; deberá disponer de habilidades organizativas, estar abierto permanentemente a la experimentación, a nuevas formas de trabajar y de relacionarse, y también deberá contar con la capacidad y habilidad de modificar, de principio a fin, la metodología aplicada a la enseñanza, puesto que la adaptación continua al cambio es una característica central de la sociedad del conocimiento (p.238).

En definitiva, parece ser que ser un experto en la materia ya no es lo más importante para ser un buen profesor, ahora es más importante mostrar una mayor interacción interpersonal, apertura, buena comunicación, respeto, amabilidad, comprensión, confianza y empatía, así como ser creativo, innovador, planificar bien la enseñanza y utilizar nuevas metodologías, entre otros. (Escámez, 2016; Hamer, 2015; Sayós, Amador y Jorba, 2014).

En el caso de la investigación llevada a cabo por torra et al, como se citó en Monereo y Domínguez (2014), las competencias identificadas como las más re-

levantes de un docente competente fueron las siguientes, mostradas por orden de preferencia:

- Competencia comunicativa: incluye aspectos como explicar con claridad y convicción; facilitar la comprensión de los contenidos mediante estrategias discursivas; ajustarse al auditorio, o favorecer que los estudiantes puedan expresarse libremente, escuchando y respetando sus opiniones.
- Competencia interpersonal: integra cuestiones relativas a potenciar el pensamiento reflexivo y crítico; promover la motivación hacia la materia; asumir un compromiso ético con la formación y la profesión o crear un clima de empatía, tolerancia y respeto.
- Competencia metodológica: se refiere a asuntos como la coherencia entre los objetivos planteados y los métodos utilizados para la enseñanza y la evaluación; emplear procedimientos que fomenten la participación en clase; enfatizar las actividades prácticas que favorezcan la autonomía en los aprendizajes y las habilidades y competencias profesionales, o ajustar los métodos de enseñanza y evaluación a las características de los alumnos, proporcionando retroalimentación continua para que estos sean capaces de auto-regular su proceso de aprendizaje.
- Competencia de planificación y gestión de la docencia: agrupa aspectos como seleccionar contenidos de las asignaturas de acuerdo con su relevancia en el seno de la titulación y respecto a la profesión a la que conducirá en un futuro; diseñar y desarrollar procesos de enseñanza y evaluación pertinentes con la planificación docente o detectar puntos débiles en la propia docencia con el fin de introducir mejoras.
- Competencia de innovación: comprende acciones como la inclusión de cambios que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje; el análisis, indagación y reflexión sobre la propia docencia o la participación en experiencias y proyectos de mejora de la calidad docente.
- Competencia de trabajo en equipo: está constituida por sub-competencias como cumplir los objetivos fijados por el equipo docente; favorecer la dinámica de trabajo del equipo y su adaptación a situaciones cambiantes o gestionar equipos docentes, distribuyendo funciones y potenciando su eficacia y eficiencia. (pp.85-86)

2. El profesor facilitador: competencias genéricas del profesor facilitador en la ud y el plan de formación del profesorado.

2.1. Las competencias clave del profesor facilitador en la UD

Durante muchos años, la ud se ha centrado en el diseño y desarrollo de acciones de formación del profesorado orientadas, fundamentalmente, al aprendi-

zaje de nuevas estrategias, metodologías y sistemas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Para ello, desde la unidad de innovación docente de la ud se han tomado como referencia las competencias del profesor ud que aparecen en la figura 1. Con las nuevas exigencias del espacio europeo de educación superior, ha llegado el momento de concentrarnos en el desarrollo de aquellas competencias personales y profesionales que han de ayudar al profesor facilitador en la puesta en práctica efectiva del aprendizaje basado en competencias.



Figura 1. Competencias del profesor UD.

En un primer momento, tal y como aparece en la figura 1, aparecen las competencias relacionadas con el compromiso institucional y ético, con la misión de la ud, con encontrar sentido al trabajo del profesor dentro de un marco y comprometerse con ello. Para ello, el trabajo en equipo es clave en este proceso, trabajo en equipo orientando el proceso a conseguir resultados sin perder el norte marcado por la institución a la que pertenecemos. De hecho, no es lo mismo compartir que construir. Compartir lo podemos hacer a través de diferentes formas con otros profesores, pero construir lo realizamos si vamos más allá, si además de compartir, una persona se interesa por lo que la otra persona está diciendo. Además, se utiliza la indagación de forma genuina, de manera que es a través del método indagativo como se va más allá y se genera un producto distinto, en el que todos nos vemos reflejados.

En un segundo momento, entran en juego las competencias ligadas a la planificación de la docencia y a la calidad de nuestra tarea docente. Ello implica organizar la materia de forma que se oriente al aprendizaje significativo, el desarrollo de las competencias y la selección de actividades más adecuadas para ello. Como se señala en el marco pedagógico de la UD (2001, p.37) “las respon-

sabilidades del profesorado en este aspecto consisten en planificar tareas en las que el alumno desarrolla determinadas competencias; vincular competencias a contenidos y actividades específicas de la materia; desarrollar capacidades individuales o de equipo en los trabajos propuestos.”

Además, el profesor utiliza las tic para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo el marco pedagógico (UD, 2001, p.38) “el profesorado usa lastics como apoyo a la enseñanza presencial y como medio de comunicación y tutoría pedagógica con los alumnos. Hace utilizar al alumnado, las tics como medio de reforzar las habilidades informáticas, aplicándolas a su materia” y además lo hace de impulsando el aprendizaje colaborativo, y habilitando espacios donde se comparta y se genere entre el alumnado.

En un tercer momento, el profesorado desarrolla la capacidad de gestión del clima del aula: hace para escuchar al alumno, desarrolla la empatía, trabaja las relaciones interpersonales, indaga, genera lugares y espacios conversacionales de encuentro y diálogo donde se puedan compartir experiencias, opiniones, ideas y vivencias que giren en torno al desarrollo de las competencias necesarias para lograr ser profesores facilitadores.

Poseer habilidades de comunicación inter e intra-personales eficaz y eficientes será clave para escuchar; ser auténtico-genuino; ser empático; estar preocupado por el/la “alumno/a” y ser respetuoso con sus sentimientos; ser experto en la materia (Wittmer y Myrick, 1940)

En este sentido, las competencias conversacionales (Goodyear & Dudley, 2015) nos ayudarán a mejorar las relaciones entre profesorado y alumnado. Concretamente, el desarrollo de la competencia conversacional es especialmente necesario para conseguir una transformación de la persona ligada al aprendizaje. No en vano, es a través de las conversaciones que se dan en una institución educativa donde el docente se implica, participa, crece y mejora. Y es en esta práctica conversacional con el alumnado donde se da la transformación de ambos.

Siguiendo la línea del desarrollo de la competencia conversacional relacionada con el clima de aula, ésta tiene como fin que el profesor esté en una labor continua de aprendizaje, de transformación y, en definitiva, de cambio. Es por ello que será preciso que el profesor aprenda a hablar con poder (teniendo en cuenta al alumnado), se le empodere en su labor diaria, escuche de forma activa y profunda, indague y trabaje la indagación. Todo ello con el fin de hacer buenas preguntas que lleven al alumnado a aprender, desarrollar la confianza y la empatía, elaborar conversaciones constructivas (para construir relaciones, coordinar acciones y crear posibilidades), implementar la negociación colaborativa y, finalmente, desarrollar la emocionalidad de la humildad, la serenidad y la capacidad de transformación.

Es aquí donde la labor de líder adquiere un mayor sentido. En esta línea, Villa y Poblete (2007) manifiestan que ésta competencia está vinculada a otras y que a través de ella se pone en juego “el pensamiento sistémico necesario para mostrar la visión de futuro; competencias instrumentales e interpersonales como la comunicación interpersonal, la toma de decisiones, el trabajo en equipo”, así como “la confianza en los demás, el apoyo y la solidaridad, un sentido ético que orienta todo su comportamiento, un espíritu emprendedor que contagia a los demás, una orientación al logro que estimula a todos los miembros del equipo” (p.312).

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en este apartado son cruciales a la hora de llevar a cabo una metodología adecuada a cada momento en el aula.

En cuarto lugar destacan las funciones de evaluar el aprendizaje, dar feedback, guiar al alumnado para que aprenda, hacer juicios bien estructurados, y comprometerse con la evaluación formativa. El profesor orienta y ofrece pautas para la mejora del estudiante y para sacar del alumnado lo mejor de sí mismo, con respeto, amor, cuidado y firmeza, siempre desde la confianza de que su feed-back es constructivo y está orientado hacia la mejora continua, el profesor es el que está dispuesto a retar a los/as alumnos/as (Shulman, 1999) y comprometerlos con su aprendizaje.

Por último, y en quinto lugar, es de destacar la autoevaluación. El profesor ha de mirarse para valorar lo que hace, como lo hace y desde donde lo hace. El profesorado crea con los demás, en comunidades de aprendizaje con el fin de desarrollar la conectividad entre iguales, para así reflexionar tanto de forma individual como grupal en torno a la práctica profesional de cada uno y servir de ayuda a otros en su tarea de reflexionar y mejorar su práctica docente desde la visión del profesor facilitador.

Desde la unidad de innovación docente de la ud creemos que el desarrollo de las competencias propias del profesor facilitador le posibilitará al profesorado de la udsu desarrollo personal y profesional, es decir, el de un profesorado comprometido con la institución a la que pertenece, su visión y misión.

2.2 plan de formación de profesorado UD

Desde la unidad de innovación docente de la ud se está trabajando en el diseño de planes de formación con el grupo de competencias genéricas de la figura 1., unas competencias estrechamente ligadas a facilitar el aprendizaje del alumnado. Del mismo modo, como indican Mas-Torelló y Olmos-Rueda (2016), se están revisando las implicaciones formativas (inicial y continua) que supone el cambio de consideración de los roles del profesorado universitario y sus competencias y, se está re-diseñando el nuevo plan de formación interna dirigido al profesorado de la UD.

En ningún caso debemos perder de vista que, como asegura Gutiérrez (2014), El papel que un docente deberá desempeñar en el futuro puede ser parecido al de un director de orquesta: por un lado deberá motivar, dirigir y dar autonomía a los músicos (el alumnado) y además deberán cuestionar, facilitar y crear un todo que sea más que la suma de los estudiantes individuales (p.54).

Como aseguran Mas-Torelló y Olmos-Rueda (2016), aunque se está trabajando en ello, actualmente no existe en el ámbito universitario un plan de formación (de alcance autonómico o estatal) consensuado y obligatorio para el docente (sea de nueva incorporación o ya consolidado). Es por ello que al autor no le cabe duda alguna de que se torna necesario diseñar un plan de formación inicial contextualizado y específico, obligatorio para cualquier candidato que quiera desarrollar su carrera profesional en la universidad, con la finalidad de que el profesorado universitario novel pueda iniciar su práctica profesional con garantías (p. 466)

Así mismo, si bien como manifiestan Zabalza, Cid y Trillo (2014) “la formación no causa el cambio (...) es más probable que el cambio se desarrolle y lo haga en buenas condiciones cuando va acompañado de un proceso de formación de las personas que intervienen en él” (p. 50).

Siguiendo la estela marcada por estos autores, en la UD, el plan de formación interno propuesto para su profesorado tras varios años de acciones formativas en distintas áreas, cobra sentido con el diseño de cuatro itinerarios formativos en el que se han tenido en cuenta las diferentes ideas trabajadas a lo largo de este artículo, así como las necesidades detectadas en el profesorado de la UD, en las facultades y en los departamentos, entre otros. Nos referimos a un plan de formación con las siguientes características:

- Un plan de formación general, dirigido al todo el profesorado de la ud, que abarca acciones formativas a lo largo del año, y que se propone desde la unidad de innovación docente en áreas como metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje, competencias genéricas, tic, recursos para la plataforma online y plataforma alud de apoyo al aprendizaje. Es preciso señalar el esfuerzo de la UD por facilitar asesoramiento personalizado en el área de competencias genéricas, que responde a una demanda de algunos miembros del profesorado.
- Itinerario formativo para profesores con dedicación restringida, donde, trabajamos la misión de la ud, conversamos sobre las competencias y las guías de aprendizaje, analizamos las dudas y compartimos las experiencias vividas.
- Itinerario formativo a directores de departamento. En estos momentos se está barajando la posibilidad de realizar una formación en la que se pueda

hacer un acompañamiento real a los profesores de los distintos departamentos, siendo ellos mismos los artífices de su desarrollo. Esto, además de trabajar la parte de gestión que tiene que ver con la coordinación de acciones y la parte pedagógica de los programas de las asignaturas.

- Plan de formación del profesorado novel, dirigido a profesores de menos de 10 años de antigüedad en la UD. Se ha diseñado un plan de formación cuyo objetivo es ayudar a desarrollar las competencias necesarias para ser un profesor facilitador del aprendizaje de los estudiantes en el contexto concreto de la misión deustense. Con una duración de un año, todos los participantes van trabajando en modalidad intensiva en tres momentos distintos y en equipos de mejora, dependiendo de la necesidad de cada participante y liderados por un facilitador. Además, cada participante deberá seleccionar una serie de cursos del plan de formación general (cada participante elegirá 4 cursos adecuados a sus necesidades), y presentará y entregará un proyecto final que deberá ir elaborando a lo largo del año de trabajo, y que se trabajará en los equipos de mejora correspondientes.

El reto al que se enfrenta la UD es importante y ambicioso, primando el deseo de querer acercarnos a acompañar a los profesores a lo largo del desarrollo de las competencias que le prepararán de una mejor manera para desarrollar su labor docente. Creemos que realizarlo a través de itinerarios flexibles que puedan recoger las diferentes necesidades es uno de los puntos fuertes de dicho reto.

Al fin y al cabo, si algo nos ha enseñado la experiencia en torno a la innovación docente de todos estos años, es que lo que puede dinamizar y fortalecer el proceso formativo iniciado años atrás, es el trabajo colaborativo del profesorado entre compañeros, y entre éstos y el alumnado. Todo ello con el objetivo de transformar la práctica docente y, a la vez, la de uno mismo, quien es guía y facilitador del proceso de aprendizaje del alumnado. Al fin y al cabo, la colaboración de todo el profesorado es fundamental para la creación y vivencia de nuevas experiencias y modos de hacer en el aula y fuera de ella, en un contexto educativo como es el universitario, y en el que tantos cambios se están produciendo en los últimos años.

Referencias

- Caballero, K., & Botía, A. B. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Redu: revista de docencia universitaria*, 13(1), 4.
- Cabero, J. (2003). *La utilización de las tics, nuevos retos para las universidades*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/es140.pdf>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

- Dorney, Z. & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*, cup, uk.
- Escámez Sánchez, J. (2016). *La excelencia en el profesor universitario*. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3780/la%20excelencia%20del%20profesor%20universitario.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- García, A. (2009). *Aprendizaje significativo en alumnos de arte y creatividad modalidad virtual y presencial del instituto tecnológico de sonora* (tesis de maestría).
- Goodyear, V. & Dudley, D. (2015). "i'ma facilitator of learning!" Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest*, 67(3), 274-289.
- Gutiérrez Porlán, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 44, 51-65.
- Hamer, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de etea (córdoba). *Revista complutense de educación*, 26(2), 227-240.
- Hodelín Tablada, R. & Fuentes Pelier, D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación médica superior*, 28(1), 115-126.
- López, A.B., González, I. & de León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (1), 133-148. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>
- Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 15 (3), 195-211.
- Mas-Torelló, O., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470.
- Maura, V. G. (2002). El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Pedagogía universitaria*, 7(4).
- Monereo, C. & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación xx1*, 17(2), 83.
- Perrenoud, p. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (46), 235-248
- Tejada, J. (2005). "La formación profesional superior y el eees", en J. Tejada *et al.* (coords.), actas iv congreso de formación para el trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación. Madrid: Tornapunta.
- Tejada, J. & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación xx1*, 19(1), 17.
- Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Márquez, M.D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, G.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M. C. & Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Redu - revista de docencia universitaria*, 10(2), 21- 56.
- Salinas, J. (2004). Campus extens: estrategias de educación flexible para la enseñanza universitaria en la universitat de les illes balears (uib). En a. Sangrà & m. González (coords.). *La transformación de las universidades a través de las tic: discursos y prácticas*. (pp. 127-140). Barcelona: uoc.
- Sangrà, A. & González, M. (2004). El profesorado universitario y las tic: redefinir roles y competencias. En A. Sangrà & M. González (coords.). *La transformación de las universidades a través de las tic: discursos y prácticas*. (pp. 73-98). Barcelona: UOC.
- Sayós, R., Amador, J.A., & Jorba, H. (2014). Ser buen docente ¿qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona?. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 5(2).
- Serrano, R. M. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Redu. Revista de docencia universitaria*, 11(1), 185-212.
- Universidad de Deusto (2001). *Marco pedagógico. Orientaciones generales*.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Mensajero.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, m.a. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A, Cid, A. & Trillo, F. (2014). *Revista española de pedagogía*. Año lxxii, n. 257, enero-abril; p. 39-54
- Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80.
- Informedesecco (2003). Ocede-ceri, definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies. Recuperado de <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/libros/competencias/oecd2005.pdf>

El aprendizaje basado en problemas y proyectos combinado con el aprendizaje colaborativo en la enseñanza de la ingeniería

ENRIQUE SOTO CAMPOS
Universidad de Vigo, España

GILBERTO SANTOS
Polytechnique Institute Cávado Ave, Portugal

SERAFÍN A. PÉREZ LÓPEZ
Universidad de Vigo, España

ENRIQUE MANDADO PÉREZ
Universidad de Vigo, España

Resumen

La experiencia que se describe en esta comunicación constituye un ejemplo de la utilización del aprendizaje colaborativo basado en problemas para estimular el trabajo en equipo de los alumnos de ingeniería. En ella se describen las experiencias realizadas en la asignatura de electrónica digital de la escuela de ingeniería de telecomunicación de Vigo para utilizar el aprendizaje basado en problemas y proyectos, combinados con el aprendizaje colaborativo, en el diseño de sistemas digitales complejos mediante la utilización del lenguaje vhdl de descripción del hardware, normalizados por el IEEE [IEEE93]. Se consiguió así fomentar el trabajo en equipo y al mismo tiempo evaluar a cada alumno de manera individual. Se observó una notable mejoría global en los resultados académicos de los alumnos que además mostraron un mayor interés que en años anteriores por los temas de la asignatura.

Palabras clave: diseño de sistemas, aprendizaje basado en problemas, tecnologías complejas y aprendizaje colaborativo.

1. Introducción

La combinación de las distintas tecnologías (mecánica, eléctrica y electrónica, entre otras) ha dado lugar al término tecnologías complejas que se caracterizan por estar constituidas por numerosos conceptos interrelacionados, lo que complica su aprendizaje [vald99].

Precisamente fue la elevación de la complejidad de los sistemas creados por el ser humano, producto del desarrollo tecnológico en diferentes áreas, la que hizo necesario desarrollar métodos de diseño que permitiesen garantizar el correcto funcionamiento del sistema una vez implementado. Dichos métodos han tenido, además, que ir cambiando conforme se ha elevado la complejidad de los

sistemas y entre todos ellos destaca el modelo propuesto por la asociación de ingenieros alemanes a través de la norma vdi 2221, que se representa en la figura 1 [cros08]. Dicho modelo establece un procedimiento sistemático que parte del análisis del problema global, pasa por su descomposición en subproblemas, la búsqueda de soluciones parciales y finalmente su combinación para obtener una solución global. Esta estrategia constituye un proceso jerárquico de diseño en el que cada componente de un sistema complejo constituye un módulo separado. La utilización de esta estrategia en el diseño de sistemas complejos presenta la ventaja de que los módulos se pueden reutilizar para diseñar diferentes sistemas, con la consiguiente reducción del coste de diseño.

Por otra parte los sistemas complejos se caracterizan por el hecho de que, en general, antes de realizar un prototipo es conveniente comprobar su funcionamiento de acuerdo con las especificaciones. Esto da lugar a que su proceso de diseño se pueda dividir de forma simplificada en tres fases:

- **La descripción del sistema**

Es la fase en la que se especifica la función que debe realizar el sistema. En ella hay que utilizar métodos que faciliten la documentación del sistema y la posterior verificación de su funcionamiento.

- **La verificación del funcionamiento del sistema**

Es la fase en la que se comprueba el correcto funcionamiento del sistema y se optimiza su diseño sin que sea imprescindible proceder a la realización de un prototipo.

- **La implementación del sistema**

En esta fase se lleva a cabo el tratamiento de la información obtenida en la fase de descripción y se realiza físicamente el sistema.

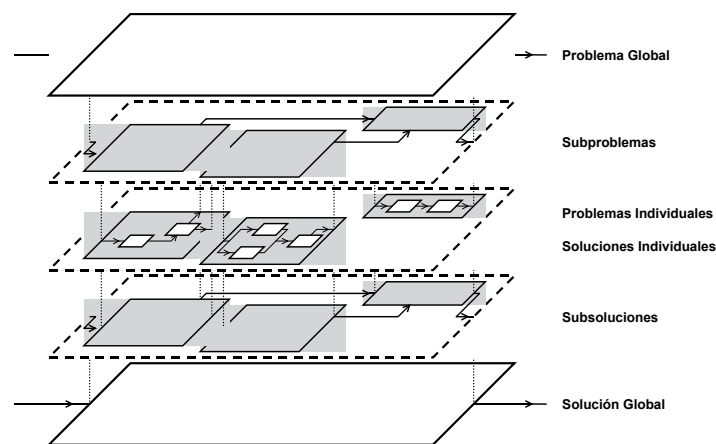


Figura 1. Descripción gráfica del modelo vdi-2221 de diseño de sistemas.

Debido a todo el expuesto el aprendizaje de las diferentes tecnologías exige métodos que estimulen el trabajo en equipo y que al mismo tiempo faciliten la evaluación individual de los alumnos. Aunque el planteamiento de problemas y proyectos en la enseñanza de la ingeniería ha sido un recurso muy utilizado desde la década de 1970 [lowe67] [mand77], no fue hasta la primera década del siglo XXI cuando el avance de las tecnologías de la información y comunicaciones (tic) favoreció el desarrollo de nuevos métodos de aprendizaje como son el aprendizaje basado en problemas y proyectos conocido como pbl (*problem based learning* y *project based learning*) y su variante cbl (*case based learning*). Estos métodos tienen en común que ayudan a los estudiantes a apreciar sus avances, reconocer sus carencias, deficiencias y necesidades, y dirigir sus próximas actuaciones para seguir aprendiendo [aalb10] [moes06]. Por otra parte el aprendizaje colaborativo (*cooperative learning*) se define como el método o enfoque del aprendizaje en el que los estudiantes trabajan en grupo y realizan tareas que están organizadas para lograr la interdependencia positiva y adquirir las habilidades de trabajo en equipo [bucc03][feld94] [soto12].

Tradicionalmente en la enseñanza de la ingeniería no se utilizó el trabajo en equipo o colaborativo de los estudiantes debido a las dificultades que presentaba la evaluación individual de los componentes del grupo, por ejemplo, en la asignatura electrónica digital de la escuela de ingeniería de telecomunicación de vigo se evaluaba exclusivamente a los alumnos mediante un examen final que combinaba las preguntas de tipo test con cuestiones y problemas sobre el funcionamiento de circuitos complejos, basado en el análisis de los mismos.

2. Descripción de la metodología

Tal como se indica en la introducción, los sistemas se pueden dividir en componentes que cumplen una determinada función y se asocian para construirlos. De acuerdo con ello se desarrolló una metodología basada en problemas y proyectos que se divide en las siguientes fases (figura 2):

- Identificar y seleccionar los componentes.
- Establecer los diferentes sistemas que se pueden desarrollar con esos componentes.
- Asignar un sistema a cada alumno.
- Formar los grupos que trabajen en equipo para desarrollar los componentes.
- evaluar a cada alumno mediante un examen oral e individual.

Con esta metodología no sólo se fomenta el trabajo en equipo sino que además, como el alumno realiza un trabajo individual, se le puede evaluar de forma independiente. La clave del proceso es que los alumnos trabajen en equipo para

desarrollar los componentes que son idénticos para los diferentes sistemas y que tengan que implementar el resto y diseñar el sistema completo.

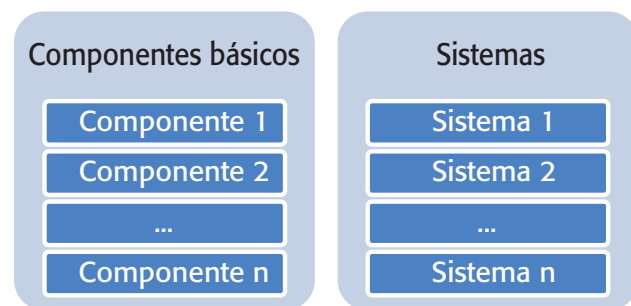


Figura 2. Representación gráfica de los elementos de un sistema digital complejo.

3. Ejemplo de aplicación de la metodología

Los sistemas electrónicos digitales se caracterizan por estar compuestos por un conjunto de componentes que constituyen bloques funcionales que comienzan siendo sencillos y se complican paulatinamente hasta llegar a ser configurables. En la actualidad existen libros de electrónica digital que facilitan la aplicación de la metodología propuesta porque describen componentes básicos y proporcionan la descripción y la simulación de los mismos [mand15] [roth16].

En esta comunicación se describe la experiencia realizada en la asignatura de electrónica digital de la escuela de ingeniería de telecomunicación de Vigo en los cursos 2010/11 y 2011/12 para utilizar el aprendizaje basado en problemas y proyectos combinado con el aprendizaje colaborativo en el diseño de sistemas digitales complejos mediante la utilización del lenguaje vhdl [ieee76]. La experiencia se llevó a cabo con un total de 30 alumnos. El desarrollo de este lenguaje de descripción de sistemas digitales y las herramientas de simulación asociadas con él no solo permiten describir cada componente sino también comprobar su funcionamiento. La herramienta de simulación utilizada en esta experiencia fue modelsim de la empresa Mentor graphics[ment17], que poseía una versión de estudiante de acceso gratuito y capacidad limitada, aunque suficiente.

Inicialmente se utilizó el lenguaje y las herramientas antes citadas en grupos de 3 alumnos. Se les proponía un sistema de cierta complejidad y su realización en grupo. En la evaluación oral de esos trabajos quedó en evidencia que ocasionalmente algunos miembros de un grupo no habían participado en el desarrollo de los trabajos. Para superar este inconveniente y fomentar el trabajo en equipo se aplicó la metodología descrita en el apartado anterior.

Como sistemas representativos de la electrónica digital se utilizaron los sistemas secuenciales síncronos que se caracterizan por estar formados por componentes más sencillos como son los registros, los contadores y los diferentes circuitos combinatoriales (puertas lógicas, pal, etc.) (figura 3). Dichos componentes se combinan de diferentes maneras para dar lugar a distintos sistemas secuenciales síncronos.

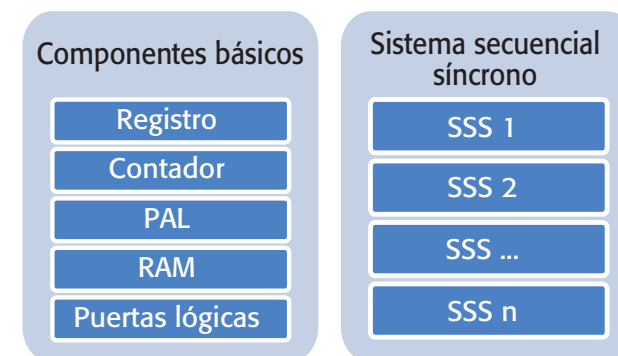


Figura 3. Componentes de un sistema secuencial síncrono y sistemas implementados con ellos.

Como ejemplo se muestran dos sistemas secuenciales síncronos. La figura 4a muestra el esquema de un sistema secuencial síncrono programable implementado por un contador y una matriz pal y la figura 4bestá formada por un multiplexor, un contador y matriz pla. Dos alumnos pueden trabajar en común para diseñar el contador y de forma individual para diseñar su matriz pal o pla y el sistema completo. Como el comportamiento del contador es idéntico la simulación del mismo se puede hacer también en equipo. De esta forma los alumnos pueden hacer en colaboración los bloques comunes pero tienen que realizar individualmente el sistema final.

La figura 5 muestra la descripción vhdl de un contador de 3 bits que permite definir un sistema secuencial síncrono de 8 estados. Se puede observar que los nombres de las entradas y de las salidas de los esquemas de la figura 4 son idénticos a los de la entidad de la descripción en vhdl. La figura 6 muestra el resultado de la comprobación del funcionamiento del contador mediante la simulación de su comportamiento en modo contaje desde los estados consecutivos 0 al 5 a partir del estado inicial. Dicho comportamiento es idéntico para los sistemas secuenciales síncronos de la figura 4 y por ello puede ser realizado en equipo.

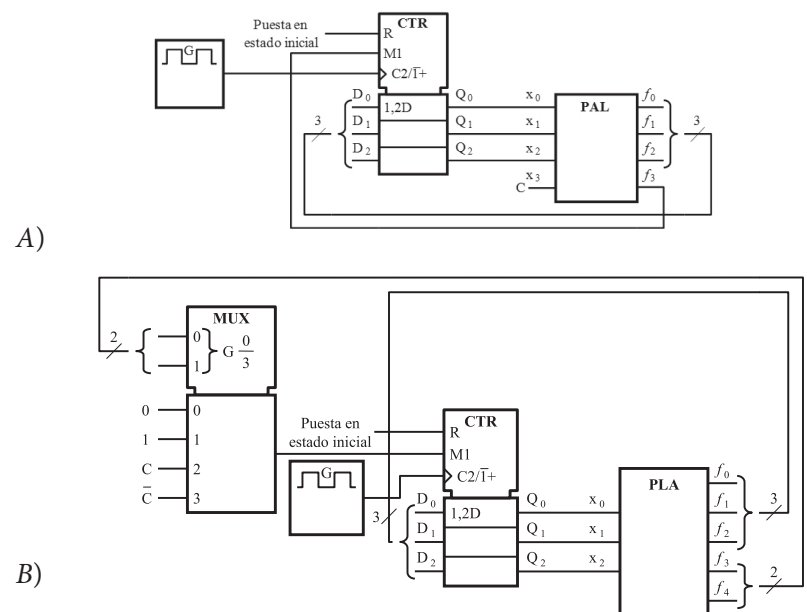


Figura 4. Casos reales de sistemas secuenciales síncronos.

```

LIBRARYieee;
USE ieee.std_logic_1164.all;
USE ieee.std_logic_unsigned.all;
ENTITYctrlS
PORT(R, C, M: INstd_logic;
D: INstd_logic_vector(2 downto 0);
Q: OUTstd_logic_vector(2 downto 0));
END;
ARCHITECTURErtlOFctrlS
BEGIN
PROCESS(C,M,R)
VARIABLEdato:std_logic_vector(2downto 0);
BEGIN
IF R='1' THENdato:="000";
ELSIF C='1' ANDC'eventTHEN
IF M='1' THEN
dato:=D;ELSEdato:=dato+1;
END IF;
END IF;
Q<=dato;
END PROCESS;
END rtl;
    
```

Figura 5. Descripción vhdl de un contador.

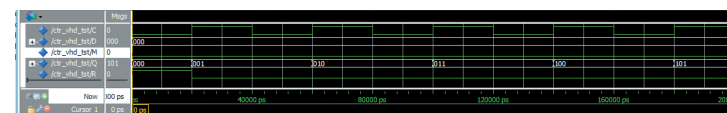


Figura 6. Resultado de la simulación del contador.

Conclusiones

Se consiguió fomentar el trabajo en equipo y al mismo tiempo evaluar a cada alumno de manera individual. Se observó una notable mejoría global en los resultados académicos de los alumnos que además mostraron un mayor interés que en años anteriores por los temas de la asignatura. La experiencia realizada demostró una gran implicación de los alumnos en la búsqueda de soluciones que dio como resultado unas evaluaciones muy positivas.

Referencias

[aalb10] Aalborg university (2010). Dirección de internet: <http://www.en.esbjerg.aau.dk/>

[bucc03] L. L. Bucciarelli (2003). *engineering philosophy*. Delft university press.

[cros08] N. Cross (2008). *Engineering design methods.strategies for product design*. Fourth edition. John Wiley & Sons.

[feld94] R. M. Felder & R. Brent (1994). *Cooperative learning in technical courses: procedures, pitfalls and payoffs*. Eric document reproduction service report ed 377038.

[ieee93] *ieee.ieee standard vhdl language reference manual*. 1993.

[lowe67] E. C. Lowenberg. (1967). *Theory and problems of electronic circuits*. Schaum publishing company.

[mand77] E. Mandado. (1977). *Problemas de electrónica digital*. Editorial marcombo.

[mand15] E. Mandado & J. L. Martín (2015). *Sistemas electrónicos digitales*. Décima edición. Editorial Marcombo.

[ment17] <https://www.mentor.com/products/fv/modelsim/>

[moes06] E. Moesb, H.H.W. Johannsen & I. Kørnøv (2006). *Individual activities as an integrated part of project work: an innovative approach to project oriented and problem-based learning (popbl)*. World transactions on engineering and technology education, Victoria, Australia, v.5, n.1, p. P. 11-17.

[roth16] C. H. Roth, I. K. John (2016). *Digital systems design using vhdl*. Cengage learning.

[soto12] E. Soto (2012). *Cooperative-project based experience in digital microelectronic design in a telecommunications engineering environment*. proceedings technologies applied to electronics teaching (taee).

[vald99] M. D. Valdés, M. J. Moure y e. Mandado (1999). *Hypermedia: a tool for teaching complex technologies*. Ieee transactions on education. Volume 42.

Maestría en educación. Énfasis en pedagogía de la educación superior: hacia una innovación curricular y pedagógica

STELLA VALENCIA TABARES,
GILBERT CAVIEDES QUINTERO
LILIANA ARIAS ORTIZ
NÉSTOR SÁNCHEZ CARDOZO
Universidad del Valle, Colombia

Resumen

Esta ponencia muestra un horizonte de sentido construido colectivamente desde distintos paradigmas y enfoques del campo de la educación y la pedagogía. Una experiencia emprendida entre las tensiones y conflictos inherentes al trabajo interdisciplinario; en el que entre acuerdos y desacuerdos hemos culminado el diseño curricular y avanzamos en su desarrollo, para iniciar como equipo docente la primera cohorte a comienzos del 2018. De ahí que la presentemos en este foro como una innovación y aunque el riesgo de que no siga siendo así siempre existe, no queremos perder la esperanza de lograrlo.

Gracias a la Universidad de Vigo, al comité organizador del IV foro sobre innovación universitaria por aceptar nuestra participación en este evento tan importante para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, la producción de saber pedagógico y la creación de espacios para pensar la universidad, la educación superior y sus pedagogías.

Palabras clave: educación superior, formación pedagógica, currículo, pedagogía, innovación.

1. La universidad, la educación superior y sus pedagogías desde otro lugar del pensamiento

La constitución de 1991, la ley 30 de 1992 de educación superior, la ley general de educación 115 de 1994, la ley 27 de 1990 de ciencia y tecnología, y la más reciente en este campo ley 1286 de 2009, son la expresión jurídica de reformas importantes que tuvieron lugar en Colombia en el final y comienzos de siglo. El espíritu de cambio anunciado por éstas frente a concepciones convencionales sobre la universidad y la educación superior, han incidido en el devenir de estas instituciones sobre todo a partir de la formulación de la política de evaluación de la calidad de la educación superior, que se refiere a las condiciones mínimas de calidad de los programas ofrecidos por las instituciones de educación superior, incluidas las universidades: registros calificados, acreditación de calidad,

entre otras. Y si bien esta política ha favorecido el desarrollo institucional de las universidades, no cabe duda que desde los enfoques de la calidad, de su gestión y del control interno de la función pública que subyacen a ésta, se han introducido modificaciones relacionadas con modelos burocráticos y administrativos que desdibujan la universidad pública y distorsionan su sentido como centro de pensamiento, institución del saber y de la cultura, conciencia crítica y constructora de la nación. Valencia (2012).

Lo preocupante y paradójico de este movimiento reformista es que, además de normativas e indicadores de gestión que lesionan la autonomía universitaria, se agencia un debate sobre cómo pensar y reflexionar sobre la vida en las universidades, sus condiciones y posibilidades; mediante análisis desde distintas posturas que tratan de orientar la universidad a tomar decisiones que afecten las prácticas sin perder de vista la realidad institucional (Monroy, 2004: 39-59) y la realidad social y cultural. Un marco social, normativo, legal y legítimo que insiste en la educación como servicio, como un proceso permanente; que cualquier profesional puede enseñar y que hay que hacerlo desde grupos de investigación y con apoyos de la sociedad de la información; aboga por la formación académica y profesional; la producción de conocimiento en un mundo globalizado mediado por la sociedad de la información; y las nuevas relaciones de la universidad con la sociedad y el estado. Un discurso que atenta contra el *ethos* universitario y contra lo que han sido históricamente las tensiones esenciales de la universidad y su misión educadora, que tienen su expresión en la docencia, la investigación y la proyección social-extensión, e incluso, en el desarrollo institucional.

En este contexto surge el énfasis en pedagogía de la educación superior de la maestría en educación de nuestra universidad, como alternativa para pensar y profundizar en la formación pedagógica de los profesores de la educación superior y aportar a la investigación en este campo; estimular pensamientos y acciones que promuevan otras miradas sobre la universidad y la educación superior; y entablar un diálogo abierto y crítico con lo que dicen las leyes y las reformas de lo que deberían ser éstas en una institucionalidad en donde se juega la educación de hoy y del futuro en un contexto local-global, mediado por un debate de ella como derecho fundamental y servicio público.

1.1. La formación pedagógica de los profesores universitarios, una preocupación histórica en un valle

La formación pedagógica de los educadores ha sido una preocupación constante del instituto de educación y pedagogía, y de la antigua facultad de educación, desde su creación hasta nuestros días. En la búsqueda de alternativas insti-

tucionales para dar respuesta a los retos que planteaba la formación pedagógica de los profesores universitarios, se han emprendido desde hace casi cinco décadas varios programas de formación de posgrado: la maestría en administración educacional en convenio con la OEA con 17 promociones ofrecidas en el período 1968-1989 y 500 egresados; la maestría en docencia universitaria -resultado de un largo trabajo académico alrededor de un seminario permanente sobre docencia universitaria, spmdu con 2 promociones ofrecidas en el período 1989-1990 y 19 egresados; asociado a este programa el grupo de investigación sobre “vida universitaria” realizó a comienzos de la década de 1990 varias publicaciones. La especialización en docencia universitaria con 5 promociones ofrecidas en el período 1994-2003 y 283 egresados; este programa más adelante le daría un soporte importante a las reformas de la política curricular de la universidad del valle, acuerdos 001 de 1993 y 009 de 2000.

Siendo consecuentes con los cambios y demandas sociales y culturales del momento a nivel nacional e internacional, y con el propósito de abordar desde otras perspectivas la redefinición del modelo de formación de maestros para la educación básica y media, enriqueciéndolo desde la investigación, se crea en 1992 la maestría en educación con varios énfasis; en 1994 se crea provisionalmente el instituto de educación y pedagogía y en 1995, se abre la primera cohorte del doctorado en educación con varias áreas de énfasis; un programa interinstitucional ofrecido entre las universidades del valle, nacional y antioquia, y desde 2006 hasta la fecha por las universidades del valle, pedagógica nacional y la distrital francisco José de caldas, ambas de bogotá.

La revisión de un grupo de trabajos de investigación de la maestría en educación y de tesis del doctorado en educación, arrojó que el 41% de los 39 trabajos analizados, y el 38% de las 24 tesis revisadas abordan asuntos relacionados con el sujeto y el contexto de la formación en la universidad, y con el proceso formativo (saberes, currículo, profesores, relaciones pedagógicas y condiciones metodológicas del trabajo académico). Es decir, que en estos posgrados, además de contribuir al propósito inicial, también se estaban realizando trabajos de grado y tesis, cuya preocupación rondaba por temas, objetos y problemas relacionados con la universidad y la educación superior.

Otras experiencias, aunque de carácter no formal, hacen parte de la trayectoria relacionada con la formación de los profesores universitarios. En primer lugar, el seminario permanente de educación, pedagogía y didácticas creado en el instituto en 1998, y que tuvo a lo largo de su desarrollo varias preocupaciones: “los modelos universitarios”; “los núcleos del saber pedagógico”, requeridos por la acreditación previa de los programas de formación de educadores, decreto 272 de 1998; centrándose sus últimas versiones en la “reflexión sobre las prác-

ticas pedagógicas de los profesores de la universidad”. Este fue un momento muy significativo para el instituto porque, además del apoyo de la vicerrectoría académica, se contó con la participación de los profesores de las facultades de humanidades y artes integradas. Y en segundo lugar, la creación del grupo de educación superior y pedagogía, ESY PED, en el 2004, por iniciativa del comité de currículo de la universidad; una de cuyas tareas importantes fue la realización de tres (3) jornadas pedagógicas, dando origen a la publicación titulada “encuentros de educación superior y pedagogía 2005”. Estas actividades empiezan a promoverse en el marco de los procesos de autoevaluación para la acreditación institucional de calidad de la universidad 2005-2013; y en esa medida podría afirmarse que fueron referentes claves para el inicio en el año 2005, de la investigación titulada “sistematización del proceso de configuración de la política curricular, período 1986-2005” (2010). En este contexto se reactiva la línea de investigación sobre “vida universitaria”, dando origen al diplomado “introducción a la pedagogía de la educación superior”. Estas iniciativas surgen en la vicerrectoría académica-dirección de autoevaluación y calidad académica y concretamente, en el comité de currículo de la universidad. Instancias que contaban con el acompañamiento permanente del grupo de investigación “pedagogía y política de la educación superior”¹, del instituto de educación y pedagogía, que en lo sucesivo asumiría la orientación y coordinación académica del proyecto de investigación mencionado.

La experiencia más reciente en formación de profesores universitarios en el instituto de educación y pedagogía, corresponde al ofrecimiento en del diplomado “introducción a la pedagogía de la educación superior” en univalle: 12 cohortes, 4 en Cali, 7 en las sedes regionales y 1 en la universidad nacional de Palmira. En todas ellas la reflexión se centró en temas, objetos y problemas de la educación superior, con la idea de que quienes cursaran el diplomado se pudieran vincular más adelante a un programa de posgrado en este campo para continuar allí la reflexión iniciada.

A la trayectoria anterior hay que sumarle también el esfuerzo institucional que se ha hecho históricamente en materia de cualificación de los profesores de

1 Antesala del Grupo precursor del Programa de investigación y formación avanzada sobre Universidad y Educación Superior, UNIVEDUS; del que hace parte el Énfasis en Pedagogía de la Educación Superior, de la Maestría en Educación, aprobado por el Ministerio de Educación Nacional Resolución 6377 de abril 5 de 2017. Esta propuesta del Énfasis en Pedagogía de la Educación Superior, de la Maestría en Educación, se construyó a partir del documento institucional -diseño inicial- elaborado por los profesores Humberto Quiceno, Marta Lucía Peñalosa y otros colegas (2010). No obstante, su estructuración y contenido fue replanteado y complementado en algunos de sus apartados por el grupo de profesores que asumió su rediseño a partir de enero de 2014: Ligia Amparo Torres, Liliana Arias, Néstor Alonso Sánchez, Milton Trujillo, Gilbert Caviedes, Zaida Patiño de la Facultad de Humanidades, Walter Lara, Renato Ramírez, Rafael Ríos quien participó en las primeras discusiones, y Stella Valencia, quien tiene a su cargo la coordinación académica de este trabajo.

univalle para acompañar las reformas curriculares emprendidas por la universidad (acuerdos 003 de 1989, 001 de 1993 y 009 del 2000); la ejecución del plan estratégico de desarrollo de la universidad 2005-2015, la acreditación institucional de calidad 2008-2013, la acreditación institucional de alta calidad 2014-2024; y el plan de estratégico de desarrollo de la universidad 2015-2025; y las actividades de formación que hicieron parte de la investigación sobre la política curricular de la universidad y de la estrategia para recrearla y actualizarla, realizadas en el decenio 2005-2015. Un esfuerzo sostenido en el que han participado el instituto de educación y pedagogía, otras facultades e institutos de la universidad, la dirección de autoevaluación y calidad académica, daca, y la dirección de nuevas tecnologías, dintev.

En el instituto de educación y pedagogía y en la facultad de educación que le antecedió, ha habido una preocupación histórica por la formación de educadores, tanto de la educación básica y media, como de la universidad; ella ha sido asumida como objeto permanente de investigación, reflexión e intervención; evidenciando, por un lado, la imbricación real entre el saber pedagógico y los saberes disciplinarios y, por otro, el reconocimiento de la interdisciplinariedad y la transversalidad del campo de la educación y la pedagogía, a pesar de los inconvenientes y obstáculos que se encuentran en el camino de su aplicación. En otras palabras, en esta unidad académica se reconoce que la reflexión pedagógica es inherente a la formación en general, y a la formación pedagógica en particular; y que ésta última se va configurando en la interacción e interrelación de los saberes disciplinarios, de la didáctica de las disciplinas, de la enseñanza, del aprendizaje, de la formación, del currículo, de la política y la gestión; entre otros saberes y prácticas. Desde esta perspectiva la reflexión y la formación pedagógica, suponen y acompañan la construcción de saberes disciplinarios sólidos y consistentes; como también de otros saberes culturales (no disciplinares) que hacen parte también de la vida universitaria que transcurre en las aulas y fuera de ellas.

En este nuevo enfoque y emprendimiento académico, el liderazgo del instituto de educación y pedagogía ha sido clave; el trabajo y la articulación que ha venido haciendo tanto en su interior, como con otras unidades académicas, le ha permitido asumir la transversalidad y la interdisciplinariedad de la reflexión pedagógica y avanzar en el desarrollo de actitudes y aptitudes para el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social-extensión en cada momento del proceso formativo en el que se ha visto implicada esta unidad académica; sin descartar la posibilidad de avanzar a la transdisciplinariedad entendida como lo que está entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de toda disciplina. “su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento” (Nicolescu, 2002).

Ofrecer de nuevo un programa de formación pedagógica, a nivel de posgrado, para los profesores de la educación superior, y hacerlo desde una propuesta innovadora pedagógica y curricularmente es la posibilidad de darle continuidad a la trayectoria institucional en este campo pero desde la recreación y resignificación de la experiencia y su pertinencia para este momento histórico; como también, para ir abonando el terreno para una futura área en pedagogía de la educación superior del doctorado en educación; proyectando de este modo la producción de saber pedagógico en todas las sedes de nuestra universidad, en un horizonte de mediano y largo plazo.

1.2. La formación pedagógica de los profesores: pertinencia de la impertinencia

La anterior trayectoria y experiencia en formación de profesores para la docencia universitaria en un valle ha sido reconocida ampliamente en el ámbito nacional; la idea entonces es que a partir del ofrecimiento de la 1ª. Cohorte del énfasis en pedagogía de la educación superior de la maestría en educación, continuemos desplegando una serie de iniciativas tendientes a lograr la participación del grupo de investigación sobre universidad y educación superior, univedus, que sirve de soporte a esta propuesta de formación de posgrado, a las redes existentes en este campo a nivel nacional e internacional.

Infortunadamente, en el ámbito latinoamericano la formación pedagógica de los profesores universitarios no parece ser una prioridad en las políticas de educación superior; lo que se explicita con frecuencia es la formación en campos disciplinares a nivel de maestría, doctorado y posdoctorado; esto expresa un mayor peso de la investigación sobre la docencia, consecuente con la tendencia actual que privilegia los indicadores de los sistemas de conocimiento y producción intelectual en todos los campos, Valencia (2012). Por su parte, la unesco desde las conferencias mundiales y regionales realizadas entre 1998 y el 2009, ha señalado la necesidad de cualificar a los profesores para asumir los retos de una enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes y mediada por tecnologías de la información y comunicación, tic; al parecer para viajar por un mundo virtual sin maestro a bordo. Por fortuna existe una corriente en docencia universitaria promovida por la asociación iberoamericana de didáctica universitaria, aidu, que constituye una fortaleza en este campo, en la medida en que cada dos años convoca a la reflexión sobre la enseñanza en la educación superior y otros temas del quehacer universitario relacionados con el campo de la política y la pedagogía de la educación superior en su sentido más amplio. Nuestro instituto ha participado en sus eventos y espera seguir haciéndolo en eventos similares, con la idea de concretar su vinculación a esta red iberoamericana y a otras redes de producción de conocimientos en este campo que existen a nivel mundial.

En cuanto a la demanda de posgrado en el campo de la pedagogía de la educación superior, la docencia universitaria o temas afines; en los ámbitos nacional y local la formación de profesores para la educación superior parece mostrar un potencial importante. En el caso de Santiago de Cali, una ciudad que cuenta con 10 universidades, 2 corporaciones universitarias, 3 fundaciones universitarias, 32 instituciones entre técnicas y tecnológicas: un total de 47 instituciones de educación superior y solo cuenta con una oferta limitada a 8 programas: 1 maestría, 1-especialización y 6 diplomados. En cuanto al nivel nacional la demanda podría ser mayor, en la medida en que la oferta se reduce actualmente a 14 programas: 4 de maestría, 6 de especialización y 4 diplomados.

Si se piensa en la naturaleza y propósitos del presente énfasis en pedagogía de la educación superior de la maestría en educación que, además de formar profesores de la educación superior, está orientado a la producción de saber pedagógico en la universidad y en general, en las instituciones de educación superior, se puede aventurar la hipótesis de que la demanda no solo podría ser mayor, sino, más cualificada. Se trata de avanzar de nuevo en una trayectoria y experiencia, cuya necesidad de reafirmación y edición se ha recreado y actualizado en este último decenio desde procesos de reflexión, indagación e intervención permanente sobre diversos asuntos relacionados con la política curricular y el proyecto formativo que le da sentido a la universidad como institución educadora por excelencia. En el nivel institucional, sin duda alguna, la investigación sobre la política curricular de la universidad del valle ha sido una oportunidad importante para seguir haciendo de esta institución un laboratorio natural de indagación, reflexión e intervención sobre su proyecto formativo; para trascender los currículos centrados en contenidos disciplinares, haciendo de la formación su principal preocupación.

Se trata de una experiencia que cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta que es poco común que a las decisiones relacionadas con el desarrollo institucional, les antecedan y tengan como soporte procesos de naturaleza académica, que muestran la necesidad de explorar el sentido de la formación y su expresión en las prácticas a través de las cuales se ha concretado la política curricular en la universidad del valle, en los planes de estudio en las modalidades de enseñanza en los procesos formativos y su evaluación y en las relaciones de la universidad con su entorno socio-cultural (Acevedo, *et al.*, 2010:285).

En el trabajo mencionado se vio la necesidad de contar con acciones sistemáticas relacionadas con el quehacer del profesorado y su inserción en la vida universitaria; la valoración y el reconocimiento de la formación pedagógica y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas; el estímulo a la investigación y la producción intelectual sobre temas, objetos y problemas del campo de la edu-

cación y la pedagogía en la universidad; la legitimidad y validez de estas preocupaciones en las facultades e institutos académicos distintos al de educación y pedagogía. De ahí que una de las acciones a ser implementadas en la fase de experimentación y evaluación de la política curricular de la universidad, además de los rediseños curriculares, es la recreación y actualización de la política de formación pedagógica de los profesores de la universidad.

Así fue planteado y acogido en la “mesa de formación” del plan estratégico de desarrollo 2015-2025, cuando señalamos que “más allá de la importancia que tiene para el desempeño docente la formación disciplinar, las competencias en tic y su incorporación al trabajo docente; era necesario y pertinente recoger la sensibilidad frente a lo pedagógico, a lo curricular y a lo didáctico que arrojó tanto la investigación sobre la política curricular, como la estrategia para recrearla y actualizarla. La formación pedagógica de los profesores, como los rediseños curriculares y su desarrollo, en los que ellos están involucrados, emergen en este contexto como condicionantes claves para la puesta en marcha de la nueva política curricular y el fortalecimiento del proyecto formativo de la universidad.

Aquí el problema no es solo de formación en pedagogía, didáctica, o en estrategias de comunicación o “habilidades pedagógicas” como suele señalarse con frecuencia en los documentos oficiales; sino de la capacidad que se tenga para configurar una política de formación pedagógica de los profesores que parta de la diversidad de concepciones que se tienen sobre el campo de la educación y la pedagogía en las facultades e institutos de la universidad, y de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. Éste es un asunto complejo que pasa por el reconocimiento de un saber pedagógico explícito e implícito que lo que requiere es de una indagación en el aula y en otros espacios formativos; de promover investigaciones de carácter etnográfico, en la que participen los profesores involucrados directamente en la acción pedagógica. La idea es partir de sus propias búsquedas, de lo que ellos vienen indagando, innovando y experimentando. En otras palabras, de propiciar una lectura, interpelación e interpretación que nos permita reconstruir el saber pedagógico que orienta el quehacer docente en la universidad. (universidad del valle. Estrategia recrear y actualizar la política curricular, 2015).

Quienes le apostamos a este proyecto de formación de profesores universitarios, que tiene como preocupación natural la formación académica en las distintas disciplinas y saberes, tan necesarias e importantes para el ejercicio de la docencia universitaria en cualquier contexto, hemos elegido una perspectiva que ponga en juego sensibilidades y capacidades más cercanas a la ética, la política, la estética; lo social, lo cultural; entre otras dimensiones del ser humano

necesarias para formar integralmente a profesores universitarios interesados y comprometidos con un proyecto pedagógico propio. Un proyecto que promueva y reconozca el saber y la experiencia de la universidad para educar al ser humano, al ciudadano, al profesional y al académico; para actuar con libertad y responsabilidad en el plano individual, social y productivo y en cualquier lugar del planeta. (universidad del valle. Estrategia recrear y actualizar la política curricular, 2015).

En este orden de ideas, el énfasis en pedagogía de la educación superior de la maestría en educación del instituto de educación y pedagogía se perfila, en esta oportunidad, como un laboratorio de indagación, experimentación e innovación permanente de asuntos cruciales para la nueva política curricular y el proyecto formativo de la universidad del valle, de interés para todas las facultades, institutos y sedes. De ahí que será bienvenida la vinculación de profesores de otras unidades académicas interesados en apuntarle a dos propósitos fundamentales: por un lado, acompañar el desarrollo académico e institucional de la universidad en el próximo decenio 2015-2025, en el marco de la puesta en marcha de la política curricular; y por otro, y este es quizás más significativo a largo plazo, promover la reflexión e intervención sobre las prácticas pedagógicas y contribuir desde allí a la producción de saber pedagógico en la universidad del valle, mediante un diálogo abierto y plural con el instituto de educación y pedagogía.

Para algunos profesores la formación pedagógica es pertinente y necesaria, no importa que dicha necesidad se sustente desde paradigmas y enfoques distintos y, menos aún, que haya que lograr consensos mínimos para actuar en este campo; para otros, dicha formación resulta banal e innecesaria porque consideran que para ser profesor universitario es suficiente con la idoneidad en un campo determinado del conocimiento o con el manejo de unas técnicas apropiadas para trasmitirlo (valencia, 2012:155).

2. El énfasis en pedagogía de la educación superior: hacia una innovación pedagógica y curricular

En este énfasis la formación de los profesores universitarios y la pedagogía de la educación superior se conciben como objetos complejos cuya objetividad no depende de los enfoques que vienen de afuera; ella es construida desde una perspectiva interdisciplinaria en la que confluyen y se interrelacionen las diferentes concepciones y reflexiones que tienen las distintas disciplinas que han pensado la pedagogía de la educación superior. Aquí el punto de vista va del objeto hacia los enfoques disciplinarios, produciendo interacciones y lugares de reconocimiento de lo que es el campo pedagógico de la universidad y la educa-

ción superior, explícito o implícito, en los diferentes aspectos de su quehacer, en que el énfasis puede hacer aportes significativos para el desarrollo académico y cultural de estas instituciones y los distintos ámbitos del territorio en los que se encuentran localizadas. En otras palabras, este objeto es sometido en su construcción a diferentes interpretaciones, investigaciones, discusiones e intervenciones que hacen que se sitúe en la intersección entre diferentes campos.

Por su condición de interdisciplinariedad el énfasis en pedagogía de la educación superior posibilita la apertura de espacios de integración mucho mayores y complementarios, en los que éstos han de ser construidos a partir de una idea que rebese el ámbito de las disciplinas que sustentan las fisionomías específicas; que favorezca un auténtico diálogo de saberes a través de la multi, inter y transdisciplinariedad y la transversalidad tanto en la docencia, la investigación y la proyección social-extensión que tenga lugar en el énfasis. La pedagogía de la educación superior entra en campos de científicidad, es cultural, artística, social, humanista, educativa y pedagógica; de ahí que sea un campo interdisciplinario por naturaleza.

Este espacio de encuentro disciplinar, interdisciplinar y de otros saberes transversales alrededor de los temas, objetos y problemas del campo de la educación superior tienen lugar en la formación, la enseñanza y el aprendizaje; en las relaciones que se establecen entre el maestro, el estudiante y el conocimiento; y en la compleja interacción de la docencia, la investigación y la proyección social-extensión en un contexto socio-cultural determinado. En la universidad del valle, en el último decenio, estos asuntos han sido abordados y estudiados sistemáticamente a través de la investigación sobre la política curricular y la estrategia para recrearla y actualizarla. Y es en el marco de estos procesos que el proyecto formativo de nuestra universidad ha sido caracterizado en términos de una serie de tensiones, conflictos y falencias dando origen a un conjunto de estrategias, propuestas y recomendaciones relacionadas con la formación integral de los estudiantes, de los profesores y de otros actores institucionales; revelando, a su vez, otros lugares pedagógicos del quehacer universitario. Esta fenomenología emerge entonces como una posibilidad inédita para contribuir a su intervención, replanteamiento y solución; como también, a su problematización y reconstrucción teórica constituyéndose, en ambos casos, en un verdadero desafío para las modalidades de profundización y de investigación del énfasis; un trabajo académico proyectado a 10 años para todas las sedes de la universidad.

2.1. El campo de estudio del énfasis y su metodología

El énfasis en pedagogía de la educación superior, de la maestría en educación, se organiza alrededor de cuatro campos de formación o componentes de la es-

tructura curricular: fundamentación teórica y metodológica; campo específico de trabajo; electivas; seminario de integración y evaluación. En este marco institucional configura su propuesta curricular mediante problemas generadores asumidos integralmente desde el pensamiento, el lenguaje y la acción como líneas de formación e investigación y expresión de conocimiento en sus dos modalidades: profundización e investigación concebidas como dos formas de aproximación a la vida universitaria y al quehacer pedagógico en la educación superior. La idea es trabajar desde los modos de conocer: investigación y proyección social-extensión más apropiados a la naturaleza y propósitos de estas modalidades; desde el diálogo entre conocimientos y saberes; la integración horizontal y vertical de los contenidos en una estructura curricular no lineal: componentes y actividades formativas: asignaturas, experiencias y otras actividades académicas, alrededor de problemas que viven los profesores de la educación superior en su experiencia cotidiana.

Dos problemas centrales nuclea el énfasis: la formación de profesores para la educación superior y la pedagogía de la educación superior. Y aunque la universidad es una institución de educación superior, no todas las instituciones con las que aquella comparte esta responsabilidad social son universidades; de ahí que la pedagogía de la educación superior tiene diferentes matices, según que se trate de universidades, instituciones universitarias, tecnológicas o técnicas profesionales; en cuyo caso, se le atribuirían sentidos y significados acorde con la naturaleza, especificidad y propósitos de las modalidades de la educación superior: universitaria (pregrado y posgrado), tecnológica y técnica. No obstante, habrían dos interrogantes válidos para todas, que el énfasis ha de responder en su desarrollo: ¿qué profesor formar para la educación superior?; ¿para qué sociedad y para qué mundo y cómo hacerlo?

2.1.1. Lineamientos pedagógicos y didácticos/interdisciplinariedad y flexibilidad

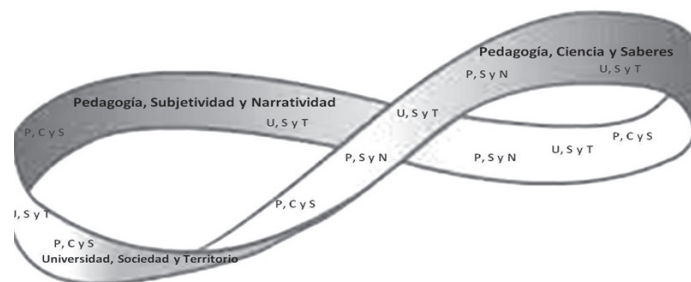
Delimitado el campo de estudio del énfasis, los problemas y la fenomenología en la que se inscriben, nos referiremos a los lineamientos pedagógicos y didácticos y a cómo va a ser su abordaje. La propuesta metodológica parte del conocimiento, la experiencia, la reflexión sobre ésta y su sistematización, y pretende hacerlo a través de una estrategia que permita experimentar y evaluar desde estudios piloto en los que se ponen en juego hipótesis que se someten al ensayo y al error, se validan, configuran e incorporan al acontecer del programa y revelen saltos cualitativos que van emergiendo en cada uno de los participantes, en tanto sujetos individuales y colectivos. De ahí que estemos ante una estrategia abierta que teje conocimiento en conjunto, entre todos los participantes Morín, (1980), un proceso en construcción que va dejando pistas de los avances

y dificultades a medida que se van resignificando, recontextualizando y apropiando, en la teoría y en la praxis, los principios y condiciones metodológicas del trabajo académico: disciplinarietà, multidisciplinarietà, interdisciplinarietà, transdisciplinarietà complementariedad, transversalidad, integralidad, flexibilidad.

2.1.2. Las líneas de investigación

El énfasis en pedagogía de la educación superior se estructura también alrededor de tres líneas de investigación que parten de problemas generadores: 1- pedagogía, ciencia y saberes; 2- pedagogía, subjetividad y narratividad; 3- universidad, sociedad y territorio; que se entrecruzan en tanto los temas, objetos y problemas del campo de la educación superior que abordan son transversales a todos los grupos de investigación del énfasis. El paso por estas líneas de investigación-formación revela a quien transita por ellas (profesores y estudiantes), la permanencia y el cambio, las derivas posibles, los encuentros y desencuentros consigo mismo, con el otro y con lo otro; las tensiones y conflictos, en fin, las posibilidades y limitaciones del trayecto. Ver figura 1.

Figura 1. La banda de Möbius². Metáfora: banda de Möbius, o los modos de caminar en el campo de la pedagogía.



Fuente: como enunciado metafórico, el sentido de la banda de Möbius corresponde a una elaboración propia (2014).

Esta metodología supone un trabajo en equipo, un aprendizaje colaborativo e institucional capaz de enfrentar la emergencia, el acontecimiento, la incertidumbre y el riesgo que producen los procesos abiertos y la producción colectiva que se genera a partir del reconocimiento y de la no exclusión. Esta es la apuesta metodológica del énfasis en pedagogía de la educación superior de la maestría

² La Banda de Möbius es una superficie con una sola cara y un solo borde, es además no orientable; fue descubierta de manera independiente en 1858 por los matemáticos alemanes August Ferdinand Möbius y Johann B. Listing; forma parte de las matemáticas, la magia, la ciencia, el arte, la ingeniería, la literatura y la música (Pickover, 2009). Para el equipo de diseño del Énfasis en Pedagogía de la Educación Superior, el sentido metafórico de la Banda de Möbius son los modos de caminar en el campo de la Pedagogía.

en educación. Para ello hay dos condiciones claves: quien esté interesado (profesores del IEP y de otras unidades académicas de univalle) en participar como profesor del énfasis se inserta en las líneas de investigación de éste y su vinculación se hace a través del programa de investigación y formación avanzada sobre “universidad y educación superior”, UNIVEDUS.

2.1.3. El programa de investigación

Para este programa la puesta en marcha de la nueva política curricular en todas las sedes de la universidad, mediante la estrategia de experimentación y evaluación, se constituye en un escenario importante para el trabajo académico e investigativo en dos acciones claves: los rediseños curriculares y la recreación y actualización de la política de formación pedagógica de los profesores universitarios. Sin embargo, además de este espacio se han venido delineando otros proyectos que son complementarios, en la medida en que tienen que ver con la relación entre la formación, la investigación y la proyección social-extensión y, obviamente con la innovación en general y en particular en el campo de la educación y la pedagogía. Esta es una de las prioridades tanto de la política curricular y el proyecto formativo de la universidad; como del plan de mejoramiento de la acreditación de alta calidad 2014-2024, y del plan estratégico de desarrollo 2015-2025, vigentes en este momento.

Referencias

- Acevedo, M., Calero, A., Granada, A., Peñaloza, M.L., Tovar, M.C., Valencia, S., Vega, G. & Jiménez, W. (2010). *Sistematización del proceso de configuración de la política curricular en la universidad del valle 1986-2005. Informe final de investigación*. Cali, colombia: vicerrectoría y comité de currículo, universidad del valle.
- Monroy, M. (2004). *La autonomía universitaria en la jurisprudencia constitucional, en autonomía universitaria. Un marco conceptual, histórico, jurídico de la autonomía universitaria y su ejercicio en Colombia*. Bogotá: ascun
- Morín, E. (1980). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarietà. Manifiesto*. Paris: du Rocher.
- Pickover, C. (2009). *La banda de Möbius*. Madrid: Almuzara.
- Universidad del valle, dirección de autoevaluación y calidad académica - daca (2015). Estrategia para recrear y actualizar la política curricular de la Universidad del Valle. Cali. http://daca.univalle.edu.co/politica_curricular/politica_curricular.html
- Valencia, S. (2012). *El péndulo, la espiral y el holograma: metáforas para pensar la universidad*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

La incubadora de agronegocios de la Universidad San Carlos

JUAN MANUEL BRUNETTI MARCOS
Universidad San Carlos, Paraguay

MICHAEL ESCHELMAN
Universidad San Carlos, Paraguay

MARÍA DEL ROCÍO ROBLEDO YUGUEROS
Centro para el Desarrollo de la Competitividad, Paraguay

Resumen

En Paraguay el ecosistema emprendedor se encuentra casi huérfano de una ventana para vincular al emprendedor con un socio estratégico en la fase de inicio de su emprendimiento. Uno de los principales pilares para la promoción efectiva de emprendedores es el sistema educativo. Por otro lado, se observa nula cohesión entre la política de educación y el fomento de la cultura emprendedora. Estos aspectos son urgentes de atender considerando que el ecosistema paraguayo está en incipiente estado de desarrollo y el país tiene una población mayoritariamente joven.

Como un punto de partida, la Universidad San Carlos está innovando con un nuevo enfoque en sus carreras universitarias implementando un proceso centrado en el desarrollo autónomo de los estudiantes principalmente en el fortalecimiento de sus condiciones para emprender, introduciendo en su malla curricular una asignatura denominada “plan de negocios”, desarrollada en el último año de todas sus carreras. Es requisito para la titulación, la aprobación de la asignatura con el desarrollo exitoso del todo el proceso de pre incubación, tanto en la sede central como en las 12 sedes del interior del Paraguay.

Los mejores proyectos participan en una feria de agronegocios, la cual pretende propiciar el acercamiento entre un emprendedor que busca capital y un inversor que estaría dispuesto a financiarlo. Así se articula con la red de inversores ángeles, actuando la universidad como intermediaria.

San Carlos, es una institución paraguaya de educación superior, de gestión privada y fundada el 26 de junio de 2000. Concentra su gestión en la formación de líderes en agronegocios y ofrece en el área de ciencias agrarias 6 carreras de grado y 2 de postgrado, las cuales se imparten en la ciudad de Asunción y en 12 campus distribuidos por el interior del país. Actualmente la Universidad San Carlos tiene más de 5.000 alumnos, con lo cual la institución lidera la formación de profesionales en ciencias agrarias en el Paraguay.

Palabras clave: Emprendedurismo, incubadora, ángeles inversores, desarrollo.

1. Introducción

Quizás el denominador común que con mayor frecuencia podemos encontrar en las campanas de captación de las ies sea el de líderes, y si bien todas puedan afirmar que dentro de sus aulas se forman líderes, debemos reconocer que formar a jóvenes con capacidad de liderazgo no es tarea sencilla. Quien se proponga liderar en cualquier ámbito, necesitará contar con la capacidad del emprendedurismo, pues el emprendedor no es más que aquel que tiene la capacidad de crear, de ser proactivo para encontrar soluciones, de planificar, de organizar y ejecutar una idea, un proyecto y finalmente liderar un grupo cualquiera sea el ámbito.

La Universidad San Carlos da sus primeros pasos en el año 2000 con una habilitación del ministerio de educación y cultura de la República del Paraguay, comenzando con una tecnicatura en administración rural. En 2005 por medio de la Ley 2.832 recibe el reconocimiento como instituto superior lo cual le permite otorgar títulos de grado y postgrado en el área de ciencias agrarias y en 2007 por Ley 3.397 se convierte en universidad. En todo ese proceso, su propuesta de valor fue evolucionando de “revolución educativa”, a “pensa en el campo, pensa en san carlos”, hasta llegar a la desafiante propuesta de “formar líderes en agronegocios”.

A partir del año 2010, luego de haber desarrollado una ardua tarea de análisis del entorno y desarrollo de un renovado mapa de gestión estratégica, la institución pone fuerte foco estratégico en elevar la calidad de la formación dentro de sus aulas, a buscar que sus egresados no solo sean buenos profesionales que entiendan del agro, también que comprendan del negocio; pero la preocupación principal paso a ser más complicada pues se pretendía que los egresados sean líderes positivos que generen un efecto multiplicador para un sector de la economía nacional que posee el 60% de la población en pobreza y pobreza extrema, a pesar de que es el sector que mueve más del 41% del pib (bcp – estadística 2016).

Con el objetivo claro, ha trabajado en los primeros años de implementación del nuevo mapa de gestión estratégica, consientes de que era necesario fortalecer la capacidad de emprender de sus egresados para generar desarrollo económico y social en el sector productivo, entendiendo que en dicho sector existían muchas oportunidades de negocio.

En el 2013, se inicio contacto con un consultor internacional que estaba trabajando en Paraguay muy a gusto y que ante la situación de culminación de su contrato, estaba en su intención permanecer en el país si se daban las condiciones. Luego de llegar a un acuerdo, con el doctor Michael Eschleman se comenzó a diseñar el proyecto de la: “incubadora de agronegocios de la Universidad San Carlos”

2. Desarrollo

El proyecto de la creación de la incubadora de agronegocios de la Universidad San Carlos inicia formalmente sus actividades con la adjudicación de fondos del conacyt dentro de su programa detiec, el cual se compromete a financiar parte del proyecto presentado y adjudicado.

El proyecto originalmente consistía en la realización de un taller de 4 horas dirigido a alumnos de último año de cada una de las sedes de la universidad, con el cual se buscaba hacer conocer conceptos básicos sobre emprendedurismo e instalar el interés en iniciar un proceso de pre incubación con la ayuda de docentes de la universidad, desarrollando talleres con todos los alumnos en horas regulares de clases. Salvada esta etapa la intención era proveer de asesoramiento en tres áreas: técnica productiva, planificación financiera y comercialización, además la incubadora ofrecía infraestructura física, escritorio, computadora, internet, electricidad y servicios básicos sin costo para los emprendedores por 19 meses. Esto fue lo que se ofreció durante el primer ciclo en el 2014.

Luego de realizar una evaluación de este primer ciclo se realizo un ajuste al procedimiento, y se tomo la decisión de desarrollar durante el 2015 el mismo proceso pero sin interrumpir las clases regulares de los alumnos, por lo que se opto por realizar los talleres fuera del horario de clases para los alumnos que demuestren interés, no para todos de manera obligatoria. Además se invito también a alumnos de penúltimo curso. Lo cual llevo a tener una menor cantidad de alumnos en los talleres y menor cantidad de alumnos con proyectos para iniciar el proceso de pre incubación.

En base, a esta situación que fue detectada al finalizar el primer semestre del 2015, se realizo una evaluación más profunda de las posibilidades reales de consolidación de la incubadora y se detecto la necesidad de cambiar de manera sustancial la metodología. Esto llevo a implementar un modelo piloto con un grupo de alumnos que representaba el 5% de los estudiantes de último año durante el segundo semestre del 2015.

La reingeniería de la metodología incluía la evaluación de la malla curricular de todas las carreras de la universidad, la identificación de una materia que pudiera ser eliminada para permitir la inclusión del taller de emprendedurismo que pasaría de ser un seminario de 4 horas, a una asignatura desarrollada durante todo un trimestre 42 horas. El diseño del contenido programático se trabajo en gabinete con los docentes que desarrollarían la asignatura (se desarrollo inicialmente clases con 3 docentes en aula), se fue ajustando durante el último trimestre de 2015 y se realizo una evaluación al culminar la asignatura, todo esto con conocimiento y el consentimiento del grupo de alumnos.

A fines del año 2015, San Carlos se presentó a una convocatoria internacional y salió seleccionada para formar parte del proyecto red latinoamericana de ángeles inversores xcala – de la universidad de montevideo, el cual es financiado por el fomin/bid, y pretendía estructurar en Paraguay una red de ángeles inversores en agronegocios. Esto abrió una nueva oportunidad para la consolidación de la incubadora de agronegocios.

La Universidad San Carlos contrato a la consultora llamada a-fines, para realizar un diagnóstico del ecosistema emprendedor en Paraguay el cual fue presentado a comienzos del año 2016. El diagnóstico incluyó un profundo análisis sobre los agroemprendedores del país, sus características, ámbitos de acción, capacidades y necesidades. Los consultores destacaron que un ecosistema eficiente es de absoluta importancia gracias al favorable clima que presenta nuestro país debido a la “gran población joven e innovadora que puedan interactuar con empresarios del sector, a fin de desarrollar proyectos o emprendimientos para que generen rentabilidad bajo innovación en imagen y responsabilidad social, logrando así impactar positivamente en el desarrollo económico y social del país”. También se realizaron reflexiones sobre la actividad inversionista en el país, y se presentaron las características del inversor ángel, su rol con el emprendedor y la naturaleza de su participación en los agroemprendimientos, enfatizando la necesidad de que algunas instituciones hagan el trabajo de articulación entre los actores en el ecosistema para que exista un mayor impacto y más negocios cerrados y exitosos entre agroemprendedores e inversores ángeles. Cabe destacar que el diagnóstico brinda una información muy útil sobre el ecosistema emprendedor en Paraguay, específicamente sobre agroemprendedores, potenciales inversores ángeles y las posibles estrategias para articular acciones en conjunto. El diagnóstico fue realizado en el marco del proyecto que impulsa la Universidad San Carlos de la red de inversores ángeles en agronegocios de Paraguay. La red nace del programa xcala el cual es una alianza entre el instituto de estudios empresariales de montevideo (ieem) junto al fondo multilateral de inversiones (fomin) del banco interamericano de desarrollo (bid). El objetivo de la red consiste en conectar a emprendedores quienes necesitan capital y mentoría, con inversores ángeles quienes quieren proveerles de ese capital y mentoría, con la posibilidad de percibir un retorno financiero a su inversión, para que juntos consoliden agroempresas exitosas. La red actualmente cuenta con 21 socios de diversos sectores, todos comprometidos a apoyar al crecimiento de agroempresas exitosas y un ecosistema emprendedor fortalecido.

Con los resultados obtenidos por la incubadora de agronegocios para fines del 2015, luego de cerrar el segundo ciclo, de haber realizado y probado una reingeniería de la metodología y con el diagnóstico del ecosistema emprendedor

en la mano, a inicios del año 2016 se organizó un claustro con todos los docentes de cada una de las sedes, a efectos de explicar el cambio que había sufrido el contenido programático, pero principalmente el cambio de la metodología de enseñanza. La capacitación pretendía que los docentes a partir del 2016 desarrollen talleres de construcción de planes de negocios, que estos docentes logren aportar al proceso de pre incubación con sus alumnos unidos en grupos de 3, entre quienes debían consensuar una idea de negocio para diseñarla, planificarla y defenderla como requisito para salvar la asignatura.

Por otra parte, con el proyecto xcala se organizaron encuentros con personas relacionadas al sector productivo (ganaderos, agricultores, empresarios, líderes, etc...) a quienes se les consultó si tendrían la voluntad de escuchar nuevas ideas de negocios de jóvenes que desearían llevarlas adelante de manera conjunta. Los ángeles podían aportar desde una parcela de tierra para el desarrollo del emprendimiento, como el capital o el asesoramiento, dependiendo de la necesidad del emprendedor y de la negociación correspondiente.

Esto nos llevó a cerrar un 2016 con jóvenes, que lograron ponerse de acuerdo en una idea de negocio, estructurarla, defenderla y presentarla en una exitosa feria de agronegocios frente a los ángeles inversores que vinieron a escucharlos y en algunos casos a proponerles convertirse en socios.

La nueva metodología implementada por la incubadora para la pre incubación, incubación y financiamiento de los agronegocios demostró importantes resultados positivos, los cuales generan mucha expectativa para el año 2017 en adelante. Durante el 2017 se debe volver a realizar un claustro docente en el cual los participantes reflexionaran sobre los aprendizajes obtenidos e incorporarán los ajustes necesarios para potenciar la capacidad emprendedora de los estudiantes. Algunas mejoras podrían incluir actividades para:

1. Unificar criterios de enseñanza en la sede central y en las filiales;
2. Considerar la incorporación de otras asignaturas dentro del modelo (agronegocios, evaluación y plan de inversión, por ejemplo);
3. Destacar los temas de planificación estratégica y el uso de herramientas de análisis financiero;
4. Fortalecer y sistematizar el periodo de asesoría antes de la feria de agronegocios y foro de inversión.

3. Objetivos propuestos y resultados obtenidos

Objetivo general:

El trabajo de innovaciones en los diseños y enfoques curriculares y pedagógicos que se presenta tiene sus inicios con un proyecto presentado al conacyt cuyo objetivo general era establecer, con el mayor rigor técnico

y científico posible, una incubadora de agronegocios de manera que la misma se convierta en un actor protagónico en la vida profesional de los alumnos de la universidad, proveyéndoles la oportunidad de aplicar sus conocimientos técnicos-empresariales al establecimiento de agronegocios que sean exitosos y sostenibles a través del tiempo.

Resultado obtenido:

A diciembre de 2016, la incubadora de agronegocios logra un espacio importante, dentro y afuera de la usc. Alrededor de 20% de los 5.000 alumnos de grado han recibido capacitación/orientación de pre-incubación, y muchos más están familiarizados con la incubadora y su rol, a través de la promoción directa realizada por la incubadora, los docentes, los alumnos mismos, y la información distribuida a través de los dípticos, en la página web y por los medios sociales.

Objetivo específico:

Orientar a los alumnos del último curso referente a los conceptos de emprendedurismo y la oportunidad que la incubadora de agronegocios presenta para aplicar este concepto en la realidad.

Resultado obtenido:

2014: la universidad recibió 12 propuestas de agronegocios durante la implementación del primer ciclo, lo cual representa 2,5% de los alumnos de último año;

2015: recibió 6 propuestas de agronegocios durante la implementación del primer, lo cual representa 1% de los alumnos;

2016: 216 planes de negocios fueron presentados a la incubadora durante del 2016, con 3 integrantes cada proyecto, lo cual representa el 95% de los alumnos de último año.

Total 2014 – 2016: un total de 234 planes de negocios fueron presentados entre 2014 – 2016.

Objetivo específico:

Motivar a alumnos de último curso, a que presenten propuestas para ser evaluadas por la incubadora de agronegocios.

Resultado obtenido:

2014: la universidad recibió 12 propuestas de agronegocios durante la implementación del primer ciclo;

2015: recibió 6 propuestas de agronegocios;

2016: 216 planes de negocios fueron presentados a la incubadora durante el primer trimestre académico del 2016, todos los cuales fueron defendidos ante mesas de evaluación conformadas en la sede central y las filiales de la usc.

Total 2014 – 2016: un total de 234 planes de negocios fueron presentados entre 2014 – 2016.

Objetivo específico:

Orientar a los alumnos del último curso referente a los conceptos de emprendedurismo y la oportunidad que les da la incubadora de agronegocios, para aplicar este concepto en la realidad.

Resultado obtenido:

2014: el comité de evaluación aprobó 3 propuestas durante el primer ciclo;

2015: el comité de evaluación aprobó 1 propuestas;

2016: la incubadora aprobó a 53 planes para ser incubados en el 2016.

Total 2014 – 2016: 57 planes de negocios fueron aprobados para incubación.

Objetivo específico:

Ayudar a un alto porcentaje de las empresas incubadas, a perfeccionar sus capacidades de administración, comercialización y técnica-productiva, a través de un programa de asesoría/tutoría.

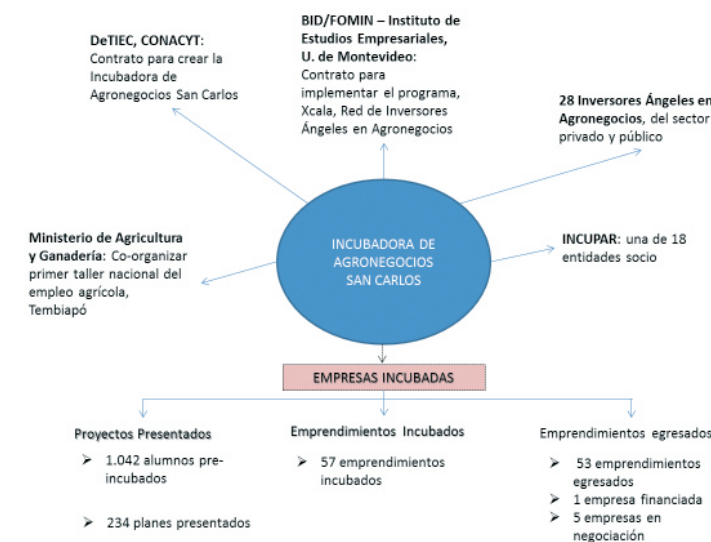
Resultado obtenido:

2014: 3 empresas iniciaron el periodo de incubación, 2 de las cuales lo completaron.

2015: 1 empresa inicio el periodo de incubación, lo completo.

2016: 216 empresas fueron pre incubadas entre marzo – junio, 53 iniciaron el periodo de incubación en julio, y 23 completaron el periodo de incubación en noviembre del 2016.

Total 2014 – 2016: 57 empresas iniciaron el periodo de incubación, 26 lo completaron.



1. Resumen de la situación actual del ecosistema emprendedor de la incubadora

Objetivo específico:

Lograr resultados satisfactorios de un alto porcentaje de agronegocios incubados, al término del periodo de incubación.

Resultado obtenido:

2014: 3 empresas iniciaron el periodo de incubación, 2 de las cuales lo completaron.

2015: 1 empresa inicio el periodo de incubación, lo completo.

2016: 216 empresas fueron pre-incubadas entre marzo – junio, 53 iniciaron el periodo de incubación en julio, y 26 completaron el periodo de incubación en noviembre del 2016.

Total 2014 – 2016: 57 empresas iniciaron el periodo de incubación, 26 lo completaron.

4. Dificultades e inconvenientes presentados durante el proceso.

Sin lugar a dudas, no es posible llegar a la obtención de resultados y al cumplimiento de los objetivos trazados inicialmente sin encontrarse en el camino con dificultades e inconvenientes de diversa índole. En ese sentido podemos destacar las siguientes dificultades:

- A. Despertar el interés y mantener el compromiso del alumnado”
- B. La calidad de los planes de negocios y la necesidad del acompañamiento para mejorarlos mismos.
- C. La capacidad de los docentes y la unificación de criterios y metodología para la enseñanza.

A. Despertar el interés y mantener el compromiso del alumnado.

El interés y el compromiso de los alumnos en un inicio fue muy bajo, principalmente en términos relativos a la expectativa inicial que se tenía al realizar la planificación del proyecto, por lo que el desafío era lograr despertar el interés de los alumnos en el proceso de emprender un agronegocio, sobre todo por el desafío y el tiempo que se necesita dedicar al proceso de pre incubación. Se expresa esta situación, sin pretender desmerecer el interés y compromiso demostrados por muchísimos de los alumnos participantes del proyecto entre 2014 – 2016, pero intentando de manera objetiva reconocer una de las realidades fundamentales vividas durante la implementación del proyecto, aprender de ella, e incorporar el aprendizaje al nuevo ciclo de 2017.

Durante las fases del diseño e inicio del proyecto (desde 2012 hasta finales del primer ciclo en 2014), tanto el equipo de trabajo de la incubadora como las autoridades de la USC pensaron que su creación dentro de la estructura de la universidad iba a generar una suerte de “interés y compromiso total e inmediato” entre los alumnos. Es más, se tenía la expectativa de que los alumnos iban a

compartir la percepción de que la incubadora era una oportunidad única para *emprender*, para crear y ser dueño de algo propio, de generar ingresos en base a los estudios realizados dentro de la USC.

• La realidad fue diferente, algunas de las causas podrían ser:

1. Tiempo necesario para comprender el concepto: al inicio, los alumnos no comprendían el concepto de incubación y el rol de la incubadora, a pesar de la campaña comunicacional implementada. Dado que el concepto es todavía bastante nuevo en el país, y en aquel momento muy nuevo dentro de la USC, tal vez todos los involucrados deberían haber dedicado mayor tiempo para la campaña promocional antes de iniciar los talleres de emprendedurismo y el periodo de pre incubación. Por otro lado, ninguna campaña podía explicar el concepto mejor que el simple hecho de implementar el programa y desarrollar los talleres, realizar el desarrollo y evaluación de los planes, e iniciar el asesoramiento a los incubados, que fue el camino que tomo la incubadora.

Aunque no hubo el “interés y compromiso total e inmediato” esperado, a través de la campaña, los talleres y la comunicación continua, el concepto de incubación y el rol de la incubadora se instaló en el ecosistema de la USC.

2. Después de comprender, interesarse y comprometerse: al comprender el rol de la incubadora, nos encontramos con muchos alumnos que no estuvieron de acuerdo con el planteamiento, o sencillamente no estaban interesados en participar. Como anécdota se pueden mencionar algunos de los comentarios o percepciones de los alumnos de la siguiente manera:

- “a mí no me interesa crear mi propio agronegocio, para qué entonces voy a participar de este programa?”
- “ya tengo mi idea para un agronegocio. Para qué entonces tendría que ponerlo por escrito en un plan? Hay que hacer nomás el proyecto, y lo voy a hacer cuando esté listo, pero no todavía. Mbaè plan pio.” (expresión en guaraní y español)
- “para hacer mi agronegocio, la única cosa que necesito de la incubadora es dinero. Dame la plata y allí hago el negocio, después veamos lo del plan y compañía.
- “para que voy a compartir mi idea de negocio con ustedes de la incubadora, con otros alumnos, y los inversores ángeles? Por allí comparto mi idea, y alguien me la robe. No, mejor no compartir con nadie, así que dame nomás la plata y hago mi negocio, a mi manera y en mi tiempo.”
- “me interesa lo de la incubadora, pero no tengo tiempo para todo eso de planificar, escribir, analizar el mercado, poner todo en un plan de negocio, hacer mi pitch, buscar financiamiento, etc., etc. Tengo demasiados

otros compromisos prioritarios – estudios, salidas de campo, exámenes, compromisos personales, viajes personales, etc. En otra oportunidad.

- “me interesa lo dela incubadora porque yo tengo una idea de un agronegocio, estoy desarrollándolo, y me gustaría que alguien me acompañe y me asesore para volver mi sueño una realidad. En qué me puede ayudar la incubadora?”

En base a lo expuesto, se puede dividir a los alumnos en varios grupos, según su nivel inicial de interés, que se identifica a continuación:

4. **No quiero ser empresario.**
5. **Productor tradicional.** Mirada “tradicional” de un productor, que dice: “voy a plantar no más el tomate, no voy a hacer análisis financiero o del mercado, voy a analizar el mercado después de la cosecha, así únicamente voy a saber si hay mercado o no”.
6. **Alumnos abiertos, pero impacientes.** Al encontrar que el proceso de pre incubación lleva mucho tiempo y dedicación, no participa.
7. **Alumnos con idea de negocio,** se interesa del proceso de planificación y desarrolla planes de negocio.

Se demuestra lo anteriormente expresado en la metodología y los números. Durante 2014 – 2015, cuando la participación en la fase de pre incubación (los talleres de emprendedurismo) era voluntaria, la participación fue de aproximadamente 40% de los alumnos del último año, lo cual representa menos de la mitad del total de alumnos. Al modificar la metodología e incorporar de manera obligatoria los talleres a través de la asignatura “plan de gestión” en el 2016, el 100% de los alumnos participaron.

B. La calidad de los planes de negocios y la necesidad del acompañamiento para seguir mejorando los mismos.

Si bien debemos reconocer que hubo un proceso de evolución importante en cuanto al acompañamiento que los alumnos reciben durante el proceso de pre incubación, aun no es suficiente.

Durante los primeros 2 ciclos de 2014 y 2015, el acompañamiento principal a los emprendedores durante la fase de pre incubación fue de solo 4-5 horas en talleres de emprendedurismo, más 3-4 adicionales después de los talleres. Dicho acompañamiento aumentó mucho en el 2016, a 35-40 horas, a través de la asignatura de plan de gestión, más el asesoramiento individual durante el periodo julio a noviembre. Aunque el incremento de la cantidad de horas de apoyo fue importante todavía no fue lo suficiente, considerando la calidad de los planes de negocios elaborados, defendidos y presentados. Aunque fue notoria la mejora de la calidad técnica de los planes en el 2016, pues todos los planes defendidos

presentaron estructuras conceptuales mejor organizadas (misión, visión, objetivos, actividades) y análisis financieros más rigurosos (tir, van, flujo de fondos). Aún así, la mayoría de los planes demostraron debilidades técnicas al final del proceso de incubación, sobre todo en la parte del análisis económico y en cuanto a la auto-confianza del emprendedor para dar su *pitch*, o discurso, ante posibles inversores u otras personas.

C. La capacidad de los docentes y la unificación de criterios y metodología para la enseñanza.

Los docentes de la asignatura plan de gestión hicieron un gran esfuerzo durante 2016, convirtiéndose en los mentores principales de los alumnos que elaboraron sus planes de negocios en el periodo de pre-incubación, entre marzo – junio. Ellos utilizaron los nuevos criterios y la metodología sin dificultad e hicieron su mejor esfuerzo.

Los cambios más importantes que se incorporan en 2016 fueron: 1) el formato de salidas de campo, las cuales pasaron a ser visitas técnicas individuales en base al área de interés de los alumnos; y 2) la metodología de evaluación final de cada plan de negocio que a partir de allí, paso a ser oral con un tribunal integrado por 3 miembros de mesa examinadora.

Reconocemos que los docentes son los recursos más importantes dentro del proceso, y en ese sentido, es importante fortalecer el proceso de formación y consolidación de los mismos, proveyéndoles de las herramientas necesarias para permitirles ejercer efectivamente un rol de mentores durante la etapa inicial, sin que ello implique coartar la libertad de cátedra de los mismos, permitiendo que cada uno planifique su clase en base a su mejor criterio, pero dentro del marco de la política y las pautas generales establecidas por la incubadora y la USC. A pesar de que se organizaron claustros específicos para la asignatura, no hubo unificación total de criterios de enseñanza, lo cual tuvo como consecuencia que los planes de negocios tengan mayor énfasis en áreas diferentes, según el parecer del docente.

Conclusiones

En general prácticamente todas las instituciones de formación superior coinciden en la necesidad de lograr excelencia académica, formar líderes y emprendedores, aunque estas premisas muchas veces solo quedan en buenas campañas publicitarias y no llegan a convertirse en ejes de acción en nuestras instituciones, de allí la importancia estratégica de propiciar espacios de debate universitario para “reflexionar sobre la innovación en los nuevos enfoques de entender las carreras universitarias más centradas en el desarrollo autónomo de los estudiantes y una universidad más emprendedora”

Los errores y aciertos vividos entre el 2013, cuando comenzamos a diseñar la incubadora de agronegocios de la Universidad San Carlos, y el 2016 cuando cerramos un tercer ciclo de ajustes nos permite reflexionar y quitar conclusiones para compartir y debatir con colegas, buscando con ello iniciar una cuarta etapa de evolución en beneficio de nuestras comunidades educativas.

Debemos reconocer que las etapas de la pre incubación, incubación y financiamiento de los proyectos lleva mucho tiempo. El proceso mencionado es sobre todo orgánico, sujeto a las particularidades de cada emprendedor, sus capacidades técnicas-analíticas, su capacidad de promocionar y vender su producto o servicio, y sus niveles de interés y compromiso, puesto en el contexto de las prioridades en su vida. Esta realidad debemos reconocerla y trabajarla como es, no como quisiéramos que sea. Todo esto nos lleva a centrar nuestra atención en la obtención de fuentes de financiamiento para la incubadora, pues el sostenimiento es costoso y difícilmente genera su propia fuente de financiación a corto o mediano plazo.

Son numerosos los factores claves del éxito, pero lo primero que destacamos es capacitación y fortalecimiento del docente para lograr consolidar la etapa de pre incubación, lo cual no solamente permite que los alumnos diseñen buenas propuestas que servirán de buena base a la incubadora, esta dinámica principalmente permite instalar en los alumnos las competencias necesarias para emprender. Sin embargo, si bien el docente es una de las claves, no fue menos importante el involucramiento decidido de los demás actores de la comunidad académica, la alianza con actores del sector público (conacyt), el apoyo de la cooperación internacional (bid/fomin) y líderes del sector privado (ángeles inversores), con lo cual se fortaleció un ecosistema emprendedor que genera muchas esperanzas mirando las posibilidades de consolidación del proceso iniciado.

Tras estos años de esfuerzo por instalar la cultura innovadora en nuestra casa de estudios, hoy podemos concluir que nos es suficiente tener una incubadora que provea talleres y/o servicios exclusivamente. Sin dudas esto podría ayudar a quien llega a nuestra institución con la semilla del emprendedurismo dentro, pero no es suficiente para garantizar el desarrollo del espíritu emprendedor de manera institucionalizada en todos los jóvenes que confían y se matriculan con la esperanza de aprender y llevar la capacidad instalada al terminar su formación académica. Si las universidades quieren, no solo recibir emprendedores, sino efectivamente formarlos, es condición prioritaria instalar dentro de la malla curricular asignaturas que propicien el proceso de pre incubación. Debemos comprometer a nuestros estudiantes a realizar el esfuerzo de razonar, de investigar, de ordenar los conocimientos adquiridos en una lógica estratégica y comercial. Ese proceso de razonamiento no puede ni debe ser dejado de lado si

verdaderamente pretendemos, como universidades, desarrollar la capacidad de ser jóvenes autónomos y de emprender en la vida de manera exitosa.

Referencias

- Dietze, R. (2011). El agronegocio. Editado por el autor. Asunción.
- Dietze, R. (2010). Economía agrícola, como base para la administración agraria. Editado por el autor. Asunción.
- Dietze, R. (2016). Diseño y evaluación de proyectos. Editado por el autor. Asunción.
- Dietze, R. (2016). Política y técnica de financiamiento agropecuario y del agronegocio. Editado por el autor. Asunción.
- Brunetti, J.M. (2016). Guía docente para el desarrollo de planes de negocio. Universidad San Carlos. Asunción
- Moriya, H. & Alonso, E. (2016). Diagnóstico del ecosistema emprendedor en Paraguay. Universidad San Carlos. Asunción.
- Cabanillas, G. (2013). Manual de formación en emprendimiento empresarial para el Paraguay. SINAFOCAL. Asunción.
- Guerra, G. (1992). Manual de administración de empresas agropecuarias. IICA. San José. Costa Rica.

Examen colaborativo y feedback entre pares

MANUEL DE JESÚS ARIAS GUZMÁN
Universidad Rafael Landívar, Guatemala

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la opinión de un grupo de estudiantes de segundo curso de la universidad sobre la evaluación colaborativa. La muestra tiene un total de 57 estudiantes, de la facultad de humanidades que pertenecen a psicología (n = 29) y ciencias de la comunicación (n = 28). Se les aplicó un instrumento tipo escala para conocer su opinión sobre los aspectos y características de la evaluación colaborativa. Los resultados mostraron que la evaluación colaborativa les ayudó a trabajar mejor en equipo, a reforzar los conocimientos de los temas visto en clase y a tener mayor seguridad a la hora de responder.

Palabras clave: evaluación, evaluación formativa, *feedback*, evaluación colaborativa.

Introducción

La evaluación es vista en la actualidad como un espacio para ayudar en el aprendizaje del estudiante, es la oportunidad de ir conociendo sus avances, aciertos y desaciertos para corregir errores a tiempo. Este proceso formativo (evaluación formativa) permite a través de diferentes estrategias ayudar en el aprendizaje. Las estrategias para innovar en el tema de la evaluación son muchas y variadas. Se enfocan sobre todo en las características de cada grupo o bien por el tipo de curso que se imparte.

Es importante recordar que la evaluación es vista como un proceso holístico en dónde diferentes actividades en el aula pueden considerarse como tal. Una de ellas puede ser el trabajo colaborativo.

Se muestra en diferentes estudios que el tema de trabajar entre pares es más común y utilizado como una estrategia de *feedback* en el aula, porque permite compartir experiencias, aclarar dudas y sobre todo se afianzan conceptos al poder discutirlos entre compañeros.

Ejemplo de lo anterior fue lo realizado por Tucker (2014) quien investigó si el género tenía relación en la revisión entre pares, encontrando que las mujeres reciben una mejor puntuación en dicho estudio. También Hamer, Purchase, Luxton y Demmy (2015) muestran la seriedad de los compañeros al revisar sus tareas. Mostraron que los comentarios iban desde positivos, negativos y neutros en el asesoramiento y se hacían directamente al autor de la tarea.

Pero no solamente en el tema de tareas se está abordando el feedback, se está incluyendo en la evaluación como es el caso del estudio presentado por Wieman (2014) que muestra una modalidad de examen basada en el trabajo cooperativo. Este examen se realiza en primer lugar de manera individual y a continuación se revisa en pequeños grupos; el profesor recoge las dos versiones del examen, la individual y la hecha cooperativamente. Los resultados muestran los efectos positivos para el aprendizaje de los alumnos de haber trabajado el examen de manera cooperativa. entre los efectos señalados por los alumnos podemos señalar estos comentarios: “fui capaz de aprender rápidamente de mis errores”, “fue muy útil comparar métodos y respuestas con los demás”, interesante, todos teníamos enfoques distintos y fue útil entender las respuestas de todos y por qué pensaban que era la correcta”, “el examen grupal me hizo entender enseguida lo que tenía mal”.

En la misma línea (respuesta individual y respuesta en colaboración) Sainsbury (2008) utiliza una prueba objetiva con dos respuestas (falso o verdadero), pero indicando en ambas ocasiones el nivel de seguridad en las respuestas. Los resultados muestran que al comparar las respuestas individuales y las colaborativas, hay cambios en sus respuestas, sobre todo de incorrecta a correcta y también va aumentando el nivel de seguridad.

Esta estrategia de la evaluación colaborativa, presenta dos innovaciones importantes. La primera fomenta lógicamente el trabajo cooperativo (la revisión entre pares) y en segundo lugar permite contar con un *feedback* inmediato; además la investigación actual muestra un interés especial en la información de retorno entre pares.

La presente comunicación tiene como objetivo presentar un trabajo de investigación realizado con estudiantes de segundo curso, un grupo de psicología y otro de ciencias de la comunicación.

El principal aporte de los resultados, además de ser una innovación en el ámbito pedagógico y curricular, será identificar si un cambio en la forma de evaluar permite mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

1. Metodología

Durante un ciclo académico se trabajó con un grupo de estudiantes de la carrera psicología (n = 29) y otro de la carrera de ciencias de la comunicación (n = 28) haciendo un total de 57 alumnos. Ambos grupos de segundo curso y de la asignatura de estadística, entre las edades de 18 a 23 años, tanto del sexo masculino como femenino. Fueron seleccionados de manera no probabilística, es por lo tanto una muestra de conveniencia, debido a que se trata de los estudiantes a los que se tiene acceso, y que además tuvieron en común al mismo profesor y las características de los sujetos son similares, la única variable diferentes la

carrera de estudio. Los contenidos de la asignatura fueron los mismos y también la misma metodología de aprendizaje en cada grupo.

Se les aplicaron dos evaluaciones parciales a lo largo del ciclo utilizando la evaluación colaborativa realizada de la siguiente manera:

El día de la evaluación, la primera parte la hicieron de manera individual, utilizando su material de apoyo y notas del curso. Para ello tuvieron 45 minutos y al finalizar la evaluación debían esperar a que terminara el tiempo para realizar la segunda parte.

La segunda parte de la evaluación la hicieron en grupos, para ello se les asignó un grupo conformado por cuatro alumnos y debían contestar a una evaluación similar a la anterior, pero con otro tipo de preguntas. Es decir, se les evaluó lo mismo, pero evitando cálculos y preguntado de diferente manera. En esta parte no debían consultar su material ni sus apuntes en clase, únicamente lo debían resolver con sus grupos de trabajo. El tiempo máximo de resolución también fue de 45 minutos.

Para calificar la evaluación, se realizó con sus evaluaciones individuales y si en grupo mejoraban su calificación se les cambiaba la nota, de lo contrario mantenían su nota individual. De igual manera si tenían menor calificación en la nota grupal, esa no afectaba su nota en la evaluación individual, la idea era mejorar su nota o bien mantener la que ya tenían.

Al finalizar el ciclo se les pidió que llenaran un cuestionario con sus percepciones de lo que había sido la evaluación colaborativa, dividido en tres partes. Ocho preguntas tipo escala para conocer su opinión sobre aspectos que la evaluación colaborativa pudo ayudar. La segunda parte una valoración de cuatro características que pudieron notar en la actividad y una tercera parte, a través de una pregunta abierta en dónde indicaran alguna ventaja de la evaluación colaborativa.

En qué medida fueron importantes cada uno de los siguientes aspectos en dónde 1 sería nada o muy poco y el 5 bastante o mucho.

	En qué medida fueron importantes cada uno de los siguientes aspectos:	1	2	3	4	5
1	Logré comprender mejor los contenidos del curso					
2	La experiencia de la prueba colaborativa me ayudó a trabajar en equipo.					
3	Pienso que logré fortalecer los contenidos de cada unidad al trabajar la evaluación grupal.					
4	Logré mejorar mis resultados en las pruebas.					
5	Mejoré mi rendimiento académico gracias a la evaluación colaborativa.					
6	Fue una oportunidad de compartir con mis compañeros de clase otras actividades de crecimiento profesional y mejora académica.					
7	Logré seguridad personal en mis respuestas en la prueba colaborativa					
8	Pienso que debería implementarse más la prueba colaborativa en las evaluaciones.					

Mi opinión sobre la prueba colaborativa es:

	1	2	3	4	5
Beneficiosa					
Complicada					
Positiva					
Útil					

Di una ventaja que hayas encontrado en este tipo de examen:

El presente estudio fue una investigación de tipo no experimental, transversal descriptivo y con algunos aspectos cualitativos, obtenidos de la pregunta abierta del instrumento. Tuvo una duración de cuatro meses, tiempo que dura la asignatura.

2. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el estudio. Primero una comparación de medias de las evaluaciones individuales y luego las evaluaciones colaborativas. Luego se verán los resultados de la opinión de los estudiantes sobre la evaluación colaborativa.

Tabla 1 descriptivos evaluaciones individuales y colaborativas

		1ª evaluación individual	1ª evaluación colaborativa	2ª evaluación individual	2ª evaluación colaborativa
Psicología N = 29	\bar{X}	9.65	7.4	9.1	8.43
	Σ	0.85	0.76	0.97	1.10
Comunicación N = 28	\bar{X}	9.32	7.86	9.11	5.93
	Σ	0.77	0.58	1.29	2.48

La tabla anterior muestra los resultados de cada evaluación, tanto la individual como la colaborativa por cada grupo. La evaluación tenía un máximo de 10 puntos. Se puede notar que la media es más alta para el caso de las evaluaciones individuales y es notorio una baja en las medias en la evaluación colaborativa. En el caso de psicología en la primera evaluación solamente dos alumnos mejoraron su nota y en comunicación de igual manera. Para el caso de la segunda evaluación la mejora fue de cuatro casos en total.

En cuanto a la opinión sobre los aspectos valorativos de la evaluación colaborativa se puede notar que las medias se mantienen en la zona alta de la escala que va de 1 a 5. La media más baja (4.33) se encuentra en el ítem 4 que se refiere a que lograron mejorar sus resultados, es también la que tiene la mayor desviación (1.20). El dato anterior coincide con lo expresado en la pregunta abierta en

dónde manifestaron, que más que mejorar la nota, lograron compartir conocimientos y llegar a acuerdos en las respuestas. Comprendieron mejor el contenido y los conceptos, sintieron mayor seguridad en sus respuestas y lograron trabajar mejor en equipo expresando de manera adecuada sus ideas.

Tabla 2. Descriptivos opinión sobre aspectos evaluación colaborativa

No.	Pregunta	1	2	3	4	5	\bar{X} (σ)
1	Logré comprender mejor los contenidos del curso	0	0	5 8.80%	14 24.60%	38 66.70%	4.58 (.65)
2	La experiencia de la prueba colaborativa me ayudó a trabajar en equipo.	1 1.80%	0	2 8.80%	13 22.80%	41 71.90%	4.63 (.72)
3	Pienso que logré fortalecer los contenidos de cada unidad al trabajar la evaluación grupal.	0	1 1.80%	5 8.80%	16 28.10%	35 61.40%	4.49 (.74)
4	Logré mejorar mis resultados en las pruebas.	4 7%	3 5.30%	4 7%	16 28.10%	30 52.60%	4.14 (1.20)
5	Mejoré mi rendimiento académico gracias a la evaluación colaborativa.	2 3.50%	3 5.30%	2 3.50%	17 29.80%	33 57.90%	4.33 (1.02)
6	Fue una oportunidad de compartir con mis compañeros de clase otras actividades de crecimiento profesional y mejora académica.	0	1 1.80%	5 8.80%	10 17.50%	41 71.90%	4.60 (.73)
7	Logré seguridad personal en mis respuestas en la prueba colaborativa	1 1.80%	2 3.50%	2 3.50%	14 24.60%	38 66.70%	4.51 (.87)
8	Pienso que debería implementarse más la prueba colaborativa en las evaluaciones.	0	1 1.80%	6 10.50%	4 7%	46 80.70%	4.67 (.74)

Tabla 3. Descriptivos características evaluación colaborativa

No.	Pregunta	1	2	3	4	5	\bar{X} (σ)
1	Beneficiosa	1 1.8%	1 1.8%	3 5.30%	12 21.10%	40 70.20%	4.56 (.82)
2	Complicada	24 42.10%	6 10.50%	11 19.30%	10 17.50%	6 10.50%	2.44 (1.45)
3	Positiva	0	1 1.80%	4 7%	9 15.80%	43 75.40%	4.65 (.69)
4	Útil	0	3 5.30%	3 5.30%	5 8.80%	46 80.70%	4.65 (.81)

En cuanto a las características de la evaluación colaborativa se puede notar que es valorada de manera adecuada. Las medias en los aspectos positivos están en la zona alta de la escala que va de 1 a 5 y en el caso del aspecto negativo, que es el ítem 2, se encuentra más a la zona baja de la escala. En general se nota una valoración positiva de la evaluación colaborativa.

Tabla 4. Correlaciones entre aspectos de la evaluación colaborativa y variables edad y sexo (hombres 1 mujeres 0)

		Edad	Sexo
1	Logré comprender mejor los contenidos del curso	R	-.103
		Sig. (bilateral)	.445
2	La experiencia de la prueba colaborativa me ayudó a trabajar en equipo.	R	-.369
		Sig. (bilateral)	.682
3	Pienso que logré fortalecer los contenidos de cada unidad al trabajar la evaluación grupal.	R	.286
		Sig. (bilateral)	.031
4	Logré mejorar mis resultados en las pruebas.	R	-.170
		Sig. (bilateral)	.047
5	Mejoré mi rendimiento académico gracias a la evaluación colaborativa.	R	-.161
		Sig. (bilateral)	.036
6	Fue una oportunidad de compartir con mis compañeros de clase otras actividades de crecimiento profesional y mejora académica.	R	-.219
		Sig. (bilateral)	.282
7	Logré seguridad personal en mis respuestas en la prueba colaborativa	R	-.237
		Sig. (bilateral)	.062
8	Pienso que debería implementarse más la prueba colaborativa en las evaluaciones.	R	-.020
		Sig. (bilateral)	.881

Surgen correlaciones estadísticamente significativas entre los ítems tres, cuatro, cinco y ocho con la variable edad. Todos positivos lo que indica que a mayor edad, mejor valoración de cada uno de dichos aspectos. Para el caso del sexo, tiene relación con el ítem 2 que se refiere a que dicha experiencia ayudó a trabajar en equipo. El que el signo sea negativo quiere decir que el sexo femenino puntúa más alto.

Tabla 5. Correlaciones características evaluación colaborativa y variables edad y sexo (hombres 1 - mujeres 0)

		Edad	Sexo
Beneficiosa	R	.355	-.118
	Sig. (bilateral)	.007	.380
Complicada	R	.176	-.180
	Sig. (bilateral)	.190	.180
Positiva	R	.197	-.074
	Sig. (bilateral)	.142	.586
Útil	R	.037	-.118
	Sig. (bilateral)	.784	.381

La única correlación significativa se encontró entre considerar la evaluación colaborativa beneficiosa y la variable edad.

A mayor edad se considera también más beneficiosa. El resto no presenta ninguna relación.

Tabla 6. Fiabilidad

Alfa de cronbach	N de elementos
.870	8

Se calculó el índice de fiabilidad de los primeros ocho ítems del instrumento y arrojó un alfa de .870, lo que indica que el instrumento discriminó adecuadamente con esta muestra de 57 sujetos. Dichas preguntas podrían convertirse en una escala que mide la valoración de una evaluación colaborativa.

Tabla 7. Diferencia de medias entre factores evaluación formativa y media hipotética.

		Media	Desviación estándar	Media hipotética	T P
1	Logré comprender mejor los contenidos del curso	4.58	.65	3	18.35 0.000
2	La experiencia de la prueba colaborativa me ayudó a trabajar en equipo.	4.63	.72	3	17.09 0.000
3	Pienso que logré fortalecer los contenidos de cada unidad al trabajar la evaluación grupal.	4.49	.74	3	15.20 0.000
4	Logré mejorar mis resultados en las pruebas.	4.14	1.20	3	7.17 0.000
5	Mejoré mi rendimiento académico gracias a la evaluación colaborativa.	4.33	1.02	3	9.84 0.000
6	Fue una oportunidad de compartir con mis compañeros de clase otras actividades de crecimiento profesional y mejora académica.	4.60	.73	3	16.54 0.000
7	Logré seguridad personal en mis respuestas en la prueba colaborativa	4.51	.87	3	13.10 0.000
8	Pienso que debería implementarse más la prueba colaborativa en las evaluaciones.	4.67	.74	3	17.04 0.000

Las medias obtenidas se comparan con una media hipotética de 3 que en una escala de 1 a 5 indicaría una valoración media no especialmente alta. Estos resultados indican que las medias obtenidas se apartan de manera significativa de una media que sin ser alta tampoco es baja, y estas diferencias nos permiten valorar las medias obtenidas como claramente altas.

Tabla 8. Comparación de medias entre total del instrumento de evaluación colaborativa y media hipotética.

Media	Desviación estándar	Media hipotética	T P
35.95	4.93	24	18.03 0.000

Utilizando estas preguntas como un test o escala dada su alta fiabilidad, se compara la media obtenida (de 35.95) con la media hipotética si todos los sujetos hubieran escogido la respuesta central, que sería (3x8) 24 y se puede observar que la media obtenida es significativamente mayor que una media que reflejaría una valoración intermedia, además el tamaño del efecto de esta diferencia es de 2.42 que permite valorar la diferencia como muy grande. Estos datos lo que indican es que la valoración de los alumnos es muy positiva.

Conclusiones

- La evaluación colaborativa tiene una valoración muy positiva y permite según lo expresado por los estudiantes, mejorar el trabajo en equipo y fortalecer los temas visto en clase.
- El instrumento utilizado para evaluar los aspectos de la evaluación colaborativa, se puede utilizar como un test o escala debido a su alta fiabilidad en esta muestra.
- Hay una relación positiva entre la variable edad y fortalecer los contenidos del curso (ítem 3), mejores resultados (ítem 4), mejor rendimiento académico (ítem 5) y que debería implementarse en otras evaluaciones (ítem 8).
- Con una media hipotética si todos los estudiantes hubieran escogido una respuesta central (3x8) 24 y comparada con la media obtenida, se puede notar que existe una diferencia estadísticamente significativa con un tamaño del efecto muy grande, lo que confirma una valoración positiva de los estudiantes hacia la evaluación colaborativa.

Referencias

- Hamer, J.; Purchase, H.; Luxton-Reilly, A.; Denny, P. (2015). A comparison of peer and tutor feedback. *Assessment & evaluation in higher education*, 40 (1), 151-164.
- Sainsbury, E. & Walker, R. (2008). Assessment as a vehicle for learning: extending collaboration into testing. *Assessment & evaluation in higher education*, 33(2), 103-117.
- Tucker, R. (2014). Sex does not matter: gender bias and gender differences in peer assessments of contributions to group work. *Assessment & evaluation in higher education*, 39(3), 293-309.
- Wieman, C., Rieger, G. & Heiner, C. (2014). Physics exams that promote collaborative learning. *The physics teacher*, 52. University of British Columbia, Canadá.

Formação de professores: a articulação entre saberes e práticas pedagógicas a partir das experiências do pibid/unasp – matemática

MARIA CAROLINA CASCINO DA CUNHA CARNEIRO
Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP-SP, Brasil

Resumo

Para grande parte das pessoas, a matemática é vista como coleção de fórmulas, técnicas operatórias, de equações algébricas e demonstrações que não fazem sentido, e devem ser memorizadas. Esta concepção se opõe a uma visão da matemática que permita dar significado aos objetos matemáticos estudados. Nessa lógica de pensamento, é necessário transformar o ambiente da sala de aula, discutindo, entre outros aspectos, como acontece a formação de professores. O objetivo deste trabalho é descrever as experiências de reflexão teórica, pesquisa e prática desenvolvidos no projeto pibid/unasp – matemática, financiado pela capes (coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), em um processo de docência compartilhada, atrelando saberes e práticas de professores universitários, estudantes bolsistas e professores-supervisores e estudantes das escolas públicas parceiras. Dentre as contribuições importantes do projeto estão os jogos pedagógicos como um dos caminhos possíveis de inovação do fazer docente. O trabalho com os jogos, além de favorecer o trabalho em equipe, fortalece a relação professor-aluno, bem como permite a capacitação para solução de situações-problema, o desenvolvimento da autonomia, da concentração, do raciocínio lógico e, conseqüentemente, minimiza as dificuldades de aprendizagem da matemática dos estudantes de ensino fundamental II e médio.

Palavras-chave: pibid. Matemática. Jogos didáticos. Formação de professores.

1. Referencial teórico

1.1. A formação de professores em matemática

É natural hoje afirmarmos que o papel docente não pode ser mais sinônimo de transmissor de conhecimento ou de transformador de um conhecimento comum do estudante em um conhecimento acadêmico. Ser docente tem um significado maior que isso – motivar, participar, relacionar-se com a comunidade, lutar contra a exclusão social, entre outros. Em outras palavras, a formação docente tem buscado assumir um papel que supere os horizontes daquele ensino que visa somente a uma mera atualização científica, pedagógica e didática – se transformando na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, a fim de que pessoas aprendam e se adaptem, para conviver com a

mudança e coma incerteza. Nessa perspectiva, Imbernón (2002) aponta evidências que nos permitem refletir sobre as mudanças que devem ser estimuladas em uma formação, a fim de beneficiar todos os docentes, as quais se destacam:

- A valorização tanto das atitudes, quanto dos conteúdos, na medida em que duas ou mais pessoas podem ter os mesmos conhecimentos, sem que consigam compartilhar decisões – valorizar os conhecimentos objetivos e subjetivos do professor;
- A aquisição de conhecimentos não é um processo linear, e desse modo, deve acontecer de uma maneira mais interativa possível, refletindo assim, sobre situações práticas reais;
- Por parte do professor, o processo de aquisição de conhecimentos está muito ligado à prática profissional e depende da organização da instituição educacional em que esta é exercida. Sob esta ótica, o currículo de formação deve consistir no estudo de práticas reais que sejam problemáticas.
- O processo de aquisição de conhecimentos por parte do professor é complexo, adaptativo e experimental. Nessa direção, uma formação para ser válida deve ter como meta ser vivenciada e proporcionar uma prática reflexiva competente. Além do que, a formação poderá ser facilmente posta em prática em sala de aula quanto mais adaptar-se à realidade da pessoa que está aprendendo.

Assim, por um lado, se faz necessária uma reformulação imediata para uma ação educativa coerente, priorizando uma formação mais consciente e que atenda aos anseios atuais da sociedade em que as inovações e as informações são processadas de uma maneira rápida e contínua pelos avanços da tecnologia. Por outro lado, em relação a tão rápidas transformações e mudanças em todas as atividades humanas, certos setores, especialmente a educação, têm demandado que seus profissionais se aproximem cada vez mais de aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais dentre outros (Tofler, 1990 como citado em Miskulin, 2001).

Deste modo, está cada vez mais evidente que a profissão docente necessita articular conhecimento com contexto. Isto é, tanto na revitalização profissional do professor – gerando processos de aprimoramento profissional coletivo, coma adoção de inovações e dinâmicas de mudança, quanto na preocupação do educador/professor em refletir a sua proposta pedagógica levando em conta que “os educandos não são todos iguais” (Domite, 2000, p.42).

Imbernón (2002) destaca que o conhecimento prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação de um conhecimento profissional docente especializado. Neste movimento, trata-se de formar profes-

sionalmente o docente visando transformá-lo em um facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar, instigar, promover a cooperação e a participação dos educandos. Desse modo, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria, recompondo o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam orientam um novo conceito de formação.

Em consonância com tais ideias, Ponte e Santos (1998) salientam que a formação de professores está frequentemente relacionada com o envolvimento individual ou coletivo, em experiências destinadas especificamente a transformação do saber docente.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre o ambiente da sala de aula, e, essa reflexão, passa, entre outros aspectos, em como acontece a formação inicial de professores de matemática.

É importante destacar que, em último relatório publicado sobre o Pisa (programa internacional de avaliação de alunos) da OCDE (organização para a cooperação e desenvolvimento econômico) o Brasil totalizou como escore médio 377 pontos em matemática. O escore médio dos países da OCDE é de 490 pontos. 70,3% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em matemática – patamar que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania, em outras palavras, os estudantes terão dificuldades na escola e, mais tarde, no mercado de trabalho, e poderão não ascender socialmente. Esse percentual é maior na República Dominicana (90.5%) e menor na Finlândia (13.6%). (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016).

Alinhado a este fato, de acordo com a notícia divulgada pela agência Brasil (Tokarnia, 2016) há quase 40% dos professores brasileiros sem formação adequada. Em outras palavras, nas escolas públicas do Brasil, 200.816 professores ministram aulas de disciplinas nas quais não têm formação. Isso equivale a 38,7% do total de 518.313 professores na rede (dados do censo escolar de 2015), e especificamente falando de matemática, temos que 73.251 do total de 142.749 não tem a formação específica para lecionar a disciplina, ou seja, 51,3%.

Paiva e Nacarato (2013) destacam uma maior valorização do fazer e das necessidades do professor que passa a participar de cursos, escolhendo temas, ganhando espaço para se expressar, dentre eles, o espaço da graduação, nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, apontam a importância da participação dos envolvidos num trabalho colaborativo, de cumplicidade entre formadores e formandos.

Com efeito, o conhecimento profissional do professor se dá particularmente nas práticas pedagógicas. Na verdade, o conhecimento profissional está intimamente ligado à ação, tem uma forte relação com o conhecimento usado no coti-

diano e ganha consistência quando articulado com o conhecimento acadêmico¹. Por exemplo, os estudantes aprendem matemática envolvidos em atividades – que definem para si próprios ou aquelas que lhes são propostas pelo professor – discutindo/refletindo sobre elas com seus colegas, sobre suas estratégias e resultados. Analogamente, os futuros professores e aqueles em exercício, aprendem, sobretudo a partir da sua atividade e da reflexão sobre a mesma, realizada num contexto de práticas enquadradas numa cultura profissional bem definida. A partir destas evidências, é possível perceber a importância da presença da prática nos processos de formação de professores. Certamente, fica encaminhado nesta reflexão, que o processo de formação de professores pode ser um processo de desenvolvimento profissional, na medida em que envolve o progressivo incremento das potencialidades de cada um em relação à construção de novos saberes, no âmbito das dinâmicas sociais e instrucionais. Sob esta ótica, o professor poderá aparecer como alguém que pensa, que decide e age conforme situações concretas em que vive, tanto em relação os processos de ensino e aprendizagem de seus educandos, quanto ao seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, o pibid (programa institucional de bolsa de iniciação à docência) tem como principais objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, n.d)

¹ Ponte, J. P. (2000). Conferência realizada no I SIPEM: Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Serra Negra, SP, novembro.

Alinhado aos objetivos supracitados, as propostas do projeto pibid/unasp – matemática visam contribuir com a formação inicial de professores de matemática estudando práticas inovadoras, dentre elas, os jogos didáticos. A formação docente tem sido um elemento fundamental deste trabalho, no sentido de conjugarmos reflexão sobre a prática pedagógica aliada às possibilidades de inovação, para promover uma atitude reflexiva contínua e permanente por parte do professor em formação.

Assim, o objetivo desta comunicação é relatar as experiências de reflexão teórica, pesquisa e prática desenvolvidos no pibid/unasp – matemática, em um processo de docência compartilhada, unindo saberes e práticas de professores universitários, bolsistas do projeto (estudantes da licenciatura em matemática – professores em formação), bem como professores e alunos das escolas públicas parceiras, professores estes, muitas vezes, por diversos motivos, afastados de práticas mais inovadoras, como a prática do uso de jogos educativos.

1.2. Os jogos educativos como um dos caminhos para fazer matemática

No que se refere ao trabalho com jogos, os parâmetros curriculares nacionais de matemática (Brasil, 1997, p. 46) o apontam como um dos caminhos do “fazer matemática”.

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema, que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas.

Smole, Diniz e Milani (2007) elucidam que o trabalho com jogos deve abarcar as dimensões lúdica – na qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematização, abstração e interação social, bem como a educativa – já que reduz as consequências dos erros e fracassos, considerando-o como fonte de aprendizagem (no sentido de rever estratégias, planejar melhores jogadas, fazer previsões e checagens). Sendo assim, as intervenções com jogos não devem ser realizadas uma única vez, pois na primeira vez que jogam, os estudantes têm a oportunidade de conhecer as regras, analisá-las, discutir com os colegas. Certamente, o trabalho com jogos se apresenta como um momento positivo e prazeroso para os estudantes, na medida em que os erros são vistos como fontes de conhecimento, os estudantes argumentam, questionam, analisam estratégias, competem e não se frustram pelo insucesso.

Complementarmente, Rodrigues, Ferrazezi, Araiium e Barbosa (2014) apontam o uso de jogos como uma metodologia de ensino bastante promissora, visto que resgata pelo lúdico noções, princípios e procedimentos matemáticos. Trabalhar a resolução de problemas via jogos pode motivar e desafiar os estudantes de qualquer idade, e envolvê-los, de forma significativa, elaborando, instigando e construindo conhecimentos matemáticos.

Ainda nesta perspectiva, os parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 1997, p. 47) esclarecem que ao propor atividades com jogos, o professor pode avaliar e analisar os seguintes aspectos:

- Compreensão: facilidade para entender o processo do jogo assim como o autocontrole e o respeito a si próprio;
- Facilidade: possibilidade de construir uma estratégia vencedora;
- Possibilidade de descrição: capacidade de comunicar o procedimento seguido e da maneira de atuar;
- Estratégia utilizada: capacidade de comparar com as previsões ou hipóteses.

Finalmente, é importante salientar que o jogo possibilita o ensino e a interação do conhecimento com as experiências do cotidiano, bem como promove o desenvolvimento de elementos novos na estrutura cognitiva. Senso assim, Kishimoto (1996, p.80) destaca:

O jogo como promotor de aprendizagem do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas.

2. As atividades do pibid/unasp -matemática

Os bolsistas do projeto desenvolvem as principais atividades em duas escolas públicas parceiras (uma da rede pública estadual e outras da rede pública municipal), as quais destacam-se:

- Acompanhamento e apoio dos bolsistas em conjunto com o professor regente de sala (professores das escolas parceiras) na promoção de atividades de monitoria (plantão de dúvidas). Monitorias estas que ajudam os estudantes das escolas parceiras a minimizarem suas dificuldades de aprendizagem da matemática e reforçarem conteúdos importantes.
- O desenvolvimento de planos de ensino e uso de recursos de tecnologias, aplicadas ao ensino de matemática; pesquisa, idealização e construção de jogos educativos. Em reuniões e oficinas são discutidas as propostas de atividades e encaminhamentos para a construção de materiais para trabalhar em sala de aula, tanto com jogos matemáticos já conhecidos no

mercado, disponibilizados pela verba do projeto, tanto com jogos adaptados e construídos pelos bolsistas.

Nessa perspectiva, os bolsistas fazem um diagnóstico, a partir das observações, e participação em sala de aula e em reuniões, das demandas reais de cada escola parceira, para identificar possíveis causas das dificuldades dos estudantes frente à aprendizagem de matemática. Ademais, eles observam, junto aos professores-supervisores de matemática, as suas práticas de ensino. Essa atividade lhes proporciona o conhecimento real e significativo da realidade escolar na qual atuarão futuramente. Desse modo, podem planejar as intervenções com jogos que são encaminhadas em sala de aula. Todas as observações e reflexões do cotidiano escolar são registradas em diários de aula semanais e postadas no ambiente virtual para registro.

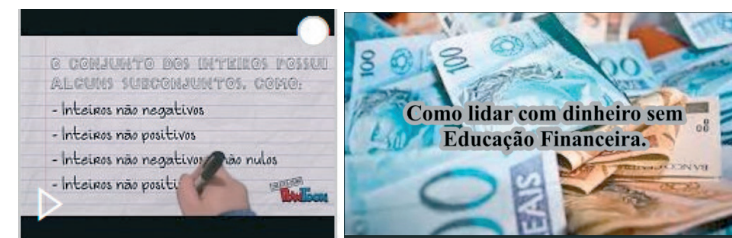
Ao mesmo tempo, na tentativa de socialização e o compartilhamento de experiências desenvolvidas nas escolas parceiras foi criada em 2014, uma página do pibid/unasp – matemática, na rede social, *facebook* (<https://web.facebook.com/groups/657338620980635/?fref=ts>).

Numa perspectiva de reforçar a articulação de saberes teórico-práticos e desenvolver práticas de pesquisa, os bolsistas produzem continuamente resenhas de artigos científicos publicados em diversos periódicos da área de educação matemática, tais como *Bolema*, *Revemat*, *Zetique*, entre outros.

Ao final de cada etapa semestral, os bolsistas produzem portfólios que descrevem todo processo vivenciado por eles no cotidiano escolar no referido período.

Uma outra atividade bastante interessante é a produção de animações sobre conteúdos matemáticos do ensino fundamental e médio, como por exemplo, as que seguem, sobre conjuntos e educação financeira:

Figura 01: página inicial e respectivo link de algumas animações feitas pelos bolsistas



Disponível em:
<https://onedrive.live.com/?authkey=%21aeuztoorwrfbi0&id=dfa5701e8d29c8ec%21131&cid=dfa5701e8d29c8ec>
<https://drive.google.com/file/d/Ob-jfdb12yvw4wmxsajbnupvtjq/view>

Fonte: arquivo do pibid/unasp – matemática (2016).

Adicionalmente, os bolsistas desenvolvem folders com jogos criados/adaptados pelos próprios bolsistas, como por exemplo na figura 02.

Figura 02: folder com jogos adaptados construídos por bolsistas do projeto.



Fonte: arquivo do pibid/unasp – matemática (2016).

Como salientado anteriormente, há inúmeras produções de jogos educativos para abordar os conteúdos destacados pelos bolsistas a partir das observações realizadas em sala de aula, bem como em reuniões com o professor – supervisor. A seguir, são destacados alguns dos jogos trabalhados nas intervenções nas salas de aula das escolas parceiras.

2.1 Jogo tire e acerte

O objetivo deste jogo é trabalhar expressões matemáticas com as operações de adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação. A metodologia é simples: a sala deve ser dividida em equipes de 3 alunos cada com 1 tabuleiro, contendo os cartões com expressões matemáticas e folha para marcação de pontos, marcador de tempo. Cada equipe escolhe uma letra e um número, os quais corresponderão no tabuleiro a um cartão contendo uma operação, sem ver qual é a expressão. A equipe responderá a operação escolhida. Se estiver certa, a equipe marca 1 ponto, se errada ou se não responder no tempo previsto não marca. O professor deve conferir as respostas. Ganha a equipe que fizer mais pontos.

Figura 03: intervenções com o jogo tire e acerte nas escolas parceiras



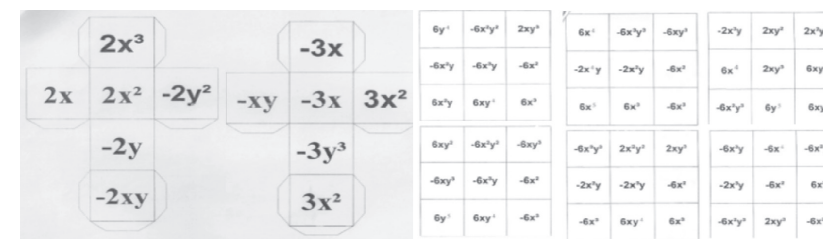
Fonte: arquivo do pibid/unasp – matemática (2015)

2.2 Jogo danômio

Este jogo tem como objetivo aprimorar o conhecimento da multiplicação de monômios. Os materiais são: dado feito de papel comum monômio em cada

face, 6 tabelas que apresentam todas as combinações de produtos dos monômios de cada dado e lápis de cor. Devem-se distribuir o material para cada grupo (neste caso trios, mas em sala de aula sugere-se que os professores trabalhem em dupla). Cada dado é pintado de uma cor diferente. Decide-se quem inicia a disputa. Deve-se jogar os dois dados e verificar qual o produto correspondente às duas faces superiores, procurando o valor do produto na tabela. Caso encontre, e esteja correto, pintará o quadradinho referente. O próximo jogador jogará os dois dados e também pintará, com seu lápis, um quadradinho que tenha o produto correspondente às duas faces. Assim sucessivamente, até que alguém feche uma trinca com sua cor (na horizontal, vertical ou diagonal). Quando um aluno fechar uma trinca em uma das tabelas, ele a conquistou. Vencerá o jogo quem ganhar mais tabelas. Se ao jogar o dado o produto que aparecer já estiver pintado o jogador, perde sua vez.

Figura 04: modelo dos dados e tabelas no jogo danômio.



Fonte: fietz& martins (n. D, p.3)

Figura 05: intervenções com o jogo danômio em uma das escolas parceiras



Fonte: arquivo do pibid/unasp – matemática (2015).

2.3 Jogo dominó dos logaritmos

O objetivo deste jogo é trabalhar o cálculo mental usando logaritmos, bem como suas propriedades. Semelhante ao dominó convencional, consiste em resolver os cálculos e aplicar as propriedades de logaritmos. É composto por 28 peças retangulares feitas em papel cartão ou cartolina para escrever os registros de cada peça que devesse obedecer ao formato como no exemplo abaixo:

Figura 06: jogo dominó de logaritmos.



Fonte: arquivo do pibid/unasp – matemática (2015).

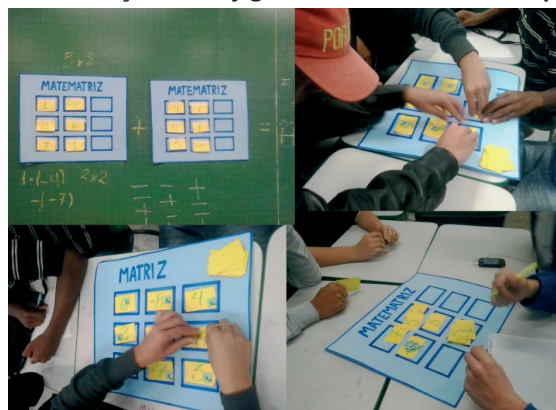
2.4 Jogo matematríz

O jogo matematríz foi desenvolvido pelos bolsistas com o objetivo de analisar, explorar os conceitos de matrizes e determinantes, bem como suas operações, adição e subtração. Ele é composto de um tabuleiro, fichas com números negativos e positivos e fichas com as posições de cada valor na matriz;

Foram separados seis grupos de cinco pessoas, onde cada grupo deverá colocar na ordem correta as posições na matriz linha e coluna (a_{ij}) juntamente com os valores sorteados. O grupo que errar uma posição perde 2 pontos, que errar duas perde 3 pontos, se errar 3 vezes, perde 4 pontos, e o grupo que errar mais que três posições perde o jogo e terá que iniciar novamente.

Após os grupos aprofundarem os conceitos de matrizes, são realizadas as operações com as matrizes, adição de matrizes, subtração de matrizes e multiplicação de um número por uma matriz. O grupo que posicionar corretamente os valores na matriz, respeitando a ordem linha e coluna e realizar os cálculos das operações corretamente é o vencedor.

Figura 07: intervenções com o jogo matematríz em uma escola parceira.



Fonte: arquivo do pibid/unasp – matemática (2016).

2.5 Jogo estrelas de funções

O objetivo deste jogo é aprofundar conhecimentos sobre as funções do primeiro e segundo grau. Neste jogo são usadas figuras de 9 pentágonos coloridos contendo funções de 1º e 2º grau, 45 triângulos contendo valores para x e y . Os pentágonos e os triângulos formam estrelas, com os valores correspondentes de x e y com a função. Formando assim 9 estrelas. A turma é dividida em grupos de 4 a 5 alunos, cada aluno recebe de 7 a 9 triângulos. É escolhido um pentágono aleatoriamente, para dar início ao jogo. De acordo as peças que cada aluno tem, ele precisa calcular de acordo com a função dada no pentágono x e y correspondente. Exemplo: no pentágono está a função e se em uma das peças temos $x=1$ e $y=0$, e na outra $x=0$ e $y=1$, só podemos encaixar a segunda peça, pois a imagem de $x=0$ é $y=1$. Um aluno por vez tem a chance de encaixar uma peça no pentágono, se o aluno não tiver nenhuma carta que corresponda, ele compra uma ou passa a vez. O vencedor é o que ficar sem peças primeiro.

Figura 08: jogo estrela das funções.



Fonte: arquivo do pibid/unasp – matemática (2016).

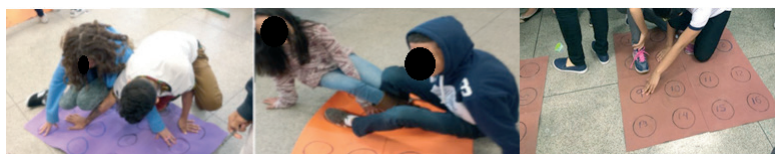
2.6 Jogo adaptado twister matemático

O principal objetivo desse jogo é reforçar as principais operações matemáticas, problemas de potenciação e radiciação de uma forma dinâmica. Esse jogo foi adaptado e aplicado em turmas do ensino fundamental ii. É uma adaptação do jogo twister já existente, no qual os jogadores precisam mover os pés e as mãos conforme indicado em uma roleta sem se desequilibrar ou cair. O twister matemático utiliza do mesmo conceito, mas adaptado e com perguntas matemáticas de acordo com cada conteúdo estudado e cada série correspondente. Nesse jogo usam-se dois dados para indicar qual membro (pé ou mão) e o outro dado para indicar direita ou esquerda, essa foi uma mudança do original que faz uso de uma roleta.

Os materiais usados no jogo foram tapetes com desenho de 16 círculos numerados aleatoriamente, 2 dados, 48 cartas-perguntas e uma regra. Esse jogo foi feito para ser jogado com 2 a 4 jogadores.

Primeiramente, colocam-se os tapetes com os círculos voltados para cima, e os dados e as cartas ao lado. Se jogado com 4 pessoas, formamos duplas e cada dupla fica com um participante respondendo as questões e o outro no tapete. Outra pessoa pode ser o “juiz” e pegar uma carta aleatória e fazer a pergunta em voz alta para uma equipe responder. Se a equipe acertar, os dados serão jogados para indicar a posição que ele colocará o membro no tapete e o número do círculo será de acordo com a resposta da pergunta (que precisa ser de 1 a 16). Vence o jogo quem tiver mais pontuação e não tocar no tapete com os joelhos e/ou cotovelos.

Figura 09: alunos das escolas parceiras nas intervenções com a adaptação do jogo twister matemático.



Fonte: arquivo do pibid/unasp – matemática (2016).

2.7 Jogo probabilidade

O jogo pode ser utilizado para que o estudante se inicie no cálculo de probabilidade simples.

Figura 10: intervenções com o jogo probabilidade nas escolas parceiras (2015).



Fonte: arquivo do pibid/unasp – matemática (2016).

O material deste jogo contempla um tabuleiro para serem feitas as apostas. Nesse tabuleiro deve ser observada a distinção entre duas partes: “tabuleiro básico” e “anexo”; 2 dados numerados de 1 a 6, de forma que um deles tenha as faces ímpares de cor azul e a do outro dado, com as faces pares na cor azul e as outras faces na cor vermelha. Cada jogador observa o tabuleiro e distribui suas fichas de acordo com suas apostas. As apostas podem ser simples – numa

única casa do tabuleiro básico: no par ordenado (são 36 no total; no quadrante (são 4 no total); na cor vermelha (são 12 no total); na cor verde (são 8 casas); na cor azul (são 16 casas). Somente por combinação prévia entre os participantes é possível utilizar, também, as casas do “anexo” para fazer as apostas. Vence a jogada, a aposta do jogador a qual o par sorteado pertence.

3 Resultados obtidos

Os bolsistas destacam, em seus diários semanais, que a metodologia de trabalho com jogos, no projeto, tem permitido responder às necessidades de cada estudante trabalhando suas diferenças e dificuldades, pois nas intervenções com os jogos os estudantes se expõem com mais naturalidade, sem medo de errar, defendendo argumentos, levantando hipóteses, e assim, desenvolvendo sua autonomia e a socialização, dentre outros aspectos tão importantes para a aprendizagem da matemática.

Muitas vezes, os bolsistas realizaram intervenções na escola e verificaram que elas não aconteciam como o planejado. Desta forma, vivenciaram situações que acontecem em sala de aula, nas quais o professor deve adaptar, inventar ou até mesmo, descartar propostas e experimentar outras que se adequem.

De acordo com Costa (2006) muitas vezes, existe uma resistência dos estudantes às intervenções lúdicas, talvez pela não convivência com as mesmas, e que o ensino superior, em especial o de matemática, seja momento para formalizações, e que esse ensino não pode ser feito de outra forma, já que aprenderam que brincar é diferente de estudar, e que estudar exige trabalho e disciplina. Todavia, o aprender pode vir a ser prazeroso, e isso não quer dizer que não tenha que ser trabalhoso. O projeto se alinha com esta perspectiva, no sentido de ajudar os bolsistas (professores em formação) a trabalhar de forma diferenciada, com metodologias alternativas, que incentivam a criatividade, a autonomia na criação e adaptação de jogos para a sala de aula.

De fato, tais experiências são explicitadas no depoimento sobre as ações desenvolvidas no projeto dos professores supervisores e de alguns bolsistas que já fizeram parte do projeto e de outros que ainda fazem:

Professor-supervisor 1: a importância do pibid em sala de aula.... Ele tem sido uma ferramenta de aprendizagem muito boa para os alunos de minha escola que possuem dificuldades de abstração matemática. Também tem sido importante para a formação de novos e melhores docentes, com novas e prazerosas metodologias de ensino, saindo da cansativa e maçante aula expositiva. E o pibid me reinventou como professor, aprendo demais com esse projeto. (arquivo do pibid/unasp – matemática, 2015).

Professor-supervisor 2: o pibid tem contribuído de forma positiva na melhoria da qualidade de ensino. A participação dos bolsistas nos projetos, nas atividades desenvolvidas e nas aplicações dos jogos, possibilita maior envolvimento dos discentes no processo de construção de conhecimentos. (arquivo do pibid/unasp – matemática, 2015).

Bolsista 1: o pibid foi um diferencial em minha formação, e isso é nítido em meio a outros amigos formados na mesma área! Dentro das duas universidades que frequentei cursando matemática, sentia um vazio quando diz respeito a ensinar vivências das realidades de uma sala de aula ou até mesmo estratégias de ensino na prática. O pibid é algo que vou levar para toda minha docência em todos os tipos de ensino, pois ele é uma ferramenta que atrai os alunos, gera interesse, tira de um mecanismo engessado, transforma nossa realidade de ensino....(arquivo do pibid/unasp – matemática, 2016).

Bolsista 2:... Este projeto foi importante no meu desenvolvimento como aluna e professora. A vivência com a matemática por meio da inserção de jogos e diferentes formas didáticas no interior das escolas públicas pode garantir uma excelente formação, e com isto pude ensinar aos meus alunos que a “temida” matemática pode ser vista de outras formas. É de fundamental importância para os alunos de licenciatura manter esse contato com os alunos nas escolas, garantindo a teoria e a prática para sua formação, desenvolvendo o seu senso crítico e utilizando de várias ferramentas para ensinar e aprender junto, e o projeto pibid veio como uma forma de quebrar as barreiras do ensino básico, auxiliar no processo de ensino aprendizagem e garantir ao docente uma formação baseada em fatos reais, preparando o mesmo para uma carreira promissora.(arquivo do pibid/unasp – matemática, 2015).

Bolsista 3: no projeto pibid – unasp, podemos compartilhar ideias que seja para o bem comum tanto dos coparticipantes, como também do meio onde estamos inseridos. Com tristeza diante dos desafios na educação, porém perseverantes nas experiências vividas em cada realidade nas escolas onde nos encontramos. Portanto, realizamos as reflexões das práticas pedagógicas em cada análise e temos entusiasmo em cada resultado alcançado. (arquivo do pibid/unasp – matemática, 2016).

As ações práticas desenvolvidas permitem que ao bolsista relacionar teoria e prática e vivenciar experiências significativas para o seu desenvolvimento profissional docente. Tais ações reforçam as ideias de Imbernón (2002) citadas anteriormente: a experiência e a reflexão em e sobre a prática levam à precipitação de um conhecimento profissional docente. A produção de jogos, a pesquisa

para o aprofundamento de saberes teóricos e as reflexões, a partir das vivências puderam transparecer a construção coletiva de conhecimento.

4 Considerações finais

A oportunidade de aproximação dos bolsistas (professores em formação) das práticas de intervenção em sala de aula, envolvendo observação, participação, regência, criação, com o uso de jogos educativos, tem proporcionado uma ressignificação dos contextos envolvidos na formação acadêmica de cada um, tais como os conhecimentos matemáticos e pedagógicos.

De fato, vivenciamos no projeto o quão importante é discutir, refletir e transformar as práticas pedagógicas, que, por muito tempo, se ancoraram nas aulas de matemática expositivas. É um processo de crescimento de todos os envolvidos, coordenadora do subprojeto pibid/unasp- matemática, professores supervisores das escolas parceiras e bolsistas. É um processo contínuo de aprendizagem, de desenvolvimento e aprimoramento da docência, no qual todos são atores coadjuvantes em prol de uma matemática mais significativa.

Referências

- Brasil (2002). *referenciais para a formação de professores*. Brasília: mec/sef. disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&itemid=30192. Acesso em 24/10/2016.
- Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: matemática / secretaria de educação fundamental*. Brasília: mec/sef. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em 20/10/2016.
- Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, MEC (n.d.). *Pibid: programa institucional de bolsa de iniciação à docência*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 04/03/2017.
- Costa, V. G. (2006). *a formação dos formadores de professores de matemática e a ludicidade. 29ª reunião da anped*.gt19-2651.
- Fietz, H.M., & Martins, S. L. S. (n. D). *Jogos e materiais manipulativos para o ensino da matemática para o ensino fundamental*. Disponível em <http://www.pucrs.br/edipucrs/erematsul/minicursos/jogosemateriaismanipulativos>. Acesso em 03/03/2015.
- Imbernón, F. (2002). *Formação docente profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. (3a. Ed).(coleção questões da nossa época). São paulo: cortez.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.(2016). *Brasil no pisa 2015*. Brasília, df, 06 de dezembro de 2016.disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_apresentacao.pdf acesso em 06/01/2017.
- Kishimoto, T. M. (1996). *O jogo e a educação infantil*. In: kishimoto, t. M. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São paulo: cortez.

- Mendonça, M.C.D. (1999).reinforcing beliefs on modelling: in-service teacher education.in:proceedings of the 23rd conference of the international group for the psychology of mathematics education-23rdpme, 289-296 haifa/israel., 7.
- Miskulin, R.G.S. (2001). Aprendizagem colaborativa e conhecimento compartilhado no contexto da formação reflexiva de professores. In: *anais do vii encontro nacional de educação matemática*. Universidade federal do rio de janeiro. Rio de Janeiro. Cd-rom.
- Nacarato, A. M., & Paiva, M. A. V. (2013). A formação do professor que ensina matemática: estudos e perspectivas a partir das investigações realizadas pelos pesquisadores do gt7 da sbem. In: Nacarato, A. M., & P.M. A. V. *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. (3a. Ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ponte, j. P., & Santos, L. (1998). Practicaslectivas num contexto de reforma escolar. *Quadrante*, 7(1), 3-31.
- Rodrigues, C. I., Ferrazezi, L. A., Araiium, R., & Barbosa, R. M. (2014). *Aprendo com jogos: conexões e educação matemática*. (o professor em ação; v. 5). Belo Horizonte: Autêntica.
- Smole, K.S., Diniz, M I.; milani, E. (2007). *Jogos de matemática do 6º ao 9º ano*. CADERNOS DO MATHEMA. Porto Alegre: ARTMED.
- Tokarnia, M. (2016) *quase 40% dos professores no brasil não têm formação adequada*. Disponível em:<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>. Acesso em 24/10/2016.

Curriculum: escenarios y discursos en el aula universitaria. Retazos de una experiencia pedagógica

BEATRIZ AMALIA MARTINI
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

OLGA MARTINA LOYO
Universidad Nacional de Formosa, Argentina.

LILIA ESTER DALDOVO
Universidad nacional de Formosa, Argentina.

Resumen

El espacio curricular mencionado en el título, integra la propuesta formativa de la carrera de posgrado especialización en docencia universitaria que desarrollan universidades públicas de la región nordeste de la república argentina. El mismo constituye el esfuerzo por indagar “¿qué soy? ¿cómo llegué a ser lo que soy?”, en tanto lo que importa es que pueda comprenderse al profesional que se es ahora, las vicisitudes en su desempeño y, en consecuencia, el significado que reviste la formación de profesionales.

El propósito de esta comunicación es compartir algunos fragmentos de la experiencia desarrollada en la cual se pone de relieve la opción asumida por parte del equipo docente, consistente en guiar la conceptualización por parte de profesionales de diferentes campos acerca del currículum universitario, su comprensión teórica y práctica, generando un dispositivo centrado en el análisis y comprensión crítica de los propios trayectos formativos. Este abordaje, produce quiebres en procesos habituales de reproducción acrítica que los profesionales, incluidos los integrantes del equipo docente, escenificamos en situaciones de enseñanza, cuando actuamos en calidad de formadores de nuevos profesionales, habilitándose la posibilidad de desarrollar aprendizajes transformativos, en diferentes niveles de profundidad.

Palabras clave: Currículum. Reflexión crítica. Dispositivo pedagógico. Formación de formadores. Aprendizaje transformativo.

1. Introducción

Curriculum: escenarios y discursos en el aula universitaria es un espacio curricular perteneciente a la carrera de posgrado especialización en docencia universitaria desarrollada en las siguientes universidades: universidad nacional del nordeste, universidad nacional de misiones, universidad nacional de Formosa y universidad nacional de Santiago del Estero en Argentina, dirigida

a aquellos profesionales que son también formadores de profesionales que desean mejorar su práctica docente en la universidad, o bien, que aspiran ingresar a la misma.

Constituye el esfuerzo por escudriñar respuestas a las preguntas ¿qué soy, como llegué a ser lo que soy? Y, en consecuencia, se inscribe en un contexto autobiográfico ya que lo que importa es que los que acuden puedan comprender al profesional que se es ahora y las vicisitudes en su desempeño y por lo tanto, el significado que reviste la formación de profesionales. La enseñanza, cuando no existe reflexión, suele estar orientada por las rutinas, la experiencia habitual de las tradiciones de la práctica o de los hitos que constituyen opciones teóricas del acervo de conocimiento profesional mediados por el recuerdo de quien fue estudiante y recupera aquellas experiencias que le otorgaron éxito en la construcción de conocimiento profesional.

Por eso en el análisis consideramos imprescindible recuperar la práctica profesional cotidiana, a fin de comprender cómo, en la asunción a-crítica de la profesión y de la enseñanza, prácticas que pudieron haber tenido significado en ciertos contextos históricos, sociales y culturales, persisten en prácticas del presente que convierten a la enseñanza en una actividad inerte, alejada de aspiraciones y necesidades de las personas que afrontan las complejas dificultades y desafíos de las sociedades del presente.

La reconstrucción de la biografía, los temas propuestos, la metodología desarrollada, la bibliografía seleccionada y los vínculos que emergen en la cursada constituyen una amalgama tal que nos obliga a referir el seminario como un dispositivo en la forma en que lo entiende Agamben (2011)

El sentido que reviste para nosotras la noción de curriculum es básicamente asimilable a curriculum vitae, ya que como afirma Hamilton (1996: 90), “*si curriculum vitae es una trayectoria de vida, curriculum scholae (...) es una trayectoria académica*”. Pensarlo de esta manera significa también ampliar su significado incluyendo como presupuesto los procesos de formación en toda una vida, lo que implica tiempo, espacio y los vínculos que poco a poco determinaron lo que somos hoy y, aquellos acontecimientos que recordamos o mediante la reflexión descubrimos como incidentes críticos que modificaron nuestra percepción del mundo y de nosotros mismos, provocando cambios en nuestra manera de actuar. Es ineludible mencionar también que esta noción supone la interacción de las esferas de articulación biográfica con el acervo de conocimiento profesional y la trama de la estructura de significatividad propuesta por Schutz (1973). Esto incluye recuperar también la práctica profesional cotidiana.

Constituye también un supuesto de base, concebir que todo cambio en la acción, toda formación, implica modificaciones que afectan la estructura de la

persona y, necesariamente, ésta se constituye como tal en contextos de diálogos que impliquen la interioridad.-

Las situaciones que referiremos y analizaremos constituyen momentos en el trayecto de formación. Las distintas actividades se van presentando a la vez que, paulatinamente, se desarrollan temas establecidos en el programa. Así es que con continuidad, se les solicita releen sus anotaciones y realicen una re-conceptualización sobre lo registrado o elaborado en cada caso. A medida que la secuencia se repite, van ampliando y cambiando su percepción en tanto observan, no solamente, desde nuevos ángulos sus prácticas cotidianas, sino que ellos mismos cambian. Este proceso reflexivo se repite en una diáspora de actividades a lo largo del seminario y, finalmente, después de dos meses de trabajar individualmente, en pequeño grupo y en discusiones en plenario, cada asistente confiesa y comunica, asombrado, cómo lo que ve ya no es lo mismo, no solo su práctica profesional sino también su percepción acerca del enseñar. El espiral reflexivo que, en definitiva, no es nada más que observarse y comprenderse; los temas puestos como herramientas analizadoras; el intercambio en discusiones en pequeño grupo y en plenarios, remiten sin cesar al interjuego de “el *mi*” y “el *yo*” que propuso Mead (1973), permitiendo mover, ampliar e incluso cambiar lo que Schutz (*et al.* 1973) denominó las estructuras de significatividad. Sólo así es posible el aprendizaje transformacional (Brockbank y McGill, 2002). Son estas instancias de aprendizaje transformacional durante el seminario, las que hacen posible una nueva comprensión y una conceptualización crítico-reflexiva del currículum.

• El seminario-taller

Como hemos afirmado al comienzo, el seminario se inscribe en la carrera de posgrado especialización en docencia universitaria. Este marco actúa de manera restrictiva, pero también habilita en el sentido de ofrecer recursos que clarifican el alcance posible a partir de relacionar aspectos tales como, entre otros, el número de horas, el sitio en que se instala en la secuencia general de contenidos, las regulaciones normativas, el perfil del cursante, los propósitos aceptados, a los fines de producir un “currículo operativo” (Posner g, 2004, p13 y 211). La experiencia que relataremos se desarrolló en el marco del seminario-taller mencionado.

El equipo docente está constituido por las tres profesoras que suscribimos esta comunicación, quienes estuvimos presentes en las diferentes fases y momentos del seminario taller, compartiendo con los profesionales cursantes, conforme a los roles de cada uno, las actividades durante los encuentros presenciales, orientando las tareas de estudio inter-encuentros, analizando la marcha del proceso en todo momento. El análisis reflexivo de las alternativas que se iban

produciendo, daban lugar a la toma de decisiones sobre aspectos no previstos, reorientaciones o intervenciones que se consideraban necesarias, de acuerdo a la impronta introducida en cada momento, por la participación activa de los cursantes.

Se asignaron 60 horas reloj, distribuidas en cuatro encuentros presenciales, de 15 horas reloj cada uno, en una secuencia que tuvo dos meses de duración.

Además de la evaluación continua de proceso, realizada conjuntamente con los cursantes, la evaluación final se lleva a cabo mediante una entrevista individual, fuera de las 60 horas asignadas, cuyo contenido se basa en una producción escrita a ser defendida en instancia oral.

• Contexto conceptual

La propuesta pedagógica del seminario explicitaba intenciones que ponían de relieve las asunciones teóricas desde las que se abordaría la experiencia. Plantearía entre otras cuestiones:

“el objeto de estudio de esta asignatura es el currículo entendido como vínculo simbólico en contextos comunicativos y sus múltiples dimensiones significantes. Es un objeto que se construye disciplinariamente. Esta construcción denota el despliegue, la variación y ampliación del campo en cuestión...”

Con el desarrollo de los contenidos y actividades se pretende aportar categorías de análisis interpretativo de los discursos curriculares entendidos como textos. Incorporando la situación biográfica de los participantes, su reservorio sociocultural y la multiplicidad de experiencias vivenciadas a lo largo de su formación personal/profesional. Ello permitirá a los enseñantes y a los estudiantes, asumir una actitud reflexiva para comprender la producción y gestión curricular implicadas en la definición y organización del trayecto de estudio de la formación en docencia universitaria y, a partir de ello, de trayectos de estudio en ámbitos universitarios...”

Los objetivos propuestos fueron: a) *analizar el currículo desde la perspectiva histórica de su explicitación discursiva y su impacto como formato pedagógico;* b) *comprender la práctica curricular como un proceso multidimensional de selección y elección valorativa de trayectos de formación relacionadas con formas de 1) percibir las relaciones sociales del contexto sociocultural; 2) formas de producir actores sociales; 3) formas de concebir la educación y modos de apreciación de la práctica de la enseñanza...”*

Tres supuestos actúan implícitamente en la selección de contenidos como en la elaboración de las actividades: 1) *no existen personas diferentes como tales sin grupos especiales que inventen, enseñen y utilicen los conceptos en diversas situaciones sociales.* 2) *las teorías científicas son construcciones colectivas que permiten plantear de manera sistemática preguntas y problemas, así como in-*

novaciones que no permanecen inmutables a través del tiempo, sino que su característica central es el cambio y 3) que los sujetos que intervienen en el proceso también se transforman y algunos mutan...”

Las ideas que esperamos fluyan en esta propuesta educativa constituirá el discurso que actuará como punto de partida para la reflexión. Como tal constituye una forma simbólica... concebida por Bourdieu como: “instrumento de conocimiento y de comunicación”. Los sistemas simbólicos ejercen un poder estructurante del sujeto y de la realidad social por cuanto son ya formas estructuradas. En este sentido representa tener el poder simbólico de construir la realidad, lo que a su vez supone, una demanda a un consenso o acuerdos intersubjetivos de los sujetos participantes...”

diferenciaremos en un primer momento los aspectos del conocimiento de sentido común en tanto constituye la base de todo conocimiento a través de la de lo expuesto por Schutz...”

... recortaremos el problema del conocimiento presentándolo como “consenso disciplinario” de acuerdo con las características expuestas por Toulmin, Bourdieu y Foucault. Abordando algunas categorías entendidas como herramientas para la dilucidación...”

... abordaremos el problema del orden social, en particular, la división social del trabajo y las profesiones. Proseguiremos con la presentación sintética de cuatro discursos representativos de los diferentes enfoques acerca del currículo, producidos en los últimos cincuenta (50) años, como sustratos de la práctica de la enseñanza, particularmente, en el ámbito de la educación universitaria.”

De los desarrollos conceptuales expuestos en los fundamentos y objetivos que tomamos del programa del seminario, y, a los efectos de encuadrar teóricamente los análisis que queremos realizar en esta ocasión, nos parece imprescindible profundizar dos conceptos fundamentales que sostiene nuestra posición como equipo docente.

Por un lado, el concepto de *dispositivo*, que empleamos cuando hablamos del “currículo como dispositivo”, así como cuando reconocemos que el “currículo constituye un componente de los dispositivos pedagógicos y sociales” a través de los cuales se direccionan procesos y se configura, en determinado momento histórico, el destino de personas y poblaciones.

Por otro lado, el concepto de *reflexión*, como enfoque curricular específico (perspectiva reflexiva), pero también, como procedimiento formativo fundamental que posibilita fracturas de procesos de sobredeterminación y habilitación de nuevas direcciones de realización humana.

Dispositivo. Cuando Foucault habla de dispositivo alude a “un conjunto de elementos heterogéneos discursivos y no discursivos (instituciones, instalacio-

nes arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, discursos, procedimientos, artefactos, entre otros, que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. Pero el dispositivo es la red que conforman estos elementos, las relaciones existentes entre unos y otros. Se trata de elementos interrelacionados. Es esta relación de saber/poder lo que remite al dispositivo y no los elementos aisladamente”.

Produce sujetos que quedan sujetados a determinados efectos de poder/saber. Inscribe en los cuerpos un conjunto de praxis, saberes, instituciones cuyos objetivos son gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos. Produce ciertos efectos y no otros para lograr un objetivo político y cierta forma de gobierno. En esta función “...*está implicada una forma determinada de ejercicio del poder y de configuración del saber que hacen posibles determinados efectos de verdad y realidad. Analizar un dispositivo consistiría entonces en descubrir esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia siempre responde a un acontecimiento históricamente particular*” (Luis García Fanlo, 2011).

Entendido de este modo, el concepto de dispositivo tiene algunas semejanzas con el concepto de “hábitus” de Bourdieu, refiriéndose a los esquemas adquiridos en la historia incorporados en los actos en las prácticas cotidianas. Un núcleo duro de estructuras estructuradas y estructurantes, conformado a lo largo de procesos históricos de socialización, que configuran una matriz de percepción y de acción escasamente reconocida por los agentes de la acción. El hábitus se convierte, sin que lo advirtamos, en la gramática generativa de nuestras prácticas. De allí su recurrencia y resistencia al cambio.

García Fanlo (*et al.*, 2011) señala la insistencia de Agamben remarcando la idea de que existe una relación entre lo humano y los dispositivos, ya que éstos existen en la medida en que éstos subjetivan, y, en consecuencia, sus efectos producen una identidad y a la vez una sujeción a un poder externo “...*de modo que cada vez que un individuo “asume” una identidad también queda subyugado*”. Pero, al mismo tiempo sostiene que los dispositivos también producen desubjetivación, en los que la creación de un sujeto implica la negación de un sujeto. Lo que nos deja planteado el problema de si el proceso por el cual el sujeto queda atado a una identidad subjetiva, conduce a un cambio, un aumento o disminución de su capacidad para actuar. En la versión de Agamben, dispositivo no es sinónimo de máquina que fatalmente fabrica autómatas, que opera reproduciendo el mismo resultado. Produce distintos tipos de subjetividades en cada momento histórico y no impone al sujeto lo que tiene que hacer, decir, pensar, ser, en cada momento y lugar los dispositivos inscriben en los cuerpos reglas y

procedimientos, esquemas de orden general que orientan prácticas, pero no son directamente prácticas. La práctica es una continua interpretación y reinterpretación de las posibilidades que la regla ofrece en cada caso particular. La regla ordena las prácticas pero éstas, a su vez, hacen a la regla.

La posibilidad de des-sujeción y reconstrucción de la identidad, toca el corazón mismo del tema de la decisión autónoma y la libertad. Esencial a todo proceso de formación humana y en consecuencia, de formación profesional que nos interesa al plantear la cuestión del currículo en la formación universitaria.

Reflexión. Constituye el examen minucioso, crítico, activo, persistente de nuestras creencias y supuestos a la luz de teorías y fundamentos. Implica confrontación entre conocimiento y acción, teoría y práctica; saberes prácticos y saberes de referencia; práctica impuesta, deseada y asumida. Reflexionar implica considerar nueva y detenidamente una cosa, en este caso, la acción y el pensamiento que la nutre: supuestos, conocimiento tácito o conocimiento en acción (Schön, 2008). Constituye la herramienta fundamental de trabajo sobre el *hábitus* y de revisión de esquemas de acción que modelan nuestras actuaciones, así como de configuración de contra-esquemas.

El paradigma hermenéutico, crítico y reflexivo, perspectiva desde la que asumimos este seminario, parte de la consideración de que el conocimiento comprensivo del mundo es producto de un proceso de construcción, de interpretación de posibles significados. La hermenéutica propone interpretar la realidad en tanto esta dice “algo de algo”. La interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto de lo aparente. Ricoeur entendía que hay interpretación allí donde hay sentido múltiple. Es en ella donde se pone de manifiesto la pluralidad de sentidos.

Para Brockbank y McGill (2002: 72) reflexión “*es el procedimiento por el que se considera una experiencia, en forma de pensamiento, sentimiento o acción mientras está ocurriendo o posteriormente...*” en un segundo sentido, derivado del primero “*es la creación de significado y la conceptualización partiendo de la experiencia y la potencialidad de mirar las cosas como diferentes de lo que son*” lo que conlleva la idea de reflexión crítica. Por ello, en la educación superior, la reflexión crítica genera condiciones de posibilidad de ruptura de prácticas académicas que han instalado el saber como algo estático, externo, como un producto del que los estudiantes pueden desligarse sin que nada acontezca. El aprendizaje críticamente reflexivo compromete a la persona hasta el extremo de que sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo tal como lo experimentamos, se ven alterados. El aprendizaje es entonces, transformacional: cuestiona nuestras premisas sobre el saber, sobre nosotros mismos y sobre el mundo.

Preguntas –problema

El análisis de la experiencia que aquí exponemos ha estado impulsado por dos interrogantes medulares:

¿de qué modo el dispositivo propuesto permitió a sus protagonistas identificar y aprender a reflexionar sobre los supuestos contruidos a-críticamente y sobre su incidencia en las propias prácticas?

¿en qué medida las experiencias posibilitaron apropiarse de conceptos y teorías referidas al currículum que contribuyan a la formación en una práctica reflexiva y al aprendizaje de una actitud reflexiva?

2. Propuesta metodológica

Hacemos referencia aquí a los procedimientos pedagógicos que plantea la propuesta pedagógica del seminario, pero a la vez, a los procedimientos metodológicos de construcción de conocimiento práctico que proponemos en simultáneo, dado la opción curricular desde la que formulamos la presente propuesta. Efectivamente, la asunción de un paradigma hermenéutico-crítico-reflexivo en el campo del currículum implica una manera de concebir la enseñanza unida a la investigación.

Así, en los aspectos metodológico-procedimentales, el programa del seminario establecía:

El desarrollo curricular ... (se)centrará en el abordaje analítico progresivo de casos/experiencias/situaciones cotidianas, ejemplificaciones, a partir de los cuales se desplegarán las categorías conceptuales entendidas como herramientas de interpretación, comprensión y producción textual.

... (tiene) importancia capital la sugerencia de elaborar un diario del trayecto de formación... la elaboración del diario del trayecto de formación será un instrumento útil para la reflexión individual, de manera tal que permita reconstruir el trayecto de formación poniendo énfasis en los aspectos profesionales.

... se diferencia a continuación una breve caracterización de dos tipos de planteos dentro de las actividades cotidianas: a) presenciales: encuentros/clases presenciales con la presentación de los contenidos modulares por parte de los profesores y de los estudiantes participantes a través de exposiciones dialogadas. Análisis, interpretación y exposición de respuestas a consignas presentadas por los profesores y los estudiantes participantes a través de tareas encaradas individualmente, en pequeños grupos y en plenarios. 2) no presenciales lectura de la bibliografía obligatoria de los módulos y general de la materia. Elaboración de breves informes/comentarios/ensayos respondiendo a guías orientadoras del análisis y la reflexión.

Evaluación: (...) distinguiremos: evaluaciones de seguimiento y evaluación final. Las primeras constituyen fundamentalmente las actividades propuestas como

parte del desarrollo presencial, como aquellas tareas encomendadas para el tiempo domiciliario del estudiante. La evaluación final consiste en una producción individual escrita de carácter integrador, centrada en la comprensión del discurso del currículum y su impacto en la propia formación en docencia universitaria, elaborada en el trayecto de esta asignatura, cuya defensa se realiza en un coloquio abierto individual.

Puede observarse que, conforme a estas previsiones, el dispositivo que se puso en marcha, fue el de seminario-taller, en el que teoría y práctica entrelazan permanentemente, otorgando amplio espacio al protagonismo de los cursantes en instancias de estudio teórico, pero fundamentalmente, en situaciones de reconstrucción de trayectorias biográficas, análisis de casos, producciones individuales y grupales constantemente sometidas a análisis crítico desde las referencias teóricas que se iban desarrollando. Igualmente, se propiciaba el desarrollo de registros de clase, relato de experiencias y elaboración del diario de trayecto profesional, instrumentos fundamentales de objetivación de las prácticas para su abordaje en sucesivas ocasiones en diferentes instancias de análisis. Esto dado la importancia que se otorga a la capacidad de discernir el significado de los acontecimientos, evaluar su significación práctica y proponer alternativas al respecto.

El procedimiento propicia el diálogo permanente con las nociones teóricas, las cuales constituyen, no una aplicación de conceptos a situaciones determinadas, sino las herramientas heurísticas que nos permiten dar cuenta de ellas y comprenderlas. Debe entenderse el carácter dialéctico que revisten orientando así, constantemente, una reflexión crítica sobre nuestro quehacer.

Los procedimientos de enseñanza y aprendizaje son, en consecuencia, herramientas de investigación de las prácticas. Por tal motivo, para el equipo docente, los procedimientos de recogida de información que empleamos en esta investigación no difieren “de los modos naturales de recogida y proceso de datos que utiliza(mos) en (nuestro) trabajo como profesores” (Elliott, 1993: 85)

3. El juego de la formación. análisis de algunas situaciones relevantes que condensan el sentido global de la experiencia

Tomando en cuenta las preguntas problema arriba expuestas, ponemos nuestro foco de atención en tres situaciones que ponen de relieve las formas en que encarnó la propuesta, con el objeto de analizarlas críticamente y evaluar sus potencialidades en cuanto alternativa innovadora de trabajo en las aulas universitarias, propiciadora de aprendizaje crítico-reflexivo. Estas situaciones son: 1- lectura y análisis del cuento “el malhechor” de Anton Chejov; 2- procesos vividos a partir del análisis e intercambios generados por la fotografía de una

escena típica de ejercicio profesional, obtenida por cada cursante; 3- análisis de las producciones escritas finales que los cursantes defendieron en entrevista individual con el equipo docente.

• **El cuento de Chejov.** Constituyó la primera actividad. Partiendo de la lectura en conjunto, se inició el análisis del contenido del cuento en forma compartida. A la pregunta respecto a qué ocurría y quién de los protagonistas “tenía razón”, las ideas se fueron moviendo desde apreciaciones iniciales compartidas, hacia visiones distintas y diversas de la situación. Las primeras visiones señalaban que el *mujik* era un delincuente pues había cometido un delito y el juez representaba el cuidado de la ley y con ella, el orden social. Luego fueron apareciendo visiones más “comprensivas”, que veían que el campesino, había delinquido porque “desconocía” las leyes, dado que era un ignorante. Progresivamente el debate iba poniendo en descubierto que el juez, profesional instruido, antepone la norma sin poder escuchar la situación de vida y la lógica desde la cual el *mujik* expresaba su interés por el bien común. Y así, tras diversas consideraciones, no sin asombro, pudo observarse que, para algunos, el orden de la ley se basaba en condiciones estructurales de injusticia que la justicia defendida por el juez consideraba “orden natural”.

La actividad despertó el interés de todos los participantes que se vieron desconcertados en la situación planteada. Pudieron advertir que no existe una única lectura posible del cuento (de la situación) desde el momento que en el mismo confrontan diferentes visiones acerca del mundo y se cuestiona la noción misma de justicia. Se vieron sorprendidos también, porque el equipo docente, aún coordinando el debate, no manifestó su punto de vista respecto a cuál era la verdad.

Desde esta actividad, se iniciaba un camino apasionante, que involucraba a todos y que producía inquietud, pues se ponían bajo sospecha las creencias sostenidas por la mayoría de los cursantes con relación al conocimiento y la verdad.

Algunas de las producciones finales aluden a esta experiencia que para muchos se constituyó en el primer incidente crítico.

(el cuento mostraba) *“que no todos pensamos de la misma manera porque cada uno tiene y vive en su realidad individual, distintas experiencias de vida. Estas determinan nuestras formas de ver las distintas situaciones”.* (profesión: contadora)

“me resultó complicado al principio al leer “el malhechor” comenzamos a descubrir que cada actor interpreta la realidad desde su lugar... la discusión sobre cuál era la posición adecuada (si la del juez o la del mujik) iba poniendo en des-

cubierto “las miradas” diversas del aula. El lugar particular de cada uno genera expectativas de rol que se contraponen” (licenciada en nutrición)

• **Las fotografías.** Vamos a exponer aquí el caso de la fotografía presentada por uno de los cursantes, de profesión psicólogo, dado que constituye un ejemplo de formas de reflexión que permiten ver lo mismo de una nueva manera. Recordemos que el planteo vertebrador de la propuesta estaba constituido por la pregunta ¿qué soy? ¿cómo llegué a ser lo que soy?

Esta actividad constituyó una de las tareas que debieron realizar individualmente como actividad domiciliaria posterior al primer encuentro. En éste, los planteos teóricos discutidos se concentraron en exposiciones de las características que menciona Schutz (et.al.,1973) de las estructuras del mundo de la vida, haciendo hincapié en la estructura de significatividades relacionadas con la forma de percibir una situación y definiendo algunas nociones básicas de este autor como la de “tipicidades” como constituyente de los acervos de conocimiento. De esta manera podíamos aceptar que a pesar de nuestras diferencias podíamos comprendernos y compartir la vivencia del sentido de la intersubjetividad. Por otro lado, se analizaban, desde la perspectiva epistemológica de Toulmin (1977), aquellos aspectos intelectuales e institucionales del quehacer científico.

Imagen 1: proceso reflexivo individual

Especialización en Docencia Universitaria

Asignatura: “El currículum: escenarios y discursos en la formación universitaria”

1.- Sacar una fotografía que muestre a un profesional de su campo llevando a cabo una actividad propia de la profesión.



2.- Elaborar una reflexión, de no más de 10 (diez) renglones, sobre la tipicidad que encuentra en la situación que aparece en la imagen.

Schutz cuando habla de tipicidades se refiere a construcciones nuestras basadas en experiencias anteriores, las cuales pueden ser propias o ajenas. Estas tipicidades generan en cada uno lo que el autor va a mencionar como “acervo de conocimiento”, pudiendo de esta manera interpretar el mundo adoptando una “actitud natural” o cierta “familiaridad” frente a determinados sucesos de la vida.
En las imágenes expuestas, se puede apreciar la tipicidad en cuanto a la representación mental que se tiene de cómo se lleva a cabo un análisis: el paciente recostado en el diván, mientras que el analista se sienta aparte y toma nota. Esta tipicidad puede formar parte del imaginario de varias personas pero no de todas, ya que probablemente algunas hayan asistido a sesiones donde las condiciones hayan sido totalmente diferentes. He aquí la importancia de la “situación biográfica” de cada persona tal como lo expresa el autor.

**La decisión de optar por imágenes y no por una fotografía se debe a cuestiones propias de la ética y práctica profesional.
¿Si fueran los aspectos propios de la naturaleza? ¿Su respuesta responde a una pregunta?*

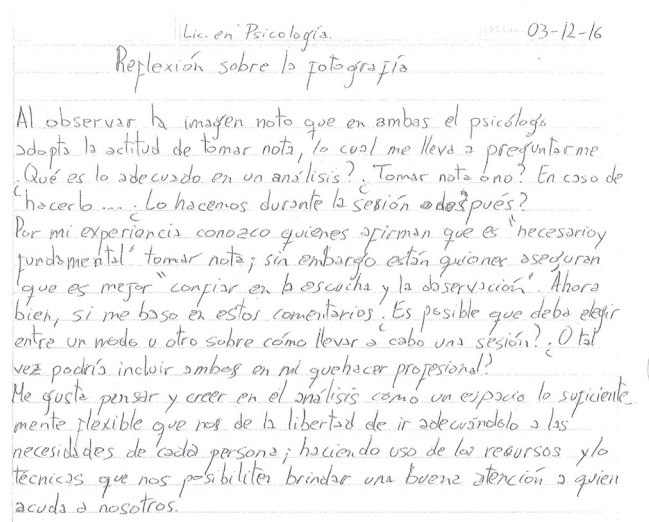
En la primera reflexión que expone el estudiante cuando describe la situación, podemos advertir la centración en lo que constituye el escenario cotidiano

de su actividad profesional: es llamativa la preocupación por mantener en esta circunstancia aspectos ligados a la ética profesional. Se pone de relieve el carácter social y su papel como representante típico de un grupo social. Recordemos que esto es un ejemplo de aquello que más arriba afirmamos como supuesto del seminario. En segundo lugar, la noción de tipicidad es usada de una manera correcta mostrando que el cursante establece una relación significativa entre la imagen, lo que acontece en ella y aquello que sería la estructura común de una actividad profesional específica.

En el segundo encuentro se devuelve el trabajo con una pregunta que ampliaría el campo de reflexión: ¿se perciben aspectos propios de la naturaleza? ¿las tipicidades se presentan caóticas? ¿Los límites materiales contribuyen a generar orden?

¿qué responde el estudiante a las nuevas preguntas formuladas? Analizaremos a continuación la siguiente imagen que corresponde a la segunda entrega.

Imagen 2: segunda reflexión individual



Afirmamos anteriormente que una reflexión crítica implica mirar lo mismo, pero de una nueva manera. Esta segunda reflexión acerca de la fotografía cambia: ya no hay afirmaciones, sino que hay preguntas. Las preguntas señalan en algún sentido una fractura: en el relato se explicita un tercer personaje: él mismo que es quien ve lo que ve. ¿qué ve? La acción de anotar que realiza un psicólogo. Ya no es el diván lo central, la tipicidad en lo percibido que tienen otros acerca del escenario del psicólogo, sino, el acto que realiza "el psicólogo de tomar nota, lo lleva a preguntarse ¿qué es lo adecuado en un análisis? ¿tomar nota o no? "

En esas preguntas se anuncia una escisión: el psicólogo es otro. Para comprender la fractura podemos recurrir a la noción de *self en Mead (et al., 1973)*

El self, es la capacidad humana de salir "fuera de sí", para poder evaluarse y convertirse en objeto para sí, y presupone un proceso social: la comunicación entre seres humanos. Surge con el desarrollo del sujeto a través de la actividad social y las relaciones sociales. Su mecanismo esencial es la reflexión que permite que "el proceso social sea internalizado en la experiencia de los individuos implicados en él; por tales medios, que permiten al individuo adoptar la actitud del otro hacia él", ponerse en el lugar del otro o del grupo social en su conjunto y contemplándose desde ese punto de vista" (1973:486). En el self mead identifica dos aspectos: el yo y el mí. El mí es la adopción del otro generalizado, implica la responsabilidad consciente, expresa las acciones habituales y convencionales.

Después de las preguntas iniciales expone la discusión sobre la adopción/no adopción de la práctica profesional de tomar notas, su conveniencia o inconveniencia para concluir: "me gusta pensar y creer en el análisis como un espacio lo suficientemente flexible..." Evidentemente aparece el interjuego del yo y el mí. El otro generalizado simbólicamente aparece como voces en oposición e irrumpe el yo, reclamando un espacio de libertad.

En términos de schütz, sería la acción orientada por las tipicidades sociales más o menos constantes. En cambio el yo, es la irrupción del cambio, es el aspecto creativo e imprevisible del self. El carácter dialéctico del yo y el mí nos permite acercarnos y comprender la aprehensión que realiza el estudiante de las acciones llevadas a cabo en el seminario. ¿por qué en esta segunda entrega aparece la oposición obediencia/sujeción a las reglas?. Quizás el tema discutido en el segundo encuentro lo llevó a plantearse esta situación. Es justamente el papel de las profesiones en el marco de la división social del trabajo lo que se puso en juego. Apareció allí el amplio espectro de perspectivas sobre temas relacionados entre sí como son: la posición del profesional en la sociedad moderna, el intelectual orgánico, el estado y el capitalismo en occidente.

En síntesis el interjuego dialéctico del yo y el mí se pone en relación significativa con la tensión de interiorización y los procesos de subjetivación que agamben y foucault refieren con la noción de dispositivo. Estos términos son importantes en tanto constituyen una propedéutica de análisis planteados a nivel individual, de pequeño grupo y en plenario orientados al consenso.

El dar cuenta del cambio, aunque sea en forma incompleta, aunque sea a partir de registros de un estudiante, permite comprender la secuencia reflexiva que anida en el seminario. En su seno no solo cambian los estudiantes. Cambiamos los enseñantes. Buscamos en nuestros acervos de conocimiento profesional teorías que nos permitan comprender los aspectos intersubjetivos de la enseñanza.

Nos pone a nosotros mismos en cuestión, nos invita a realizar un giro de inspección por diversas formas de encontrar una provisoria respuesta a la pregunta central: ¿qué soy? ¿cómo llegué a ser lo que soy? Nos obliga a reconocer que el contenido se expone y profundiza a partir de la escucha atenta de los otros y el reconocimiento de cambios que se producen en unos y otros, en definitiva, en nosotros los enseñantes.

• **Las producciones escritas finales.** Los trabajos presentados por los cursantes en la instancia de evaluación, tomaron como fuente textos de la bibliografía, material de estudio y producciones parciales realizadas durante el seminario, pero, fundamentalmente, el diario del trayecto de formación elaborado durante el desarrollo de la experiencia. La consigna de trabajo solicitaba realizar individualmente una reconstrucción de los procesos vividos durante el trayecto formativo en el seminario taller. Solicitaba también analizar las competencias que, consideraban, se promovían identificando algunas de las dimensiones propuestas por Barnett (2001). En ese contexto, dar cuenta del sentido otorgado a los interrogantes que vertebraron la propuesta: “¿qué soy?, ¿cómo he llegado a ser lo que soy”

La lectura de los textos producidos nos ha sorprendido en tanto los mismos han podido materializar diferentes niveles de reflexión.

Algunos de ellos han realizado reconstrucciones de la experiencia, describiendo las actividades que se desarrollaron, a la vez que sintetizaban los contenidos que en cada caso se trabajaban destacando las ideas principales de los autores sometidos a análisis. Describieron también algunas de las producciones que realizaron en instancias grupales e indicaron las temáticas que se discutieron en instancias plenarios.

Estos trabajos, en algunos casos minuciosos, centraban todo su esfuerzo en la descripción de la experiencia, lo que nos permite sostener que sus autores se ubican en un nivel de reflexión de primer grado. Lo cual no deja de ser importante en cuanto a nivel de producción individual. Al respecto, resulta interesante referir los planteos de Jussara Hoffman (2010: 91), al destacar, remitiendo a Piaget, que “aún la pura descripción de una acción denota una construcción más efectiva de lo que puede parecer, dado que el orden de la narración está lejos de corresponder automáticamente a las acciones descritas y la reconstitución que ella exige acarrea un esfuerzo de inferencia no despreciable. La propia constatación de un hecho es conceptualizada”...y agrega la cita de Piaget: “la lectura de la experiencia jamás es una simple lectura y la realidad constituye toda una estructuración”.

La mayor parte de los trabajos, sin embargo, se ubica en niveles más profundos de reflexión (Brockbank y McGill, 2001: 92 a 99). No se limitan a describir los acontecimientos, sino que incluyen lo que les va pasando en distintos mo-

mentos, especialmente en situaciones críticas, en que revisan sus recorridos de vida y sus propias prácticas profesionales, las que consideran, pueden leer ahora desde nuevas referencias teóricas.

Así algunas expresiones dan cuenta de ello:

“muchas ideas y conceptos que tenía sobre la profesión, la enseñanza, el aprendizaje se fueron modificando. Comencé el módulo con ideas muy cerradas y a través del tiempo, el aprendizaje que me llevo es totalmente diferente. Asumimos constantemente una disposición crítica para analizar el propio aprendizaje. Lo vivido (en el seminario), los modos de realizar los trabajos, leer anticipadamente los textos, luego compartirlos con los demás compañeros, analizarlos en distintas ocasiones, creó un aprendizaje recíproco; un ida y vuelta. Rescato los, aprendizajes sobre uno mismo y los propios errores en interacción con otros participantes. El trabajo con nuestras biografías. ¿existe el mundo de la vida? ¿cómo puedo ingresar en él? ¿se trata de rescatar lo humano desde el mundo que vivimos para aportar a cambiarlo?. Debo reconocer que son preguntas muy profundas...que requieren mirar bien adentro con mucha responsabilidad, sobre todo con mucha sinceridad...mi quehacer profesional y personal”. (Licenciada en Nutrición).

Fue muy placentero escuchar los debates y los niveles de reflexión que se ponían en juego así como las formas de lograr consensos así como e identificar disensos.... Rescato como decisiva aquella situación particular en que planteábamos ¿qué clase de profesional quiero formar? Terminamos planteando que primero necesitábamos interrogarnos ¿qué clase de profesional soy? ¿cómo me involucro en mis prácticas? (Profesor en Matemática).

“la cursada se desarrolló desde una dimensión crítica propia del mundo de la vida. No sólo aprendí a reflexionar sobre los conceptos aprendidos, los cuales fueron cambiando una y otra vez –en lo relativo a mi visión sobre la profesión y mi visión sobre la profesión de enseñar- sino que además el continuo trabajo en grupo y en plenario me permitió valorizar el saber de los otros y el propio. Pensaba que me animaba a enseñar. Ahora me considero un profesional que está dando sus primeros pasos en la docencia universitaria y que por primera vez tiene una noción de hacia dónde quiere dirigirse” (Abogado).

La entrevista final con cada uno de los profesionales que culminaba la experiencia, aportó mayor enriquecimiento a la experiencia de cada uno, pues posibilitó alcanzar niveles más profundos aún, al analizar qué habían expresado, por qué y para qué.

4. A modo de cierre

La experiencia que aquí compartimos nos resultó fascinante. Pudimos vivenciar que profesionales de diferentes campos y recorridos formativos, podíamos

compartir un espacio en la universidad muy enriquecedor, de diálogo reflexivo profundo que se constituía, en una experiencia formativa para todos nosotros. El seminario, como dispositivo, había desnaturalizado certezas, desestructurado convicciones asumidas acriticamente y había puesto en marcha procesos de de-subjetivación (Agamben), habilitando, al mismo tiempo, espacios de libertad, de reconstrucción de la propia identidad y de innovación creadora. ya no éramos los mismos después de la experiencia. El dispositivo en el que todos y cada uno fuimos protagonistas, había posibilitado el aprendizaje transformativo de cada uno de nosotros.

Referencias

- Agamben Giorgio. A. (2011). ¿Qué es un dispositivo? ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26, núm. 73, mayo-agosto, 2011, pp. 249-264. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026708010>
- Barnett Roland (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa
- Brockbank y McGill, Ian (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata.
- Elliott, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*, Madrid, Morata.
- García Fanlo, Luis, ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben, en revista de *Filosofía a parte rei*, nº 74, marzo 2011. [Www.serbal.pntic.mec.es/aparterei/fanlo74.pdf](http://www.serbal.pntic.mec.es/aparterei/fanlo74.pdf) consultado en enero de 2017.
- Hamilton, David (1996). *La transformación de la educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal*, México, Trillas.
- Hoffmann Jussara (2010). *Evaluación mediadora: una propuesta fundamentada*, en Anioch Rebeca (comp), *La evaluación significativa*, Buenos Aires, Paidós.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductivismo social*. Barcelona. Paidós
- Perrenoud, Philippe (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, España, Grao.
- Posner, G. (2004). *Análisis de currículo*. México. Mcgraw-Hill Interamericana.
- Ricoeur, Paul (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires, Prometeo libros.
- Schön, Donald (2008). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Schutz, Alfred y Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Bs. As. Amorrortu.
- Toulmin, S. (1977). *La evolución de los conceptos*. Madrid. Alianza.

Experiências interdisciplinares na formação docente: trilhas monitoradas e mídias sociais como mediações estratégicas para o desenvolvimento de uma educação emancipatória

OLGA MIRAMANCIA FERREIRA DE PAIVA
Universidade de Brasília-DEX/ FUP

REGINA COELLY FERNANDES SARAIVA
Universidade de Brasília – FUP/unb

Resumo

A presente comunicação visa mostrar os resultados pedagógicos alcançados a partir da experiência interdisciplinar, denominada Projeto de Extensão e Ação Contínua Parque Sucupira. As análises apresentadas indicam como a formação interdisciplinar se constitui iniciativa inovadora ao possibilitar a ruptura com os processos fragmentados instituídos nas práticas pedagógicas. O projeto em debate visa se inserir em um novo paradigma de ciência ao se contrapor ao conhecimento fragmentado produzido pelo capitalismo e perseguir a aproximação das pesquisas acadêmicas ao cotidiano. Das ações estruturantes do projeto destacamos as trilhas monitoradas e as mídias sociais. De caráter inovador elas se configuram como ferramentas ousadas na mediação da aprendizagem e contraposição às acomodações presentes no espaço educativo. Ao deslocar o processo aprendizagem para além da sala de aula e introduzir uma ferramenta tecnológica não tão usual nas classes formais, o projeto possibilita o diálogo entre os participantes e a realização de uma formação investigativa do ensino com pesquisa e pesquisa no ensino. As atividades oportunizam também, a repartição das tarefas e a comunicação dos resultados de forma dinâmica, compartilhados em tempo real, mediações estratégicas para uma educação emancipatória.

Palavras – chaves: Interdisciplinaridade. Trilhas monitoradas. Mídias sociais. Formação docente.

Introdução

A legislação educacional brasileira, particularmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), anuncia que a finalidade da educação é o “pleno desenvolvimento do educando”. Não há que se falar em desenvolvimento pleno sem que se garanta uma formação integral, capaz de situar o sujeito em suas múltiplas dimensões (econômicas, culturais, sociais, individuais, psicológicas, éticas, estéticas, etc). Este pressuposto finalístico exige um processo educativo

integrador mobilizado em torno da categoria totalidade, portanto, um processo educacional interdisciplinar.

Certamente que esse não é um desafio menor, principalmente quando resgatamos a trajetória da educação brasileira e observamos que os referenciais que sustentaram sua organização pedagógica, desde o nascedouro foram pautados na fragmentação do conhecimento. Destacamos que a conformação social que se estabeleceu a partir da implantação da cultura ibérica em nosso território, cujo objetivo era ter mercados cativos controlados por monopólios para assegurar a acumulação de riquezas no comércio das mercadorias foi pautado sob a estrutura de um estado patrimonialista (Paiva, 2002), que se sustentava em artifícios pré-capitalistas como a escravidão e a especialização agrícola, e que fizeram da sociedade brasileira uma sociedade concentradora de propriedade, riqueza, poder e prestígio social (Xavier, Ribeiro & Noronha, 1994).

Além da subordinação de ordem econômica de interesse da metrópole, acrescenta-se a sujeição às marcas próprias da cultura portuguesa como individualismo, a falta de coesão social, o desprezo pelas formas de organização coletiva uma característica marcante da cultura ibérica para a qual “o índice do valor de um homem infere-se, antes de tudo, da extensão em que não precise depender dos demais, em que não necessite de ninguém, em que se baste” (Holanda, 1963, p.4-5).

Esse reforço à personalidade individual e consequente abandono do princípio da coletividade, se refletirá nas diferentes políticas implementadas no país e perdurará ao longo da história, assim como a sua perspectiva excludente tendo em vista que a educação implantada pelos jesuítas centrada na *ratio studiorum* (Código Pedagógico dos Jesuítas), de caráter universalista e elitista, destinava-se aos filhos do colonizador português e excluía os índios, os negros e as mulheres do processo educativo (Paiva, 2002).

O resgate desses elementos históricos visa mostrar quão distante o projeto de educação iniciado no país estava de quaisquer que fossem os referenciais pautados numa lógica de parceria, solidariedade e compartilhamento, premissas determinantes do futuro de uma prática pedagógica interdisciplinar. Ao contrário, o que testemunhamos ao longo dos tempos foram modificações nos pressupostos educacionais que não rompiam com a lógica racionalista e individualista, apenas os adequavam às necessidades do sistema produtivo em curso, fosse pela qualificação de trabalhadores para a produção, fosse para a formação de um conjunto de consumidores para responder a essa demanda. Certamente que a educação orquestrada a partir destes referenciais paradigmáticos tenderia a aprofundar a fragmentação, em nome da especialização levada ao extremo e a exclusão de vastos contingentes do processo educativo formal.

Esse paradigma educacional presente na construção da educação brasileira, ainda que muito fortemente sustentado pela lógica conservadora da política educacional em curso, teve sua base atravessada por questionamentos constantes. Pautados destacadamente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932¹, esses questionamentos se acentuaram, principalmente a partir da segunda metade do século XX², na esteira das teorias críticas da educação, à medida que se clarificava que a reduzida forma de analisar a realidade, desconsiderando as múltiplas determinações e mediações do fenômeno, não dava conta da complexidade que o mundo real alcança.

O Projeto de Extensão e Ação Contínua Parque Sucupira nasce da busca pela formação docente a partir de referenciais que rompam com a fragmentação que perpassa a educação brasileira organizada não para a formação integral, mas, ou como afirmado anteriormente, para aculturação ou para a qualificação em sintonia com a lógica mercantil. Essa preocupação é destacada por Paiva (2016)³ ao indicar que nos marcos da sociedade capitalista a educação e tudo que a ela se refere é, em geral, pensado como forma de responder à manutenção do sistema em curso. Nesse sentido, a formação de professores é processo pelo qual se viabiliza a educação que “ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Mészáros, 2008, p.35).

Na contraposição a esta concepção, o PEAC Parque Sucupira desenvolvido no âmbito da Faculdade Unb Planaltina (FUP/unb), visa se inserir em um “novo paradigma de ciência, de conhecimento e a elaboração de um novo projeto de educação, de escola e de vida”⁴, que é o paradigma da interdisciplinaridade. Segundo Fazenda (1994) o movimento da interdisciplinaridade se apresenta, “como oposição a epistemologia do capitalismo, à alienação da Academia que se furtava ao debate das questões do cotidiano, às organizações curriculares centradas na excessiva especialização e ao olhar do aluno voltado para uma única direção” (1994, p.19).

1 Manifesto dos Pioneiros da educação Nova resulta do movimento liderado por destacados/as educadores/as como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros que propunham reformas na educação brasileira, pautadas no princípio da obrigatoriedade, gratuidade, laicidade e na dimensão pública da educação.

2 No Brasil a discussão acerca do conceito de interdisciplinaridade é introduzida por Japiassu (1976) e Fazenda (1991)

3 Proposição desenvolvida em artigo apresentado no IX Congresso Iberoamericano de Docência Universitária, realizado em Murcia, Espanha no período de 31/03 a 02/04 de 2016, intitulado: A Extensão Universitária e a Formação de Professores em Ciências Naturais: a experiência do Projeto Parque Sucupira na FUP/UnB

4 Extraído do texto do projeto disponível em www.parquesucupira.com.br

O Projeto Parque Sucupira se propõe à superação de produção de um conhecimento dileitante e se apresenta como projeto de ação. Estabelece entre seus pressupostos a intervenção sobre a realidade como mecanismo fundamental da mudança do olhar e das práticas. Oportuniza o agir necessário à preservação do patrimônio ecológico e cultural, fundamental para o coletivo, possível mediante uma ação comprometida da educação escolar fomentadora de um processo de formação integral dos/as estudantes. Potencializa o fazer educativo quando lança mão da comunicação digital como mediadora dos processos de desenvolvimento humano.

Antes de explicitar as ações propostas para que esse projeto se configure como um agir educativo, importa destacar o contexto em que surge essa ação extensionista.

O projeto surgiu da necessidade de se consolidar uma cultura de relação equilibrada entre o homem (sic) e natureza. Foi construído ancorado no entendimento de que a relação equilibrada seres humanos/ambiente é uma necessidade da sociedade contemporânea, que somente poderá ser alcançadas e contar com um processo educativo sistemático, mediador de ações significativas para a comunidade em geral (Paiva & Saraiva, 2011, p.113).

Como pensar um processo educativo mediador de ações significativas para a comunidade, nos marcos de uma educação estruturada de forma disciplinar, fragmentada? Como construir pontes entre as diferentes áreas do conhecimento e disciplinas de forma a aproximar o saber científico do cotidiano? A interdisciplinaridade se coloca, nesse contexto, como uma necessidade.

O projeto foi estruturado a partir de quatro ações, quais sejam: a) pesquisa de opinião; b) trilhas monitoradas; c) programas de rádio e mídias sociais (blog, site e Facebook)⁵ e d) memórias (registro escrito e fotográfico). Essas ações foram concebidas de forma articulada e complementar. As especificidades são vistas como oportunidades de enriquecimento das trocas, dimensão imprescindível em uma prática interdisciplinar.

No âmbito desse artigo analisaremos somente as ações B e C, quais sejam as trilhas monitoradas e a comunicação efetivada por meio das mídias sociais.

Midias sociais e trilhas monitoradas no processo educativo

No escopo do projeto as mídias sociais se configuram não como simples instrumentos, mas como ferramentas ousadas utilizadas na mediação da aprendizagem, tendo em vista a contraposição que fazem às acomodações presentes no espaço educativo. Ao promover uma linguagem mais leve ao tempo que aproxi-

⁵ www.parquesucupira.com.br

ma, cria laços identitários entre diferentes grupos sociais internos e externos ao ambiente acadêmico, facilita o acesso e, por conseguinte, amplia o alcance confirmando a opinião de Santos (2011, p.83) para quem “muito mais do que instrumentalizar práticas já experimentadas pela humanidade, o digital introduz formas e conteúdos completamente originais nos diversos processos de organização das atividades humanas”. Por isso, pode se afirmar o caráter ousado de sua aplicação, pois, permite para além do instrumental a dimensão processual do seu desenvolvimento (Castells, 1999, apud Santos, 2011, p.83).

Ao deslocar o processo aprendizagem formal, para além da sala de aula por meio das trilhas e das mídias sociais, graduandos/as e estudantes da educação básica realizam uma formação investigativa por meio do ensino com pesquisa e pesquisa no ensino. O exercício da trilha e a implementação das mídias oportunizam a repartição das tarefas e a comunicação dos resultados configurando as redes educativas.

O espaço aberto do parque, prenhe de contradições resultantes da convivência de áreas degradadas com outras preservadas, associadas à diversidade própria do bioma cerrado, se configura como espaço pedagógico vivo, por meio do qual é possível a integração e articulação de saberes e práticas para os sujeitos envolvidos no processo.

Inicialmente o projeto foi pensado apenas para os estudantes de graduação da Licenciatura em Ciências Naturais, entretanto, a compreensão acerca da dimensão interdisciplinar que deve pautar a formação acadêmica oportunizou a integração e articulação entre disciplinas e outros cursos e parcerias com outras instituições da sociedade. De forma que, ao final de 2010, o projeto passou a integrar estudantes dos cursos de graduação em Gestão Ambiental e, pontualmente, da Gestão do Agronegócio. Considerando a dimensão interdisciplinar e intersectorial foram estabelecidas parcerias com organizações governamentais e não governamentais como os Educadores Ambientais da Estação Ecológica de Águas Emendadas⁶ e Comunicadores Sociais da Rádio Comunitária Utopia FM (98.1). Além das escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal localizadas na cidade de Planaltina⁷, parcerias fundamentais para a consolidação da formação dos graduandos, particularmente dos licenciandos em Ciências Naturais.

⁶ Área de preservação ambiental, localizada nas proximidades do Parque Sucupira e que possui um Programa de Reeditor Ambiental, responsável pela formação de educadores ambientais para atuação nas escolas públicas do Distrito Federal (DF) e na sociedade em geral.

⁷ Planaltina é uma das cidades de Brasília. É parte do Distrito Federal, quadrilátero onde está situada a capital política e administrativa do Brasil.

Por meio do projeto busca-se assegurar que o tripé sobre o qual se funda a formação universitária (ensino, pesquisa e extensão) se concretize sem rupturas decorrentes da supervalorização de uma dimensão em detrimento de outra.

Evidenciar que novas exigências são demandadas na formação do professor de ciências naturais, do gestor ambiental [e do gestor do agronegócio] e que essa formação deve incorporar a articulação contínua das reflexões teóricas com a realidade social, com vistas à construção de uma nova postura dos indivíduos sociais com o meio em que eles estão inseridos (Paiva&Saraiva, 2011, p.114).

Ao se apresentar como instrumento de formação docente este projeto de extensão busca mais que explicar compreender as ações e representações que os indivíduos fazem diante de uma dada situação do cotidiano. Nesse sentido, trabalha para a formação de um educador/a e/ou gestor/a ambiental ou do agronegócio capaz de ousar nas técnicas e procedimentos. O uso da trilha como ferramenta na mediação da aprendizagem que se contrapõe às acomodações presentes no espaço educativo e demais instituições do processo educacional, responsáveis muitas vezes por jogar por terra as iniciativas inovadoras é exemplar dessa concepção formativa. Ao promover a inserção de novas tecnologias utilizadas no cotidiano das relações sociais, mas muitas vezes apartadas das atividades pedagógicas formais como as mídias sociais, reafirma a concepção ousada de formação que pretende alcançar.

No processo de sensibilização para a construção das parcerias com as escolas públicas um dos principais desafios enfrentados pelo coletivo de graduandos/as foi compreender a escola como espaço contraditório onde convive a acomodação, a mudança e a transformação. Ao estabelecer a interlocução com as escolas parceiras foi possível identificar entre os/as educadores/as tanto a postura de acolhimento ao projeto como a de resistência.

Os comportamentos evidenciam que o uso de novas metodologias e tecnologias de aprendizagem, no caso específico as trilhas e mídias sociais oportunizadas pelo projeto, ao tempo que parecem estimuladoras a determinados grupos da escola, se revelam ameaçadoras às práticas instituídas, colocadas em curso, por outros grupos do mesmo espaço escolar.

As reflexões anteriormente destacadas revelam os limites das parcerias realizadas com as escolas. Mesmo com aquelas unidades identificadas como parceiras fundamentais o que se observa é que esta relação de parceria ocorre em parte das ações ali desenvolvidas, ora mais, ora menos, mas sempre relativa a fragmentos (educadores/as, disciplinas, conteúdos) da unidade escolar e não a sua totalidade.

Importa destacar a importância das parcerias para o projeto, pois a estrutura das iniciativas a serem desenvolvidas se orienta pela natureza social das

práticas. Nesse sentido, demanda uma ação integrada das diferentes áreas do conhecimento, das disciplinas organizadas no currículo escolar de forma interdisciplinar, para a melhoria da qualidade do trabalho educativo na escola. Pressupõe como defendido por Fazenda (1994) que o ensino universitário deve se caracterizar por uma atitude interdisciplinar pautada no respeito ao ensino organizado por disciplinas, buscando permanentemente revisar as relações entre as disciplinas e os problemas vivenciados pela sociedade e assegurar as inter-relações e as interpenetrações das ciências.

As atividades desenvolvidas no referido projeto de extensão possuem, como anunciado anteriormente, dimensão de formação investigativa, assentada em

- Uma nova concepção de Currículo, pressupondo a utilização de uma dinâmica flexível, na qual a interdisciplinaridade e a participação do estudante (*sic*) são fundamentais para a construção da formação crítica e investigativa, contribuindo para a melhoria das condições de vida da população brasileira e para a conquista da cidadania plena (Art. 53/LDB-1996 apud Forproex, 2006, p.16).
- A elaboração de tabelas e gráficos pelos alunos da educação básica explicitando os resultados da pesquisa oportunizou que esse conteúdo fosse trabalhado de forma significativa nas aulas de matemática. Os resultados alcançados, reveladores do desconhecimento dos entrevistados acerca da existência e importância do Parque Sucupira para a qualidade de vida, foram utilizados para a produção de material de comunicação, informação e formação via *blog*, *Facebook* e *site*.

O uso das mídias revelou-se fundamental para aproximar a comunidade. Essa aproximação mediada pelas tecnologias da informação foi potencializada com o uso das trilhas interpretativas, que por seu caráter educativo e pela dimensão de lazer tornaram os conhecimentos sobre botânica, fauna, flora, solo, fitofisionomia do cerrado, preservação ambiental, etc., acessíveis e significativos às pessoas que delas participaram.

Importa destacar a dimensão pedagógica que as mídias assumem desde o momento de produção do material a ser divulgado, movimento que exige estudo, reflexão crítica e adequação da linguagem à dimensão comunicativa, até a divulgação propriamente dita por meio das redes sociais.

Na expectativa de tecer uma construção de conhecimento interdisciplinar o projeto em questão se estrutura a partir de uma problemática extraída da prática social, relevância confirmada por Saviani para quem essa deve ser a catapulta sobre a qual se lança o processo ensino-aprendizagem independente do nível de escolaridade a que se refira. Segundo Saviani a “educação (é) uma atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 1980, p. 120), com po-

tencial para instrumentalizar os sujeitos para agir sobre a realidade, transformando-a. Essa afirmação reforça a dimensão coletiva da prática interdisciplinar que mesmo quando surge de iniciativas particulares, somente se consolida nas mediações entre sujeitos, disciplinas, práticas e saberes.

O destaque a ação coletiva também está presente no projeto por meio do seguinte objetivo: “Evidenciar que a ação coletiva, estimulada por meio de parcerias, é um instrumento fundamental no processo de implantação e apropriação do Parque Sucupira pela comunidade de Planaltina” (Paiva&Saraiva, 2011, p.114). A referida apropriação pode ocorrer diretamente a partir da vivência das trilhas ou combinado e associado a essas por meio das comunicações implementadas pelas mídias sociais, que passam a se constituir em espaços de partilha de saberes e conhecimentos científicos acerca do Parque.

O trabalho interdisciplinar segundo Japiassu (1976) pressupõe as trocas entre especialistas e a intensa integração entre as diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, a atribuição de tarefas específicas entre os sujeitos participantes do projeto é feita designando competências e responsabilidades a cada participante sem perder de vistas a totalidade do processo e a intercomunicação entre as áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, na distribuição de tarefas seja à comunidade escolar da educação básica seja aos/as estudantes de graduação observa-se as áreas de formação e, também, as áreas de interesse dos sujeitos. Se uns se dedicam a conteúdos específicos relacionados ao bioma Cerrado, e outros aos processos e metodologias de aprendizagens ou de gestão, e outros tantos ao registro fotográfico, memórias, blog, site, etc, todas essas ações são orquestradas de forma que se interpenetrem e componham a totalidade do processo.

Os registros realizados permitem revisitar os fatos e identificar os impactos e desdobramentos sobre a prática pedagógica e sobre os sujeitos sociais, servem de instrumento de socialização dos resultados e trocas de experiências e permitem projetar estrategicamente o futuro do Parque.

Por fim, a dimensão interdisciplinar do Projeto Parque Sucupira também se reafirma quando se examina dentre as premissas estabelecidas por Fazenda (1994) para uma prática assim caracterizada, a necessidade de que essa prática se sustente na comunicação centrada no diálogo. As trilhas monitoradas, oportunidade em que estudantes da educação básica convivem diretamente com os/as graduandos/as, onde conhecimentos e experiências vividas são compartilhados oportunizam uma importante dimensão do diálogo intitulada por Fazenda (1994) como “palavra-encontro”. A palavra-encontro diz respeito a nossa relação com o outro a forma como impactamos e somos impactados em nossas vidas pelo resultado desse processo comunicativo, pois ”o homem só se realiza,

só se conhece no ‘encontro’ com o outro” (Fazenda, 1994, p.37). O encontro mediado pela palavra impõe mudanças na postura diante do mundo e diante do outro, condição necessária à transformação da realidade.

Esse conjunto de significados e significantes produzidos e mediados por meio das trilhas assume dimensão globalizante quando comunicados a partir das mídias sociais. Ao potencializarem a ação humana por meio dos artefatos tecnológicos de comunicação e uso de linguagem vinculada ao cotidiano, assumem a condição de facilitadoras do processo de disseminação de saberes.

Nesse sentido, configuram-se como espaço informacional extremamente relevante, tendo em vista as rupturas de espaço e tempo que promovem a capacidade que possuem de ampliar o alcance das ações. Por meio das mídias sociais as atividades impactam para além dos grupos e sujeitos imediatamente envolvidos. Revelam-se mecanismos potenciais de mediação de aprendizagem das massas populares, que no contexto do projeto se constitui condição fundamental, pois a preservação do parque implica o envolvimento amplo de diferentes grupos sociais sejam os localizados nas imediações do Parque, sejam os demais grupos que podem assumir a defesa da preservação e estruturação desse espaço ambiental, considerando essa questão como um direito humano.

Esse espaço informacional se constitui e é constituído pelas tecnologias digitais em rede, que é para nosso tempo um dos mais importantes artefatos técnico-culturais, pois ampliam e potencializam a nossa capacidade de memória, armazenamento, processamento de informações e conhecimentos, e, sobretudo, de comunicação (Santos, 2011, p.77)

As trilhas e as mídias como palavra-encontro oportunizam a materialidade de outras dimensões do diálogo que são, a “palavra ação” e a “palavra valor” as quais são exemplificadas no próprio decurso do projeto que ao tempo que pesquisa, compreende, age e desperta em cada um /a dos/as participantes e demais pessoas alcançadas pela ação do projeto a sua dimensão humana, histórica e coletiva.

Metodologia

O projeto foi desenvolvido até o momento com a participação de estudantes, professores/as e equipe pedagógica de duas escolas públicas do Distrito Federal⁸; de estudantes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais, Gestão Ambiental e em alguns momentos específicos com estudantes da Gestão do Agronegócio da FUP/unb.

⁸ Inicialmente a parceria se estabeleceu com o Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina-DF e na atualidade ocorre com o Centro de Ensino Fundamental N. Sra. de Fátima – CENSFAT, escola pública de ensino fundamental e médio de Planaltina-DF.

Nesses quase sete anos de implementação do projeto mantivemos semestralmente uma média de 12 estudantes de graduação envolvidos nas atividades. Chama a atenção que o afastamento desses estudantes do projeto, em geral, somente ocorre quando da conclusão do curso por parte do/da graduando. A presença de duas educadoras ambientais da Estação Ecológica de Águas Emendadas e de comunicadores da Rádio Comunitária Utopia-98.1, cuja atuação se dá em fases e frentes específicas do projeto ocorre desde a implementação até o presente, revelando a capacidade de mobilização inerente ao processo e o apelo social que o tema em debate suscita.

As ações foram desenvolvidas a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou simultaneamente instrumentos de coleta de dados quantitativos e qualitativos, como o *survey* e a observação. Foram aplicados os questionários inicialmente a 250 pessoas em diferentes espaços da cidade como a feira de artesanatos, o *campus* da Universidade de Brasília, Faculdade unb Planaltina situada no limite geográfico do Parque e aos moradores da Vila Nossa Senhora de Fátima, bairro também, situado em área limítrofe ao Parque.

Inicialmente realizou-se pesquisa de opinião para se levantar dados acerca do grau de conhecimento da população sobre o Parque. Os instrumentos para coleta de dados (questionários com questões abertas e fechadas) foram elaborados pelos/as estudantes universitários conjuntamente com os/as estudantes da educação básica sob a supervisão dos/as professores da universidade e da escola pública envolvidos no projeto.

A ação interdisciplinar foi possível tanto pelo esforço dos/as professores/as de Ciências Naturais que buscaram assegurar a interlocução em suas próprias aulas com os conteúdos de outras disciplinas, quanto pela participação efetiva de professores/as das disciplinas: Arte, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (inglês).

A pesquisa de opinião nos moldes propostos no Manual do Professor “Nossa Escola Pesquisa sua opinião” (Montenegro & Ribeiro, 2002), constituiu-se, portanto, em uma técnica de coleta de dados fundamental ao desenvolvimento do estudo. Ao participarem da concepção, elaboração e aplicação dos instrumentos os/as estudantes por meio do diálogo, da construção coletiva puderam assumir um posicionamento crítico diante do tema em estudo.

Outro significado agregado a essa metodologia de pesquisa refere-se ao fato de que “ao conhecer as opiniões de outros e compará-las com as suas” os/as estudantes puderam, “conscientizar-se sobre como as visões de mundo são construídas socialmente, por meio de influências, acordos, conflitos e negociações” (Montenegro & Ribeiro, 2002, p.22) e, portanto, podem ser desconstruídas, se necessário for, ou resignificadas.

Nesse sentido, as atividades propostas, compõem o processo que possibilita a construção e desconstrução das redes que envolvem os diferentes aspectos relativos ao sujeito e ao objeto, quer sejam de âmbito social, histórico, cultural, político e econômico, procurando articular o domínio teórico e prático na expectativa de intervir sobre a realidade.

A pesquisa de opinião realizada com os moradores da região circunvizinha e usuários do Parque, na expectativa de apreender a opinião que eles possuem a respeito desse espaço, tiveram nas mídias sociais a possibilidade de estabelecer as mediações necessárias ao desenvolvimento da consciência acerca do uso equilibrado da área do Parque. A interface entre as opiniões coletadas e as reflexões críticas sobre a realidade alcançaram no espaço virtual condições para uma aproximação necessária. A imersão na comunidade escolar e circunvizinha ocorreu e ocorre por meio de diferentes ações educativas organizadas pelos/as estudantes universitários e as referidas imersões são constitutivas e constituintes do *Facebook*, do *blog* e do *site* do Parque Sucupira. Estabelece-se, portanto uma relação intrínseca entre os sujeitos e as redes sociais, e nesse caso as mídias sociais oportunizaram que se formasse

Um híbrido entre objetos técnicos e seres humanos em processos de comunicação e de construção de conhecimentos. Com isso, os praticantes se encontram não só para compartilhar suas autorias, como também – e sobretudo – para criar vínculos sociais e afetivos pelas mais diferentes razões objetivas e subjetivas (Santos, 2011, p.84)

As relações decorrentes das mediações produzidas a partir do intercâmbio entre pessoas e tecnologias oportunizaram a criação de vínculos entre a comunidade e o Parque Sucupira. Tais mediações fomentaram o resgate do sentido de pertencimento em relação ao patrimônio natural e ambiental. Se reconhecer como parte desse território e constituído por ele estimulou a participação tanto dos/as estudantes envolvidos no projeto, como dos moradores dos bairros em torno do Parque, fato que ao fim e ao cabo fomentou a promoção de ações de educação ambiental cujos resultados foram disseminados nos programas de rádio, *blog*, *site* e outros instrumentos de comunicação do Projeto.

As ações do projeto foram organizadas de forma a articular ensino, pesquisa e extensão, nesse sentido, as práticas educativas estão voltadas para a mobilização e preservação do Parque Sucupira, bem como para as ações formativas que impactarão as práticas de ensino e atividades profissionais dos estudantes da Licenciatura em Ciências Naturais e Gestão Ambiental.

Resultados e discussões

Decorridos quase sete (7) anos de sua institucionalidade pode-se afirmar que o Projeto de Educação Ambiental no Parque Sucupira vem se constituindo como prática interdisciplinar na formação docente e de gestores, lembrando que a interdisciplinaridade é mais processo que resultado, é algo que está em construção permanente.

Premissas fundamentais de um projeto interdisciplinar, defendidas por especialistas como Fazenda (1994) vão assumindo concretude no desenvolvimento desse projeto de extensão, primeiro porque se caracteriza como um projeto ação à medida que oportuniza a atuação direta das pessoas na defesa, preservação e ocupação sistemática da área do parque. Em segundo lugar por ser pautado no diálogo. A construção coletiva das ações é reveladora da dimensão dialógica em curso nas atividades e ações do projeto. Isso possibilita compreender as relações que se estabelecem entre moradores, usuários e a área do parque, tendo em vista que, mais que explicar o que se quer é compreender as ações e representações que os indivíduos fazem diante de uma dada situação do cotidiano. Esse dado é substancial do agir necessário.

A terceira característica reveladora da dimensão interdisciplinar do projeto é a que se refere à construção coletivo processo consubstanciando as ações desenvolvidas como prática social.

Por fim, importa destacar a dimensão de inovação agregada as iniciativas desenvolvidas. A interdisciplinaridade, pela ruptura que provoca sobre as práticas fragmentadas arraigadas no fazer educativo possui dimensão de inovação. Ao perseguir a totalidade a partir das contradições oportuniza revelar a dimensão una e diversa do objeto e das mediações do movimento do real concreto. Ao lançar mão de técnicas e metodologias de aprendizagem não usuais no cotidiano da formação o PEAC Parque Sucupira explicita o seu caráter inovador. Uma inovação que se dá muito mais pela forma, que pelo conteúdo das tecnologias aplicadas. Pois, ao final o objetivo que se persegue por meio do projeto em debate é a interpenetração das ciências tanto no campo disciplinar, como das diferentes áreas de formação (agronegócio, gestão ambiental, comunicação, arte, etc) e dos saberes.

Essa orquestração indica a necessidade que se consolide no processo educativo, tanto a efetiva participação dos sujeitos na concepção, quanto na definição das práticas escolares. Ou seja, as reflexões apresentadas são reveladoras que a democracia é o fermento da interdisciplinaridade. A autonomia da escola e a democratização da gestão escolar assumem condição ímpar na desconstrução da lógica fragmentada que o movimento interdisciplinar lançado no Brasil desde os anos 70 persegue superar.

Os resultados alcançados até o momento revelam a pertinência do projeto e a conformidade com os objetivos propostos que é a formação emancipatória dos novos profissionais e o compartilhamento do conhecimento com a comunidade acadêmica, em particular e com a sociedade, em geral, por meio das mídias sociais e das trilhas monitoradas. Dessa forma pode-se afirmar que o projeto contribui para a consolidação de uma formação integral, crítica, cujos conhecimentos se encontram articulados com as necessidades humanas condição determinante da construção de uma educação emancipatória.

Referências

- Brasil.(1996).Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996.Disponível em:www.planalto.gov.br
- Fazenda, I. C. A.(1994).*Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*.Campinas: Papirus.
- Fazenda, I. C.A.(1991). *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. SP:Loyola.
- Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. (2006).*Indisociabilidade ensino – pesquisa- extensão e a flexibilidade curricular*: Umavisão da extensão. Porto Alegre:UFRGS;Brasília:MEC/sesu.
- Holanda, S. B.(1963).*Raízes do Brasil*. Brasília:unb.
- Japiassu, H.(1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro:Imago.
- Mészáros, I.(2008). *A educação para além do capital*. 2.ed.SP:Boitempo. (Trad.Isa Tavares).
- Montenegro, F. & Ribeiro, V. M. (ed.).(2002)*Nossa escola pesquisa sua Opinião: manual do professor*. 2.ed., SP:Global.
- Paiva, O. A. F.de.(2002). *Gestão democrática e exclusão escolar: Reflexos de uma política pública*. 2002. 159f. Dissertação(Mestrado em Educação) – FE/unb, Brasília.
- Paiva, O. A. F. De.(2016).*A extensão Universitária e a formação de Professores em Ciências naturais: a experiência do projeto parque sucupira na FUP/unb*. IX congresso-iberoamericano em Docencia Universitária: La universidad Em cambio: gobernanza y renovaciónpedagógica.Facultad de Educación, Universidad de Murcia: Murcia, Espanha. Disponível:www.cidumurcia2016.com.
- Paiva, O. A. F.de& Saraiva, R. C. F.(2011).Projeto educação ambiental no Parque Sucupira: desafios para a preservação ambiental em Planaltina (Distrito Federal). In: Catalão, V.,Layrargues, P. &Zaneti, I. (orgs.).*Universidade para o século XXI: Educação e gestão ambiental na Universidade de Brasília*. Brasília: Cidade Gráfica e Editora.
- Santos, E.(2011).A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes Sociais: conversando com os cotidianos. In: Fontoura, H. A. Da &Silva, M. (orgs.).*Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: anped Nacional. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>

- Saviani, D.(1980).*Extensão Universitária: Uma abordagem não extensionista*. SP: Educação e Sociedade.
- Xavier, M. E., Ribeiro, M. L.&Noronha, O.M.(1994).*História da educação: a Escola no Brasil*.SP:FTD.(Coleção Aprender & Ensinar).

Competencias de estudos Competências de estudos & educação 3.0

RUBIA FONSECA
AMÂNCIO CARVALHO
JOAQUIM ESCOLA
ARMANDO LOUREIRO

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal

Resumo

Para êxito no ensino aprendizagem, deve-se ter em consideração os pilares da educação, propostos pela unesco, o aprender a conhecer, fazer, conviver, a ser, e que segundo perrenoud (1999), desenvolva as competências e habilidades dos alunos, alcançando a linguagem do aluno do século xxi, caracterizado como nativos digitais **objetivo:** - apresentar um quadro correlacional sobre as diferenças entre as gerações, quanto a tipo de aluno, papel do professor e metodologia.- comparar a forma de competências de estudo e ocupação de tempos livres, dos alunos de duas universidades diferentes(portugal) e (brasil) **métodos:** estudo comparativo, descritivo-correlacional de abordagem quantitativa, inquérito por questionário e revisão bibliográfica, tratamento de dados spss (22.0) **amostra:** 1.240 alunos de duas universidades, uma portuguesa e uma brasileira. **Resultados:** apresentação de um quadro demonstrando a diferença curricular da educação 1.0, 2.0 e a atual 3.0 quanto a metodologia, papel do professor como mediador, caracterização dos alunos contemporâneos e suas linguagens. A maioria da amostra era do sexo feminino (54,9%), grupo etário dos 19-20 anos (39,4%), solteiros (94,1%), a média total da escala de competências de estudo foi $75,15 \pm 13,518$, as competências de estudo diferem significativamente (t-student $p: \leq 0,000$) **conclusões:** as competências de estudos dos estudantes portugueses são diferentes dos brasileiros, demonstrando estes maiores competências nos estudos. A educação 3.0 deve estar centrada no desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: educação 3.0; estudantes universitários; competências de estudo.

1. Introdução

1.1. Educação 3.0

A maioria das pessoas, atualmente, trabalha em pequenos grupos. Elas resolvem problemas juntas. Usam ferramentas digitais. Elas apresentam novas ideias para o outro. Robôs fazem trabalhos mecânicos. Elas trabalham com problemas que ninguém tinha visto antes. Elas devem reunir informações de várias fontes, a maior parte na rede de relacionamentos, chegando a muitos

formatos diferentes. Elas devem ser multitarefas. Elas conversam umas com as outras. E usam ferramentas digitais para comunicação. Trabalham com um amplo círculo de pessoas, de todo o mundo, o que é denominado de ambiente de trabalho 3.0.

Hoje, a situação é justamente a mudança permanente. O ambiente de trabalho predominante não é mais a fazenda ou mesmo as fábricas. Mesmo existindo, esses dois ambientes passaram por profundas mudanças e estão inseridos em um mercado completamente diferente. Existem novos tipos de escritórios, serviços e atividades econômicas. Temos, enfim, com suas qualidades e defeitos, uma nova sociedade – a sociedade 3.0. (Larroca,2013).

E sobre as expectativas da sociedade 3.0, ainda embasada na mesma autora que apresenta, o que se espera; que as pessoas sejam capazes de solucionar problemas inéditos, e que façam isso de forma colaborativa, trabalhando em equipes. Espera-se também que o profissional seja capaz de utilizar a informação digital que chega a ele em tempo real através de dispositivos de comunicação e aplicar esse conhecimento à solução dos problemas. Espera-se ainda que saibam trabalhar junto a pessoas de outras faixas etárias, de outras gerações, com estilos e formações culturais diversificadas, bem como a iniciativa para distribuir tarefas entre as equipes, de modo que cada um execute uma atividade diferente, mas com a finalidade de atingir um objetivo comum.

Segundo Jim Lengel, o termo educação 3.0 foi usado pela primeira vez em 2007 pelo professor Derek Keats, da Universidade de Witwatersrand, de Joanesburgo (África do sul), porém o conceito vem sendo amplamente difundido nos Estados Unidos.

De acordo com Jim Lengel, a tecnologia digital deixa a sala de aula mais viva, instigante. “o professor apresenta uma ideia ilustrada por imagens, som, voz e música; os alunos acompanham a aula em seus dispositivos móveis, com links para conteúdos referenciados, estimulando que façam perguntas mais profundas e discutam temas complexos com seus pares. E, após a aula, a aprendizagem continua: os estudantes pesquisam e criam suas próprias soluções e apresentações, muitas vezes junto a um grupo de estudo virtual.”

Em contrapartida (Larroca, 2013) alerta sobre a amplitude da concepção não sendo apenas da inserção de tecnologias, mostrando que a escola 3.0 não é aquela que troca a lousa de giz pela lousa eletrônica ou o caderno pelo tablet para simplesmente continuar transmitindo o conhecimento. Ela é, antes de tudo, uma nova concepção do que ensinar (mudança de conteúdos), como ensinar (mudança de metodologia), com o que ensinar (recursos didáticos variados, principalmente tecnológicos) e o que desenvolver (novas habilidades) para entregar como resultado, ao final do processo educativo, uma pessoa apta

a trabalhar nesse novo panorama econômico e atuar nesse novo contexto social e político.

Lengel, afirma que muito do que é apresentado hoje na sala de aula, como a dissertação e exposição dos conteúdos pelo professor, será acessado em casa ou no ônibus pelos estudantes, reservando-se o tempo de aula para lidar com os pontos difíceis. Ainda na escola 3.0 o aluno raramente entrega seus trabalhos em papel. Em vez disso, mantém um portfólio online, uma coleção de trabalhos que fornecem evidências de aprendizagem para os professores e pode ser usado posteriormente para a admissão para a faculdade ou entrevista de emprego.

Lengel, enumera seis pilares que definem uma escola 3.0: nela, os estudantes trabalham em problemas que valem a pena ser resolvidos (problemas que afetam a comunidade onde vivem); os estudantes e professores trabalham de forma colaborativa; os alunos desenvolvem pesquisas auto direcionadas; os estudantes aprendem a como contar uma boa história; os estudantes aplicam ferramentas adequadas para cada tarefa; e os estudantes aprendem a ser curiosos e criativos.

Segundo Fava (2012), na educação 3.0 o estudante deve ser gerenciado e não controlado. Significa que o paradigma que presumia que as novas tecnologias substituiriam a presença do professor não é verdadeiro e que o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas metodologias de ensino-aprendizagem irão interagir de forma cada vez mais complexa.

1.2. Metodologia na educação 3.0

Para Fava (2012), uma metodologia que prepare os estudantes para um futuro desconhecido, no qual eles sobreviverão não pelo que sabem, mas *pelas suas habilidades e competências para a busca e aplicação da informação* e para a adaptabilidade a um ambiente em constante mutação.

Como já salientara Jacques Delors (1995) na obra *a educação um tesouro a descobrir* os grandes objetivos da educação na sociedade do conhecimento são o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e, por fim, aprender conviver ou, de outra forma, a viver em comum. Esse conceito, metodologia da educação 3.0, implica em um modo de gerir o conhecimento que convida à aprendizagem mútua e permanente, ao desenvolvimento de habilidades técnicas e interacionais ao mesmo tempo, e à formação de competências que habilitem para ação profissional eficaz em um mundo de instabilidades e incertezas, e à integridade pessoal. O conceito de competência conquista uma nova centralidade, pois, está ligado à sua finalidade que consiste em abordar e resolver situações problema. O desenvolvimento de competências ganha espaço nas instituições educacionais por necessidades do mercado e por exigência da lei de

diretrizes e bases da educação. Competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a solução de problemas e construção de novos conceitos.

Se na sociedade industrial o cérebro foi deixado de lado, a sociedade digital requer que as pessoas pensem, que desenvolvam a habilidade de buscar a essência, separar o que é importante e útil daquilo que é descartável. Requer a capacidade de fornecer soluções alternativas para problemas antes nunca vistos, problemas que não podem ser resolvidos com a aplicação mecânica de soluções padronizadas. Mercado requer a habilidade denominada *acuidade mental*.

A tecnologia não ensina a acuidade mental, isso cabe à escola, porém, existem possibilidades existentes que podem ser aproveitadas no ambiente escolar como instrumentos facilitadores do aprendizado como: computadores ligados à internet, software de criação de sites, televisão a cabo e em hd, sistema de rádio, tablets, smartphome e jogos eletrônicos dentre tantos.

Segundo Hebert Simon (1982) apud Fava (2012), o significado de saber mudou: em vez de ser capaz de lembrar e repetir informações, a pessoa deve ser capaz de encontrá-las e usá-las, isso porque praticamente qualquer conteúdo poderá ser encontrado de forma *free* na web.

Em contraste com a metodologia da educação 2.0 na educação 3.0 sai a padronização e entra a *personalização*. Sai o especialista, entra o generalista-especialista. Sai a economia regional, entra a global. O segredo agora, não reside no produto, mas antes no serviço e na diversificação. Não está na *memorização dos conteúdos*, mas no *desenvolvimento de competências*.

A *organização dos conteúdos* e a construção dos currículos devem ser flexíveis, de fácil alteração, focados em conhecimentos, habilidades e competências que contemplem o futuro e não apenas o presente e o passado.

A disponibilidade de conteúdos não pode ser mais analógica, que a digitalização e a ludicização será o diferencial, pois criará desafios e necessidades para essa geração que gosta de ser provocada.

A atomização do conhecimento com a criação de objetos de aprendizagem que respeitem a sequência de aprendizagem imagem, som e texto, aliás, a sequência de aprendizagem da geração y, devem ser o foco de qualquer metodologia de ensino-aprendizagem.

A avaliação global de todo o processo será uma necessidade, iniciando pela *avaliação de aprendizagem e terminando com a avaliação da eficiência* e eficácia dos conteúdos e das metodologias na formação. O ensino cada vez mais terá que trabalhar com a *virtualidade* onde a aprendizagem se dissocia paulatinamente da presença física. Mediadas por tecnologias, surge um modelo híbrido de educação, mesclando atividades presenciais com atividades não presenciais,

com a consequente diminuição da distinção entre ensino presencial e ensino à distância.

Portanto, podemos dizer que enquanto a força dinâmica na globalização 1.0 foi a mundialização de países e, na globalização 2.0, foi a mundialização das empresas, na globalização 3.0 a força dinâmica é a capacidade dos indivíduos de colaborarem e concorrerem no âmbito global.

Sobre o sucesso e a perenidade de uma instituição afirma fava (2012) que se dará não somente por conteúdos eficientemente organizados e permanentemente atualizados, mas também por:

Oferta de um ensino estruturado, onde são disponibilizadas ao professor matérias detalhadas e *aulas modelos desenvolvidas de forma coletiva*.

Adaptação as diversas mídias, pela ludicização dos conteúdos através de objetos de aprendizagem como jogos, animações e simulações.

Capacidade de *ensinar através da dimensão lúdica*, ou seja, criando desafios e a consequente necessidade da busca da autoaprendizagem.

Todo o processo de organização, escolha e disponibilização de conteúdos, deverá ser acompanhado através de um sistema de avaliação que possa medir a evolução do aprendizado, a eficiência do processo e desenvolvimento de competências. Isto remete a importância de *um sistema de ensino estruturado*, caso contrário não se terá o controle do que ensinar e não se saberá o que avaliar.

1.3 competências de estudo

As exigências de qualificação profissional e de aprendizagem contínua (Jenschke, 2003; Soares, 2000), somadas à expansão e à democratização do acesso ao ensino superior (Ministério da Educação, 2007) têm estimulado o ingresso de um número cada vez maior de estudantes nas universidades. Como consequência disso, constata-se a heterogeneidade dos estudantes universitários em termos de idade, classe social, procedência geográfica e competências de estudo (Macedo, Trevisan, Trevisan, & Macedo, 2005; Soares, 2002; Zago, 2006). Nesse sentido, surge o interesse em conhecer em maior profundidade as competências de estudo, dos alunos (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001).

Os estudos de Nardelli *et al.* (2013) afirmam que poucas vezes, durante a formulação do processo ensino-aprendizagem, dados relativos aos alunos têm sido considerados relevantes, porém a criação de um perfil do ingressante pode ajudar a universidade no estabelecimento de políticas que interfiram positivamente na vida do estudante, bem como proporcionar subsídios para uma melhor interação entre professor-aluno e para o processo de ensino-aprendizagem. Os estudos de Sarriera *et al.* (2012) também apontaram para a importância da iden-

tificação das características, pessoais e institucionais, para a melhor integração dos alunos nos seus contextos universitários. Para o perfil de competências de estudo, Silva e Silva (2015) defendem que a criação de estratégias institucionais que favoreçam os hábitos de estudo dos estudantes é fundamental para melhorar o desempenho acadêmico no es. Segundo Mendez (1999), os métodos de estudo são considerados como um utensílio vantajoso para aqueles estudantes que o utilizam, o qual, os pode ajudar a aperfeiçoar os seus resultados escolares, ao mesmo tempo que podem aprender e criar objetivos, a planificar as suas atividades e distribuir seu tempo. No mesmo seguimento, competência de estudo, designado na literatura como study skills, tem sido objeto de específica atenção por parte de pesquisadores na área da educação e na psicologia educacional (Almeida, 2002; Credé & Kuncel, 2008). Essas competências (de estudo) são definidas por Credé e Kuncel (2008) como a capacidade de apropriação das estratégias de estudo e método que o aluno tem, capacidade de gestão de tempo e de outros recursos, visando responder questões acadêmicas.

Para se compreender as competências de estudo no ensino superior, há que se colocar o estudante como centro do seu processo de aprendizagem e como ator principal. É nesse sentido que Zimmerman (2000; 2008) e Zimmerman e Martinez-Pons (1988), precursores da teoria da autorregulação, colocam como centrais os processos de autorregulação da aprendizagem, definindo-os como autodirecionados e de crenças pessoais que possibilitam ao estudante transformar competências cognitivas em competências de desempenho. Veiga simão (2004) define a autorregulação da aprendizagem como o processo em que o aluno estabelece metas que se misturam com suas expectativas, desenvolve estratégias para alcançá-las, criando condições para que se efetive a aprendizagem. As estratégias vinculadas à autorregulação são planejamento, monitoramento e autoavaliação. (Zimmerman, 2000)

O planejamento das atividades refere-se à definição de objetivos e metas, alguns exemplos de estratégias de planejamento são: passar os olhos rapidamente no texto antes de ler, formular questões antes de ler um texto, fazer uma análise prévia das informações (Pintrich, 1999, 2004).

As estratégias de monitoramento alertam o estudante quanto a possíveis problemas relativos à sua atenção ou compreensão que podem ser reparados com alguma estratégia de regulação. Dentre as atividades de controle, pode-se destacar o monitoramento de atenção ao ler um texto por meio de questionamentos sobre o material para verificar a compreensão, além do monitoramento de velocidade de leitura a fim de ajustar o tempo disponível, de controlar os comportamentos, o ambiente físico e seus próprios processos internos. (Pintrich, 1999, 2004; Pintrich & Cols., 1993).

A autoavaliação consiste “no juízo de valor que o aluno faz do rendimento educativo que obteve” (Carrasco, 1989:22). Segundo Ferreira (2007:111), é “através da reflexão que o aluno modifica a sua maneira de atuar, atribuindo um sentido ao seu processo de aprendizagem.” Portanto, a regulação das atividades ou autoavaliação, ocorre após o desempenho, refere a um ajuste contínuo das ações cognitivas que se realizam em função de um controle prévio (Rojas, 2008; Schreiber, 2005).

Os estudantes do ensino superior desconhecem muitas vezes as regras de funcionamento das instituições que escolheram, desconhecem os cursos e o seu planeamento curricular, enfrentando novas disciplinas e uma diversidade de métodos de avaliação (Pinheiro, 2003). Na atual sociedade da informação e do conhecimento é importante aceder, analisar e utilizar a informação de forma adequada. Para isso, segundo as diretrizes do espaço europeu de educação superior (ees), é necessária uma série de competências e habilidades relacionadas com a pesquisa, avaliação, gestão, uso e difusão da informação (Lopes & Pinto, 2011; Pinto, 2010, 2011, 2012). As dificuldades dos estudantes universitários no uso e gestão de informação é uma realidade presente nos nossos dias. Acumulam muitos dados, mas não sabem como estruturar e interrelacionar o conhecimento. De acordo com Read (1999), para que um aluno da universidade seja bem-sucedido na aprendizagem académica, deve ser capaz de interpretar e compreender a informação escrita, de ter raciocínios abstratos, de refletir e de generalizar conceitos, de colocar questões e esclarecer dúvidas bem como expor conhecimentos oralmente, por escrito e de forma numérica (cit. In Santos, 2000). cabe destaque que, se entende por competência de estudo como a capacidade do estudante em se apropriar de alguns recursos como, por exemplo, estratégias e métodos de estudo e capacidade de gestão de tempo, com o objetivo de realizar as tarefas académicas (Credé & Kuncel, 2008).

Segundo Maestro (2014), os académicos deste século, nativos da geração y (nascidos entre 1980 a 2000), têm mais facilidade em lidar com tecnologias, ditam as regras, têm ideias inusitadas, inovam, porém nada os satisfaz, são imediatistas e de pouca paciência. Nesse contexto estão os universitários de hoje: criativos e em constante busca pelo conhecimento, também característica do mercado de trabalho atual. Nunca se produziu tanto conhecimento como nesta era, e somente estarão no mercado aqueles que detêm de conhecimento, Maestro (2014) ressalta ainda as mudanças no mercado de trabalho, apontando a forte ascensão na prestação de serviço e não mais na agricultura e nas fábricas, a exemplo do início do século passado, mostrando que no mundo pós-industrial o trabalho não é mais como obrigação opressora, mas, sobretudo como um prazer criativo e estimulante. Educar é um ato complexo, onde não se pode

menosprezar o fato de que o aluno é o objeto de estudo, este também com todo o seu contexto, sua vivência e complexidade e diante de tais, a educação deve levar em consideração as dimensões deste ser em sala de aula. É no âmbito desta problemática que este estudo tem como objetivo apresentar um quadro correlacional sobre as diferenças entre as gerações, quanto a tipo de aluno, papel do professor e metodologia e comparar a forma de competências de estudo e ocupação de tempos livres, dos alunos de duas universidades diferentes (Portugal) e (Brasil).

Este estudo poderá ser uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior dos dois países, pois os estudos realizados nestes contextos ainda são escassos.

Metodologia

Desenvolveu-se um estudo comparativo, transversal, de abordagem quantitativa e qualitativa na revisão bibliográfica (Fortin *et al.*, 2013). A amostra incluiu 1240 alunos que frequentavam 10 cursos (biologia, ciências do desporto, comunicação e multimédia, educação básica, enfermagem, engenharia civil, engenharia eletrotécnica e de computadores, engenharia informática, línguas, literatura e cultura e psicologia) de uma universidade de Portugal e uma brasileira, que estavam presentes no momento de recolha de dados e aceitaram participar no estudo. Estabelecemos como critérios de seleção, ser aluno dos cursos selecionados e frequentar o 1º, 2º ou 3º ano dos cursos.

Para a recolha de dados foi aplicado um questionário de autopreenchimento, com questões abertas e fechadas, de escolha múltipla, com questões abertas construídas e validadas para o efeito, através de um teste piloto. A primeira parte inclui um conjunto de questões de caracterização sociodemográfica, ocupação de tempos livres, e a última, integra a escala de competências de estudo de Almeida & Joly (2013) e questões acerca do estudo autónomo. A escala de competências de estudo pretende avaliar os métodos de estudo e as abordagens à aprendizagem dos estudantes no ensino superior. É composta por 16 itens do tipo likert com seis pontos, de discordo totalmente (1 ponto) até concordo totalmente (6 pontos), agrupando-se em 3 fatores.

O fator 1, designado comportamentos estratégicos de planeamento contém cinco itens que se referem a decisões prévias relativas à forma como o estudante organiza o seu estudo, integrando os itens 3, 7, 8, 9 e 14. O fator 2, designado comportamentos estratégicos de monitoração, inclui cinco itens, objetiva realizar a automonitoração pela auto-observação do desempenho durante a execução de atividades de estudo é composto pelos itens 4, 6, 11, 15 e 16. Por último, o fator 3, designado comportamentos estratégicos de auto-avaliação contém seis

itens, reportando-se a comportamentos e a preocupações dos alunos no sentido de viabilizarem um estudo competente e bem sucedido, sendo por isso dependentes da existência de uma autorreflexão por parte do estudante acerca de seu desempenho, quer seja antes, durante ou depois de estudar, sendo composto pelos itens 1, 2, 5, 10, 12 e 13.

No dizer de Joly e cols. (2013) a escala revela boas qualidades psicométricas. A análise fatorial exploratória revelou que os itens se agruparam nos três fatores revelando cargas fatoriais bastante altas que variaram de 0,49 a 0,79 e comunalidade acima de 35%. O fator 1 explica 17,7% da variância, o fator 2 explica 17,68% de variância e o fator 3 explica 17,9% da variância. A análise da precisão foi realizada por meio da consistência interna dos itens (alfa de Cronbach) para cada um dos três fatores. Constataram-se bons índices de precisão, sendo de 0,75 para o fator 1, 0,77 para o fator 2 e em 0,76 para o fator 3. Antes da aplicação do questionário foi realizado um pedido de autorização para a realização do estudo à comissão de ética das duas universidades, que nos deram o seu parecer favorável (nº7/2016) Portugal e plataforma Brasil (nº 1.901.179). De seguida foi agendada por email a recolha de dados com os professores de cada um dos cursos. A investigadora deslocou-se às salas de aula, tendo informado os estudantes sobre o objetivo do estudo, e realizada a entrega e recolha dos questionários em sala de aula. Para o tratamento dos dados utilizou-se o software estatístico *statistical package for the social sciences* (SPSS), versão 22.0 para Windows, no qual foi construída uma base de dados e os mesmos foram editados. Recorremos à estatística descritiva, utilizando as frequências absolutas e relativas, a média e o desvio-padrão da idade e à estatística inferencial com os testes não paramétricos de χ^2 , Mann-Whitney e Kruskal-Wallis. O nível de significância adotado foi de 5% (Marôco, 2014).

Resultados

Após a revisão bibliográfica sobre a análise da educação 3.0, podemos exemplificar no quadro abaixo, a caracterização dos alunos, a metodologia e o papel do professor ao longo do tempo.

1.- tabela de correlação de gerações

	Educação 1.0	Educação 2.0	Educação 3.0
Alunos:	Geração belle époque Nascidos entre 1889 e 1922. Geração baby boomer Nascidos entre 1945 e 1960.	Geração baby boomer Nascidos entre 1945 e 1960. Geração x A geração x, que são os filhos nascidos entre 1960 e 1983	Geração y e z Indivíduos nascidos entre os anos 1983 e 2000 e que marc Prensky, denominou de nativos digitais.

	Educação 1.0	Educação 2.0	Educação 3.0
Professor:	Segundo fava (2012), na fase da educação 1.0, o mestre era a figura mais importante na organização e no trabalho de formação do estudante. Aparecem nesta época os primeiros livros didáticos destinados aos ensinamentos e à formação dos religiosos. Nas escolas monásticas, os mestres pela erudição eram procurados pelos estudantes que sentados, aos seus pés, numa atitude de admiração e submissão, recebiam os ensinamentos.	Professor transmissor e detector do conhecimento.	O desafio aos professores na educação 3.0 é migrar da simples transmissão de conteúdos para dimensões menos integradas ou visíveis como as competências e habilidades intelectuais, emocionais e éticas. O próprio papel do professor que deve ser o de mediador, facilitador, gestor, mobilizador e motivador.
Metodologia:	Segundo zeferino rocha apud fava (2012), a metodologia de ensino dos mestres medievais consistia essencialmente na lectio, ou seja, na leitura dos textos sagrados ou das autoridades.	A maioria das propostas curriculares têm como pressuposto uma educação pautada em transmissão de conteúdos, nos quais os alunos aprendem fatos, conceitos e princípios. Os currículos são cartesianos, fragmentados, com pouca conexão entre as disciplinas. Aparentemente, isso torna tarefas e assuntos complexos mais administráveis, mas, em troca, paga-se um preço oculto muito alto. Perde-se a noção intrínseca de conexão com o todo.	Segundo fava (2012), uma metodologia que prepare os estudantes para um futuro desconhecido, no qual eles sobreviverão não pelo que sabem, mas pelas suas habilidades e competências para a busca e aplicação da informação e para a adaptabilidade a um ambiente em constante mutação.

Quadro: autoria própria

Competências de estudo.

O perfil de competência de estudo, abrangeu as variáveis escala competência de estudo (Almeida, & Joly (2013), analisando o planeamento, monitoramento e autoavaliação do estudante, quantidade de livros lidos por ano, preferência de tipo de leitura e quantidade de horas de estudo diário fora da sala de aula.

No total da amostra (n= 1240), a maioria dos estudantes era do sexo feminino (54,9%), enquadrava-se no grupo etário dos 19-20 anos (39,4%), era solteiro (94,1%).

No total da escala a média foi de 75,15±13,518, sendo que os alunos da universidade brasileira obtiveram uma pontuação superior 76,77±13,416 e os alunos da universidade portuguesa 73,08±13,378. Conforme podemos visualizar na tabela, a maioria dos estudantes se enquadrou na categoria de competências de estudo conforme as médias de 29,23% autoavaliação, 23,12% planeamento e 22,79% monitoramento.

A maior quantidade de livros extracurriculares lidos por ano é de 4 a 6 livros (23,7%).

Sobre a preferência de leitura (58,7%) afirmam ler literatura de ficção, (83,5%) não leem autoajuda, (65,7%) não leem ensaios/biografias/ciências. E (13,5%) afirmam não gostar de nenhum tipo de livro.

A distribuição das horas de estudos feitas fora de sala de aula é (26,6%) afirmam estudar 1 hora, (24,4%) estudam 2 horas, (20,8%) estudam menos de 1 hora, (17,8%) estudam 3 horas, (7,5%) estudam de 4 a 5 horas e (2,9%) estudam mais de 5 horas.

Na ocupação dos tempos livres, (54,8%) afirma assistir tv/ouvir músicas, (4,5%) afirmam ir ao teatro, (22,6%) vão ao cinema, (45,3%) assistem séries em casa, (15,5%) afirmam assistir competições desportivas, (33,4%) saem para dançar/frequentar cafés/discotecas/encontrar amigos, (4,5%) vão a shows, (22,4%) jogam baralho, bingo/videogame, (64,0%) ficam navegando na internet em seus tempos livres e (28,5%) assistem filmes em casa e (5,9%) vão a concertos.

Sobre as redes sociais mais utilizadas (66,1%) utilizam mais o facebook, o instagram fica em segundo lugar com (15,6%) e o snapchat em terceiro lugar com (8,9%).

Os gêneros de filmes mais apreciados são comédia com (41,1%) e aventura/ação (31,6%).

Tabela 1. Medidas de tendência central e de dispersão dos fatores da escala de competências de estudo

Fatores/medidas	Média±dp	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Universidade brasileira					
f1	22,07±7,350	24,0	25,0	0	30
f2	21,80±7,243	23,0	25,0	0	30
f3	27,97±8,460	30,0	36,0	0	36
Universidade portuguesa					
f1	21,86±5,995	23,0	20,0	0	30
f2	21,38±5,930	22,0	20,0	0	30
f3	27,53±6,902	29,0	30,0	0	36
Total da amostra					
f1	21,98±6,799	24,0	25,0	0	30
f2	21,62±6,711	23,0	25,0	0	30
f3	27,78±7,829	30,0	30,0	0	36

No que diz respeito à comparação entre as duas universidades em termos das competências de estudo, constatamos que as médias do fator *comportamentos estratégicos de planeamento* das duas universidades não diferem estatisticamente (t de student: p ≥). *O mesmo sucedeu no que se refere às médias do fator comportamentos estratégicos de monitoração* das duas universidades (t de student: p ≥). Repetiram-se os mesmos resultados relativamente ao *fator comportamentos estratégicos de autoavaliação* (t de student: p ≥). Ou seja, os 3 fatores das competências de estudo dos estudantes portugueses e dos brasileiros não diferem significativamente, sendo bastante semelhantes entre si. Tais resultados estão na mesma direção dos estudos de Prates (2011) com sua amostra de 814 universitários, onde afirma que “leva à conclusão de que os

universitários não apresentaram grande variabilidade em suas respostas” estes resultados também corroboram com os estudos de Joly & Dias (2013) que verificaram que sua amostra de 653 universitários que de uma forma geral, declararam utilizar de comportamentos estratégicos de estudo, tanto com relação ao planejamento, ao monitoramento e autoavaliação, porém ainda assim afirmaram que “aventa-se a hipótese de que os universitários mesmo relatando a utilização de comportamentos estratégicos de autorregulação, podem não estar sabendo aplicá-las adequadamente quando encontram dificuldades em seu estudo ou problemas que precisam resolver para dar continuidade para atingir a aprendizagem de um conteúdo.”(p.8).

Numa ótica geral entre as duas universidades e as 16 questões da escala, a questão mais pontuada (49,1%) foi *quando me aparece importante faço anotações nas aulas*. E a questão com mais discordância (4,7%) foi *procuro anotar aspectos que não compreendo para depois pedir ajuda ou voltar a eles e superar as dificuldades*. Estes dados foram exatamente os mesmos nos estudos de Prates (2011), onde apresenta a questão menos pontuada e a mais pontuada.

Estudos realizados têm demonstrado a autorregulação como um aspecto decisivo para o desempenho melhor e consequente sucesso acadêmico dos estudantes universitários (Lindner & Harris, 1993; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993). Porém, as pesquisas têm revelado que os estudantes ingressam na universidade com poucas competências para assumirem uma abordagem mais profunda na sua aprendizagem e para autorregular o seu estudo de forma eficaz (Almeida, Guisande, *et al.*, 2009; Pintrich & Zusho, 2002).

Conclusão

Pudemos concluir que na educação 3.0, os alunos são os denominados nativos digitais, que aprendem na sequência de imagem, som e por último texto. Os professores imigrantes digitais, muitas vezes ainda com sotaque analógico migram da transmissão de conteúdos para o desenvolvimento de competências e habilidades, e o professor é agora o mediador e não transmissor de conhecimentos. A metodologia é centrada no desenvolvimento das competências, habilidades e adaptabilidade ao novo, onde o aluno saiba filtrar a grande demanda de informação e aplicar.

Os alunos nas competências de estudo de autorregulação das aprendizagens, obtiveram média maior na autoavaliação, ou seja, o aluno está em constante regulação é um aluno crítico e autocrítico, se avaliam mais do que planejam ou se monitoram. Este estudo poderá servir como um diagnóstico de avaliação para os docentes das duas universidades procurarem desenvolver mais com os seus estudantes as competências de planejamento e monitoramento.

Os alunos em geral não leem muitos livros impressos, quando leem é mais ficção, a maior quantidade de tempo de estudo fora da sala de aula é de 1 hora. Em contrapartida, em seus tempos livres o que mais fazem é navegar na internet e utilizar a rede social facebook. Eis aqui a oportunidade dos professores se apropriarem do centro de interesse dos alunos, aquilo que fazem em seu tempo livre, que é fruto de prazer e associá-los à educação, captando assim a atenção/interesse dos alunos ao falar a sua linguagem contemporânea cheia de tecnologias comunicativas e anseio por desenvolvimento de competências.

Referencias

- Almeida, Leandro.(2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia escolar e educacional*. P.155-165.
- Almeida, I., Guisande, M, Pereira, A., Joly, M., Donaciano, B., Mendes, T., *et al.* (2009). Escala de competências de estudo (ece-sup): fundamentos e construção. Actas do x congresso internacional galego-português de psicopedagogia (pp. 4282-4292). Braga: Cied editora.
- Almeida, I. S., & Joly, M. C. R. A. (2013). *Escala de competências de estudo - ece (se/h)*. Teste em construção. Universidade do minho (portugal) /universidade de Brasília (Brasil).
- Almeida, I. S., Joly, m. C. R. A., Monteiro, s. C., Donaciano, B., Pereira, A. S., & Dias, A. S. (no prelo) (2013). Estudo exploratório pela análise fatorial da escala de competência de estudo para Brasil e Portugal. *Psicologia: educação e cultura*.
- Carrasco, J.B.(1989). Como avaliar a aprendizagem. Coleção prática pedagógicas. Porto: edições Asa.
- Credé, M., & Kuncel, N. (2008). Study habits, skills, and attitudes: the pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on psychological science*, 3 (6), p.425-453.
- Delors, Jacques (1999). Educação: um tesouro a descobrir. São paulo: cortez editora.
- Fava, Rui (2012) educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes. Cuiabá: Carlini e Carniato editorial.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). *Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso*. *Psicousf*, 6 (1), p.01-10.
- Ferreira, C.A. (2007). A avaliação no cotidiano da sala de aula. Porto: porto editora.
- Fortin, M., Côté, J., & Fillion, F. (2013). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: lusodidacta.
- Jenschke, B. (2003). *A cooperação internacional: desafios e necessidades da orientação e do aconselhamento em face das mudanças mundiais no trabalho e na sociedade*. *Revista brasileira de orientação profissional*, 4, p.35-55.
- Larroca, Lilian. M. (2013). O que é educação 3.0? Acesso em: <http://www.educacaoadventista.org.br/educadores/educacao-e-tecnologia/1074/o-que-e-educacao-30.html>. Em :18/07/2013.

- Legel, Jim. (2013) educação 3.0. Acessado em: <http://lengel.net/ed30/principles.html>. Cesso em:19/07/2013
- Lopes, C., & Pinto, M. (2011) il-humass – instrumento de avaliação de competências em literacia da informação: um estudo de adaptação à população portuguesa (parte i). Lisboa: bad. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/200> acesso em: 3 jan.2017.
- Lindner, R W., & Harris, B. (1993). Self-regulated learning: its assessment and Instructional implications. *Educational research quarterly*, 16, 1993,p.29-37.
- Macedo, A. R., Trevisan, I. M. V., Trevisan, P., & Macedo, C. S. (2005). Educação superior no século xxi e a reforma universitária brasileira. Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação, 13, p.127-148.
- Maestro, V.(2014). Palestra trata do perfil universitário no século xxi. Disponível em: <http://uaumais.com.br/palestra-trata-do-perfil-universitario-no-seculo-xxi/> acesso em 8 nov.2016
- Marôco, J. (2014). Análise estatística com o spss statistics. Pêro pinheiro: report number.
- Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação: razão, princípios e programa*.2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf> acesso em 5 nov.2016.
- Mendez, F.(1999). Aprender a estudar. Madrid: ediciones Piramide.
- Prates, e.a.r. (2011). Estudo de validade da escala de competência em estudo – ece-sup (s&h) pela correlação com a motivação de universitários. Tese de mestrado. Universidade são francisco. Itatiba.
- Perrenoud, Philippe, (2000), 10 novas competências para ensinar, porto alegre: artmed.
- Pinheiro, M. (2003). Uma época especial: suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior. Tese de doutoramento não publicada, faculdade de psicologia e ciências de educação, universidade de coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/988>. Acesso em: 3 nov.2016.
- Pinto, M. (2010). Design of the il-humass survey on information literacy in higher o education : a selfassessment approach. *Journal of information science*. 38 : 1, p.86-103.
- Pinto, M. (2011). An approach to the internal facet of information literacy using the il-humass survey : design of the il-humass survey. *Journal of academic librarianship*. 37 : 2, p.145-154.
- Pinto, m. (2012). Information literacy perceptions and behaviour among history students. *Aslib proceedings*. 64 : 3, p.304-327.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). Reability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (mslq). *Educational and psychological measurement*, 53, p.801-813.
- Pintrich, P. R.(1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research* p.459-470.
- Pintrich, P., & Zusho, a.(2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In a. Wigfield, & j. Eccles, development of achievement motivation. San diego: academic press, p.249-284.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), p. 385-407.
- Rojas, H. L. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit.revista de psicologia* p.15-20.
- Sarriera, J. C., paradiso, A. C., Schtz, F. F. & Howes, G. P.(2012). Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. *Revista brasileira de orientação profissional*, 13(2), p.163-172.
- Silva, K. R. X. & Silva, D. B. (2015). Estratégias de autorregulação da aprendizagem no curso de educação física do uniabeu centro universitário. *Gestão & sociedade: revista de pós-graduação da uniabeu*, 4(1),p.56-71.
- Soares, D. H. P. (2000). *As diferentes abordagens em orientação profissional*. In m. D. Lisboa & d. H. P. Soares (eds.), *orientação profissional em ação: formação e prática de orientadores*. São paulo: summus. P.24-47.
- Soares, M.(2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & sociedade*. 23(81), p.143-160.
- Schreiber, F. J. (2005). Metacognition and self-regulation in literacy. Em s. E. Israel, c. C. Block, k.l. bauserman & k. Kinnucan-welsch (orgs.), *metacognition in literacy learning: theory,assessment, instruction and professional development*. Philadelphia: lawrence erlbaum. P.215-239.
- Veiga Simão, a. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In l. Silva, m. Duarte, i. Sá, & a. Veiga simão, *aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: porto editora. P.77-87.
- Zago, N. (2006). *Revista brasileira de educação* v. 11 n. 32 maio/ago.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of educational psychology*, 80, p.284-290.
- Zimmerman, B. (2000). Attainment of self-regulation: a social cognitive perspective. In m. Boekaerts.

La intersubjetividad en la formación para la construcción de la identidad médica. Un estudio hermenéutico crítico a partir de la percepción de docentes y estudiantes de la FCM-UNA

SANDRA OCAMPOS BENEDETTI
BERNARDITA STARK
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Resumen

Este trabajo cualitativo de enfoque hermenéutico crítico, sostiene que el lenguaje verbal y no verbal que media las interacciones comunicativas entre docentes y estudiantes visibiliza las intersubjetividades. Se intenta responder de qué manera la **intersubjetividad** media el proceso formativo para la construcción de la **identidad del médico**, partiendo de significar la **subjetividad** en la **interacción comunicativa** desde la percepción de los docentes y estudiantes de la fcm-una. Los supuestos epistémicos desde los cuales nos posicionamos son: asumir la **complejidad** del tema, el **principio de la totalidad** que sitúa a la intersubjetividad como categoría matricial transversal, un **pensamiento categorial**, flexible y no previamente determinado. Se establecieron 5 casos: docentes escalafonados, docentes no escalafonados, residentes y estudiantes de ciclo básico y del ciclo clínico. Utilizamos dos técnicas de recolección de la información; para la primera fase, focus group exploratorios; para la segunda de profundización y saturación, dos entrevistas en profundidad para cada caso. La información se analizó en base a la construcción de matrices que organizaron y sistematizaron la información apropiándonos de los significados. En la fase interpretativa movilizamos y articulamos la información obtenida, los argumentos del marco interpretativo y nuestras perspectivas. La intersubjetividad estaría velada o hasta clausurada por el sentido ambiguo que los informantes atribuyen a la subjetividad. Cuando la relacionan con el proceso formativo, la medicina o la ciencia, atribuyen un sentido negativo o peyorativo, hasta como un peligro para la ciencia. Cuando exploramos las marcas para la construcción de su identidad, aluden al mundo subjetivo, asignándole un gran valor a la misma. Sostenemos que cuando se niega esta dimensión se clausura en sí mismo la capacidad del sujeto para potenciarse, la creatividad del mismo para generar soluciones pertinentes y a lo emergente en el entorno, y se reproduce una lógica de que no da lugar a la vulnerabilidad, ni a la potencia y acción libre del sujeto.

Palabras clave: subjetividad - intersubjetividad, identidad del médico, interacción comunicativa.

1. Introducción

En la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Asunción (FCM-UNA) pareciera que las dimensiones 'subjetividad', 'sujeto' e "intersubjetividad" están cargadas de un sentido negativo, percibiéndose como poco científicas. Usadas y entendidas muchas veces como peyorativas en el ambiente académico, dominado por un razonamiento llamado por Zemelman "paramétrico", refiriéndose a un tipo de pensamiento que articula linealmente preconcepciones y conceptualizaciones rígidas acabadas, y por ello en cierta forma clausurantes de la realidad (Zemelman, 2002), (Quintar, s.f.). Esta cualidad se hace más evidente en la formación médica, colonizada por el positivismo de las ciencias naturales, donde todo lo subjetivo está conceptualizado como arbitrario, y es escasamente valorado, por no ser cuantificable o evidenciable por un sistema de medición. Con esta lógica de pensamiento se subestima la perspectiva interna del sujeto, que creemos indispensable en la construcción de conocimiento.

Este hecho aparece casi como un sinsentido, al considerar que en la práctica médica profesional, la interacción comunicativa y la intersubjetividad son claves para el desarrollo de la profesión misma. Por otro lado, al obviar estos conceptos anulamos la posibilidad de lo inédito, impidiendo la capacidad de despliegue del sujeto, para transformar y transformarnos, para construir y reconstruir la sociedad. Con esta racionalidad hemos logrado, tal vez, potenciar las capacidades cognitivas e intelectuales, descuidando el desarrollo de dimensiones emocionales y espirituales.

Esta forma de ver el mundo, impregna todos los componentes de la vida del médico, abarcando lo relacionado con la investigación, la docencia, relaciones interpersonales con colegas, llegando a afectar la relación con el paciente, fin último de nuestra profesión. Además, esta lógica define los énfasis en la didáctica, los objetivos docentes, la forma de enseñar, las políticas institucionales del centro formador, el qué y cómo evaluamos y la búsqueda de mejoras e innovación docente.

Por lo tanto, este trabajo constituyó no solo un problema de investigación, con el intento de ser comprendido asumiendo el inacabamiento, sino representó para nosotras el momento histórico en que nos detuvimos a pensar y a preguntarnos: ¿cuál es nuestra perspectiva, cuáles son nuestras estructuras internas?, cuál es nuestra forma de pensar, de concebir y aproximarnos a la vida, al entorno o a los fenómenos que acontecen? Cómo nos relacionamos con la realidad, cómo interactuamos con los otros? Preguntas con respuestas condicionadas en gran medida por la forma en que fuimos modelados, integrando nuestras experiencias de vida y nuestra historia personal. Se visualiza desde trabajo otras formas de construir conocimientos manteniendo la rigurosidad científica, sin

perder la capacidad de asombro, y con la valentía para romper modelos pre existentes que limitan la comprensión profunda del proceso de enseñanza- aprendizaje, que es, sin duda, un fenómeno social. Pues ya no se trata solo de describir o de explicar, sino de comprender y de apropiarnos de los significados que los actores atribuyen a la intersubjetividad en el proceso de configuración de su identidad profesional. Se trata de construir significados, sentidos y conocimiento, desde una perspectiva diferente, en una cultura académica sin presencia de investigación cualitativa, y menos aún, en el terreno de la educación médica, donde la subjetividad y la intersubjetividad están invisibilizadas por lo nometético, por lo que sí pueda ser evidenciado como "objetivo" o demostrable. Se trata de reconocer que ha llegado el momento de preguntar: ¿cuál es el médico que quiero ayudar a formar?, ¿en que profesional médico me constituyo? Y aun más, ¿qué sujeto estoy siendo y como me proyecto como persona en el futuro?

Sostenemos que en todo proceso de formación, es fundamental la coherencia entre lo declarado (en los documentos constitutivos institucionales: estatuto de la universidad nacional de asunción, reglamento interno de la facultad de ciencias médicas, plan de estudios) y la práctica, que se refleja en el hacer diario y las decisiones cotidianas. Por ejemplo, el perfil de egreso manifiesta que el enfoque será biopsicosocial, lo cual no pudimos visualizar en la malla curricular. (carrera: medicina y cirugía. Programas de estudios. Año 2010. Publicación universidad nacional de asunción, facultad de ciencias médicas).

La forma de aproximarnos a esta realidad tan compleja (Morin,1995), demandó un enfoque interpretativo al querer comprender el significado que tiene la intersubjetividad para los actores. El enfoque hermenéutico es antagónico a la racionalidad con la cual hemos sido modelados; es necesaria, por lo tanto, una reconversión profunda de nuestras estructuras.

Pensamos que si logramos hacer visible la intersubjetividad en la práctica docente, uno de los alcances sería la modificación del enfoque en la formación para centrarse en el estudiante, teniendo en cuenta su presente, su contexto, sus necesidades, su ser sujeto permitiendo que su formación sea integral. Partiendo de su propia potencialidad, estimularlo a ser constructor de su porvenir, para que pueda dirigir su voluntad a ser protagonista de su vida. Pretendemos asumir y hacer asumir la conciencia histórica; e ir contra el determinismo anquilosante; ser conscientes que no somos seres determinados, lo que significa, seres con un destino inexorable, sino que somos unidad de lo heredado y lo adquirido, lo que nos hace seres programados, programados para aprender (Freire, 2009, p.14) dotados de la capacidad de escoger libremente, de crear y recrear el mundo y de comprometernos con el medio que nos rodea desde nuestras aspiraciones personales (Touraine, 2001, p. 76-78).

La idea que nos movilizó fue poder llegar a romper nuestros modos de mirar la realidad, y de recuperar nuestra propia subjetividad para ampliar nuestro horizonte. Cambiar a partir de cada una de nosotras, proceso iniciado con la misma realización de esta trabajo. Esto marcó el inicio de un camino que nos lleva a ser testimoniales, y lograr un discurso coherente y permanente. Dar testimonio, que como dice Freire: “es la mejor manera de llamar la atención del educando hacia la validez de lo que se propone, hacia el acierto de lo que valora” (Freire, 1994, p.82). Así podremos formar sujetos con capacidad de desplegarse con otra lógica que la positivista, según la situación problemática lo demande.

Con esa perspectiva la docencia médica se constituye en un espacio de esperanza, con posibilidad de promover sujetos con autonomía, donde nosotros potenciemos su capacidad de desplegarse como ser histórico en donde se desarrolle. Por lo tanto, se espera que al relevar la intersubjetividad, se logre redimensionar al sujeto como eje central en el proceso formativo, y a través de la intersubjetividad llevada a la conciencia, se reproduzca este modo de formar, potenciando a cada uno desde sí mismo y cambiando finalmente todos los ámbitos en que le toque actuar.

1.1. Contextualización

En la misión institucional y en el perfil de egreso de la FCM-UNA (carrera: medicina y cirugía. Programas de estudios. Año 2010. Publicación universidad nacional de asunción, facultad de ciencias médicas), se declara explícitamente que el enfoque intencionado es biopsicosocial, donde el médico egresado actúa con los principios de ética, con una visión humanista, sentido de responsabilidad y compromiso social. Este enfoque biopsicosocial está basado en la teoría general de sistemas de von Bertalanffy, quien hacia 1940, propuso un nuevo paradigma, sosteniendo que la naturaleza estaba ordenada en sistemas jerárquicos. Al contrario del sistema biomédico establecido por Bright en el siglo XIX, que era reduccionista, basado en una concepción patologista. Era curativo, objetivo, manteniendo la división mente cuerpo, considerando el tratamiento externo al paciente y a la relación médico paciente. En la medicina se tradujo en pasar de un modelo biomédico a uno biopsicosocial. Efectivamente, Engel, en 1977 propone este nuevo paradigma, el biopsicosocial, que sostiene que en todos los estadios del proceso de salud-enfermedad, coexisten factores biológicos, psicológicos y sociales. Es decir, ya no es el cuerpo el que enferma; es el ser humano en su totalidad (Ceitlin, 1998) (Cinabal, s.f.) (Laham, s.f.) (Sobrino, 2003).

Por lo tanto, este enfoque demanda una propuesta formativa que haga énfasis en las cualidades socio-afectivas contextualizadas y coherentes con las necesidades coyunturales de la sociedad. En este trabajo se considera que en el proceso

de enseñanza aprendizaje, el docente y estudiante interaccionan en el mundo de la vida, donde media la intersubjetividad. Es fundamental, por lo tanto, reconocerse mutuamente como sujetos válidos para la interlocución. Percibimos que en nuestro medio, el docente centra su labor formativa en la transmisión de conocimientos. Creemos que en el juego de la intersubjetividad en que se desarrolla dicha interacción, el docente no solamente debe ocuparse de “depositar” su saber, su dominio de la materia en los estudiantes. Debería ser un modelo y testimonio, que se revele a ellos en a través de sus acciones cotidianas, y no sólo de su saber disciplinar. Queremos, como dice Venegas (s.f.), ir cambiando la idea de ser simples transmisores de saberes, a ser sujetos que intentan construir sentidos y conocimientos a través de sus interacciones.

Percibimos que, lastimosamente, en la actualidad, el sistema, la sociedad misma, nos está llevando, nos empuja hacia una medicina impersonal, donde muchas veces son más importantes las consideraciones económicas, de productividad, la ciencia fría. Tendemos a formar médicos que no saben el nombre de su paciente, que no los miran siquiera al rostro, porque no hay “tiempo” o el “tiempo vale oro”, y priorizamos la estadística antes que ‘el paciente’ en particular.

Ahora bien, volviendo al plan formativo de nuestra facultad, antes del ajuste curricular del 2011, nuestro currículo no intencionaba en forma clara los propósitos relacionados con un enfoque biopsicosocial. Desde el año 2011 se ha redimensionado el enfoque psicológico y social, con la introducción de las tutorías, aun incipientes en su instalación. Percibimos, sin embargo, que existe un divorcio con la vida diaria, representando estas mejoras, islas insuficientes por cierto, en el mar de la vida cotidiana hospitalaria, donde se desarrollan las clases y los estudiantes forjan las bases de su identidad médica. Por otro lado, no está intencionado este enfoque en muchos de los sistemas evaluativos ni metodologías didácticas. Como docentes, no tenemos retorno de nuestras prácticas docentes. Suponemos que los docentes anhelan ser buenos como tales, pero no se hace visible la necesidad de modificar su sistema de enseñanza, su forma de aproximarse al proceso formativo, si en la propuesta formativa se halla silenciado este enfoque biopsicosocial. Sostenemos que, en relación a este punto, surge una clara responsabilidad de la institución, que merece toda nuestra atención si queremos mejorar nuestro quehacer docente.

1.2. Problematicación, preguntas de investigación y objetivos

Se parte del supuesto que el proceso formativo se instala en un espacio comunicativo mediado por la intersubjetividad, llevado a cabo a través de la interacción entre el docente y el estudiante; interacción triádica al entrar en juego el

conocimiento (Venegas, s.f.). Esto hace que ambos se afecten mutuamente. Sin interacción no existen los sujetos sociales. Sin interacción no se puede construir sentidos compartidos sobre la realidad social (Rizo, 2007). Esta interacción se funda en el mutuo reconocimiento del otro como sujeto interlocutor válido, reconociéndose uno mismo como semejante al otro, pero a la vez diferente en el juego de la intersubjetividad (Venegas, s.f.), entendida ésta como el compartir con otros en el mundo de la vida.

El proceso de enseñanza-aprendizaje dura en la facultad unos 6/7 años, durante los cuales, creemos que el estudiante sujeto va asimilando consciente o inconscientemente cualidades configuran su identidad profesional, sobre el escenario que propone el sujeto docente, para que se produzca la interacción comunicativa. En la fcm- una, el modelo tradicional arraigado se funda en la clase magistral, que consiste en el traspaso vertical de conocimientos, a veces con un componente de autoritarismo bien disimulado. Tiende básicamente a formar sujetos con racionalidad lineal positivista contemplando solo una dimensión intelectual, lógica y racional; habitualmente no se alienta el pensamiento autónomo y crítico. O se menciona, esta forma de pensamiento, de manera teórica, sin llegar a practicar la construcción colectiva significativa en el cotidiano escenario del proceso formativo. Es un supuesto para esta trabajo que los docentes se centran más en cómo transmitir mejor los contenidos y saberes disciplinares que en el sujeto que se quiere formar, perdiendo de vista que la profesión médica está sustentada en la interacción comunicativa, para la cual es esencial la intersubjetividad. Esto no encuentra resistencia en el estudiante, porque a su vez es producto de una sociedad que vive los mismos esquemas; es un engranaje más en la maquinaria social compleja de nuestro medio. Esta manera de interactuar tendría sus raíces bien profundas en la historia paraguaya; desde la época colonial, pasando por la guerra contra la triple alianza, la guerra del chaco, las diferentes dictaduras hasta 1989, pasando por la reforma educativa de 1991, y creemos que lamentablemente hasta hoy se fue repitiendo en la educación un modelo verticalista, autoritario, que no es más que el reflejo de un autoritarismo socio-político-económico del que intentamos salir (Saguier, 1999). La universidad tampoco es una isla en la sociedad; en este mismo contexto los hombres guían sus destinos, tal vez también condicionados por esta historia.

Es muy importante tomar conciencia, que todo acto, toda actitud, toda experiencia previa en el ámbito formativo interactúa de manera efectiva en la construcción de la identidad profesional. Por eso consideramos relevante este tema que, según nuestra visión, en la FCM una no está socializado ni dimensionado en su real medida, sino más bien invisibilizado por la prioridad de alcanzar la excelencia técnica, procedimental y científica, ámbitos dominado por la tendencia

de reconocer regularidades cuantificables de los fenómenos. Creemos que uno de los principales aportes de este trabajo es el haber explorado una dimensión sobre el cual poco o nada se ha escrito en nuestro medio académico, pudiendo inspirar a otros docentes a profundizar sobre el tema. Al sacar a luz el valor que la intersubjetividad tiene en el proceso formativo para la configuración identidad profesional, pretendemos hacerlo consciente y ampliar la visión sobre el proceso formativo, y partir de ahí, generar propuestas que recuperen la noción de sujeto/subjetividad en la FCM-UNA.

Estamos convencidos que si logramos develar la intersubjetividad en el proceso formativo de médicos de la FCM-UNA, brindaremos un impensado mundo de riquezas a los docentes deseosos de mejorar su desempeño como educadores. Y esto podrá ser el inicio de un descubrimiento de posibilidades de participar en el proceso de enseñanza aprendizaje de forma más activa y fecunda, ayudando al estudiante en la construcción de su identidad profesional en una dimensión nunca antes planteada, y por lo tanto, tampoco explorada ni desarrollada.

Pregunta de investigación	Objetivo general
- ¿de qué manera media la intersubjetividad en la interacción comunicativa para la configuración De la identidad profesional del egresado de la fcm una? - ¿cómo significan los docentes y estudiantes la subjetividad en la interacción comunicativa que se desarrolla en proceso de enseñanza aprendizaje?	- develar el sentido que los sujetos Atribuyen a la intersubjetividad en la interacción comunicativa para la configuración de la identidad profesional de egresado de la Fcm una. - proponer acciones tendientes a relevar la intersubjetividad en el proceso de formación de la identidad profesional.

1.3. Núcleos teóricos fundantes

Las bases argumentativas están organizadas en nudos de problematización que son:

1.3.1 El proceso de enseñanza aprendizaje como espacio de interacciones formadoras donde se tensionan los mundos de la vida

En nuestro ambiente académico, el proceso de enseñanza aprendizaje constituye un espacio donde salen al encuentro docentes y estudiantes, sujetos protagonistas de las interacciones comunicativas formadoras. Cada cual con su mundo de la vida. En la teoría de la acción comunicativa de Habermas el mundo representa la perspectiva interna o el punto de vista de los sujetos que actúan en la sociedad (Habermas, 2010). La racionalización del mundo de la vida según Habermas se compone de 3 presupuestos ontológicos: lo objetivo, lo subjetivo y lo social. Lo objetivo se refiere a la totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos; es decir, en el mundo académico correspondería a los contenidos de saberes validados por la comunidad científica médica.

El mundo subjetivo como la totalidad de las vivencias propias del sujeto, a las que sólo él tiene acceso privilegiado; como las experiencias de vida, los sentimientos, los pensamientos, las creencias; y el mundo social como totalidad de las relaciones interpersonales reguladas por normas, donde se establecen los vínculos que dan cabida a la intersubjetividad. Los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo subjetivo, objetivo o social, aún en ocasiones en que acentúan un solo componente. Siguiendo a Habermas, sostenemos en este trabajo que en la interacción comunicativa que se establece en el proceso de enseñanza aprendizaje, el lenguaje (verbal y no verbal) es la llave que abre los mundos subjetivo, objetivo y social, mediando las relaciones que se establecen entre estos tres supuestos ontológicos, relación que se establece en forma simultánea con los tres mundos y que integra el mundo de la vida cuando la intención es el entendimiento. Nos referimos al entendimiento como la obtención de un acuerdo de los participantes en la comunicación acerca de la validez de un enunciado, y acuerdo al reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez que el hablante vincula al mundo. Estamos convencidas que en todos los espacios en que se desarrolla el proceso de enseñanza, aprendizaje es imprescindible la apertura a la comprensión mutua de los saberes compartidos, a la búsqueda de acuerdos, siendo fundamental para este logro el reconocimiento intersubjetivo (Barcena, 2000).

1.3.2. Concepción de sujeto e intersubjetividad como base de la construcción de la identidad del médico

Nuestra mirada a la identidad profesional del médico egresado de nuestra facultad la hacemos desde un horizonte no esencialista ontológico, sino más bien desde la idea de proceso de construcción y reconstrucción permanente. Y si bien asumimos cierta estabilidad de dicha identidad, somos conscientes, de que al tratarse de una construcción eminentemente social, se halla reconfigurándose en forma constante y en consecuencia, la idea de la misma se halla resignificándose continuamente. El reto es romper con una tradición explicativa para situarnos en la comprensión y la interpretación de los significados que representan los conjuntos de rasgos y los modos de comportamientos que configuran dicha identidad y desde ahí dimensionar la intersubjetividad como cualidad substancial que media, en mayor o menor medida, todo el proceso formativo.

Es un supuesto para este trabajo, que a pesar de tener un perfil de egreso que manifiesta explícitamente un enfoque biopsicosocial, se observa una contradicción, en muchos casos, con la manera de entender y ejercer la profesión en la vida cotidiana. La internalización de la identidad del médico implica que al término del proceso formativo, el estudiante debería estar apropiado y sentirse

identificado con la profesión de médico y asumir las demandas sociales para lo cual fue formado. Pensamos que la identidad del médico se va gestando casi imperceptible, en el ambiente académico (Giroux, 2003); esta configuración articula lo subjetivo, lo objetivo y lo social, es decir, está en cierta forma delineada por la personalidad del sujeto, las interacciones y la sociedad que constituyen el mundo de la vida de los actores, docentes y estudiantes, que se intersecan en ese espacio-tiempo trascendental de su formación, único e irreplicable. Es por esto, que en la construcción de la identidad del médico el sujeto adquiere relevancia, pues es en la cotidianidad de las tareas donde se gesta el futuro médico, donde se marca con el testimonio y la sabiduría ética, donde manifestamos lo que somos siendo en todo lo que hacemos y decimos; en la narrativa, los relatos, las interacciones que se desarrollan en las aulas, los laboratorios, las salas de internación. En este sentido consideramos que hemos perdido de vista que el estudiante es un sujeto que tiene una historia previa y un contexto con componentes sociales, económicos, afectivos y culturales. Solo los vemos como jóvenes ávidos de conocimientos que no dudamos en llenarlos en el menor tiempo posible. Por todo esto consideramos relevante aprehender esta realidad, dimensionar y recuperar nuestra noción de sujeto y reconocer al estudiante como un legítimo otro, donde la intersubjetividad media nuestra interacción y asumirla se convierte en una exigencia docente.

1.3.3. La intersubjetividad en el proceso formativo: la necesidad de recuperar la noción del sujeto

Suponemos que las interacciones entre docentes y estudiantes - cada uno de estos con sus mundos de la vida, sus subjetividades y sus personalidades - delinean, en gran medida, la manera como se instalan los procesos formativos. Esta perspectiva diferente de la instalación del proceso educativo, nos sitúa en un nuevo horizonte, un lugar de encuentros y hallazgos únicos, escenario de interacciones subjetivas formadoras que comprometen a los sujetos en esa transformación. Nos preguntábamos al inicio de este trabajo, ¿es la intersubjetividad tan sólo un apéndice de las interacciones entre formadores y formados, o es fundamental? ¿es una dimensión consustancial de toda interacción comunicativa orientada al entendimiento, o puede estar totalmente relegada, o velada en las interacciones meramente instrumentales? ¿qué significa que se encuentre invisibilizada en los procesos de enseñanza aprendizaje cotidianos?

Entonces, partimos de algunos supuestos declarados en la teoría refiriéndonos al reconocimiento de la subjetividad como el conjunto de las experiencias vividas por los sujetos, y la intersubjetividad como el compartir de dichas subjetividades en los procesos de interacción comunicativa, volviéndose entonces la

intersubjetividad, un componente ontológico esencial de los mundos de la vida de los formadores y los formados que se intersecan en las aulas, en las prácticas y en cada experiencia de enseñanza-aprendizaje vivida; subjetividades que se exponen en este escenario del mundo de la vida en tanto cada uno de los actores lo permita.

Nace en este momento de la problematización otra cuestión relacionada con la intersubjetividad, no menos importante, que es la noción de sujeto, de la conciencia del sí mismo, de la conciencia de lo que cada uno vive en la situación de formación en un contexto histórico, y de lo que cada uno es como sujeto formador y sujeto formado comprometidos ambos en las interacciones comunicativas formadoras. Este modo de acercarnos a esta dimensión en la interacción comunicativa nos conduce forzosamente a volvernos a nosotros mismos y mirarnos, los que los filósofos llaman la vuelta al sujeto o la vuelta sobre sí mismo. Esta mirada demanda, una introspección, un conocimiento y una reflexión sobre yo como sujeto real, histórico, que tiene motivaciones, deseos, angustias, inseguridades, temores a lo desconocido.

Esta idea nos llevó a ir más allá de los roles de docente o estudiante, que pueden ser interpretados de una manera más o menos personal, y fuimos más lejos, centramos nuestra atención en la vida interior y subjetiva de los actores mismos, buscamos percibir al sujeto, como uno que es consciente de los roles que juega, pero sin dejarse tomar por ellos, rechazando la cosificación, y constituyéndose como sujeto al ser actor de sí mismo, al decidir con libertad, al escoger y al hacerse cargo de sus elecciones, de sus acciones, de sus consentimientos, complementando a la noción hegeliana del sujeto, que sostiene que el sujeto no existe más que en la relación con otro sujeto; yo me constituyo como tal, en tanto soy reconocido por el otro, y por lo tanto exige que yo vea al otro como otro legítimo otro, por y para el otro (Filloux, 1996) (Giroux, 2003) (Touraine, 2001).

La intersubjetividad está ligada al encuentro, el que se produce en el ambiente académico entre docente y estudiante, la lucha por el reconocimiento recíproco, de ser visto y de verme yo mismo a través de la retroalimentación que recibo del otro, tensiones donde además se podrán analizar y comprender otros temas que surgen en este análisis, como el autoritarismo, hegemonías, violencia y abuso psicológicos. Este reconcomiendo social es elemental para el proceso formativo. Se podría suponer por tanto, que la intersubjetividad se manifiesta fundamentalmente en la interacción comunicativa, en el diálogo, no solo explícito, sino también en el lenguaje no verbal; en la dialéctica del retorno sobre sí mismo en esta lucha por el reconocimiento como legítimo otro.

Por otro lado, consideramos relevante comprender que uno se constituye como docente a través del reconocimiento de otros: docentes, estudiantes, co-

legas, pares, etc. Ambas concepciones se complementan, y en este trabajo partimos de una noción de sujeto que no es solo la conciencia del sí mismo, sino que está definido como tal por su libertad. Es decir, en tanto se libera de las estructuras pre-existentes y es capaz de decidir por sí mismo, es ejerciendo esta libertad que se va constituyendo como sujeto. Siguiendo a Touraine en esta idea, se desprende entonces, que el trabajo de constituirse en sujeto no se acaba nunca, porque está constantemente tensionado por la sociedad, con sus normas que vinculan el ser sujeto con el cumplimiento de los roles (Touraine 2001).

En la formación del médico, este punto nos compromete fundamentalmente con la idea de que no somos sujetos por el rol de médico o docente o estudiante que jugamos en un momento, sino que lo somos cuando ejercemos nuestra libertad, y nos hacemos cargo de las decisiones que tomamos, nos valoramos a nosotros mismos, es decir, tenemos autoestima y además y no menos fundamental, somos capaces de reconocer a los demás como sujetos legítimos y nos responsabilizamos por velar que las normas vigentes den al mayor número de personas las posibilidades de constituirse como tales.

Esta noción de sujeto da a la imagen del mismo mayor fuerza, potencia y dinamismo, y vuelven a surgir interrogantes: ¿estamos formando médicos, pensando solamente en el rol que van a desempeñar, o estamos formando sujetos conscientes de su libertad y del trabajo inacabado que esto entraña?, y, ¿estamos creando un espacio institucional libre, donde los sujetos puedan desplegarse con libertad, y respaldando con nuestras acciones cotidianas las normas que garanticen esta construcción? Pensamos, que estas interrogantes pueden transcender incluso el muro de nuestra casa de estudios y trasladarse a las casas y a la sociedad.

Consideramos que tener conciencia, develar esta dimensión es fundamental en el desarrollo mismo del proceso formador.

1.3.4. Los espacios de aprendizaje como escenario de la gestación mimética de la identidad profesional del médico

Al analizar la noción de espacios de aprendizaje en el ámbito de la educación superior, notamos que pueden conceptualizarse bajo diferentes clasificaciones, con criterios espaciales, formales o informales, presenciales o virtuales, de alcance local o global, entre otros. (Duarte, 2003).

Así mismo, tomamos también el concepto de Zabalza que define el espacio de aprendizaje como “el ambiente o contexto en el que se produce el comportamiento, posee sus propias estructuras (límites físicos, atributos funcionales, recursos disponibles, etc.) Que facilitan, limitan y ordenan a la conducta de los sujetos” (Zabalza, 1996:120).

Pero mas allá de estos conceptos, queremos referirnos a una noción de espacio de aprendizaje que trasciende los límites materiales o físicos de su implementación, y se refiere a un espacio tiempo de interacciones entre el sujeto estudiante y el sujeto docente, que como diría Zemelman (sujeto: existencia y potencia, pág. 79) corresponde a un recorte de espacio tiempo “con la posibilidad de experiencia” en la modalidad de la relación con el otro, y que por lo tanto está signada de inédita y única.

Los espacios de aprendizaje, significan entonces para este trabajo, los ambientes que propician en menor o mayor grado, las interacciones comunicativas orientadas al entendimiento.

1.3.5. Posicionamiento epistémico

a. La necesidad de un enfoque fenomenológico de la intersubjetividad

Entendemos la subjetividad, como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio y que se comparte colectivamente con otros sujetos. La intersubjetividad es por lo tanto el proceso de compartir dichas experiencias de vida conocimientos con otros sujetos en el mundo de la vida (Rizo, 2005). Esta subjetividad está siempre presente en todo acto comunicativo, mediando la interacción por el lenguaje verbal y no verbal lo cual implica una interacción, que pues sin ella no existirían los sujetos sociales, pues para construir sentidos compartidos sobre la realidad social se requiere de la interacción (Rizo, 2005).

El interactuar cotidiano en el aula de nuestra facultad se da en el plano de la intersubjetividad y lo podemos comprender con una mirada fenomenológica; es decir, con una mirada que busca más comprender que explicar, describir más que analizar.

La fenomenología está basada en la filosofía de Edmund Husserl, que busca sobre todo describir al hombre en el mundo, comprenderlo. Enfatiza la interpretación de los significados. Es en ese sentido que nuestro trabajo propone comprender los significados que tienen para los docentes y estudiantes la intersubjetividad, la valoración que hacen de ella para la construcción de su identidad médica.

b. La tensión entre el pensamiento lineal y el parametral, rompiendo con las lógicas tradicionales de la racionalidad del médico

Se trata aquí, primero de tomar conciencia del tipo de pensamiento que ha colonizado, por siglos, la racionalidad del médico, por lo menos en nuestro medio. Y en segundo lugar de proponer una ruptura de las estructuras que limitan la aprehensión de una realidad compleja como lo constituye el proceso formativo que configura la identidad del médico, y que es ante todo un fenómeno social,

pues se construye casi imperceptiblemente en las interacciones comunicativas de las clases, que a su vez, son las que delimitan estas lógicas de pensamiento.

Ciertamente, la racionalidad del médico ha sido dominada por la estructura sólida del positivismo mecanicista de las ciencias biológicas, que organiza en una secuencia lineal el pensamiento, y que fue utilizada por el hombre científico en su esfuerzo por explicar la realidad tomando distancia del objeto. No negamos el amplio cúmulo de conocimientos que se ha generado a partir de esta forma de ver y explicar los acontecimientos biológicos, no es la intención de las investigadoras, satanizar al positivismo, pero si invitar a una nueva forma de aprehensión de la realidad, que es mucho más compleja de lo que puede ser visualizada, y por lo tanto, de lo que es evidente a nuestros sentidos naturales.

También se trata de recuperar la capacidad de ser consientes y activos, pues no basta con tomar conciencia de que la subjetividad media toda construcción humana social, como lo es la configuración de la identidad profesional misma, pues en consubstancial al sujeto, pero es también la subjetividad la única dimensión ontológica del sujeto de la cual surge lo inédito, por lo tanto de la que puede fluir nuevas formas de pensamiento, nuevas formas de organización de dichos pensamientos y por lo tanto, nuevo conocimiento, y aquí la potencia de la acción. Este desafío implica una nueva forma de razonar, recuperarse como sujeto implica desparametrizar nuestro pensamiento (Zemelman, 1998).

Metodología

Atendiendo al problema y objetivos de este estudio, este trabajo de investigación demandó un enfoque hermenéutico crítico. La problemática elegida nos hizo optar por el método cualitativo porque nuestro interés de estudio son las interacciones humanas que incorporan la voz de los actores, sus experiencias, actitudes y creencias. Tratamos de ver los acontecimientos desde la perspectiva de las personas estudiadas (Mella, 2003), en el intento de comprender el comportamiento de los sujetos implicados, y captar el propio proceso en su totalidad. La investigación, se orientó a la comprensión e interpretación de los fenómenos, objetivo no alcanzables a través de métodos cuantitativos que tienden más a explicar, predecir y controlar los fenómenos (Cook, 2005).

Por lo tanto, al hablar de comprender el significado para los docentes y estudiantes, de sus experiencias de vida y sentimientos en el aula o de interpretar la forma en que el sujeto internaliza un modo de interacción intersubjetiva, se constituyó éste en un trabajo que rescata la perspectiva de los sujetos, observación naturalista, que no pretende una generalización. En este tipo de investigación se habla más bien de entendimiento en profundidad, relacionado al con-

texto, en vez de la exactitud (Mella, 2003). El modo de explorar el significado de la intersubjetividad fue solicitar a docentes y estudiantes que la describan desde sus experiencias de vida cotidianas. Y luego realizar un análisis relacional a partir de la información obtenida para interpretar la valoración de la intersubjetividad en la construcción de la identidad del médico en las condiciones del mundo en que se desarrolla.

En resumen, por lo tanto, este trabajo de investigación:

- Es **hermenéutico** en tanto hablamos de comprender e interpretar lo que los docentes y estudiantes perciben, pues se trata de significar las representaciones simbólicas que ellos manifiestan sobre el objeto de estudio, la *intersubjetividad*.
- Es **crítico**, en tanto este trabajo pretende en sí mismo, develar la racionalidad positivista y la forma tradicional que tenemos naturalmente de mirar el proceso formativo, lógica que resulta muy limitada para comprender un proceso social como la formación del médico. En segundo lugar, pretendemos humildemente iniciar una transformación interna, que amplíe nuestro horizonte y nos sitúe en otro punto, como umbral para redimensionar desde la perspectiva de la intersubjetividad, la construcción del sujeto en su totalidad, no tan solo del médico, y para ello delinear un modelo que rescate esta dimensión con ese propósito.
- Tiene un enfoque **fenomenológico** ya que decidimos aproximarnos al problema de un modo fenomenológico, desde el punto de vista metodológico y no teórico. Por este motivo, planteamos en un primer momento registrar las experiencias subjetivas inmediatas relacionadas con la intersubjetividad a partir de los significados de los informantes tal como son percibidas sin interpretar en forma inmediata. (Husserl e, 2005)(Shutz a. 2009)
- Por último, creemos que no basta con llevar a conciencia la relevancia de la intersubjetividad en interacciones formativas y de la relación médico-paciente, por lo tanto resaltamos la necesidad de un fin **emancipatorio**, que genere acciones tendientes a relevarla en el proceso formativo (Sandin, 2003)(Freire, p.2005).

Para el análisis de la información inicialmente se plantearon 3 categorías basadas en los fundamentos argumentativos sobre los que asienta esta tesis, que son: 1) **interacción comunicativa/ intersubjetividad**: porque sostenemos que el mundo subjetivo de los actores se expresa en las interacción comunicativa, tanto verbal, simbólica, como no verbal, y que al compartir esta acción orientada al entendimiento surge, con mayor o menor fuerza, la intersubjetividad; 2) **sujeto/subjetividad/ intersubjetividad**: para develar el sentido que le atribuyen

los actores a la subjetividad y 3) **identidad profesional/intersubjetividad**: que substancialmente en su construcción, se halla condicionada por la personalidad, las interacciones intersubjetivas y el mundo social.

Hemos intentado separarlas solo con el propósito de construir un sistema de matrices que nos permita construir las pautas para la instrumentación de las técnicas de recolección de información, y para analizar lo obtenido. No obstante damos cuenta de que están intrínsecamente articuladas y se superponen en muchos niveles.

Los ejes de las entrevistas en profundidad y los guiones para los focus group asentaron sobre las mismas.

Pasamos a continuación a describir cada una de ellas.

- Interacción comunicativa:

Entendida como la interacción mediada por símbolos entre por lo menos dos sujetos dotados del lenguaje y de la acción, verbal y no verbal, orientada al entendimiento, que significa la obtención de un acuerdo entre los docentes y estudiantes acerca de la validez de una emisión. Esta interacción busca el acuerdo entre unos y otros, la comprensión mutua del saber compartido en un ambiente de confianza recíproca (Habermas, 2010) (Ken Bain, 2005).

- Unidades de observación:

1. Predisposición a buscar acuerdos entendida como la comunicación en las clases que busque compartir sentidos. Se inicia por el reconocimiento intersubjetivo
2. Confianza recíproca: entendida como la certeza de los actores de la comunicación que la persona o grupo actuará adecuadamente para llegar a acuerdos.
3. Comprensión mutua del saber compartido: entendida como el reconocimiento intersubjetivo que acepta las pretensiones de validez de los hablantes con la intención de comprender los saberes
4. Empatía: entendida como la capacidad de reconocer, comprender y valorar los sentimientos del otro, habilidad para ponerse en el lugar del otro y conectarse con él.
5. Interlegibilidad: entendida como la capacidad de ser claro, con un lenguaje acorde a los interlocutores
6. Respeto: entendida como el reconocimiento y la consideración del sujeto docente y del sujeto estudiante, por el valor que tienen en sí mismo por ser personas humanas.
7. Asertividad: capacidad de expresar las ideas propias, creencias o sentimientos eficazmente, sin incomodar a los demás.

- Sujeto - subjetividad / intersubjetividad:

Sujeto, se refiere al sí mismo, y la toma de conciencia del sí mismo, y a las condiciones personales, interpersonales y sociales de la construcción y defensa de su libertad, en tanto cuanto tenga la capacidad de reconocimiento del otro como un "legítimo yo". No solo entendido así, como consciente de sí mismo, sino como actor inacabado capaz de ejercer su libertad y de modificar el medio ambiente. Se entiende aquí que el concepto combina tres componentes indispensables: la libertad, el amor a sí mismo (autoestima) y el reconocimiento de los demás como sujetos.

Subjetividad, como la perspectiva interna del sujeto, con todo el contenido de sus experiencias de vida, e intersubjetividad, cuando en el mundo de la vida se exponen las subjetividades, buscando y encontrando acuerdos y sobre estos puntos de entendimiento y acuerdos se construyen y se comparten saberes.

- Unidades de observación:

1. Conciencia de sí mismo: entendida reflexión sobre sí mismo, y el retorno sobre sí. (Abbagnano, 2008)
2. Conciencia del otro: reconocimiento intersubjetivo del otro.p.ej. Llama a los estudiantes por su nombre.
3. Autoestima: entendida como la percepción evaluativa del sí mismo. Conlleva a una valoración del sí mismo.
4. Libertad para expresar sentimientos, pensamientos, inquietudes o dudas.
5. Significatividad y pertinencia de los saberes compartidos: significatividad entendida como el compartir experiencias profesionales y personales en las clases que atribuyan significados a los contenidos estudiados, y pertinencia a cuando el compartir es oportuno y relativo a la situación.
6. Predisposición para el entendimiento: actitud de escucha, reconocimiento del otro, apertura al otro.

- Intersubjetividad/ identidad del médico:

Entendida como fenómeno social de apropiación de un modelo delineado en el perfil e intencionado en la malla curricular para la formación del médico de la FCM UNA. Los indicadores corresponden al conjunto de rasgos y características que distinguen a esta profesión.

- Unidades de observación:

1. Sentido de pertenencia: entendido como la satisfacción que tiene un sujeto por pertenecer a la comunidad académica de la FCM-UNA
2. Empatía: entendida como la capacidad de reconocer, comprender y valorar los sentimientos del otro, habilidad para ponerse en el lugar del otro y conectarse con él.

3. Responsabilización: capacidad para hacerse cargo de sus decisiones y actos
4. Proyecto personal: anticipación de las posibilidades, previsión o plan respecto al futuro del sujeto.
5. Otras cualidades distintivas propias del ser médico

Estas categorías fueron fundadas inicialmente como unidades de sentido, y cada una de ellas con sus unidades de observación, que solo sirvieron para guiar, organizar y semantizar las categorías y como base para elaborar las guías de pauta de los *focus group* para la fase exploratoria. Por eso estas unidades de observación se encuentran presentes solo en las matrices de vaciado.

Posteriormente a la aplicación de los *focus group* exploratorios ha emergido una cuarta categoría, **4) espacios de aprendizaje**: entendidos como el espacio tiempo que en modalidad formal e informal facilitaría las interacciones comunicativas formadoras que median los procesos de enseñanza –aprendizaje. En el universo se incluyen docentes y estudiantes de la universidad nacional de asunción.

Estableciendo la muestra

La muestra está representado por docentes escalafonados y no escalafonados de la fcm- una, médicos residentes de hospital de clínicas de la FCM -una, estudiantes del ciclo básico y estudiantes del ciclo clínico de la FCM- UNA.

Definiendo los casos de estudio:

Para la realización de la investigación hemos establecidos cinco casos, que son: docentes escalafonados, docentes no escalafonados, médicos residentes, estudiantes de ciencias clínicas y estudiantes de ciencias básicas. Basándonos en los criterios mencionados a continuación.

- Criterios de selección de los casos:

1. Docentes escalafonados: son los que han accedido a la carrera docente por medio de un concurso de títulos, méritos y aptitudes y se ubican en un escalafón determinado por el rectorado de la universidad nacional de asunción (de ahí su nombre). Su tarea docente consiste básicamente en el desarrollo de clases teóricas con un mínimo de 3 clases al año. Los seleccionamos porque generalmente son los docentes con más experiencia en la materia, por lo que tienen ascendencia sobre los docentes no escalafonados y sobre los estudiantes. Estos docentes están menor tiempo en contacto con los alumnos, en comparación con los docentes no escalafonados, pues las clases teóricas, que generalmente aquellos imparten, representan un 20% con respecto a las prácticas, que mayormente desarrollan los docentes no escalafonados. Suponemos que habrá diferencias

con los docentes escalafonados debido al menor tiempo que comparten en interacción.

2. Docentes no escalafonados: son los llamados instructores, o auxiliares de la docencia, considerados docentes que ejercen una función fundamental en la formación del estudiante, siendo responsables sobre todo de las clases prácticas. Son médicos de diferente antigüedad, y de diferentes edades y están a diario en íntimo contacto con los estudiantes, que además de las clases prácticas, imparten algunas clases teóricas, dependiendo de cada cátedra. Suponemos que la interacción de ellos con los estudiantes será mayor, estar más tiempo en contacto con los estudiantes.
3. Médicos residentes: son los egresados que se encuentran realizando sus primeros años de especialidad. Han terminado su formación de grado, lo que nos hace suponer que tienen configurada en gran medida su identidad profesional, que en esta etapa ya empieza a formarse. El objetivo nuestro es comprender, en qué medida la intersubjetividad medió en la configuración de su identidad.
4. Estudiantes: analizamos estudiantes del ciclo básico y clínico el ciclo básico comprende los tres primeros años de formación en la carrera de medicina en esta facultad, y el ciclo clínico a los últimos tres años. Creímos que la percepción que describirían los estudiantes de la intersubjetividad podría variar de acuerdo a la evolución de ellos en la pirámide formativa. Mayor o menor valoración a medida que avanzan en su proceso formativo. En el ciclo básico se desarrollan materias con gran contenido teórico, sin pacientes, y supusimos que el espacio de interacción subjetiva está reducido, en oposición a los estudiantes de los últimos cursos, que desarrollan actividades eminentemente prácticas, generándose espacios más propicios para interacciones subjetivas.

Demorando las técnicas de recolección de información

La técnica de instrumentación elegida inicialmente fué el *focus group* que aplicamos a los estudiantes y médicos, permitiendo conocer las opiniones de muchos sujetos en pocas sesiones. El inconveniente fué que las opiniones de cada uno de ellos no se conocieron en profundidad. Decidimos utilizar entre 6 y 12 informantes por grupo. Aplicamos un *focus group* a cada caso para recolectar y analizar información proporcionada, de manera a conocer acerca de sus creencias, opiniones, sentimientos, y significados que otorgan a la intersubjetividad en su formación para la construcción de la identidad médica. La guía de pautas del *focus group* fue levantada en base a las categorías y a las unidades de observación de las categorías, con el propósito de semantizar las mismas.

En segundo lugar seleccionamos la entrevista como un instrumento que nos permitió entablar un diálogo con los docentes; y así indagar con ellos sus sensaciones, sentimientos, creencias, valores, relacionados al modo de internalizar la intersubjetividad en su quehacer docente. El no ser estructurada sino abierta, nos permitió interactuar con el entrevistado y poco a poco profundizar en el tema que nos interesaba. Creemos que dialogar con los docentes en forma individual, generó un ambiente propicio para una mayor apertura para manifestar sus opiniones, creencias y significados en relación al objeto de nuestro estudio. Si bien el reducido número de opiniones que se registraron puede representar una limitación de este método, tiene la ventaja de permitir una indagación más exhaustiva sobre el tema.

Resultados

Hemos realizado 6 focus groups, 1 por cada caso, correspondientes a un focus group de docentes no escalafonados, un focus group de docentes escalafonados, un focus group de residentes del primer año, un focus de estudiantes del ciclo clínico, un focus group de estudiantes del ciclo básico, y un focus group mixto de interacción de estudiantes y docentes.

En principio, esta técnica, fue aplicada con carácter exploratorio y comprensivo; exploratorio porque se trata de un problema de investigación que no está instalado, no solo culturalmente, sino en también en la literatura, dado que existen escasos estudios preliminares con esta perspectiva en educación médica. Por lo tanto, la aplicación de los focus group, si bien estaba enmarcada en un guión, permitió validar los campos de problematización levantados previamente en el trabajo como categorías, pero además dejó visible una nueva dimensión emergente, que consideramos relevante y pertinente, los **espacios de aprendizaje**, que salió a flote al explorar los momentos con los que los actores relacionaban las interacciones docentes/ estudiantes, y no representa un espacio físico, sino como un escenario o ambiente que favorece o no las interacciones formativas y por lo tanto, dependiendo de este ambiente, la intersubjetividad se va revelando en menor o mayor medida.

Sin embargo, una vez aplicados los focus groups, en términos de significancia profunda y como el objetivo de este trabajo es develar el significado que los actores atribuyen a la intersubjetividad en la formación de la identidad del médico, consideramos la información obtenida fue insuficiente.

Además, dada la complejidad del problema de investigación, y sobre todo porque la intersubjetividad se trata de un tema no instalado en nuestra cultura académica, y hasta si se quiere, es tomada como negativa por muchos de nuestros actores, resultando difícil de evidenciar, y dado que la información de

la percepción de los docentes y estudiantes obtenida sirvió para caracterizar y describir lo que se entendía por subjetividad y no permitió profundizar en la comprensión del sentido que los actores atribuyen a la intersubjetividad en el proceso formativo médico, dimos cuenta en este punto de la investigación, de que se necesitaba aplicar otra técnica para profundizar la comprensión, para poder explicar y comprender, lo más profunda e intensamente posible el sentido que los actores atribuyen a la intersubjetividad para la configuración de su identidad profesional. Las entrevistas fueron realizadas a 2 representantes de cada caso, es decir 2 docentes escalafonados, 2 docentes no escalafonados, 2 residentes, 2 estudiantes del ciclo básico y 2 estudiantes del ciclo clínico, 10 en total y fueron registradas en grabación de voz, previo consentimiento informado firmado por el docente entrevistado.

Una vez que aplicamos las dos técnicas, pasamos a realizar la transcripción y codificación de la información.

En relación a la organización de la información recogida procedimos de la siguiente manera. Elaboramos las matrices con las categorías establecidas en las que están relacionadas con el marco interpretativo. Las categorías fueron:

- Intersubjetividad/ interacción comunicativa
- Intersubjetividad/ sujeto- subjetividad
- Intersubjetividad/ identidad profesional
- Intersubjetividad/ espacios de aprendizaje (esta última categoría emergente luego de la aplicación de los focus group exploratorios)

Cada una de estas categorías contaba con unidades de observación que fueron levantadas con el propósito de organizar la información para la semantización de las categorías y para elaborar la guía de pautas de los focus group. Esto nos permitió delinear los contornos de las categorías, pero para el efecto de análisis ya no resultaron útiles, porque notamos que las elocuciones correspondían a varias unidades de observación, es decir, en muchos casos se superponían. Entonces dimos cuenta que inclusive podías sesgar el análisis, por lo sólo aparecen en las matrices primitivas de vaciado de la información. Para iniciar el análisis de la información y luego de transcribir y codificar la información obtenida de los focus group exploratorios, transferimos la información a la matriz de vaciado utilizando el criterio de pertinencia las categorías.

Para el análisis, desde el principio hemos trabajado las matrices, desde la posición epistémica de principio de totalidad y complejidad, y por lo tanto la intersubjetividad es una categoría matricial que es transversal a todas las categorías. Esto se hacía más notorio por el hecho de que muchas de las elocuciones pertenecían a más de una categoría.

Luego elaboramos la matriz de ideas fuerza, que nos permitió agrupar los enunciados clave en núcleos de ideas fuerza utilizando criterios de similitud y convergencia, pero conservando todos los matices en cuanto significado de los informantes. Posteriormente, llevamos a cabo una descripción analítico comprensiva de cada categoría por caso, utilizando los mismos criterios que para las ideas fuerza.

En este momento del análisis se realiza la articulación de las técnicas de información, el focus group exploratorio y la entrevista en profundidad. Este análisis relacional intercategorial, en el que se articula la información obtenida de ambas técnicas, se realiza con el objetivo de saturar la información de las categorías y de profundizar en la comprensión de los significados.

Para ello, diseñamos una matriz basada en la intersubjetividad, categoría que hemos establecido como categoría matricial, entendiendo que ella media todos los procesos de interacción formativa, y es transversal a las cuatro categorías fundadas. En dicha matriz establecimos campos de semantización, entendiéndose por ellos, un conjunto de enunciados claves que permiten significar una categoría, asumiendo que la categoría es una unidad de semantización que se entiende en razón de la categoría matricial.

Los campos establecidos fueron:

1. Interacción docente- alumno: en el proceso formativo
2. Interacción médico- paciente, e identidad profesional

Estos campos están contruidos en base al supuesto de que la subjetividad se va haciendo visible, en mayor o menor medida, en las interacciones intersubjetivas, que para este trabajo son las interacciones docente-alumno, que son en sí mismas formadoras; donde se configura la identidad profesional; y las interacciones médico –paciente, donde se visualiza la identidad profesional.

De acuerdo a estos campos, organizamos la información a partir de la descripción analítico-comprensiva del focus group articulada a la matriz de enunciados clave de las entrevistas, para visualizar las relaciones entre las distintas categorías y establecer las significaciones para la interpretación.

Para este momento ya teníamos todos los análisis intercategoriales por cada caso, y lo que restaba era iniciar la interpretación. Para ello, tuvimos de nuevo en cuenta el principio de totalidad y complejidad decidimos realizar una interpretación global, elicitando las aristas que aparecieran en cada caso en particular.

En esta fase interpretaremos globalmente la información obtenida en cada caso, y además articulamos con el análisis global de la información obtenida en focus group mixto. Organizamos la interpretación en base al levantamiento de

núcleos problemáticos relacionados a la intersubjetividad, categoría transversal a toda la investigación realizada. Asumiendo el principio de totalidad llevamos a cabo un análisis global, elicitando las aristas resaltantes de cada caso. Al apropiarnos del significado de subjetividad-intersubjetividad para los actores, y mirarlos a la luz de los fundamentos teóricos sobre los que asienta esta tesis nos desplazaremos a interpretar desde nuestra perspectiva, desde nuestra historia, desde nuestras creencias. Y finalmente llegamos a las in/conclusiones, donde intentamos responder a las preguntas de investigación, damos cuenta de los objetivos, tomamos posición responsablemente y delineamos propuestas.

Interpretación y conclusiones

Delimitar el problema en el ámbito de nuestra preocupación fue el primer atolladero. Nuestra inquietud era: ¿cómo en una profesión eminentemente humana, que trata con personas que sufren, que intenta ayudar a curar y rehabilitar a los enfermos, cuyo compromiso está en preservar la salud y prevenir las enfermedades de las personas, puede reducirse a lo objetivo, casi clausurando la subjetividad de los sujetos que participan en los actos médicos. ¿cómo hablar de enfoque biopsicosocial de la medicina, en un proceso formativo que invisibiliza al sujeto y a su propia perspectiva interna? A partir aquí nos planteamos: ¿cómo podíamos sacar a luz la manera en que la subjetividad media las interacciones comunicativas en las clases, interacciones que son en sí mismas formadoras? Y más, ¿por qué la subjetividad se halla como clausurada? O mejor, ¿que significado tiene para docentes médicos y estudiantes de medicina, la subjetividad para que esté relegada?. Para ese entonces ya nombrábamos nuestras preguntas, y la primera reacción fue intentar responder explicativamente, gestionar la solución del problema, y ése fue un nuevo problema. La siguiente reacción fue la angustia de no poder resolverlo. Nos pareció imposible abordar lo demasiado complejo, y en este caso, dando cuenta de que además de complejo, lo que queríamos estudiar estaba velado, encubierto por un velo con una etiqueta que decía "no científico", "no medible", "no demostrable".

Las largas conversaciones preparatorias, mucho más allá de aclararnos las técnicas, las estrategias metodológicas y los conocimientos teóricos, hicieron que lenta y gradualmente se fueran aplacando la angustia y las aprensiones. Nos dimos cuenta aquí que no había que resolver el problema. Lo maravilloso de empezar a vislumbrar en el imaginario nuestro viaje, se trataba de apropiarnos de los significados intersubjetivos, situarnos en el mundo académico, y hacer nuestro mejor intento en comprender cómo se articulan las diversas dimensiones de lo complejo de las interacciones formadoras, que son las que configuran la identidad del médico.

Respondiéndonos las preguntas de la investigación...

Para poder comprender de que manera media la intersubjetividad en el proceso formativo de la identidad del médico, nos situamos en las interacciones comunicativas que son las que develan en mayor o menor medida como esta se expresa. Entendemos que las interacciones son en sí mismas formadoras, y nos basamos en el concepto de Habermas, de interacción comunicativa orientada al entendimiento. En esta racionalidad, no es posible concebir interacciones comunicativas sin la subjetividad, pues es un componente consubstancial del mundo de la vida de los sujetos docente y estudiante, y cuando se establece una acción comunicativa es primordial que se dé un reconocimiento intersubjetivo.

Por otro lado, hemos advertido que para los docentes y estudiantes la subjetividad tienen significados ambiguos. La negarían o clausurarían cuando la relacionan al mundo científico, porque la asocian a sesgo, error, distorsión de la realidad, no medible, no demostrable, no científica o no reproducible, dando cuenta del enmarcamiento de la racionalidad médica en un objetivismo mecanicista que amputa la subjetividad, y la asocia al subjetivismo idealista, que en este pensamiento no sería científico. Por otro lado, resulta difícil objetivar la mediación de la intersubjetividad en el proceso formativo, justamente porque observamos una fragmentación entre lo que sujeto docente o estudiante percibe o admite de su subjetividad y la demanda de su racionalidad como médico que no le permite asumir la subjetividad, por el temor de no ser científico (Maturana 2011). Por un lado, se reconoce que la subjetividad es la propia perspectiva del sujeto, que permite la expresión de lo que uno piensa, siente o percibe, pero inmediatamente se la niega o se la rotula de error, sesgo, opinión personal, inexactitud, nubla la realidad y la razón. Así se menciona que los profesores son subjetivos cuando son arbitrarios en las notas, pero sin embargo los sujetos informantes mencionan que les gustaría ser reconocidos por su nombre y recordados por sus singularidades. Les gustaría que se compartan experiencias profesionales y de vida en las clases, y valoran cuando se narran con una intención enriquecedora del aprendizaje. Asignan, además un valor positivo a las interacciones comunicativas que se desarrollan en las clases en grupos pequeños, donde se conocen, existe confianza recíproca, se estrechan vínculos, discuten y llegan a acuerdos y a sentidos compartidos con los auxiliares de la docencia. Lo contrario advertiríamos en las clases magistrales, en donde no existiría reconocimiento intersubjetivo recíproco, y por lo tanto, no se daría una interacción comunicativa orientada al entendimiento, sino más bien una clase discursiva, unidireccional, instrumental para transmitir contenido y por lo tanto vedada en su potencial de compartir saberes y construir en forma conjunta.

Sostenemos que la subjetividad tendría un significado ambiguo para los sujetos docente y estudiante, los llevaría a no poder situarse críticamente, sino mas bien balancearse entre los posibles significados, aceptando o negándola, dependiendo de la posición. Creemos que solo a través de un proceso reflexivo, se podrá transitar el camino para poder percibirla, llegar a aceptarla y finalmente asumirla.

Este proceso reflexivo necesariamente conlleva al retorno a sí mismo, demanda una introspección, y recupera al sí mismo, al sujeto, cuyo potencial está justamente en el despliegue de su subjetividad que lo hace único, singular, totalmente opuesto a la homogenización y a la cosificación o la simplificación. Esta instalación crítica de sí mismo lleva al sujeto a reconocer sus propias estructuras de pensamiento, a despojarse de su racionalidad paramétrica, y constituirse en sujeto que siente, que aprende con todo su ser, que objetiviza su subjetividad. Sería el primer paso, el segundo paso casi *sine qua non*, sería el reconocimiento del otro como un legítimo otro.

Las experiencias subjetivas que marcaron a los sujetos desde el momento mismo de elegir la carrera, se relacionan con situaciones o personas. Personas con quienes tuvieron vínculos o con quienes se sintieron identificados, a partir de un reflejo originado en el otro por el afecto o por su proyección personal. En ambos casos, las experiencias marcadoras aluden a la subjetividad del mundo de la vida de los sujetos, y forman parte de sus historias de vidas y dan cuenta de la relevancia de la subjetividad, pues en muchos casos, los sujetos se hallan hasta hoy reproduciendo actos que aprendieron de los sujetos que los marcaron.

Sostenemos que los sujetos reconocen distintos modos de interacción, que se relacionan principalmente con las cualidades del sujeto docente que delinea el modo, y las modalidades formales o no formales de clases. En todos los actores percibimos una preferencia por los tipos de interacción que permiten crear vínculos más estrechos, que posibiliten un intercambio mutuo de saberes, emociones y experiencias para lograr una construcción conjunta enriquecedora, única e inédita. Relevamos el valor de este tipo de interacciones intersubjetivas que buscan el entendimiento, pues creemos, como mencionamos anteriormente, que las interacciones mientras se desarrollan van formando simultáneamente y mutuamente al docente y al estudiante en la cotidianidad de las clases. Es en este punto donde la docencia se transforma en trascendente, momento en que mueve y conmueve, y se vuelve configurante y configuradora. Como dice Freire "quien enseña aprende, porque reconoce un conocimiento antes aprendido" (Freire, 1994; pag 28), para lo cual se necesita apertura, humildad y disponibilidad para repensar lo pensado, rever nuestras posiciones y recoger de los estudiantes interrogantes y formas de ver que nunca nos habíamos planteado,

que se resumen en estar abiertos a aprender, desaprender y reaprender en estas interacciones formadoras. Creemos que se podrá formar médicos con visión humanista, como lo declara el perfil, si nos reconocemos como sujetos históricos en las interacciones comunicativas formadoras. Entonces seremos capaces de ver al enfermo y no a las enfermedades, podremos ver historias de vida y no solo historias clínicas, al reconocernos como "yo", podré ver al otro como un legítimo otro. También aquí adquiere relevancia el testimonio, sobre todo el del docente, quien es el que, en esta investigación, aparece como actor clave para regular las interacciones comunicativas en las clases. Su testimonio adquiere trascendencia, pues aparece en el relato de nuestros entrevistados, que a su vez, al haber sido marcados por ellos, se encuentran viviendo y reproduciendo modos de tratar a los estudiantes y pacientes en su vida cotidiana.

Hemos dado cuenta en esta investigación que muchos de los supuestos sobre los que se levantaron las preguntas de investigación se consolidaron en los relatos y las conversaciones de los hablantes, pero también se puso de manifiesto la complejidad en los muchos matices de las interacciones y de las percepciones acerca de las mismas. De todas formas predominaron las convergencias antes elicítadas, y se develaron ciertas lógicas que subyacen a las interacciones, como la racionalidad del médico, las lógicas de poder instrumentalizadas en esas interacciones, el autoritarismo, la resignación que lastimosamente no ha podido ser abarcada en este trabajo, y que representa para nosotros nuevas interrogantes. Es nuestra intención seguir con estas observaciones que amplíen o desestimen los temas analizados

Sostenemos que nuestro entorno académico demanda/exige, limitar nuestro pensamiento, nuestras lógicas y por ende nuestra la acción y lenguaje a un encuadre positivista, objetivista y lineal de las ciencias naturales. Cuando investigamos, nos exige separarnos del objeto, en el caso de la ciencia, o del estudiante, en el caso de la docencia en medicina, nos exige separarnos del paciente o del estudiante como objeto de estudio, y de todo lo que tenga que ver con él, sin contar que este alejamiento nos separa de la realidad histórica, la que se vive en las aulas o en las salas de internación al lado del paciente, en los laboratorios, en los grupos pequeños de clases. Paradójicamente es aquí donde se gesta la identidad del médico y que se modelan con el ejemplo, las racionalidades asociadas a esa identidad. Consideramos por lo tanto vital romper con esas lógicas de pensamiento parametral y recuperarnos como sujetos, como lo diría Zemelman (Zemelman, 1998) recuperar la capacidad de ser sujetos consientes y activos significa desparametrizar el pensamiento. Sería para nosotras reconocer que nosotros los médicos, docentes y estudiantes somos subjetivos y que no queremos serlo por temor a ser tildados de poco científicos, significa como docentes

por ejemplo, objetivar nuestra subjetividad en una evaluación oral enfrentarnos a ella con estándares de logros establecidos, entonces asumirla no significaría una descalificación o una restricción, sino como un problema y una posibilidad (Maturana, 2011).

De todos modos, tenemos que estar atentos, pues no es nuestra intención sobrevalorar lo subjetivo, llevándonos a un subjetivismo utópico, en desmedro de lo objetivo, sino tratamos de rescatar una dimensión inherente al sujeto mismo, independientemente a su rol, "la subjetividad/ intersubjetividad", componente ontológico del nuestro mundos de la vida, y en donde se halla la potencialidad creativa de una nueva forma de pensar y aprender la realidad. Y también intentamos dar cuenta que el determinismo mecanicista no nos sirve para aprender el mundo que nos rodea, sobre todo si tenemos presente nuestra profesión de docentes médicos. Necesitamos tomar conciencia de esto, asumir que la intersubjetividad se halla mediando en cierta manera el como se instalan los procesos formativos, y por lo tanto desnudarla y concienzarla. Pero para cambiar las viejas estructuras de nuestro mundo es necesario además imaginar en nuestros pensamientos una nueva normalidad en la fcm.una, no como un idealismo utópico, sino como una forma de estar siendo en el mundo, constituyéndonos como sujetos capaces de modificar el medio ambiente mientras nos liberamos en el pensamiento.

Referencias

- Abbagnano, N. (2008) diccionario de filosofía. Mexico: fondo de cultura economica.
- Alvarez, G. (2008). Análisis de la interacción comunicativa del aula a partir del modelo lingüístico transaccional. *Revista electrónica de lingüística aplicada*. 7, 1-17.
- Bachelard, G. La formación del espíritu científico.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona. Universitat de Valencia.
- Barcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético sobre las formas de aprender. *Enrahonar*, 31, 25-31.
- Cook, T.D. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual*. Estud. Pedagóg. (29)97-113 valdivia.
- Feyerabend, P. (1975). *Tratado contra el método*. Editorial tecnos.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación, formación de formadores*. Buenos aires: novedades educativas.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Política y educación*. México: siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: siglo XXI.

- Freire, P. (2009). *Política y educación*. México: siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos aires: siglo XXI.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo i-ii* (4ª ed.). Madrid: Rotta.
- Hegel, G.W.F. (1985). *Fenomenología del espíritu*. México: Ediciones España.
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Mexico: unam
- Maturana, H. (2011). *La objetividad un argumento para obligar*. Argentina: granica.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: editorial primus.
- Morín, E. (2001). *Los 7 saberes para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Paz Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid. Mcgraw Hill.
- Navarrete, Z. (2008). Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México. *Cadernos de pesquisa*. 38(134), 503-533.
- Pinilla, A. (2010). Recuperando la identidad del médico internista. *Acta médica colombiana*. 35(3), 143-153.
- Quintar, E. (s.f). Entrevista a estela quintar. *Revista pedagógica de la universidad de lasalle*. Recuperado de: <http://www.ipecal.edu.mx/biblioteca/documentos/documento2.pdf>.
- Rizo, M. (2005). La intersubjetividad como eje conceptual para pensar la relación entre comunicación, subjetividad y ciudad. *Razón y palabra*, 47. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n47/mrizo.html>.
- Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da associação nacional dos programas de pós-graduação em comunicação*, 8, 1-16.
- Saguier, S. (1999). *Los rituales entre la democracia y el autoritarismo en el aula: una exploración de las prácticas educativas en la socialización del niño y de la niña del preescolar*. (tesis de maestría). Universidad católica nuestra señora de la asunción. Facultad de filosofía y ciencias humanas. Asunción.
- Schutz, A. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Touraine, A. (2001). *Democracia: una idea nueva*. México: c6, fce.
- Venegas, F. (s.f). Relación pedagógica e interacción comunicativa: territorio de encuentros. Recuperado de: http://www.equiposdocentesal.com/biblioteca/pedagogia_%20y_comunicacion.pdf.
- Venegas, P., Cardemil, C., Alvarez, F. y Fernández, R. (2003). Formación continua e identidad profesional. *Psyké*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

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

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Universidad autónoma de México.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia*. Barcelona. Anthropos.

Carrera: medicina y cirugía. Programas de estudios. Año 2010. Publicación Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Ciencias Médicas.

Anexos

Presentamos por último los anexos que incluyen, las notas de invitación de participación para las entrevistas y focus group, el formato de las notas de consentimiento informado de ambas técnicas, los guiones del focus group y entrevistas, las fichas y los transcritos de la aplicación de dichas técnicas, los modelos genéricos de las matrices, el libro de códigos y el cronograma de la tesis.

Esperamos que al leer este trabajo, no se disponga como un mero espectador; que encuentre otras paradas y vea otros detalles del paisaje que tal vez nos pasaron inadvertidos. Que al reconstruir esta ruta en la lectura, se vea reflejado en varios tramos, que reconozca el sentido para nosotras tuvo esta búsqueda, y finalmente, considere que no es posible separarse totalmente del objeto del estudio, pues la subjetividad impregna el camino que lleva a encontrar nuevos sentidos para la práctica docente.

Guía de pautas

El objetivo de la presente guía de pautas, es el de trabajar dos categorías particulares:

1. Sujeto/subjetividad/intersubjetividad

2. Sujeto/configuración de la identidad del médico

La primer categoría definida en el anteproyecto no la consideramos en el estudio cualitativo con la técnica de focus groups, ya que la única forma de llevarla a cabo es mediante la observación.-

Objetivos generales.-

1. Develar el sentido que los sujetos le atribuyen a la intersubjetividad en la interacción comunicativa para la configuración de la identidad profesional del egresado de la fcm-una.
2. Proponer acciones tendientes a relevar la intersubjetividad en el proceso de formación de la identidad profesional.

Objetivos específicos.-

1. Comprender qué significa para los actores el hecho de compartir en las clases perspectivas propias, experiencias de vida y sentimientos. **Gp1-gp2**

2. Describir las experiencias de interacción significativa que marcaron a los docentes en su formación universitaria, en la de los estudiantes y en la del egresado. **Gp2**
3. Analizar los estilos docentes que se reproducen en el aula. **Gp2**
4. Interpretar la forma en que el sujeto internaliza un modo de interacción intersubjetiva que le va a permitir actuar como un profesional que valora eso. **Gp3-gp4**
5. Interpretar la valoración asignada por el egresado a la intersubjetividad en su formación profesional y la adquisición de su identidad como médico. **Gp3-gp4**
6. Comprender qué significa y qué idea representa para los actores la identidad del médico **gp4**
7. Comprender qué interacciones subjetivas marcaron su formación para la afirmación de su identidad de médico. **Gp4**
8. Proponer un conjunto de acciones que valoren la intersubjetividad como una dimensión consustancial en el proceso de enseñanza aprendizaje, que pueda evidenciarse en el currículo, la didáctica y la evaluación, de manera que la subjetividad medie este proceso formativo en la identidad del médico **gp4**.
9. Comprender como valoran los médicos la intersubjetividad en la construcción de su identidad profesional. **Gp4**

Guion de la entrevista en profundidad

Dada la complejidad del tema, asumiendo que la categoría de subjetividad/inter-subjetividad se trata mas bien de una categoría matricial y relacional, y por lo tanto es transversal a las demás categorías, y además, luego de la aplicación de los *focus group*, no hemos llegado a profundizar acerca de cómo los actores perciben la intersubjetividad en relación a la gestación de su identidad profesional, se ha organizado le entrevista en dos categorías nucleares, solo con el propósito de preservar un orden y una sistematización.

Categorías nucleares	Preguntas ejes
A. Identidad del médico	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Con que palabras o ideas o imágenes asocia su identidad profesional?2. ¿Con que sentimientos, o emociones asocia la identidad del médico?3. ¿De esto que me contaste, hay algo que te parece más relevante? ¿porqué?4. Que significa para ud. Ser médico?5. Cuéntame alguna o algunas experiencias o situaciones que se relacionan con su identidad profesional (por ej. "esto me marcó en mi identidad de médico.)6. Ahora quiero saber con qué valores encarnados asocia su formación médica, durante la carrera.
B. Intersubjetividad	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuáles son las habilidades, cualidades, características que consideras más relevantes en la relación con los demás?<ol style="list-style-type: none">2.1. A los docentes: ¿te gustaría ser recordado por tus estudiantes? ¿cómo quieres ser recordado, reconocido o valorado por tus estudiantes?2.2. A los estudiantes: ¿te gustaría ser recordado por tus profesores? ¿cómo quieres ser recordado, reconocido o valorado por ellos?3. ¿Existen espacios en los que se da que los estudiantes o docentes compartan sus sentimientos, o experiencias de vida?4. ¿Qué te parece o cómo ves que los docentes o estudiantes compartan sus experiencias de vida y/o

Renovación curricular del plan común universidad (UCSH); hacia una formación integral en un curriculum basado en competencias

SONIA BRITO RODRÍGUEZ
LORENA BASUALTO PORRA
DORIS GUTIÉRREZ RIQUELME
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Resumen

El artículo pretende mostrar el proceso de renovación curricular que la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) ha llevada a cabo en el plan común universidad (PCU). Este proceso ha sido resultado de diversas evaluaciones realizadas a dicho plan por los distintos actores de la vida universitaria, lo que permitió levantar una nueva propuesta en el marco de una renovación curricular basada en competencias. De esta manera, el escrito busca analizar la coherencia del resultado de las evaluaciones del PCU con el levantamiento de la nueva propuesta denominada plan de formación integral (PFI) y visualizar los primeros resultados obtenidos de su implementación. Para llevar adelante este propósito, se utilizará el método cualitativo para recabar la información y a la vez, se analizarán las evaluaciones que surgen de los distintos informes y procesos, de manera de interpretarla información, para finalmente plantear las fortalezas del proyecto PFI y los desafíos que se logran visualizar.

Palabras claves: formación integral, curriculum basado en competencias, renovación curricular, evaluación, perfil identitario.

1. Introducción

Los cambios sociales y la crisis del sistema económico e institucional (Mayol, 2012), demanda por parte de los ciudadanos una fuerza de cambio estructural fundamental (Garcés, 2012). Es prácticamente unánime, que los cambios sociales no se pueden realizar si no existe una transformación en la educación en todos sus niveles (Díaz-Salazar, 2016). En este sentido, es un imperativo ético que las instituciones educativas, entre ellas las universidades, revisen minuciosamente sus procesos formativos (Menin, 2006) para constituirse, no solo en entidades que presenten desafíos cognitivos a los futuros profesionales, sino que además, aporten en la formación de una persona integral y en la construcción de una sociedad que se fortalece desde sus interrelaciones (UCSH, 2016).

Considerando lo anterior, la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) se encuentra desarrollando procesos de renovación curricular y rediseño de la

docencia, optando por un currículum basado en competencias (UCSH, 2014). Este proceso, también lo ha desplegado el plan común universidad (PCU), el cual se propone revisar y renovar su propuesta de modo de actualizarse conforme a la pertinencia de las políticas y orientaciones institucionales, y de esta forma contribuir a la formación integral de los estudiantes. La universidad aspira a que el egresado de la UCSH, en su ejercicio profesional sea un servidor público y social, capaz de aportar en la construcción de un país más justo, solidario y humano. De esta manera, el pcu, aporta en la construcción de un perfil identitario del estudiante, de modo que en su itinerario formativo se asegure el despliegue transversal de las competencias genéricas institucionales. Se busca que a través de la ejecución de éstas, los estudiantes puedan actuar de forma crítica, creativa, con sensibilidad y opciones éticas en la construcción de un Chile más justo, solidario y amable, buscando el bien común y la ecología humana, tarea en la cual se ha comprometido la UCSH. Todo ello, sustentado en la misión y visión que la universidad ha instituido para responder a las necesidades y cambios paradigmáticos vertiginosos.

En este contexto de renovación curricular es que el PCU, se ha sometido a un proceso de evaluación (PCU, 2014a) donde se han revisado sus estándares de calidad, consistencia y coherencia interna de sus procesos y propuesta curricular, de modo que sean pertinentes a la identidad de la universidad y a las demandas educativas actuales (PCU, 2014b).

De esta evaluación se ha levantado una nueva propuesta llamada plan de formación integral que responde a los propósitos del modelo formativo de la universidad (UCSH, 2014), propicia la autotransformación del estudiante, potencia su autonomía, protagonismo, apertura hacia mundos diversos y comprometido con la justicia, la democracia, la ciudadanía activa y los derechos humanos.

Resumiendo los argumentos expuestos, la universidad se propone brindar a los jóvenes una educación con identidad, calidad, y responsabilidad, porque de esa manera se vislumbra que hay una constante búsqueda de renovación en el currículum y en lo pedagógico, que es justamente lo que se pretende realizar con el plan de formación integral. De este modo el artículo, pretende mostrar este proceso de renovación, desde los resultados de la evaluación del 2014 del pcu, su coherencia con el levantamiento de la nueva propuesta pfi y visualizar los primeros resultados que se han obtenido de la implementación de la nueva propuesta curricular basado por competencias. Para llevar adelante este objetivo, se utilizará el método cualitativo analizando evaluaciones, procesos e interpretación de información, para finalmente plantear las fortalezas del proyecto pfi y los desafíos que se logran visualizar.

El artículo se ordena en tres apartados, el primero dice relación con los resultados de la evaluación del plan común universidad, el segundo presenta del pro-

yecto del plan de formación integral como respuesta coherente a la evaluación y por último el análisis de resultados de la sistematización de la implementación de las actividades curriculares correspondiente a los ejes articuladores: desarrollo personal y profesional; y teología y sociedad de la propuesta formativa del PFI.

1.1. Resultados evaluación plan común universidad (PCU)

En este primer apartado, se expondrán los principales resultados de la evaluación externa del PCU, insumo que permitió iluminar la renovación curricular de este plan. Es necesario señalar que previo a esta evaluación, se realizó un levantamiento de necesidades y demandas de la formación, que operó como diagnóstico de la situación nacional y regional, respecto de la relevancia de una formación transversal, general o integral, en donde se pudiesen sustentar las bases identitarias de una institución como es la UCSH. Los resultados de ambas evaluaciones, permitieron proponer soluciones a la luz de las evidencias encontradas. Lo anterior, permitió focalizar de mejor manera los alcances, propósitos y objetivos de la evaluación del PCU y así levantar los términos de referencias con aspectos más sólidos y realistas.

También es preciso considerar, que la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) viene realizando desde el año 2012 aproximaciones a la evaluación del PCU. Lo anterior para responder al proceso de renovación curricular mandado por el plan de desarrollo estratégico 2012-2020, modelo de formación 2014, competencias genéricas institucionales 054/ 2014, misión y visión institucional, los nuevos requerimientos de la política pública, nuevos criterios de acreditación, convenio de desempeño (UCS 1306) entre otros, todo lo cual emplaza a la UCSH a renovar la estructura curricular y la docencia.

Es preciso señalar que el proceso de renovación curricular involucra a todas las carreras y los planes comunes de la universidad, buscando responder en coherencia con los propósitos e impronta UCSH. Para ello, se levantan unos términos de referencia que permite enmarcar el alcance de la evaluación, cuyo propósito fue recoger información suficiente y necesaria para tomar decisiones respecto del plan común universidad y, de esa manera, asegurar los propósitos institucionales, contextualizar la oferta formativa, y así proponer actividades curriculares que aporten efectivamente a la formación y al perfil de egreso de los estudiantes.

El objetivo principal de la evaluación fue el de caracterizar la situación del pcu respecto de la pertinencia de las actividades curriculares a la luz de la renovación curricular. A la vez, se propuso determinar: el aporte de las actividades curriculares al perfil de egreso de los estudiantes, revisar las competencias genéricas en cuanto a su desarrollo en las actividades curriculares optativas y

electivas del pcu y necesidades de las unidades académicas respecto a la oferta formativa de PCU (PCU, 2014a)

Para ganar en transparencia se optó por una consultora externa, quienes realizaron un estudio cuantitativo, no experimental, utilizando un cuestionario aplicado a los diversos actores educativos de la universidad tales como; directivos, decanos, directores de escuela, académicos, estudiantes, egresados y empleadores. El estudio cualitativo, utilizó técnicas tales como entrevistas a directores y empleadores; *focusgroup*: académicos, estudiantes y egresados; revisión de los documentos institucionales, y de otras universidades, *focus* a expertos en educación, como también entrevistas a académicos responsables de planes similares (PCU, 2014a).

A continuación se desarrollarán los principales resultados que presentó la evaluación referidos a la estructura curricular, metodología, evaluación, perfil de académico y alcance de las actividades curriculares, los cuales fueron presentados en el texto “documento de evaluación externa plan común universidad” (PCU, 2014a).

Desde la estructura curricular, es necesario señalar que el pcu comprende seis actividades curriculares, cuatro optativas y dos electivas de formación general. La evaluación mostró que éstas carecían de un relato académico, puesto que los estudiantes al finalizar su proceso formativo, no evidenciaban formalmente el despliegue de sus aprendizajes y competencias, además de no considerar la trayectoria de cada estudiante.

A su vez, los cursos electivos, si bien responden a tres áreas, deporte y calidad de vida, arte y cultura, formación ciudadana, no estaban explicitadas en las bases del PCU. Por tanto, eran consideradas como actividades curriculares de menor peso académico aun cuando tenían 4 créditos.

Además, los distintos actores educativos, coincidieron en la necesidad de buscar una orientación pedagógica-curricular más teórico/práctica que promoviera la realización de proyectos de alcance real y concreto, alineados con el perfil de egreso institucional del pcu consensuado.

Desde la metodología, la evaluación evidenció que algunas de las actividades curriculares optativas enfatizaban una clase frontal expositiva, disciplinar, catedrática, contenidista, centrada en la enseñanza y en el académico. Por tanto, la evaluación refería a lo memorístico, corto placista, sin reflexión, sin pasar por la experiencia. Problemática superada en el área de desarrollo personal y que se evidenciaba en las respuestas de los diversos actores.

Desde el perfil del académico, se percibe la necesidad de una formación permanente, pues se mostró que éstos no se sentían parte de un proyecto de universidad, aun cuando el pcu responde a requerimientos institucionales y por

tanto se guían por cánones que trasciende a los requerimientos de las escuelas. Además, a los académicos, se les critica su desempeño academicista, al no considerar la interdisciplinariedad ya que el pcu es un espacio que congrega a estudiantes de diversas carreras de la UCSH.

Desde las actividades curriculares, la evaluación evidenció algunos errores conceptuales puesto que los estudiantes tendían a confundir el plan común de la propia facultad, con el PCU, demandando actividades específicas propias de la disciplina.

Además, las carreras manifestaron la demanda de una ética profesional contextualizada a la disciplina y no una ética filosófica que correspondía a una de las actividades curriculares optativas que los estudiantes debían cursar.

En definitiva, quedó de manifiesto el desconocimiento por parte de los directores, académicos y estudiantes, respecto de la estructura del PCU, alcances, áreas de las actividades curriculares y propósitos del PCU.

Desde la gestión, se puede señalar que la coordinación del PCU, en diversos momentos ha estado adscrita a distintos estamentos en la organización de la UCSH.

En un primer momento la coordinación del PCU estuvo adscrita en la dirección académica y las actividades curriculares eran coordinadas por escuelas tales como psicología, ciencias religiosas y educación. Los cursos electivos eran coordinados por el coordinador del PCU

En un segundo momento el PCU estuvo adscrita a la vicerrectoría de identidad y desarrollo estudiantil (vide), particularmente a la dirección de formación identitaria (difi). En esta etapa existía un equipo de académicos estable que velaba por la docencia, aseguramiento de la calidad y gestión del plan, además las escuelas, debían aportar con los académicos pertinentes para desarrollar las distintas actividades curriculares.

En el año 2014 el PCU se adscribe la dirección de docencia (didoc), siendo solicitada la coordinación de los optativos de formación teológica a la escuela de ciencias religiosas y los optativos de formación ética a la escuela de filosofía y los optativos de desarrollo personal adscritos a la escuela de trabajo social. En el caso de los electivos de formación general, los académicos son coordinados por el coordinador del PCU.

El problema que se podía vislumbrar era la escasa articulación y visión de estructura del PCU en cuanto a las seis actividades curriculares que se dictaban, pues los distintos actores educativos no visualizaban ninguna relación entre ellas. Por esto mismo, se hacía difícil el resguardo de la calidad, porque la estructura del PCU era enunciativa, no entregaba lineamientos y, en definitiva, carecía de un relato articulado.

Ahora bien, estas evaluaciones abrieron ciertas preguntas y demandas al PCU que lo interpelan en aspecto tales como:

A) la necesidad de formalizar competencias genéricas institucionales, aspecto que en ese momento estaba desarrollado parcialmente. En una consulta realizada el año 2013 a los directores de escuela, se logra declarar el eje y descriptor de la competencia y, en consecuencia, desarrollar la matriz de competencias asociadas a ciertos resultados de aprendizaje (rda) y ciertos niveles de logro exigibles, como así también los tiempos de dedicación que se deben traducir a sct-chile.

B) socializar los resultados de la evaluación del pcu para ser conocidos por la comunidad UCSH, e invitar a construir orgánicamente una nueva propuesta que involucre a todos los actores de la universidad.

C) la pregunta por el perfil del académico que asume esta formación, debiera ser coherente con el modelo de formación y con los documentos orientadores de las instituciones salesianas de educación superior (IUS), y la pedagogía del acompañamiento. Es necesario diseñar el perfil o condiciones concretas que deberían reunir los profesores para poder postular a estos cursos y acortar las brechas que parecen existir en la forma de entregar contenidos y saberes.

D) la pregunta por la interdisciplinariedad, dado que algunas actividades curriculares son impartidas por académicos de diversas áreas del conocimiento, lo que enriquece la práctica pedagógica. A la vez, es necesario valorar al pcu como espacio interdisciplinar, que congrega a estudiantes de distintas carreras en un aula diversa, multifocal, que demanda al académico el uso de didácticas variadas.

F) la constatación de levantar un nuevo plan, que recoja las fortalezas del pcu y mejore las debilidades, en el contexto de una universidad que opta por un modelo curricular basado en competencias cuyos ejes estratégicos son inclusión e innovación y que opta por 4 temas prioritarios: familia, juventud, bien común y ecología humana.

Finalmente, como sugerencias generales, se puede señalar que la formación o dominio conceptual, valórico y epistemológico debe ser eje del desarrollo integral del estudiante, en tanto que es crucial motivar a los estudiantes para que logren encantarse con la posibilidad de formarse permanentemente en su vida profesional desde diversos ámbitos y disciplinas.

Las sugerencias específicas, refieren a la conveniencia que el diseño curricular del pcu considere un plan de seguimiento y monitoreo de avances, aseguramiento de la calidad, evaluación continua, las áreas de decisiones que se tendrán en cuenta para la continuidad del programa, actores que participan, y un relato compartido que ofrezca al estudiante un valor constitutivo en su formación disciplinar.

2. Plan de formación integral como propuesta de la renovación curricular del plan común universidad.

Para responder las preguntas y demandas emanadas de la evaluación del pcu en razón al levantamiento de un nuevo plan, es necesario mencionar que éste ha sido un proceso colegiado por la vicerrectoría académica, a través del plan común universidad (PCU) perteneciente a la dirección de docencia, las cuatro facultades: ciencias religiosas y filosofía, educación, ciencias sociales jurídicas y económicas, ciencias de la salud, y la vicerrectoría de identidad y desarrollo estudiantil (VIDE), el cual tuvo como resultado el proyecto del plan de formación integral (PFI) (UCSH, 2016).

Como resultado de las evaluaciones y las reflexiones establecidas por el grupo de trabajo, se acordó denominar plan de formación integral (pfi) al anterior plan común universidad. Este cambio de denominación es concordante con el modelo de formación salesiano que indica como propósito la formación integral y el desarrollo de los talentos de todos sus estudiantes, mientras que el concepto de plan común alude más bien a un conjunto de acciones de formación comunes a todos sus miembros. De esta manera,

Se comprende por formación integral el proceso de desarrollo curricular orientado a la autotransformación, que posibilita al estudiante enfrentar los desafíos del siglo XXI, y contribuir al desarrollo del país y de la sociedad del conocimiento, desde una perspectiva cristiana y del bien común. Reconoce esta visión, la trascendencia del ser humano, su dignidad, derechos, diversidad, habilidades y compromiso ético. (UCSH, 2016, p. 13).

Esta nueva propuesta, “tal como indica el modelo de formación UCSH, busca situar al estudiante como actor principal de sus procesos de aprendizaje y por tanto está orientado a potenciar su vocación, actitudes y aptitudes, entregándole las herramientas, experiencias y acompañamientos necesarios”. (UCSH, 2016, p. 17)

En cuanto estructura curricular, el plan de formación integral permite al estudiante cursar electivos en líneas de formación de su interés, y como trasfondo formativo, promover las competencias genéricas institucionales (identitarias y comunes). En este sentido, la promulgación de las competencias genéricas realizadas por la universidad fue un hito importante para levantar el documento del pfi (UCSH, 2014).

Ahora bien, concretamente, el PFI se estructura a través de tres ejes articuladores, los cuales se comprenden como núcleos temáticos o ideas fuerza que guían la trayectoria formativa del pfi en un campo del conocimiento. A la vez, buscan sellar la identidad del estudiante UCSH, en los ámbitos de la formación personal, trascendente y ciudadana, tributando, de esta manera, a las compe-

tencias genéricas institucionales. Los ejes se denominan desarrollo personal y profesional; teología y sociedad; ethos y ciudadanía activa. (UCSH, 2016).

Por su parte, los ejes articuladores se despliegan en líneas de formación, las cuales permiten, secuencialmente, la profundización del estudiante en alguno de los campos temáticos ofrecidos. Así el eje 1 de desarrollo personal se desarrolla en líneas de formación como: liderazgo y trabajo colaborativo; bienestar y calidad de vida; lenguaje y comunicación; inglés. El eje 2 de teología y sociedad, se profundiza con las líneas de fe y cultura y, enseñanza social cristiana. Finalmente, el eje 3 de ethos y ciudadanía activa, se despliega en educación en derechos humanos y ciudadanía y, arte, cultura y creatividad. Es importante señalar que estas líneas de formación contribuyen al logro de una competencia genérica identitaria y una común en un nivel de logro intermedio, de manera que el resultado de esa profundización, permite al estudiante obtener una certificación (UCSH, 2016).

Esta estructura curricular, donde el estudiante se hace protagonista de su aprendizaje, responde al objetivo primordial del pfi en cuanto a,

Promover la autotransformación del estudiante, potenciando su autonomía, protagonismo y apertura al otro/otro, a través de la propuesta de un conjunto de actividades curriculares electivas que complementan la formación personal e identitaria, mediante el desarrollo de competencias genéricas en un ambiente de comunidad de aprendizaje, en torno a ejes articuladores y líneas de formación, que le permitan aportar a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y democrática (UCSH, 2016, p. 17,18).

De esta forma, el desafío de actualizar el plan común universidad por la nueva estructura curricular del plan de formación integral, responde a los nuevos escenarios de una sociedad en constante cambio, donde las problemáticas se constituyen en verdaderos desafíos y oportunidades que el profesional en formación de la UCSH deberá asumir en el presente y futuro mediato. Además, el pfi se desarrolla en el contexto de una universidad que declara tener una vocación social, pública y vinculada con el medio, desde una impronta humanista-cristiana, atendiendo también a los aspectos relacionados con cultura, ciencia, técnica y educación (UCSH, 2016).

Ahora bien, para asegurar la calidad del PFI, éste se plantea cuatro objetivos específicos a saber: formativos, evaluativos, investigativos, divulgativos o difusión (UCSH 2016).

El objetivo formativo, está relacionado con la implementación de las actividades curriculares en el marco de la estructura curricular y además implementando las metodología propuestas por el PFI que responde al sistema preventivo salesiano en cuanto a comprender el aprendizaje como una relación dialógica entre los académicos y los estudiante.

Por su parte el objetivo que refiere al elemento evaluativos, considera el aseguramiento de la calidad a través del monitoreo y acompañamiento del cuerpo académico, favoreciendo las comunidades de aprendizajes docentes que promueve el modelo de formación donde los mismos académicos aprenden entre sí (UCSH, 2014). Además, es necesario constantemente evaluar el cumplimiento de los procesos docentes y los resultados de aprendizaje obtenidos de la experiencia.

El objetivo que tiene relación con la investigación, busca promover el desarrollo de exploraciones académicas que den cuenta de la praxis en torno al plan de formación integral, para aportar y compartir las buenas prácticas docentes en comunidades de aprendizaje como un ejercicio permanente de búsquedas innovadoras en la praxis pedagógica. Lo anterior se puede concretar a través de productos editoriales, artículos y proyectos de investigación tanto internos como externos a la universidad.

Finalmente, el objetivo divulgativo o difusión, pretende mostrar las buenas prácticas docentes en el desarrollo de las competencias genéricas institucionales, a través de comunidades de aprendizaje que propicien la difusión de las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario con participación en coloquios y encuentros tanto nacionales como internacionales.

Esta forma de evaluación, permitiría alcanzar una calidad académica que crece en espiral, de modo de consolidar aquellos aspectos que constantemente son bien evaluados y buscar nuevos horizontes para aquellas dimensiones que aún falta ajustar. A la vez, permite considerar al académico de forma integral en cuanto pedagogo, investigador y comunicador, lo cual tiene como consecuencia el dinamismo constante de una práctica docente que no puede permanecer en la rutina y el estancamiento. Lo anterior tiene su constatación práctica de periódicamente dar a conocer a la comunidad universitaria los logros y avances del PFI.

3. Resultado de la implementación del PFI. Sistematización eje 1 y eje 2

En el año 2016, se implementan en la UCSH dos carreras de pregrado en un curriculum basado en competencias: trabajo social y psicología. Por esta razón, el pfi despliega dos actividades curriculares en los ejes articuladores de desarrollo personal y profesional, con el electivo de expresión oral y escrita como herramienta de la identidad personal, la cual tributa al desarrollo de la competencia genérica identitaria, compromiso solidario de vida, con sus tres sub-competencias, dentro del nivel de logro inicial, y de forma transversal, incluye también la dimensión comunicación efectiva, con la sub-competencia de expresión verbal y no verbal, en el nivel de logro inicial. Asimismo, se imparte el eje articulador

teología y sociedad con el electivo cristianismo y hecho religioso, que tributa en el desarrollo de la competencia genérica identitaria de reflexividad crítica, con sus tres sub-competencias, dentro del nivel de logro inicial.

Desde esta experiencia y, en razón del aseguramiento de la calidad, se realizó una sistematización de ambos ejes cuyo propósito fue el de analizar la experiencia de la actividad curricular en los aspectos epistemológicos teóricos, metodológicos, evaluativos y experiencial, desplegados en la actividad curricular que tributaba a competencias genéricas identitarias. Para aproximarse a la sistematización se realizó un estudio que consideró la voz de los estudiantes, académicos y documentos tales como; programa, programación, instrumentos evaluativos, rubricas, evaluaciones hito.

En el caso de expresión oral y escrita como herramienta de la identidad personal, la actividad curricular se estructura en función a tres aspectos temáticos: proyecto de vida, proyecto social inicial y expresión oral y escrita.

En cuanto a proyecto de vida se pretende que el estudiante reflexione sobre los hechos más significativos de su propia vida, vinculándolos con su decisión profesional, identificando personas, hechos de vida, valores y regularidades significativas para discernir respecto de la decisión tomada.

En el núcleo de proyecto social inicial, se pretende generar un acercamiento temprano a la realidad social, que permita articular el proyecto personal y profesional en construcción con otros, siendo coherentes con los principios institucionales de la universidad.

El núcleo de expresión oral y escrita, permite evidenciar el saber ser, saber hacer – actuar y saber convivir, por tanto, es fundamental para el desenvolvimiento personal y profesional, el cómo el estudiante, ordena, redacta y trasmite, verbal y por escrito.

Por su parte, la actividad curricular de cristianismo y hecho religioso, se basa en tres momentos: el contexto sociocultural, el hecho religioso y la pluralidad de creencias; en segundo lugar, el cristianismo como perspectiva de análisis de la realidad sociocultural; y finalmente, el cristianismo en diálogo con el mundo y la apertura a la trascendencia.

La sistematización logró constatar que, si bien es cierto, el equipo académico tenía plena conciencia que se está trabajando en un currículum basado competencias, se solía priorizar el contenido por sobre la competencia. Ciertamente, este nuevo enfoque demanda otras maneras de orientar la actividad curricular ya que es necesario pasar del contenido al despliegue de habilidades y destrezas de los estudiantes, para lograr un aprender situado. En este sentido, el currículum por objetivo permitía relevar el contenido, sin embargo, en este modelo se acentúan lo epistemológico, es decir, relevar los procesos de metacognición.

En ambas sistematizaciones, se constata en esta primera versión de la actividad curricular, que esos resabios contenidistas se mantienen a pesar de las intenciones de los académicos por trabajar en un nuevo modelo. Es necesario, por tanto, romper estos esquemas y dar un salto cualitativo que implica ejercitar, repetir, evaluar, y hacer consciente este nuevo paradigma curricular. Al respecto, pareciera que no es suficiente la capacitación, aunque es siempre necesaria, sino que más bien se requiere un convencimiento que implica cambiar la mirada, el enfoque y las prácticas para aportar eficientemente en la formación integral del estudiante. De hecho, en la programación, muchas veces se visualizaba claramente la dimensión cognitiva pero no se esclarecía lo procedimental y lo actitudinal, lo que a la postre impactaba también en las didácticas y evaluaciones diseñadas por los académicos.

Es así, como un modelo curricular basado en competencias, demanda al académico explorar otras estrategias didácticas y evaluativas que superen la cátedra para que de esa manera el estudiante se torne el centro del aprendizaje. De hecho, las evaluaciones por parte de los estudiantes muestran que cuando las didácticas permitían que ellos se transformaran en protagonistas, los estudiantes se mostraban satisfechos con la actividad curricular y ese aprendizaje lo consideraban como significativo, no así cuando se percibían como receptores de un relato asimétrico.

Es así, que uno de los riesgos es el considerar al estudiante como un ser estático, que consume contenidos, repite memorísticamente o bien que realiza actividades mecánicamente. La apuesta es descubrirlo como un sujeto activo que tiene diversas formas de aproximarse al aprendizaje. Esto demanda que el académico demuestre experticia teórica y pedagógica para enfrentar a una persona epocal, inmerso en un mundo digital, que tiene otras formas de comunicarse y que de ese modo construye su historia y se prepara para ser un profesional inédito, íntegro, experto en su disciplina y con cualidades personales que le permita construir con otros. En este sentido, una actividad curricular que no tiende a la autoformación del estudiante y el aprendizaje con apoyo virtual, está catapultado a la caducidad y corre el peligro de quedar obsoleta en un mundo que gira a otra velocidad. De esta manera, estos nuevos desafíos, requieren de un cambio de paradigma del académico en cuanto a generar nuevos conocimientos, saberes, destrezas, y favorecer el escucharnos, el aprender juntos y el corregirnos.

En razón de lo anterior, la comunidad de aprendizaje formada por los académicos de ambos ejes, valoraron positivamente esta forma de trabajo pues les permite reflexionar constantemente sobre sus propias prácticas y aprendizajes de los estudiantes, realizándose un proceso de retroalimentación y evaluacio-

nes permanentes, para realizar los ajustes de proceso y proyectar mejoras en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, a la hora de sistematizar, pareciera ser que no se está preparado para evaluar sistemáticamente y metodológicamente las propias prácticas pedagógicas pues no se crean los instrumentos adecuados para recibir los insumos de los estudiantes que permitan al académico resignificar sus aprendizajes. De modo que, junto con planificar, se debe proyectar además la evaluación de la actividad curricular a través de métodos cualitativos, este modo de investigar la propia praxis pedagógica es la que permite, finalmente, levantar productos académicos y divulgarlos, a través de artículos, libros, semana de la ciudadanía responsable, entre otros.

En definitiva, el académico sabe que forma parte de un plan de formación integral constituido estructuralmente por actividades curriculares que buscan tributar a competencias que aportan al perfil de egreso de los estudiantes. De esta manera, el académico del PFI conoce la ruta y la misión que le compete al propiciar el desarrollo de competencias genéricas la cual concurren a la formación de un estudiante con el sello identitario de la UCSH, pues formar en competencias es también formar en valores.

4. Conclusiones

Según lo planteado en la introducción, el artículo pretendía analizar la coherencia entre el resultado de las evaluaciones que se realizaron al pcu, con el levantamiento de la nueva propuesta denominada plan de formación integral (PFI) y, a la vez, visualizar los primeros resultados que se han obtenido de la implementación de la nueva propuesta curricular basados en un modelo por competencias.

De esta forma, si se sigue la historia del PCU, se puede apreciar que los resultados obtenidos de las evaluaciones fueron fundamentales para levantar la nueva propuesta PFI. Se puede apreciar, que las fortalezas del pcu se incorporaron en el nuevo proyecto y se levantaron otras dimensiones para rectificar las falencias, la más fundamental refiere a una estructura curricular que tuviese un hilo conductor de modo, que las actividades curriculares no se presentaron como un conjunto de actividades desconectadas, sino que tuviese una estructura cuyo pilar lo dieran las competencias genéricas institucionales, atravesada por un relato que responde al legado de don bosco y el cardenal silva henriquez.

De esta manera, el PFI se organiza al modo de un triángulo virtuoso, que busca plasmar el sello identitario de la UCSH cuyo legado salesiano se refiere a formar “buenos cristianos y honestos ciudadanos” (UCSH, 2016). Para llevar adelante este cometido el PFI se organiza en torno a tres ejes: desarrollo personal y profesional (eje 1); teología y sociedad (eje 2);ethos y ciudadanía activa (eje 3).

El requisito para el buen desarrollo de los ejes dos y tres, es el eje 1, puesto que no puede haber cristiano ni ciudadano si no hay persona. Al mismo tiempo, las competencias genéricas identitarias que se relacionan con cada eje van configurando al estudiante UCSH. Así, la competencia genérica del compromiso solidario de vida tiene como aspecto fundamental que el estudiante se reconozca como persona con unas características determinadas cuya elección profesional se ilumina desde la dinámica del servicio. Por su parte, la reflexividad crítica es un ejercicio que el estudiante realiza sobre todo en torno de plantearse la dimensión trascendente de su vida personal y profesional, de allí que se inserta en este punto las diferentes creencias que cada estudiante posee al momento de situarse en la existencia. Finalmente, la responsabilidad social transformadora busca que el estudiante se sitúe en la sociedad de modo colaborativo y analizándola permanentemente. Así, se lleva adelante la pedagogía salesiana que se basa en tres pilares: razón, amor y trascendencia, que están estrechamente ligada a lo anterior pues, si bien es cierto, estos elementos están presentes en los tres ejes, se podría afirmar que en el primero la razón, en cuanto autorreflexión es primordial para que el estudiante se conozca a sí mismo y pueda servir a la sociedad; por su parte, la trascendencia como constitutivo antropológico permite al estudiante visualizar que todas las decisiones y acciones impactan en los otros y, finalmente el amor el estudiante lo descubre como una fuerza dinamizadora fundamental de acción transformadora.

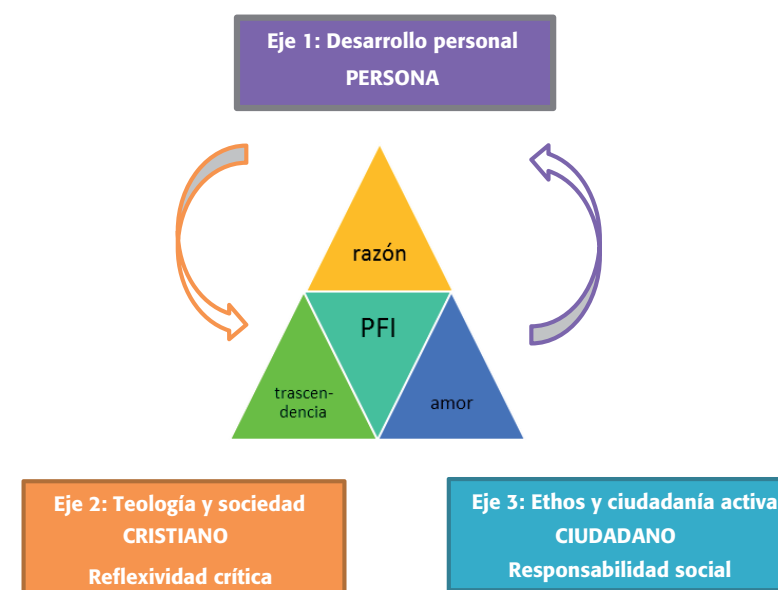


Figura 1. Triángulo virtuoso pfi

Ahora bien, el proyecto PFI se torna dinámico cuando ninguno de los tres ejes se encierra en sí mismo, sino por el contrario las dimensiones de la razón, la trascendencia y el amor, están presente en todos ellos. A su vez, las evidencias del logro de la competencia deberían impactar en la secuencia de actividades curriculares, al modo de un posta, donde el estudiante haga su propia síntesis del eje 1, para traspasarlo al eje 2 y de esa manera llegar al eje 3. Con este pilar fundamental de competencias identitarias logradas, él mismo estudiante decide profundizar en una de ellas a través de las líneas de formación que tributan a las competencias genéricas comunes. A través de este diseño, el PFI pretende enfrentar las nuevas demandas que la sociedad impone a la educación superior, pues no sólo necesita excelentes profesionales en lo disciplinar, sino además personas integrales. En este sentido, trabajar en el despliegue de las competencias genéricas es considerar que éstas se constituyen en verdaderos puentes pedagógicos hacia una educación axiológica, de manera que cada competencia genérica va asociada a algún valor, por lo que se prioriza el aspecto actitudinal que en muchas ocasiones queda relegado por la primacía de lo cognitivo y lo procedimental.

Un aspecto interesante en esta investigación es que, constantemente, la figura del académico aparece como fundamental en este proceso de renovación curricular. Si bien es cierto, el centro del proyecto PFI es el estudiante, la innovación no se puede realizar sin académicos renovados, de allí el desafío de la formación permanente del docente en cuanto conocer y hacer propio lo identitario de la universidad, la pedagogía del acompañamiento y los nuevos desafíos de un currículum basado en competencias, principalmente en aspectos metodológicos y evaluativos. De esta manera, el desafío principal es que el académico logre una coherencia entre programa, programación y ejecución de una actividad curricular, que permita armonizar lo intelectual, lo procedimental y lo actitudinal, a través de didácticas, instrumentos evaluativos y rúbricas para evidenciar el aprendizaje situado del estudiante y dar cuenta de ello. Lo anterior, no se puede realizar desde la individualidad y el aislamiento, sino que demanda el congregarse en comunidades de aprendizaje que estén auto observando permanentemente su práctica pedagógica, para concretar la mejora continua y transitar desde el discurso a la práctica pedagógica.

Finalmente, otro de los aspectos que emerge con fuerza en la propuesta PFI y en las primeras experiencias de implementación, es la necesidad de generar una cultura de la sistematización y evaluación permanente, al modo de un espiral ascendente que se retroalimenta permanentemente para de ese modo realizar los ajustes adecuados. Así, el aspecto evaluativo es central para los otros objetivos específicos que se plantea el PFI, a saber: formativo, investigativo, divulgati-

vos o difusión. En este sentido, es necesario señalar que se busca ir más allá de lo formativo de la práctica docente, en cuanto situar la docencia en una dimensión investigativa y divulgativa con el propósito de la búsqueda de la excelencia y del de compartir las buenas prácticas.



Figura 2. Esquema de objetivos pfi

Referencias

- Díaz-salazar, R. (2016). *Educación y cambio social. Del yo interior al activismo ciudadano*. Madrid: PPC.
- Garcés, M. (2012). *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en américa latina y chile*. Santiago de Chile: Lom.
- Mayol, al. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el chile contemporáneo*. Santiago de Chile: Lom
- Menin, O. (2006). *Pedagogía y universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- PCU (2014a). *Documento de evaluación externa plan común universidad*.
- PCU (2014b). *Informe de necesidades y demandas de la formación integral*.
- UCSH (2014). *Competencias genéricas res n° 054/2014*.
- UCSH (2016). *Plan de formación integral*. Santiago de Chile: UCSH.
- Universidad Católica Silva Henríquez. (2014). *Modelo de formación universidad católica silva henríquez 2014*. Recuperado
- [Http://ww3.ucsh.cl/resources/descargas/documentacion/normativa/modelo_de_formacion_2014_universidad_catolica_silva_henriquez.pdf](http://ww3.ucsh.cl/resources/descargas/documentacion/normativa/modelo_de_formacion_2014_universidad_catolica_silva_henriquez.pdf).

La motivación de los alumnos en la Educación Superior: evaluación de una experiencia docente

ZAIRA CAMOIRAS RODRÍGUEZ
LEANDRO BENITO TORRES
CONCEPCIÓN VARELA-NEIRA
Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

El papel de las universidades en la sociedad está cambiando con la llegada del espacio europeo de educación superior. El incremento en las facetas que el mercado laboral y la sociedad en general esperan del alumnado universitario, se suma a una importante falta de motivación por parte de éstos en el aula. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de cambios no solo en los objetivos y contenidos de las materias, sino también en las metodologías aplicadas por los docentes.

El presente artículo resalta la importancia de la orientación motivacional del alumnado como elemento clave para la consecución de un aprendizaje significativo, así como la importancia de las acciones que desempeñan alumnado y profesorado en la consecución de esa motivación. En base a las necesidades descritas, se ha desarrollado una experiencia docente de aprendizaje-servicio con alumnos de grado en administración y dirección de empresas, con el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo a través de la motivación, fomentando la autonomía del alumnado y el papel del profesorado como tutor. Los resultados reflejan una importante mejora motivacional y de conocimientos en el alumnado tras su participación en el proyecto.

Palabras clave: motivación, aprendizaje-servicio, aprendizaje significativo, evaluación.

Introducción

Con la llegada del espacio europeo de educación superior (EEEs), las universidades están asumiendo su papel transformador en la sociedad, realizando múltiples cambios hacia una formación integral de los titulados. Más allá de la formación únicamente basada en contenidos, se busca la formación de profesionales de futuro capaces de asumir los retos de un cambiante mercado laboral que exige respuestas rápidas, especializadas e innovadoras, así como también una formación como ciudadanos globales, solidarios, críticos y socialmente responsables (Folgueiras *et al.*, 2013). Para alcanzar esta formación integral, es imprescindible fomentar un aprendizaje colaborativo, basado fundamentalmente en la construcción de conocimientos que permitan desarrollar en el alumna-

do un conjunto de competencias y elementos sociales y éticos (Martínez *et al.*, 2013).

A la hora de hacer frente a este incremento en las facetas de la formación universitaria, uno de los principales problemas con el que se encuentran los profesores universitarios es la falta de motivación e interés por parte de sus alumnos, quienes centran su atención en aprobar y no en aprender (Álvarez *et al.*, 2007; Díaz y Riesco, 2006; Tapia, 2005). En el contexto educativo, el concepto de motivación juega uno de los papeles más relevantes en las investigaciones, siendo ampliamente analizado a lo largo de los años en relación al aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2007; Núñez *et al.*, 2005; Castillo *et al.*, 2003; Rodríguez *et al.*, 2001; Noels *et al.*, 2000).

La transformación hacia una formación integral pone de manifiesto la necesidad de un cambio no solo en los objetivos y contenidos, sino también en las metodologías empleadas por el profesorado. Es preciso desarrollar metodologías novedosas, que permitan evolucionar hacia una formación centrada en el aprendizaje y en el estudiante, donde éste asuma un papel protagonista, más activo y participativo (López, 2011).

Una metodología que se adapta muy bien a esta descripción es el aprendizaje-servicio (ApS), propuesta educativa consistente en la combinación de procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un mismo proyecto, en el cual se lleva a cabo el aprendizaje mientras se trabajan necesidades reales del entorno (Martín y Serrano, 2010). Este tipo de proyectos se centran en el aprendizaje autónomo, donde el profesor asume un papel de tutor y guía que permite a los estudiantes ver más claramente la importancia, interés y utilidad de la tarea que está desarrollando, llevando a una mayor involucración e incrementando su disposición a aprender (Wolters y Pintrich, 1998; Mc Robbie y Tobin, 1997). Puig *et al.*, (2011) resaltan el positivo impacto que la participación en proyectos de aps puede llegar a tener sobre la motivación y el desarrollo de conocimientos en el alumnado.

El presente artículo se divide fundamentalmente en tres partes. La primera recoge una revisión sobre la literatura vinculada a la motivación y su importancia en la educación, haciendo un repaso por las principales orientaciones motivacionales presentes en el alumnado y las metas que priorizan en cada caso, poniendo de manifiesto el papel protagonista del alumno y las posibilidades de las que el profesorado dispone para mejorar la motivación en el aula y contribuir a un aprendizaje significativo del alumnado – haciendo hincapié fundamentalmente en el papel de la evaluación. La segunda parte presenta la experiencia de aps desarrollada por profesores de la universidad de santiago de compostela, así como los principales resultados obtenidos con la misma en ma-

teria de motivación y conocimientos del alumnado. Para finalizar, se presentan las conclusiones más relevantes extraídas de la revisión teórica y los resultados obtenidos.

Marco teórico

La motivación de los alumnos a la hora de afrontar las diferentes actividades académicas propuestas juega un papel básico en el aprendizaje (tapia, 2005), ya que si no existe una motivación favorable hacia el aprendizaje, será más difícil que este tenga lugar.

Cuando los alumnos se enfrentan a una tarea determinada, cada uno asumirá su realización de una forma diferente. En cada caso concreto, dicha asunción dependerá de las metas, expectativas y estrategias de actuación del alumno, lo que contribuye a la definición de su orientación motivacional (Tapia, 2005). En base a estudios previos, se pueden diferenciar tres orientaciones principales para hacer frente al aprendizaje, en cada una de las cuales la atención del alumno se centra fundamentalmente en un aspecto determinado y la priorización que se da a las diferentes metas del alumnado varía (Tapia, 2001).

Por una parte, está la *orientación al aprendizaje, a la tarea o a la acción*. Los estudiantes en los que prevalece esta orientación son individuos para los que la tarea en si constituye un desafío. Existe una preocupación fundamental por alcanzar una comprensión y un dominio elevado de lo que están estudiando. Se trata de un alumnado que prioriza fundamentalmente metas vinculadas a satisfacer dicha preocupación, como la comprensión y experimentación del aumento de su competencia, la adquisición de conocimientos y competencias útiles y relevantes, la percepción de que estudian por elección propia y no obligados, y la obtención de calificaciones positivas. Este tipo de metas llevan a los alumnos a realizar un procesamiento estratégico-profundo de la información, lo que contribuye positivamente al éxito académico (De la Fuente, 2004).

Por otra parte, se encuentran los alumnos en los que predomina una *orientación al resultado o al estado emocional que generan las dificultades*, quienes asumen las tareas planteadas como una amenaza que tal vez no sean capaces de superar. La preocupación central se sitúa en la propia autoestima, y en como ésta se verá afectada en caso de que no se llegue a superar la tarea o conseguir el objetivo esperado frente a otros individuos. Los alumnos con esta orientación priorizan metas como la preservación y aumento de su autoestima, la búsqueda de aceptación, atención y ayuda por parte del profesorado, o la obtención de calificaciones positivas. Estas metas provocan que los alumnos procesen la información de modo repetitivo y superficial, influyendo negativamente en la consecución final de sus logros (De la Fuente, 2004)

Por último, la *orientación a la evitación del trabajo*, en la que se asumen las tareas como una obligación, como algo pesado y aburrido. La preocupación principal del alumnado está en la consecución de metas externas, diferentes al propio aprendizaje, como puede ser la obtención de una determinada calificación positiva.

Aunque lo ideal sería que todos los alumnos se alejasen de las orientaciones al resultado y a la evitación del trabajo y convergiesen hacia una orientación al aprendizaje, en la mayoría de los casos esto no se produce. Si bien es cierto que en ocasiones puede existir en algunos alumnos una predisposición a adoptar alguna de dichas orientaciones, la forma en que actúan no es rígida y estable ante cualquier situación y tarea (De la Fuente, 2004). La orientación adoptada por los alumnos, así como las metas que se priorizan, puede variar en función de la actividad planteada, del momento o de las dificultades encontradas.

El alumnado y sus acciones juegan un papel clave en este contexto. La adaptación a los nuevos tiempos requiere de grandes esfuerzos por su parte para contribuir de forma eficaz a la construcción de su conocimiento y alcanzar los mejores resultados. El alumno debe participar de manera activa en su formación, convirtiéndose en un ser autónomo que tiene el control de sus procesos cognitivos y de su aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2007). Debe dejar atrás la memorización de conocimientos e iniciar su construcción, para lo cual es necesario que tome el mando en la elaboración y organización de información y la realización de actividades de calidad, que le permitan comprenderlos y asimilarlos de manera efectiva, contribuyendo así al desarrollo de sus habilidades (Álvarez *et al.*, 2007). Es necesario que el alumno asuma un aprendizaje autónomo, en el que se elimine la dependencia directa del profesor, realizando el trabajo y aprendiendo de forma más libre e independiente, alcanzándose así un aprendizaje activo, significativo y centrado en el propio estudiante (Bosco, 2005).

Desde el punto de vista del profesorado, su papel principal en este nuevo contexto se aleja de la mera transmisión de conocimientos, para centrarse en la mediación entre la estructura de conocimiento y la estructura cognitiva del alumno (González-Pienda, 2004). La tarea de los docentes, aunque desde un segundo plano menos visible para dejar protagonismo al alumnado, es clave para que el aprendizaje significativo tenga lugar y los alumnos lo afronten con motivación, éxito y una orientación adecuada. Desde el punto de vista del profesor, existen múltiples y variadas pautas de actuación con las que se puede contribuir a la mejora motivacional y estrategias con las que el alumnado afronta el aprendizaje. En la tabla 1 se recogen diversas pautas de actuación docente para alcanzar dicha mejora en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

Tabla 1: pautas de actuación docente para la mejora motivacional del alumnado.

Momento	Objetivo	Pautas de actuación
Comienzo	Activar la curiosidad	- presentar información nueva y sorprendente - plantear problemas e interrogantes
	Mostrar la relevancia de la tarea	- utilizar situaciones como ejemplo - indicar la funcionalidad de la tarea
	Activar y mantener el interés	- variar las tareas - activar conocimientos previos - usar discurso jerarquizado y cohesionado - usar ilustraciones y ejemplos - sugerir metas parciales - orientar la atención al proceso - planificar adecuadamente las actividades
Desarrollo	Transmitir aceptación	- permitir intervenciones espontáneas - escuchar activamente - asentir con la cabeza mientras el alumno habla - señalar lo positivo de las respuestas - pedir justificaciones en respuestas incorrectas - no hacer comparaciones - dedicar tiempo
	Conseguir implicación autónoma del alumnado	- explicitar la utilidad de las actividades - dar oportunidades de opción - subrayar el progreso y papel activo del alumno - sugerir establecimiento de metas propias - sugerir división de tareas - enseñar a buscar formas de superar dificultad - resaltar la importancia de pedir ayuda y autonomía - enseñar a aprender de los errores - ayudar a que el alumnado disfrute sus logros
	Facilitar la experiencia de aprendizaje (e.a): diseño de tareas	- concienciar del problema - explicar el procedimiento a aprender - explicitar y orientar el proceso de pensamiento - posibilitar la práctica independiente
	Facilitar la e.a: interacción profesor-alumno	- a través de mensajes - a través de recompensas - a través del modelado de valores
	Facilitar la e.a: interacción entre alumnos	- proponer tareas cooperativas - facilitar objetivos y pautas organizativas
Evaluación		- destacar relevancia de los aspectos evaluados - diseño adecuado para ayudar a superar errores - explicación previa de criterios de calificación - incluir preguntas de diversa dificultad - evitar la comparación entre alumnos - informar sobre cómo superar errores

Fuente: adaptado de Tapia (1997).

En los últimos años, una de las acciones del profesorado que más atención ha atraído por su especial efecto en la motivación con que los estudiantes afrontan su aprendizaje es la evaluación, son múltiples clasificaciones de evaluación que se han realizado en base a diferentes criterios, aunque una de las más tratadas en el nuevo contexto de participación activa del alumnado es la realizada entre

evaluación diagnóstica, evaluación sumativa y evaluación formativa. En la tabla 2 se recogen las características y diferencias principales de estos tipos de evaluación.

Tabla 2: características de las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa.

	Evaluación diagnóstica	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Momento	Al inicio del curso o de una determinada fase educativa o durante el curso.	A lo largo del proceso de aprendizaje. Puede producirse en diversas ocasiones, cuanto más frecuente mejor.	Al final de una fase educativa o del curso. Puede haber varias a través de exámenes parciales por ejemplo.
Función	Aportar información inicial. A) para los alumnos: - conocer su base sobre el tema - anticipar el contenido de la materia - estimular a través de una implicación más activa B) para los profesores: - conocer la formación previa sobre un tema de los alumnos y formar grupos - adaptar la programación de la materia - determinar causas de fracasos o dificultad de seguimiento en los objetivos	Aportar feedback inmediato a lo largo del proceso de aprendizaje. A) para los alumnos: -aporta información para su autoevaluación. Facilita la orientación, motivación y aprendizaje, sobre todo si se comentan los resultados. B) para el profesor: - permite evaluar sus objetivos, métodos, ritmo... y adaptarlos en caso de ser necesario o proponer nuevas experiencias de aprendizaje - solucionar a tiempo deficiencias encontradas en alumnos individuales.	Calificar o certificar el nivel adquirido por el alumno en un período determinado. Evaluar la eficacia del método o sistema aplicado.
Métodos	Metodología sencilla, como ejercicios o pruebas objetivas.	Métodos sencillos e informales, como corrección de ejercicios en el aula.	Métodos rigurosos que permitan una alta fiabilidad, como los exámenes.
Criterios de evaluación	Conocimientos individuales	Por objetivos conseguidos, por temas o aspectos parciales.	Pueden combinarse diferentes criterios: por objetivos conseguidos, por resultados del grupo...
Calificación	No se califica.	Es mejor no calificar o dar a ésta un menor peso. Lo más importante es lo que el alumno sabe al final.	Se califica como método de certificar el nivel del alumno, y esta suele ser su principal finalidad

Fuente: elaboración propia a partir de Morales (1995), Álvarez et al (2007)

Si bien estamos frecuentemente estamos más acostumbrados a la evaluación sumativa, ya que es la que se corresponde a la obligación habitual del profesorado (Morales *et al.*, 1995), lo ideal sería un cambio hacia la evaluación formativa combinada con evaluaciones diagnósticas cuando sea preciso. Aunque la evaluación formativa es más difícil de realizar, ya que implica cambios en las metodologías y un mayor esfuerzo y dedicación, los resultados en el alumnado suelen ser más positivos en términos de formación, aprendizaje y motivación.

Metodología

Dada la necesidad de aplicar nuevas prácticas docentes que ayuden a dar respuesta a los nuevos requerimientos del EEES e incrementen el papel activo del alumnado en su aprendizaje, el presente artículo recoge la experiencia de *aps* llevada a cabo por profesores de la universidad de santiago de compostela. El proyecto se ha desarrollado con los 180 alumnos de investigación comercial, una materia obligatoria en el último curso del grado en administración y dirección de empresas. Para su desarrollo, se ha contado con la colaboración de ocho empresas de economía social pertenecientes a diferentes sectores de actividad.

Entre los objetivos perseguidos con el proyecto se encuentran (a) el aprendizaje significativo del alumnado, (b) el incremento de la motivación del alumnado, (c) acercamiento de la realidad empresarial a los alumnos, (d) el incremento de la participación y protagonismo del alumnado en la actividad docente y (e) la potenciación de la labor tutorial del profesor.

Al inicio del curso, los representantes de cada una de las empresas colaboradoras tuvieron una reunión con cada uno de los grupos interactivos de la materia, para contarles la situación actual de su empresa, dificultades que se encuentran en su día a día, sus objetivos a corto plazo e intereses respecto al desarrollo y mejora de su actividad. Tras esta presentación, los alumnos (en grupos de tres personas) debían realizar una investigación de mercado completa para la empresa asignada, con el objetivo de dar respuesta y aportar posibles soluciones o líneas de mejora para los problemas y dificultades planteados por los responsables.

A partir de la información obtenida en la reunión y tras obtener información adicional sobre la empresa y el sector al que pertenece mediante diferentes fuentes secundarias, los alumnos debían establecer los objetivos y necesidades de la investigación, elaborar un cuestionario que permitiese dar respuestas a dichos objetivos, recoger la información del público objetivo de la empresa y analizarla. Toda esta información debía plasmarse en un informe completo que cada grupo debía presentar en el aula y entregar al profesor de la materia a final de curso –haciéndose llegar a las diferentes empresas participantes los resultados obtenidos-. El 40% de la nota final del alumno dependía no solo del informe final entregado y su presentación, sino también del trabajo realizado durante el curso vinculado a dicha actividad. el resto de la nota dependía de un examen final y de otras actividades realizadas en el aula que no tenían vinculación directa con la investigación de mercado realizada sobre las empresas.

Durante el desarrollo de la actividad, los alumnos han asumido el papel protagonista de su trabajo, contando con el apoyo de los profesores que han actuado como tutores, guiando al alumno a lo largo de las diferentes fases del trabajo

y ayudándole a identificar el mejor camino para superar las dificultades que se iban encontrando. De la misma forma, los responsables de las empresas estaban a disposición del alumnado para consultar cualquier duda o realizar aclaraciones respecto a la empresa y sus necesidades de información.

Entre las dificultades encontradas durante el desarrollo del proyecto, en lo que respecta al profesorado destaca la dificultad de mantener la sincronía entre los dos grupos de teoría y los ocho grupos de práctica en que se divide la materia respecto a (1) conseguir que el temario necesario para avanzar adecuadamente en la investigación fuese visto antes de cada sesión práctica, y (2) avances, para que todos los grupos fuesen a la par en la realización del trabajo. Respecto al alumnado, las principales dificultades encontradas se relacionaron con la coordinación de los miembros del grupo y la obtención, en el caso de alguna de las empresas, de los datos entre su público objetivo –dado que éste estaba formado fundamentalmente por empresas.

Resultados

A la vista del importante papel que juega la motivación del alumnado universitario en la consecución de un aprendizaje significativo, la evaluación del proyecto de aps realizado se lleva a cabo en términos de motivación del alumnado y conocimientos de la materia implicada por parte de los estudiantes.

Como fuente de información para esta evaluación, se han empleado dos cuestionarios realizados al propio alumnado sobre aspectos relativos a su motivación para el estudio de la materia y a los conocimientos que poseían sobre la misma. Uno de estos cuestionarios se realizó al inicio del curso académico, antes de que se comenzase a desarrollar el proyecto de aps, mientras que el otro cuestionario se recogió al finalizar el cuatrimestre, una vez que el proyecto había llegado a su fin y todo el trabajo había quedado terminado.

El objetivo que se persigue con ambos cuestionarios es el de conocer hasta qué punto la participación del alumnado en un proyecto de aps como el descrito influye en la motivación que tienen para estudiar la asignatura de investigación comercial y en el nivel de conocimientos que poseen sobre la misma.

• Motivación del alumnado

Desde el punto de vista de la motivación, esta investigación ha centrado su atención en dos aspectos clave de la motivación del alumno para el estudio de la materia implicada. Por una parte, se analiza la motivación al propio conocimiento, y por otra parte la regulación identificada. Ambos factores han sido identificados como aspectos clave en el estudio de la motivación en la educación-dentro de la motivación intrínseca y de la motivación extrínseca respectivamente-bajo la teoría de la autodeterminación (Núñez *et al.*, 2005), e incluidos en las principales escalas para el estudio de la motivación en estudiantes, como la eme –échelle de motivation en éducation- (Vallerand *et al.*, 1989).

La *motivación al conocimiento* hace referencia a un subtipo de motivación intrínseca (mi en adelante) – símbolo de competencia y autodeterminación-, y se refiere a la realización de una determinada actividad por el propio placer que se experimenta mientras se aprende, explora o comprende algo novedoso (Vallerand *et al.*, 1992). El hecho de seleccionar esta dimensión es conocer hasta qué punto el alumnado está motivado por la principal satisfacción e interés de obtener un conocimiento, al margen de su interés por alcanzar otras metas más allá de esto, como por ejemplo alcanzar logros.

En base a esto, se ha realizado un análisis comparativo de la mi al conocimiento del alumnado antes y después de la participación en el proyecto de aps desarrollado. Para ello, se ha utilizado un test-t de student (ver tabla 3) para la comparación de muestras independientes, que permite conocer si existen diferencias entre las medias muestrales. Los resultados reflejan una mejora significativa en el nivel de mi al conocimiento del alumnado tras su participación en el proyecto de aps frente a los niveles que dicha motivación presentaba antes de la participación en el mismo.

En base a esto, se ha realizado un análisis comparativo de la mi al conocimiento del alumnado antes y después de la participación en el proyecto de aps desarrollado. Para ello, se ha utilizado un test-t de student (ver tabla 3) para la comparación de muestras independientes, que permite conocer si existen diferencias entre las medias muestrales. Los resultados reflejan una mejora significativa en el nivel de mi al conocimiento del alumnado tras su participación en el proyecto de aps frente a los niveles que dicha motivación presentaba antes de la participación en el mismo.

Tabla 3. Test-t de diferencia de medias entre la mi al conocimiento antes y después del proyecto de ApS.

Momento	Media	Desviación típica	Error típ. De la media
Antes del ApS	3,398	,667	,059
Después del ApS	3,592	,540	,067

Nota: gl= 190; t= -2,035; sig.= 0,043

Por su parte, la *regulación identificada* es el componente que refleja una mayor autodeterminación dentro de la motivación extrínseca (me en adelante). Hace referencia al desarrollo de una tarea como medio para conseguir un determinado fin y no por sí misma, y durante la cual el individuo se compromete y tiene la consideración de que eso que está haciendo es realmente importante para él (Vallerand *et al.*, 1992). El objetivo de analizar este componente de la motivación está en conocer en qué medida los alumnos, incluso cuando el objetivo final que persiguen con el estudio de una materia es diferente al propio de “aprender”, consideran que eso que están estudiando es útil y tiene importancia para ellos mismos y su futuro.

Así, se ha realizado un análisis comparativo de la regulación identificada de los alumnos al inicio y al final del proyecto. Se ha empleado un test-t de student

(ver tabla 4) para comparación de muestras independientes, para conocer la existencia de diferencias entre las medias de ambas muestras. Los resultados muestran una mejora significativa en los valores de regulación identificada de los alumnos al finalizar el proyecto de aps, frente a los niveles de ésta motivación al inicio del proyecto.

Tabla 4. Test-t de diferencia de medias entre la regulación identificada antes y después del proyecto de ApS.

Momento	Media	Desviación típica	Error típ. De la media
Antes del ApS	3,362	,698	,062
Después del ApS	3,623	,657	,082

Nota: gl= 190; t= -2,500; sig.= 0,013

• Conocimientos de la asignatura

A la hora de evaluar el aprendizaje adquirido por el alumnado participante en el proyecto, nos centraremos concretamente en los conocimientos vinculados a la propia materia, investigación comercial.

Para medir dichos conocimientos, en lugar de emplear el nivel de conocimiento del alumno derivado de las notas obtenidas en el trabajo desarrollado y el examen final, se ha empleado el nivel de conocimientos percibido por el alumno. En este sentido, lo que se emplea como predictor del propio aprendizaje son los conocimientos sobre la materia que el propio estudiante considera que posee, tanto al inicio del curso como al final. La decisión de emplear las percepciones del alumnado se debe a la importancia que la interpretación que una persona realiza de la propia realidad tiene en su comportamiento y en la consecución final de sus objetivos (Silla *et al.*, 2009). Así, una percepción de mejora de sus conocimientos por parte de un alumno, contribuirá notablemente a que dicha mejora tenga lugar finalmente.

En este sentido, se ha realizado un análisis comparativo acerca de los conocimientos del alumnado sobre la investigación comercial antes y después de su participación en el proyecto de aps. Para esto, se ha empleado un test-t de student (ver tabla 5) para la comparación de muestras independientes, permitiendo así conocer la existencia de diferencias entre las medias muestrales. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto una mejora significativa en el nivel de conocimientos vinculados a la asignatura que el alumnado posee al finalizar su participación en el proyecto, frente a los niveles que se presentaban antes de su participación en el mismo.

Tabla 5. Test-t de diferencia de medias entre el conocimiento de la asignatura antes y después del proyecto de ApS.

Momento	Media	Desviación típica	Error típ. De la media
Antes del ApS	2,862	,752	,067
Después del ApS	3,823	,715	,089

Nota: gl= 190; t= -8,514; sig.= 0,000

Relación entre motivación del alumnado y los conocimientos adquiridos

A la vista de los resultados de mejora relativos a la mi al conocimiento, la regulación identificada y el nivel de conocimientos del alumnado, se quiso comprobar también la relación existente entre éstas variables. Para ello, se ha evaluado el efecto que los mencionados factores motivadores tienen sobre el nivel de conocimientos, así como el efecto que la participación en el proyecto de aps tiene sobre ésta relación.

Para llevar a cabo esta evaluación, se propone un modelo de regresión en el cual se emplea como variable dependiente el conocimiento de la asignatura, y como variables independientes la mi al conocimiento y la regulación identificada. Dicho modelo se ha aplicado en los dos momentos de tiempo analizados, antes de iniciar el proyecto de aps y al finalizar el mismo (ver tabla 6), presentando en ambos casos niveles de ajuste adecuados.

A la vista de los resultados, se puede apreciar el efecto positivo que tanto la mi al conocimiento como la regulación identificada tienen sobre el conocimiento de la asignatura, efecto que en ambos casos se incrementa tras la participación en el proyecto (en mayor medida en el caso de la regulación identificada). Así, se puede asegurar que la mejora acontecida en el conocimiento del alumnado tras la realización del proyecto viene motivada, entre otros factores, por la mejora producida en los elementos motivadores analizados, principalmente por el incremento en el efecto de la regulación identificada.

Tabla 6. Modelo de regresión conocimiento-motivaciones antes y después del proyecto de ApS.

		Antes del proyecto de aps	Después del proyecto de aps
Betas	Mi al conocimiento	0,207 *	0,304 *
	Me - regulación identificada	0,300 *	0,522 *
R2 modelo		,201	,551
Sig. Modelo		,000	,000

Nota: variable dependiente: conocimiento de la asignatura; * nivel de sig. < 0,005

Conclusiones

Las nuevas exigencias al alumnado universitario tras la llegada del EEES requieren una formación cada vez más completa, con mayor esfuerzo y participación por su parte durante el proceso formativo. Frente a estas ambiciosas exigencias, el profesorado se encuentra habitualmente con una falta de motivación en sus alumnos, quienes priorizan la obtención de buenas notas en lugar de la consecución del propio aprendizaje. Esta falta de motivación provoca en los alumnos una orientación inadecuada a la hora de afrontar el trabajo, dificultando la adquisición de un aprendizaje significativo. Esta situación pone de relieve la necesidad de cambios en las metodologías docentes con el objetivo de mejorar la motivación de sus alumnos y reorientar sus metas, permitiendo así la obtención de un aprendizaje significativo.

Los resultados obtenidos con el proyecto de aps desarrollado ponen de manifiesto su utilidad en la mejora motivacional del alumnado. La participación en la experiencia muestra mejoras importantes en la motivación, regulación identificada y conocimientos de la asignatura por parte del alumnado. Así mismo, destaca el efecto positivo que los elementos motivacionales analizados tienen sobre el nivel de conocimientos, efecto que también se incrementa a la finalización del proyecto, contribuyendo así a explicar parte de la mejora acontecida en el nivel de conocimientos.

A la vista de los resultados obtenidos, se propone continuar empleando la metodología de aps en cursos posteriores, así como extenderla a otras materias de la titulación. Sería interesante aplicar esta metodología en cursos más iniciales dentro del sistema universitario, ayudando a mejorar y mantener la motivación del alumnado desde sus primeros años en la universidad. La colaboración con entidades de diferente tipo podría ser útil para alcanzar una formación más rica y completa del alumnado, permitiendo conocer las peculiaridades de diferentes sectores de actividad y tipos de empresa.

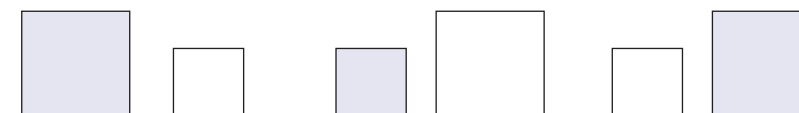
Referencias

- Álvarez, B.; González, C. y García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Redu. Revista de docencia universitaria*, 2.
- Bosco, A. (2005). Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la universidad: oportunidades y limitaciones. *Aula abierta*, (86), 3-27.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda J.L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2(1), 35-62.

- Díaz, M. y Riesco, M. (2006). Desarrollo de técnicas de aprendizaje aplicables a grandes grupos, en la línea del modelo propuesto por el eeess, en R. Rodríguez y J. Hernández (coords.), *Docencia Universitaria: proyectos de innovación docente*, oviedo: documentos ICE. 59-72.
- Folgueiras, P, Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 362, 159-185. Doi:10.4438/1988-592x-re-2011-362-157
- González-Pienda, A. (2004). Aprender significativamente: un reto para el profesor. Programa de formación inicial para la docencia universitaria. Ice. Curso 2004-2005. Universidad de Oviedo.
- López, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de educación*, 356, 279-301.
- Martín, X. y Serrano, L.R. (2010). Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje servicio. Octaedro editorial.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del país vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21, 99-118.
- McRobbie, C. y Tobin, K. (1997). A social constructivist perspective on learning environments. *Internacional journal of scienceeducation*, 19 (2), 193-208. Doi:10.1080/0950069970190205
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R, y Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85. Doi:10.1111/0023-8333.00111
- Núñez, J. L., Albo, J.M., y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la échelle de motivation en éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de educación*, extraordinario, 45-67.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Silla, I., de Cuyper, N., Gracia, F.J., Peiró, J.M. y de Witte, H. (2009). Job insecurity and well-being: moderation by employability. *Journal of happiness studies*, 10(6), 739-751.
- Tapia, J.A. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias. Barcelona: Edebé.
- Tapia, J.A. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje: principios para su mejora en alumnos universitarios. En a. García-varcárcel (Coord), *didáctica universitaria* (pp. 79-112). Madrid: La muralla.
- Tapia, J. A. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario meva. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, M.N. y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (eme). *Canadian journal of behavioral sciences*, 21, 323-349.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., y Vallieres, E. F. (1992). Theacademicmotivationscale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychologicalmeasurement*, 52(4), 1003-1017.

Wolters, Ch. y Pintrich, P. (1998). Contextual differences in studentmotivation and self-regulatedlearning in mathematics, english and social studiesclassrooms. *Instructionalscience*, 26, 27-47. Doi: 10.1023/a:1003035929216



II. INNOVACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL

Responsabilidad Social Universitaria: un modelo de gestión universitaria para la innovación responsable

FRANÇOIS VALLAEYS
Universidad de Pacífico, Perú

La llamada sociedad del conocimiento será otra cosa que una mera economía del conocimiento segregativa y discriminatoria sólo si logra mantener el vínculo histórico entre el ejercicio de la ciencia, la autonomía de la comunidad científica frente a los poderes económicos e ideológicos, y la democracia política. Contra tal apuesta ética a favor de un uso democrático y ciudadano de las ciencias, existen hoy muchas fuerzas políticas que prefieren confiscar el proceso de desarrollo científico y ponerlo a disposición de intereses privados bajo la conducción de un poder público tecnocrático. La universidad es la institución en la cual se juega en estas décadas esta lucha entre privatización y democratización del conocimiento. El discurso de la “innovación”, muy difundido y reclamado por todos los bandos, expresa esta tensión entre las novedades tecnológicas del mercado empresarial y la creatividad social para enfrentar los desafíos humanos actuales que resumen los 17 objetivos de desarrollo sostenible de la ONU.

La universidad puede ser tentada por la lógica de las patentes financiadas por las empresas según la lógica I+D+i, o puede conservar su “universalismo” etimológico y expresarlo en la producción y transmisión de un conocimiento innovador públicamente discutido y evaluado. En América Latina, un movimiento nació a inicios de los años 2000 que trata de seguir siendo fiel a la tradición de la tercera función de servicio social de la universidad (tradición heredada de la llamada Reforma de Córdoba que partió de Argentina en 1918), pero traduciéndola en la lógica gerencial de la calidad académica acreditable tal como la promueve el movimiento de la internacionalización universitaria: el movimiento de la “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU). Vamos a explicitar las razones, antecedentes y anhelos de este movimiento original, que pretende ser en sí mismo una innovación institucional al servicio de una sociedad democrática del conocimiento responsable.

1. Teoría de la responsabilidad social: Virtud, Justicia, Sostenibilidad para una ética en “3D”

La Responsabilidad Social de las Organizaciones es una corriente de gestión organizacional que, después de haber nacido en los círculos empresariales norteamericanos en los años 50, ha ido poco a poco internacionalizándose y

ganando autonomía y legitimidad, hasta culminar en un vasto debate entre 90 países y muchos actores públicos y privados, para la construcción de la “Guía de responsabilidad social: ISO 26000” (ISO, 2010). De los 5 años de discusión salió una definición que es preciso entender con nitidez:

“Responsabilidad de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y el medio ambiente mediante un comportamiento ético y transparente que: (1) contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad; (2) tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas; (3) cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento; y (4) esté integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus relaciones” (ISO 26000, p. 4).

En base a esta definición de la responsabilidad social como “responsabilidad por impactos” (y no por actos), hemos procedido a una reconstrucción filosófica del concepto, para entender la novedad de la cual trata, hasta encontrar que estamos frente a una nueva responsabilidad cardinal que complementa las responsabilidades moral y jurídica, siendo una responsabilidad colectiva promotora de creatividad política en lugar de ser una responsabilidad que impute personalmente (Vallaëys, 2011). Las responsabilidades moral y jurídica regulan nuestros **actos**, mientras que la responsabilidad social regula nuestros **impactos**, es decir no lo que hacemos con sus consecuencias inmediatas y locales, sino lo que hace lo que hacemos con sus emergencias sistémicas lejanas y globales. Una vez que hemos entendido que la responsabilidad social es responsabilidad por los impactos y que los impactos no son actos, podemos ahondar en toda la riqueza teórica y práctica que significa la responsabilidad social de las organizaciones, y en particular la de las universidades.

Los problemas que reclaman una socialización de la responsabilidad conciernen siempre cuestiones sistémicas que se desprenden de las rutinas sociales de una multitud de personas conviviendo, impactos muchas veces invisibles sin el concurso de la investigación científica (el cambio climático por ejemplo). Estas rutinas atadas a un modo de vivir producen efectos colaterales crónicos no deseados que hieren la vida social y precisan por eso una corresponsabilización de los ciudadanos asociados para (1) darse cuenta que su modo de vivir genera problemas endémicos que no son sostenibles y (2) instituir los cambios sociales necesarios para resolver dichos problemas. El paso del simple padecer individual de los problemas sociales sin toma de conciencia a la corresponsabilidad activa para la solución consensuada de los problemas comunes es lo que el filósofo Dewey llamaba la constitución de un Público (Dewey, 1927), es decir

el surgimiento de un sujeto colectivo político capaz de tomar su propio destino entre sus manos e innovar para dotarse de la constitución política adecuada, justa y sostenible, con los buenos órganos de regulación de la acción colectiva. La responsabilidad social es una responsabilidad política por excelencia, es decir relacional, no la responsabilidad individual de los representantes electos, sino la de todos los ciudadanos unidos.

Hoy, es obvio que nuestros problemas colectivos están ligados (1) al peligro de inhabilitación ecológica del planeta debido al productivismo industrial y (2) a la carencia de control de los sistemas sociales modernos (sistemas económico, financiero, científico y técnico sobre todo) que se desarrollan en forma acelerada, desenfrenada y autónoma sin que podamos garantizar que siguen teniendo una deseabilidad social piloteada por poderes legítimos. El problema ecológico global es consecuencia del problema de control político global. En los inicios de la Modernidad, teníamos que resolver cómo controlar políticamente el dominio político y cómo salir del estado de escasez colectiva. Hemos inventado la Democracia y la Tecno-ciencia industrial para resolver ambos problemas con éxito. Hoy, el mayor problema es de recuperar un poder democrático sobre las potencias desatadas de la Tecno-ciencia en manos del interés lucrativo ciego y de la “inteligencia ciega” (Morin, 2004) de los científicos especializados de todo tipo, que sin querer queriendo van rumbo a la validación de la ley de Gabor: “Todo lo que podrá hacerse se hará, cuales sean las consecuencias.” Tener poder de control sobre su propio **poder**, para que no se le escape en **potencia** incontrolable, tal es el genuino deber del ser responsable. El riesgo político de antaño era aquel de una sobreabundancia de poder político. El riesgo político de hoy es aquel de una carencia de poder político, una imposibilidad de gobernar las potencias sociales desatadas por la Modernidad industrial. Por eso nuestra época es la época de la responsabilidad y la reflexividad, la del dominio del dominio (Serres, 1990), la del “principio responsabilidad” (Jonas, 1979). Pero es una responsabilidad extraña y difícil de asumir: una responsabilidad colectiva, mutualizada, compartida, y no una responsabilidad individual de cada sujeto (persona u organización) es una responsabilidad “social”, meta-subjetiva.

Distinguir bien las tres responsabilidades cardinales (moral, jurídica, social) es pues una tarea filosófica de mucho provecho, para no seguir en confusiones a la hora de analizar qué es la responsabilidad social corporativa (CSR) o la responsabilidad social universitaria (RSU), y sobre todo no seguir confundiéndolas con la acción filantrópica para terminar cayendo en el *greenwashing*. La ética compleja que nos toca asumir se visualiza ahora en tres dimensiones a la vez, es una “ética en 3D” (Morin, 2004; Vallaëys, 2011):

Ética en "3D"	1ra dimensión: auto-ética	2da dimensión: socio-ética	3ra dimensión: antro-po-ética
Tipo de deberes	Virtud	Justicia	Sostenibilidad
Sujeto del deber	La Persona (deberes personales)	La Comunidad (deberes interpersonales)	La Humanidad (deberes transgeneracionales)
Objeto del deber	Los actos	Las leyes	El mundo
Marco de obligación	La conciencia personal	El Estado de derecho	La gobernanza internacional
Tipo de responsabilidad	Responsabilidad moral	Responsabilidad jurídica	Responsabilidad social
Generador de responsabilidad	El mal propio y el dolor ajeno	El acto ilegal y la injusticia	El impacto negativo y la insostenibilidad sistémica
Modo de regulación	La moral	El derecho	La política

En esta ética compleja, es importante resaltar tres cosas:

- 1- Ninguna dimensión puede funcionar en forma aislada de las demás sin decaer en **patología ética** (fanatismo moral, dogmatismo jurídico, totalitarismo ecológico).
- 2- La **"Sostenibilidad"** no debe reducirse a los asuntos ecológicos (protección de la "Naturaleza") sino ser entendida en forma compleja como el cuidado de la continuidad de la libertad de la humanidad, como justicia entre las generaciones humanas, con respeto a la autonomía y dignidad de las generaciones siguientes, y con respeto a los esfuerzos éticos de las generaciones anteriores.
- 3- La **"gobernanza"** empieza cuando ya no es posible el **"gobierno"**, es decir cuando actores deben regular juntos su acción colectiva sin que uno pueda dar órdenes a los demás (sin que uno *gobierne* a los demás). Una situación de gobierno implica una cadena jerárquica de órdenes acatados y sanciones seguras en caso de desobediencia (Luhmann, 1975). Una situación de gobernanza implica la necesidad de regularse mutuamente en vista a un bien común (la habitabilidad planetaria, el equilibrio financiero mundial, la superación del dumping social y fiscal internacional, etc.) en ausencia de un gobierno que coaccione a todos los actores debajo de una misma ley. La gobernanza produce acuerdos de corresponsabilidad bajo normas vigiladas mutuamente entre pares. La mayoría de nuestros impactos negativos actuales llaman a la construcción de regulaciones por gobernanza, puesto que implican la coordinación transnacional y meta-gubernamental de múltiples actores que no pueden satisfacerse ni con las autorregulaciones del mercado, ni con las leyes de cada Estado por su lado (Ostrom, 1990). Los ideólogos liberales rechazan la gobernanza, porque pretenden que el mercado basta para regular la acción colectiva. Los ideólogos socialistas también rechazan la gobernanza, porque

pretenden que nunca será eficaz y que se necesitan leyes para coactar a los agentes sociales. Ni los liberales, ni los socialistas entienden de qué trata la responsabilidad social, por eso los primeros la reducen a la filantropía corporativa (la responsabilidad moral del buen CEO virtuoso) y los segundos la niegan en nombre de la sola responsabilidad jurídica (la obligación estatal). En realidad, una regulación socialmente responsable necesita tanto de la ley como del mercado, pero no se limita a ellos dos, es **regulación híbrida** que implica también asociaciones e innovaciones sociales entre pares, más allá del *laissez-faire* liberal y de la coacción legal. Pensar una verdadera responsabilidad social nos libera del callejón de la sempiterna pelea entre liberales y socialistas, pero nos abre al reto de instituir una verdadera corresponsabilidad para el destino de la humanidad presente y futura, usando todas las posibilidades de regulación de la acción colectiva a la vez:

Ética	Autorregulación no programada : Compromiso personal	Yo me obligo	My law
Mercado	Heterorregulación no programada : <i>Feedbacks</i> sistémicos	Ello nos obliga	No law
Derecho	Heterorregulación programada : Coacción jurídica	La ley nos obliga	Hard law
Asociación (<i>partnership</i>)	Autorregulación programada : Obligación mutua	Nosotros nos obligamos	Soft law

2. Las normas de responsabilidad social organizacionales: ¿serán suficientes para suprimir los impactos negativos?

Nuestra reconstrucción filosófica de una definición de responsabilidad social en términos de corresponsabilidad por los impactos sociales y ambientales negativos que se desprenden sistémicamente del modo de vivir colectivo no es un invento *ad hoc*, sino que corresponde, como lo hemos señalado, al consenso efectivo que se va generando internacionalmente alrededor de la noción, y que la Guía normativa ISO 26000 de responsabilidad social (2010) expresa nítidamente: la responsabilidad social de una organización es su **responsabilidad por los impactos** de los cuales participa en su entorno social local como global. Pero como los impactos no son actos, **nadie puede asumir esta responsabilidad a solas sin asociarse con los demás actores del campo social**. Esta dimensión intrínsecamente colectiva de la responsabilidad social todavía no está muy bien percibida.

Lo que sí está naciendo es la sensibilidad ética por la trazabilidad de las ligas entre actos individuales e impactos globales. El auge en la agenda pública internacional de los temas de insostenibilidad ambiental e injusticias de la globalización económica nos acostumbra cada vez más a la percepción de las “huellas” ecológicas y sociales que acompañan nuestros actos cotidianos de compra, transporte, consumo, producción, etc. Nos alfabetizamos en la preocupación ética por lo lejano: ¿Mi compra no mantendrá un sistema injusto de explotación de trabajadores sin derechos? ¿Mi transporte no aumentará las emisiones de CO₂ en la atmósfera? ¿Mi trabajo no promoverá la colusión de las ciencias con los intereses privados de las multinacionales? De ahí que empezamos a exigir cada vez más una gestión socialmente responsable a las empresas, organizaciones, instituciones con las que nos vinculamos.

Así, numerosos estándares de buenas prácticas empresariales se han desarrollado en las últimas décadas (ISO 14000, EMAS, SD 21000, AA 1000, SA 8000, SGE 21, GLOBAL GAP, GRI, Dow Jones Sustainability Index, ISO 26000, etc.). Estas normas definen buenas prácticas de gestión que cada organización debería seguir, según su propio *core business*, cuales sean las leyes a las cuales está sometida en cada Estado en que opera. Estas normas son de acatamiento voluntario (puesto que no son leyes) pero se espera de la presión conjunta de los clientes, inversionistas, gobiernos, profesionales, directivos... que se vuelvan universales. Son definidas muchas veces por expertos, a veces por mesas redondas multi-stakeholders, o incluso mediante largas negociaciones entre actores sociales privados y públicos, nacionales e internacionales, como fue el caso de la norma ISO 26000 (Capron *et al.*, 2011). Pretenden merecer su legitimidad tanto de su pertinencia ética (definición de buenas acciones universalizables) como de su eficacia técnica (gestión de calidad evaluable y exitosa). Pretenden también complementar como *soft law* las irremediables carencias de la *hard law* de los Estados limitados a legislar sobre su propio territorio cuando los problemas se dan ahora a nivel global. Queda sin embargo claro que la *soft law* no debe reemplazar nunca la *hard law* sino que la complementa y anticipa.

Las universidades están ahora entrando en esta dinámica de los estándares de buenas prácticas normadas y empiezan a formular, más allá de las iniciativas socialmente responsables de cada una, herramientas de gestión que pretenden servir de modelo y paradigma para cualquier universidad: STARS en EE.UU., LIFE en Gran Bretaña, AISHE en Holanda, PLAN VERT en Francia, Memorias de Sostenibilidad y Responsabilidad Social en España... Las Naciones Unidas también promueven el tema con UNAI (*United Nations Academic Impact*, 2010) y las Escuelas de Negocios se adscriben a los PRME (*Principles for Responsible Management Education*). En América Latina, hemos también promovido desde

los primeros años del nuevo siglo una RSU que ha dado lugar a la publicación de un *Manual de primeros pasos en responsabilidad social universitaria* (Vallaeys *et al.*, 2009).

¿Significa que todo anda bien y que hay que confiar en este movimiento voluntario de las organizaciones que acatan cada vez más las normas de gestión socialmente responsable para un mundo más justo y sostenible? En realidad, si uno analiza un poco más a profundidad estas normas y las organizaciones que dicen practicarlas, se da cuenta que no hacen más que definir algunas “buenas prácticas” que cada organización implementa en forma **solitaria**, en “su” proceso de gestión, con “sus” colaboradores y “sus” partes interesadas. Esto, sin duda, permite la promoción de comportamientos más virtuosos dentro de las organizaciones (buenas prácticas ambientales, equidad de género en los puestos directivos, mejor trato laboral de los empleados, participación en actos de solidaridad con poblaciones vulnerables...) por lo que podemos ciertamente hablar de mayor **responsabilidad moral** de las organizaciones que se preocupan por la RSO. Pero falta mucho para que dicha responsabilidad moral se vuelva **responsabilidad social** operando cambios en el campo social entero, **entre** las organizaciones (y ya no adentro de ellas) y **por encima** de todas las organizaciones.

Las normas de responsabilidad social actuales no alientan, más allá de las buenas prácticas, movimientos de **asociación en corresponsabilidad inter y trans-organizacional** que puedan realmente romper con las tendencias injustas e insostenibles del sistema actual y traducirse en innovaciones sociales capaces de suprimir los impactos negativos crónicos de la “sociedad mundial del riesgo” (Beck, 1986). Por ejemplo, alientan la reducción de la huella ecológica de cada empresa por sí sola, pero no alientan la implementación de un sistema económico nuevo como es la “economía circular” o la “economía de funcionalidad” que implican gestión inter y trans organizacional. Sin embargo, ¿cómo esperar una reducción de la huella ecológica global si seguimos con un sistema económico basado en el incremento de las ventas y la obsolescencia programada?

El error filosófico de las normas de responsabilidad social es de confundir los actos de las organizaciones con los impactos sistémicos que generan. Tal confusión condena de antemano cualquier esfuerzo al fracaso en el intento de atacar las causas profundas que conducen a los impactos negativos sistémicos, porque no se reorganiza la sostenibilidad del mundo con sólo pedirles a algunos actores portarse bien. Al contrario, los buenos actos pueden esconder los malos impactos (*greenwashing*) y los malos impactos, como son sistémicos, necesitan de una reorganización del sistema (corresponsabilidad política), no de buenas iniciativas dentro del mismo sistema (filantropía inefectiva). Considerando sólo la problemática de la RSU: ¿de qué sirve tomar iniciativas de “campus sostenible”

si se sigue enseñando la economía neoclásica absolutamente ciega a los problemas ambientales en la Facultad de Economía? ¿De qué sirve llevar proyectos de solidaridad con poblaciones indígenas si se sigue denegando la posibilidad de una medicina no occidental en la Facultad de Medicina? ¿De qué sirve llenarse la boca de gestión socialmente responsable de la Universidad si no se atacan los prejuicios epistémicos de fondo que han conducido nuestra Modernidad al estado actual de un desarrollo social y ambiental insostenibles?

Al igual que podemos fácilmente reprochar a la responsabilidad social empresarial no ser más que un discurso que poco cambia la realidad de la explotación del hombre por el hombre y de la destrucción crónica de las condiciones de habitabilidad humana del planeta (AFL-CIO, 2013), podemos también reprocharle a la responsabilidad social universitaria no ser más que un cambio muy superficial en la gestión administrativa del campus, que no perturba la reproducción de la “inteligencia ciega” de profesionales tan expertos en su ínfimo campo disciplinario que no saben mirar los impactos negativos que generan en el entramado social trans-disciplinario (Morin, 2004). Mientras la RSU no signifique transdisciplinariedad, no cumplirá con el deber de suprimir el principal impacto negativo de la formación universitaria. Pero la trans-disciplinarización de la universidad exige una reorganización de toda la estructura de formación, investigación y gestión del saber.

3. ¿Qué debería ser la RSU?

Por todo eso, necesitamos una teoría de la RSU más racional y coherente que las prácticas de RSO actuales. Lo mejor es mantenerse cerca de la definición cardenal de responsabilidad por los impactos de la universidad, recordando que nadie puede gestionar “sus” impactos a solas, puesto que son sociales. Desde ahí, la responsabilidad social debe consistir en una dinámica de asociación para la transformación del campo social que reproduce los impactos de los cuales participa la universidad. Por lo tanto, el hilo conductor de una definición de la responsabilidad social universitaria son los tipos de impactos universitarios y los riesgos asociados a estos. La especificidad de la RSU en relación con la responsabilidad social de otras organizaciones (en particular aquella de las empresas: la RSE) depende de la **especificidad de los impactos universitarios**, que dependen a su vez de lo que hacen las universidades, con quiénes lo hacen, a quiénes afectan y cómo pueden participar del fin de toda responsabilidad social que es la sostenibilidad social y ambiental de la sociedad en conjunto, a nivel local y global.

Al hacer lo que está haciendo la universidad, ¿qué está realmente haciendo? ¿qué y a quiénes está afectando? ¿cómo está participando de la crisis global actual de insostenibilidad humana en el planeta? ¿cómo agrava dicha crisis o

al contrario abre perspectivas de solución? ¿Cómo reproduce o reduce las desigualdades sociales que recibe de su entorno cada año a través de los nuevos estudiantes ingresantes? ¿Cómo puede ser agente de cambio social, tejer nuevas redes en su entorno, permitir a los actores sociales externos construir nuevos conocimientos y nuevos procesos para el desarrollo justo y sostenible? ¿Cómo logra ser fuente de aprendizaje para todos más allá de sus paredes o, al contrario, funciona como claustro universitario cerrado? ¿Cómo se ancla en su territorio o, al contrario, se desentiende de su localización y promueve un conocimiento y una formación desanclados de su contexto social? ¿Qué actitudes valora en su personal docente y no docente, qué alienta o desalienta, qué procesos facilita o trava? Cada universidad tiene que responder a todas estas preguntas si quiere asumir su responsabilidad social más allá de los discursos sentenciosos y rimbombantes que no cambian nada en las rutinas institucionales (las declaraciones de “compromiso social” que no cuestan nada). Para ayudar a los miembros de cada comunidad académica en la formulación y respuesta a las preguntas mencionadas, es preciso determinar cuáles son los tipos de **impactos** que provoca la universidad en su quehacer cotidiano, qué tipos de **riesgos** están asociados a dichos impactos y cómo promover reflexión e iniciativas a favor de impactos positivos desde los mismos actores universitarios (directivos, administrativos, investigadores, docentes y estudiantes).

Siguiendo un doble eje organizacional y académico, distinguimos 4 tipos de impactos relevantes en la universidad:

1. impactos internos de la misma organización universitaria desde su campus hacia su gente y su medioambiente (impactos laborales y ambientales),
2. impactos externos hacia la sociedad en general,
3. impactos académicos de formación de personas,
4. impactos académicos de construcción de conocimientos.



• **Impactos organizacionales:**

Como cualquier organización laboral, la universidad impacta en la vida de su personal (administrativo, docente y estudiantil). También la forma en que organiza su quehacer cotidiano tiene impactos ambientales (desechos, deforestación, gastos energéticos de los edificios, transporte, etc.). Este tipo de impactos, pues, se desdobra en impactos hacia las personas y hacia el medioambiente. La universidad responsable se pregunta por su huella social y ambiental: ¿Cuáles son los valores que vivimos a diario en el campus? ¿Cómo debemos vivir en nuestra universidad en forma responsable, en atención a la naturaleza y la dignidad y bienestar de los miembros de la comunidad universitaria?

• **Impactos educativos:**

La universidad influye en la formación de los jóvenes y profesionales, su ética y escala de valores, su manera de interpretar el mundo y comportarse en él. Incide asimismo en la deontología profesional y orienta (de modo consciente o no) la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social. La universidad responsable se pregunta por el tipo de profesionales, ciudadanos y personas que forma, y sobre la adecuada organización de la enseñanza para garantizar una formación socialmente responsable de sus estudiantes. ¿Qué tipo de profesionales y personas vamos formando? ¿Cómo debemos estructurar nuestra oferta educativa para formar ciudadanos responsables del desarrollo humano sostenible? ¿Serán nuestros egresados capaces de querer y poder reorientar el rumbo de un desarrollo global actualmente insostenible y sin equidad, o bien sólo buscarán encontrar un empleo?

• **Impactos cognitivos:**

La universidad orienta la producción del conocimiento, influye en la definición de lo que se llama socialmente verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza, etc. Incentiva (o no) la fragmentación y separación de los saberes al delimitar los ámbitos de cada especialidad o carrera. Articula la relación entre tecno-ciencia y sociedad, posibilitando (o no) el control y la apropiación social del conocimiento. Influye sobre la definición y selección de los problemas de la agenda científica. La universidad responsable se pregunta por el tipo de conocimientos que produce, por su pertinencia social y por sus destinatarios: ¿Qué tipo de conocimientos producimos, para qué y para quiénes? ¿Qué tipo de ciencia promovemos, una ciencia democrática o en manos de la élite? ¿Qué conocimientos debemos producir y cómo debemos difundirlos para atender las carencias cognitivas que perjudican el desarrollo sostenible?

• **Impactos sociales:**

La universidad tiene un peso social en tanto referente y actor que puede (o no) promover el progreso, crear capital social, vincular a los estudiantes con la

realidad exterior, hacer acceder otros actores al conocimiento, etc. Una universidad puede cerrarse sobre sí misma como un “claustro académico” que imparte un saber desvinculado con el entorno inmediato; puede querer sólo imitar lo que se hace a nivel internacional y despreocuparse de su realidad local circundante; o puede anclarse y vincularse profundamente con su entorno para participar en la solución de sus problemas específicos. La universidad responsable se pregunta cómo puede acompañar el desarrollo de la sociedad y ayudar a resolver sus problemas fundamentales: ¿Qué papel asumimos en el desarrollo de la sociedad, con quiénes y para qué? ¿Cómo la universidad puede ser, desde su función y pericia específica, un actor partícipe del progreso social, a través del fomento de la educación y el conocimiento, para una responsabilidad social territorial? ¿Con quiénes debemos asociarnos para lograr esta responsabilidad social territorial?

Los **impactos significan riesgos**, riesgos de no cumplir bien con nuestra misión universitaria, riesgos de ser incongruentes entre lo que **declaramos** que somos (universitarios comprometidos con la sociedad y la excelencia) y lo que en realidad **hacemos**, riesgos de no percibir en el día a día las patologías sociales y ambientales que vamos reproduciendo y fortaleciendo. **Visibilizar los impactos negativos** es una tarea esencial para que una organización asuma su responsabilidad social. Al igual que una persona responsable, una organización responsable está atenta a lo que hace, previene los posibles futuros adversos, se mantiene en estado de vigilia para no dejarse sorprender, toma precauciones para disminuir las posibilidades de lamentar algo.

Es totalmente equivocada la opinión que declara que “la universidad es de por sí socialmente responsable puesto que tiene fines educativos y de ciencia”. La realidad es diferente. Incluso cuando tenemos buenos fines y queremos hacer las cosas bien, podemos tener impactos negativos. Del mismo modo que una ley puede ser injusta, **una educación puede deseducar** y una ciencia puede generar riesgos y amenazas sociales más que solución de problemas humanos. Ninguna organización, en todo caso, está inmunizada contra los impactos negativos que genera en su entorno social y ambiental. Y si la universidad forma a los profesionales y líderes de **este** mundo social y ambientalmente insostenible, sin duda quiere decir que ella es **corresponsable**, desde su forma de enseñar y generar conocimientos, de las patologías sociales de su entorno. Culpable no, corresponsable sí.

Podemos producir un panorama de los posibles impactos negativos de la actividad universitaria a través del siguiente cuadro:



Los impactos negativos que amenazan la pertinencia y congruencia del trabajo universitario son en realidad poderosos aliados para despertarnos, asombrarnos y motivarnos para hacer cosas nuevas, creativas, innovadoras, a fin de cambiar la vida diaria en el campus, en los salones de clase, en los laboratorios de investigación y en la participación social con agentes externos. Deben de servirnos como brújulas para no caer en la complacencia, incluso cuando debemos estar orgullosos de cumplir con buenas prácticas (¡que sí las hay en las universidades, felizmente!).

Pero la lucha contra los impactos negativos se tiene que gerenciar en forma racional. 4 procesos básicos permiten a la universidad ser vigilante con sus riesgos de impactos negativos e incongruencias. Se trata de evitar los 4 escollos de una organización irresponsable: la corrupción, el autismo, la ceguera, el egocentrismo organizacionales.

1. La buena “gobernanza” (o buen gobierno) de la universidad: Definir y cumplir en forma congruente con su Misión organizacional, implementar un Código de Ética y un Comité autónomo encargado de promover y vigilar su cumplimiento, asegurar no sólo el cumplimiento de las leyes nacionales sino el de los más exigentes estándares internacionales (laborales, sociales, ambientales), asegurar un buen clima laboral, luchar contra las discriminaciones y la inequidad de género, proteger los derechos humanos de las personas y cumplir con reportar en forma transparente y confiable los resultados del desempeño organizacional, son una serie de recomendaciones que promueven los instrumentos de gestión de la responsabilidad social universitaria, básicamente para luchar **contra el riesgo de corrupción** de la organización.

2. El diálogo con y la rendición de cuentas a las partes interesadas: El modelo de los “*stakeholders*” invita a tomar la universidad como un espacio abierto en el cual se cruzan intereses y riesgos de muchos actores pertenecientes (o no) a la comunidad universitaria, vinculados (o no) con ella, afectados por su desempeño y teniendo (o no) poder para afectarla. La universidad debe de **responder** en forma satisfactoria a sus “partes interesadas”, entablar un vínculo y procesos de relación transparente y democrática con ellas, así como reportarles en forma confiable y honesta los resultados de las decisiones conjuntas tomadas. Debe escuchar a las partes interesadas internas: estudiantes, docentes (de planta y contratados por horas), investigadores, personal administrativo; así como a las externas: egresados, vecindario, proveedores, gobiernos y comunidades locales, Estado, empleadores, ONG, otras universidades. Este proceso de regulación socialmente responsable mediante el diálogo y la escucha lucha **contra el riesgo de autismo** de la organización.

3. El autodiagnóstico de los impactos medioambientales y sociales: La filosofía gerencial de la Responsabilidad Social invita la universidad a hacerse consciente de todas las consecuencias y efectos que sus estrategias y actuaciones provocan en los ámbitos humanos, sociales y ambientales. Promoviendo el “desarrollo sostenible”, la universidad debe de tomar conciencia de sus propios impactos sobre su entorno (interno y externo) y resolver los problemas diagnosticados, de tal modo que el funcionamiento normal de la organización no genere más dichos impactos, o pueda mitigarlos lo suficiente para llevarlos a niveles legal y socialmente aceptables. Sin un adecuado autodiagnóstico permanente, llevado a cabo por los mismos miembros de la comunidad universitaria, bien poco se puede lograr para mejorar las cosas y cambiar los hábitos adquiridos: lo que no se mide muy difícilmente se puede mejorar. De esta forma, la responsabilidad social es una política de gestión que obliga la universidad a examinarse a sí misma y asumir sus riesgos de impactos negativos en forma responsable. Además, el autodiagnóstico es clave porque es una forma de practicar el buen gobierno universitario (democracia, transparencia) y la escucha y rendición de cuentas a la comunidad de partes interesadas. Ayuda así a luchar **contra el riesgo de ceguera** de la organización.

4. Las alianzas para participar en el desarrollo social y ambientalmente sostenible del territorio de la universidad: El cumplimiento con la Misión y Valores de la universidad, la gestión de los impactos y la participación de las partes interesadas, conducen juntos desde una lógica reactiva hacia una **lógica proactiva de implicación** en la solución de los

problemas sociales del entorno de la universidad, luego al anclaje social y la creación de redes y alianzas para el tratamiento conjunto de problemas sociales. Dicha estrategia de alianzas para la responsabilidad social ya no sólo de la universidad en cuanto tal, sino del territorio en el que opera, será sostenible si la participación externa de la universidad **retorna** hacia ella en forma de mejor educación de los estudiantes, mejor gestión del campus, mejor innovación científica y creación de conocimientos pertinentes. Por lo que la constitución de alianzas para el desarrollo local no significa gastos de filantropía a fondos perdidos. Evitando hacerla caer en la soberbia de creerse la única fuente de conocimientos y pertinencia social, la RSU ayuda la universidad a tejer redes con otros actores sociales (gobiernos locales, ONG, empresas, comunidades locales, gobierno central, organismos internacionales, universidades nacionales e internacionales, etc.) para alcanzar metas más ambiciosas en cuanto a transformación social. La RSU ayuda así la universidad a luchar **contra el riesgo de egocentrismo** de la organización.

Este último proceso básico de responsabilización social suele ser olvidado, aunque en realidad es esencial por una simple razón: nadie puede controlar por sí solo “sus” impactos, sea para suprimir o mitigarlos. Pues, como lo hemos visto, los impactos de los cuales participamos como agentes sociales nos “enredan” literalmente, nos colocan en redes de inter-actores, junto con muchos otros agentes sociales locales, nacionales y globales. Sería irrealista pensar que una organización pueda resolver por sí misma “su” problema de huella ecológica insostenible, o “su” problema de participar en la reproducción de la pobreza de los más marginados del sistema económico. Por lo tanto, si la responsabilidad social de cualquier organización es responsabilidad por los impactos que genera en la sociedad y el medioambiente (y ¡esta es la única definición precisa de la responsabilidad social!), entonces cualquier voluntad de encargarse de dichos impactos obliga a **asociarse** con otros actores sociales para tratar de reorientar procesos sistémicos que superan las fuerzas y posibilidades de la sola organización. Es así como toda responsabilidad social organizacional (RSO) bien entendida conduce al deber de asociación y creación de alianzas para el desarrollo justo y sostenible, o sea conduce a la **responsabilidad social territorial** (RST), entre socios ubicados en un determinado territorio local, regional, nacional, internacional, o incluso planetario, dependiendo del alcance de las alianzas y de los problemas por tratar. Es inútil considerar la responsabilidad social como un asunto que le toca a cada organización por su propia cuenta, como si se tratase de su responsabilidad moral (cumplir con buenas acciones y rehusar actos ilegales e injustos). O bien la responsabilidad social es “social”, es decir de y entre

todos, o bien hablamos de una responsabilidad “individual” (personal o de una organización en particular) y entonces se trata de una simple responsabilidad moral y/o jurídica.

Los 4 tipos de impactos que hemos definido permiten, una vez que hemos entendido que debemos de responder por ellos, delimitar a su vez 4 ámbitos de gestión socialmente responsable de la Universidad:



4. La RSU como modelo para una universidad anclada en su territorio, promoviendo un conocimiento público y democrático, contra la mercantilización de la educación y las ciencias.

En estos tiempos de licuefacción financiera de toda la economía, todo tiende a hacerse mercancía para entrar en los flujos de intercambios en redes. El conocimiento no escapa a dicha tendencia. Dos innovaciones en la frontera de la educación superior se presentan actualmente bajo un rostro muy simpático, aunque puedan augurar horizontes sombríos de mercantilización universitaria por transnacionales. El primero son los cursos virtuales masivos abiertos (MOOC: *Massive Open Online Courses*), el segundo es el modelo de la “Triple Hélice” (Etzkowitz, Leydesdorff, 1997) que congrega el Estado, las Empresas y las Universidades alrededor de la innovación tecno-económica, modelo en el cual los poderes públicos y privados se asocian para promover una “ciencia empresarial”.

Aunque los cursos virtuales masivos sean por el momento gratuitos y afirmen tumbiar las paredes del claustro universitario para dar acceso a todos al mejor conocimiento, aquel de Stanford, MIT, Harvard (Ver: Coursera, Udacity, EdX), inducen sin querer queriendo un modelo de **conocimiento desarraigado, desanclado**, susceptible de ser producido y difundido para todos, cual sea su historia, lugar, idioma, contexto social, al igual que cualquier mercancía

adquirible por cualquier cliente. El proceso de enseñanza-aprendizaje quedará así optimizado como flujo de informaciones uniformizadas asequibles al mayor número posible de clientes igualmente uniformizados. El currículo oculto de dicho modelo es la negación del carácter singular y personal del proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso **trans-formativo** y no sólo **in-formativo** de una persona. El conocimiento valorado será aquel que pueda ser desanclado de sus condiciones territoriales e intersubjetivas de producción y comprensión. Al horizonte, está también la desaparición de la **diversidad** universitaria mundial, la dominación exclusiva del inglés (él mismo empobrecido en “*globish*”), el auge del monopolio de la educación superior por algunas multinacionales.

El modelo de la Triple Hélice, por su parte, tiene como currículo oculto (no tan oculto!) la privatización del conocimiento mediante el pedido público y privado de una ciencia con fines lucrativos. Sin ignorar las ventajas del mercado en la promoción de mejoras e innovaciones para el bienestar social, hay que resaltar el hecho de que el aprovechamiento lucrativo de un bien o servicio necesita expresamente que se prohíba su libre acceso al público, para asegurar que sea vendido y no libremente usado. Si la ciencia se vuelve mercancía, significa que debe dejar de ser un bien común y una actividad democrática abierta en forma transparente a la crítica por pares en comunidad de comunicación (Habermas, 1981; Apel, 1973). Su uso mercantil (privatizado) contradice entonces su proceso de producción que exige libre examen y crítica universal. Esto es posible sólo si se abandona el afán de saber verdadero legitimado por la comunidad abierta de científicos en una “sociedad abierta” (Popper, 1945) y se practica una tecnociencia que sólo busca la transformación activa del mundo, es decir una ciencia que **hace**, mas no busca **saber**. Inútil de precisar que todos los científicos que buscan saber, y sobre todo los que alertan sobre los peligros de las innovaciones científicas (los alertadores: *whistleblowers*) serán sistemáticamente marginados por la Triple Hélice.

Contra dicha mercantilización de la educación y la ciencia, la RSU se construye como modelo de una universidad **anclada** en su territorio, a la **escucha** de su gente, inquieta por sus **impactos** en la sociedad y el medioambiente local y global, promoviendo una ciencia producida en comunidad **democrática** como un **bien público** no mercantilizable. La RSU invita constantemente a la auto-reflexión de la comunidad académica acerca de sus presupuestos epistémicos y los efectos de su quehacer. Es un modelo “ecológico” de academia que cuida cada entorno singular de cada universidad, asegura la diversidad académica mundial contra los monopolios y la estandarización de la producción del conocimiento, puesto que alienta el aprendizaje-servicio y la investigación-servicio en comunidades de aprendizaje para un desarrollo justo y sostenible. Es obvio que se

trata de un modelo que asegura una gran dinámica de innovación social basada en el diálogo territorial permanente de los académicos con los demás actores sociales. Nada dice que los aportes de la Universidad socialmente responsable al progreso cognitivo y espiritual universal de la humanidad será menor que aquel del modelo de la ciencia empresarial y el conocimiento-mercancía. Es tiempo de que los universitarios elijan para cuál de los dos modelos de sociedad quieren trabajar. Aquí reside su responsabilidad moral para con la responsabilidad social.

Bibliografía

- AFL-CIO (2013). *Responsibility Outsourced: Social audits, Workplace Certification and twenty years of failure to protect worker rights*. Recuperado de <http://www.aflcio.org/content/download/77061/1902391/CSReport+FINAL.pdf>
- Apel K-O. (1973). *Transformation der Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Beck U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Capron M., Quairel-Lanoizelée E., Turcotte M-F. (2011). *ISO 26000: une norme “hors-norme”? Vers une conception mondiale de la responsabilité sociétale*. Paris: Economica.
- Dewey J. (1927 [1984]). *The public and its problem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Etzkowitz, H. et L. Leydesdorff (Ed.) (1997). *Universities in the Global Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Cassell Academic.
- Habermas J. (1981). *Theorie des Kommunikativen Handels*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- International Organization for Standardization (2010). *Norma ISO 26000, Guía de responsabilidad social*. Suiza: Secretaría Central de ISO.
- Jonas H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt: Insel Verlag.
- Luhmann N. (1975). *Macht*. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft.
- Morin E. (2004). *La Méthode 6: l'éthique*. Paris: Seuil.
- Ostrom E. (1990). *Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press.
- Popper K. (1945). *The open society and its enemies*. London: Routledge.
- Serres M. (1990). *Le contrat naturel*. Paris: Editions François Bourin.
- Vallaëys F. de la Cruz C. Sasia P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria, Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35125786>
- Vallaëys F. (2011). *Les fondements éthiques de la Responsabilité Sociale*, Tesis de doctorado, Universidad de París Este. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/eticarsu>

Inovação e compromisso social universitário: A universidade “e o chão que ela pisa”

ISABEL MENEZES
MÁRCIA COELHO
JOSÉ PEDRO AMORIM
ISABEL GOMES
SOFIA C. PAIS
JOAQUIM L. COIMBRA
Universidade do Porto, Portugal

Embora seja, por vezes, apresentada como algo de “novo” (Larrán Jorge *et al.*, 2011), a ideia do compromisso social das universidades encontra o seu fundamento na própria natureza da missão da universidade, quase desde a sua reinvenção moderna (Menezes, Coelho & Amorim, in press). No entanto, é verdade que a “responsabilidade social da universidade” aparece hoje como um conceito “amplo” que enfatiza *a inclusão, a justiça social e a cidadania*, incorporando questões como o respeito pela diversidade, a atenção às questões ambientais, a promoção do desenvolvimento comunitário e da solidariedade, o combate ao racismo e à discriminação, a ênfase na igualdade de género, o cuidado com o sentido ético e a transparência das instituições, mas também o foco nas formas de transferência de conhecimento (e.g., Amorim *et al.*, 2015; Martí-Noguera, 2016; Vallaeys, De La Cruz & Sasia, 2009; Villa Sánchez, 2014). Esta conceção diversificada aparece em vários documentos internacionais sobre a missão do ensino superior (e.g., Conselho da Europa, 2006; UNESCO, 1998, 2009), mas encontra também o seu fundamento em visões clássicas (Derrida, 1992; Zgaga, 2009) que afirmavam a ideia da universidade como um espaço inclusivo e diverso, tanto no que concerne a/os estudantes como as áreas disciplinares, mas também como um contexto implicado na formação de estudantes comprometidos com a *res publica*, ou seja, os problemas sociais, cívicos e políticos da sua comunidade (Chase, 1923, p. 520).

Uma perspetiva ecológica e situada da RSU

O que nos propomos apresentar neste trabalho é uma *visão ecológica e situada* da responsabilidade social da universidade, na linha da perspetiva de Urie Bronfenbrenner (1979, 1986) que salienta a importância da interação entre as pessoas e os contextos e permite pensar tanto os aspetos micro como macro desta dimensão da missão universitária como a sua evolução socio-histórico-cultural, com um significativo potencial heurístico.

Uma primeira consequência desta perspectiva é reconhecer as diversas comunidades da universidade (vd. Christakopoulou, Dawson & Gari, 2001) – admitindo que os significados que atribuímos a cada contexto de vida são múltiplos. Desde logo, a universidade é *um lugar para viver*, constituído por um ambiente físico particular com uma série de recursos (ou a sua ausência): algumas universidades “habitam” edifícios históricos impressionantes, mas pouco adaptados à diversidade de espaços de produção de conhecimento; noutros casos, são edifícios muito modernos, equipados com as últimas novidades tecnológicas, mas por vezes desprovidos de um ambiente confortável e acolhedor. Não menos importante, a universidade é *um lugar para ensinar e investigar*, com um determinado clima de aprendizagem que pode estimular mais ou menos a cooperação ou a competição entre estudantes, mas também entre a/os professores e o *staff*, ou mesmo entre centros de investigação e faculdades. Embora seja da essência da universidade a visão de que ensinar e investigar são duas faces de uma mesma moeda, a forma como esta visão se concretiza não é a mesma em diferentes universidades e até em áreas disciplinares diferentes; mais, o lugar da investigação e a relação que estabelece com o ensino é diferente ao longo da formação dos estudantes, em cursos de primeiro, de segundo e de terceiro ciclo: num doutoramento, ensino e investigação têm uma relação fusional, mas nos outros ciclos a relação é mais distante. Sem embargo, a universidade também é *uma comunidade social*, um lugar onde se estabelecem relações e redes de sociabilidade entre pessoas “iguais” e “diferentes” no que concerne às suas funções, aos seus estatutos, mas também às suas origens sociais e étnicas. Por exemplo, a presença de mulheres em cargos de gestão, no topo da carreira ou em determinadas áreas científicas é um indicador relevante da forma como as barreiras de género têm sido encaradas na universidade. Adicionalmente, a universidade é também *uma comunidade económica* que dá um importante contributo para a vida económica da região e do país, gere fundos significativos que incluem fontes públicas e privadas a diversos níveis (regional, nacional, europeu, internacional), tem (ou não) uma política de bolsas para estudantes com dificuldades, de forma a lidar, contrariar ou até ignorar as desigualdades da sociedade em que se insere. De igual modo, a universidade é *uma comunidade política*, uma instituição regulada por leis que definem uma estrutura de governação e representação, mas que se concretiza de formas diversas e com maior (ou menor) abertura à discussão e ao pluralismo, à negociação e aos consensos, à expressão de discordância e de dissidência, em suma, que se traduz em diferentes climas democráticos. Esta não é uma dimensão menor se atendermos ao papel das universidades na formação de elites intelectuais, e ao seu envolvimento, ontem como hoje, na sensibilização e até na mobilização cívica e política em relação a

grandes causas. De um ponto de vista mais individual, a universidade é também *um espaço pessoal*, favorável ao desenvolvimento de um sentimento de vinculação e de construção de memórias significativas. A universidade é, ainda, *uma parte da cidade* com laços mais ou menos fortes com a comunidade envolvente: na Europa, por exemplo, algumas universidades são plenas de história em cidades que se desenvolveram em torno delas; noutros casos, as universidades dispersam-se por diferentes *campi* em zonas diversas, sem especial ligação com o lugar que habitam. Finalmente, a universidade é uma parte do *mundo académico*, com as suas regras e expectativas, o que significa que é, ao mesmo tempo, fortemente regulada – veja-se a criação da Área Europeia do Ensino Superior – e inerentemente livre, com possibilidades de criação de redes de investigadores dentro e fora das fronteiras, tanto geográficas como disciplinares.

Esta visão complexa e multifacetada, ajuda a perceber porque faz sentido uma leitura da responsabilidade social da universidade como um conceito com múltiplos significados, cuja (re)configuração numa determinada universidade, como um palimpsesto, tem várias camadas (vd. Menezes, Coelho & Amorim, in press). Desde logo, a sua estrutura interna, incluindo as faculdades, a/os estudantes e o pessoal docente e não docente, mas também, na camada seguinte, as relações que estabelece com o meio organizacional envolvente, incluindo empresas, escolas, sindicatos, organizações não governamentais ou municípios. Uma camada adicional remete para entidades reguladoras, como organizações de acreditação e avaliação de ensino superior e o próprio governo nacional de onde emana legislação relevante. A última camada chama a nossa atenção para as narrativas que circulam sobre o ensino superior, a ‘excelência’ das universidades ou a responsabilidade social em sociedades cada vez mais individualizadas e hiperconsumistas, mas também marcadas pela insegurança, pelo risco, pela desconfiança e pela incerteza. A discussão que fazemos hoje sobre a responsabilidade social não pode ignorar estas narrativas e este contexto mais geral, que são determinantes da evolução das identidades e dos papéis das instituições de ensino superior nas sociedades contemporâneas.

Alguns projetos em curso na Universidade do Porto

A Universidade do Porto tem, nos últimos anos, participado em alguns projetos europeus que ilustram formas de envolvimento das universidades com a temática da responsabilidade social. É a este título, enquanto exemplo de formas diversas de concretização da responsabilidade social, que apresentamos algumas das suas atividades e resultados; são eles, o projeto EU-USR, *Comparative Research on University Social Responsibility in Europe and Development of a Community Reference Framework* (2012-14), o projeto UNIBILITY - *University*

Meets Social Responsibility, (2015-17), o projeto HE4U2 – *Integrating Cultural Diversity of Higher Education* (2016-2019) e o projeto ESSA - *European Students, Sustainability Auditing* (2016-2019). Sendo projetos independentes, com equipas diversas – embora, por vezes, com parceiros em comum – têm permitido uma fertilização cruzada de modo que cada projeto beneficia, expande e desenvolve o conhecimento adquirido em projetos anteriores. Assim, a experiência destes projetos não só tem permitido alguma sistematicidade em torno das questões da responsabilidade social, como a abordagem de dimensões diversas, mas complementares, do que esta pode ser.

O projeto EU-USR, *Comparative Research on University Social Responsibility in Europe and Development of a Community Reference Framework* (<http://www.eu-usr.eu/>) foi desenvolvido entre 2012 e 2014 por um consórcio liderado pela University Politehnica of Bucharest (Roménia) e que envolvia várias universidades europeias. O objetivo era criar um referencial de responsabilidade social das universidades (RSU) adequado para o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Este projeto envolveu pesquisa documental e análise de políticas e práticas ‘interessantes’¹ em quinze países europeus, bem como entrevistas, grupos de discussão focalizada e visitas de *benchmarking*. Com base nesta investigação, a RSU foi definida “como a responsabilidade das universidades pelos impactos das suas decisões e atividades na sociedade e no ambiente, através de estratégias transparentes e éticas” (Amorim *et al.*, 2015, p. 5). A análise temática de quarenta práticas, provenientes de quinze países europeus, revelou alguns focos temáticos, como, por exemplo, “envolvimento e desenvolvimento comunitário” (dez casos), “meio ambiente” (nove), “direitos humanos” (oito) e “governança organizacional” (sete) (p. 5).

A equipa do projeto propôs então quatro Padrões de Referência para a RSU. O primeiro Padrão, intitulado “Investigação, Ensino, Apoio à Aprendizagem e Envolvimento Cívico”, engloba aspetos tão diversos como a liberdade académica dos professores e de estudantes, o alargamento e a diversificação do acesso ao ensino superior, a transparência e a equidade dos processos de admissão, a aplicação adequada dos fundos públicos e das propinas das/os estudantes, a colaboração e a mobilidade internacionais, os protocolos éticos para a investigação e o ensino, a adoção de estratégias de ensino centradas nos/as estudantes, a aprendizagem colaborativa, independente e implicada na comunidade, assim como a realização de investigação focada no “mundo real” e o acesso aberto aos resultados de investigação.

¹ Foi intencional a utilização da noção de políticas e práticas ‘interessantes’ ao invés de ‘boas práticas’, na medida em que esta última expressão parece sugerir que uma prática pode ser ‘boa’, e desejavelmente transferível ou generalizável, independentemente do contexto relacional, institucional e comunitário em que se situa.

O segundo Padrão, “Governança”, inclui o envolvimento do pessoal e estudantes na governação e nos processos de tomada de decisão, a assunção da RSU como um compromisso fundamental, a avaliação do risco e do impacto das atividades desenvolvidas, os investimentos e a aquisição de bens e serviços no respeito pela ética e pela responsabilidade social, as parcerias com a comunidade local, o reconhecimento e a valorização de iniciativas de responsabilidade social de estudantes e trabalhadores, bem como os relatórios e os progressos em direção à RSU.

A “Sustentabilidade Social e Ambiental” constitui o terceiro Padrão e compõe-se por temas como a minimização dos impactos negativos sobre o ambiente, a melhoria contínua em direção a operações e recursos mais limpos, sustentáveis e eco-eficientes e ao desperdício zero, a publicação de relatórios de sustentabilidade ambiental, as tecnologias, a energia e os materiais amigos do ambiente, os direitos humanos, o desenvolvimento humano e social, ou seja, a qualidade de vida, a paz, a resolução de conflitos e o combate à pobreza.

O quarto e último Padrão é o das “Práticas Justas” e nele destaca-se o pluralismo, a diversidade e a equidade, a despeito da idade, cultura, etnia, género ou orientação sexual, a abertura, transparência, justiça e equidade do recrutamento e da promoção de trabalhadores/as da universidade, a negociação com sindicatos, a promoção de saúde, segurança, saúde física e mental de trabalhadoras/es e estudantes, as condições e a remuneração equitativas e justas, a liberdade de associação e a negociação coletiva, bem como os serviços de apoio para cumprir necessidades específicas de estudantes e trabalhadores/as, entre outros (vd. Amorim *et al.*, 2015, pp. 12-14).

Em suma, o EU-USR concluiu que este e outros referenciais de RSU têm de respeitar as especificidades de cada contexto e de cada instituição, devendo ser usados como instrumentos para melhorar a vida das pessoas – e não apenas dentro das universidades.

O projeto Erasmus+ UNIBILITY - *University Meets Social Responsibility* (<http://www.postgraduatecenter.at/unibility>) é liderado pela Universidade de Viena e envolve o EUCEN (Bélgica), a University Politehnica of Bucharest (Roménia), a University of Ptuj (Eslovénia), a Universidade do Porto (Portugal), a University of Barcelona (Espanha) e a Dublin City University (Irlanda). O seu objetivo principal é fortalecer as relações entre as universidades e as suas comunidades locais através do desenvolvimento de atividades no âmbito da RSU, designadamente através do envolvimento de estudantes, investigadores e *staff* das universidades, do desenvolvimento projetos de serviço comunitário (*service learning*) com impacto nas dimensões ambiental, social ou económica, ou da formação nesta área de estudantes e membros do pessoal das universidades. Foram, ainda, estabele-

cidas redes de colaboração entre as universidades e outros parceiros locais que envolveram tanto organizações não-governamentais como empresas.

O projeto começou por editar um “*Reader on USR*”, constituído por textos fundamentais e outros recursos formativos neste âmbito, e um “*USR Toolkit*” que inclui a descrição de 20 exemplos de projetos, recolhidos em seis países europeus em articulação com os Padrões de Referência para a RSU identificados no projeto EU-USR acima referido. Na Universidade do Porto foram selecionadas as práticas da Universidade Júnior, do SEREIA – Serviço de Relações Externas e Integração Académica, do Programa de Voluntariado Estudantil Tutorial e do SAEDUP – Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência que traduzem preocupações com o acesso e a progressão de estudantes em risco de exclusão.

Numa segunda fase, foi desenvolvido um projeto de formação para *staff* (n=28) e para estudantes (n=34) das universidades participantes, que decorreu nas Universidades de Viena e de Barcelona. As pessoas que participaram na formação foram responsáveis pela realização de projetos de serviço comunitário que desenvolveram nas suas universidades de origem. Em Portugal, o projeto de serviço comunitário consistiu na realização de um evento intitulado “Ó vizinhos, venham cá!”, cujo objetivo era abrir o espaço da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP) aos seus “vizinhos”, residentes nos bairros contíguos do município do Porto. É de salientar que, apesar da universidade ser vizinha destes bairros, há pouca interação com os habitantes o que gera relações de claro distanciamento. O evento disponibilizou para os habitantes múltiplas atividades (Figura 1), entre as quais a realização de rastreios de saúde, prática desportiva, atividades de orientação vocacional com adultos e de jogos diversos com as crianças, para além da abertura à exploração da horta comunitária da FPCEUP pelos habitantes do bairro – uma prática que persiste até hoje e que abriu a oportunidade para um outro tipo de relacionamento de vizinhança.

Figura 1. Atividades do evento “Ó vizinhos, venham cá!” (Universidade do Porto, dezembro de 2016)



A implementação destas práticas, na Universidade do Porto e nas outras universidades participantes, revelou o potencial dos projetos de serviço comunitário, mas também a importância de serem prolongados no tempo e de beneficiarem de supervisão e investigação aprofundada. A análise dos resultados destes projetos sugere que as mudanças nos participantes se referem não apenas ao desenvolvimento de competências transversais no âmbito da RSU, mas também às perceções e visões do mundo; por outro lado, estes projetos de serviço comunitário podem constituir-se como novas formas de conceber as relações entre as universidades e as suas comunidades locais. Na última fase do projeto, foi apresentado um guia com recomendações para as Universidades desenvolverem atividades de RSU, que foi disseminado no evento final do projeto realizado em Barcelona.

O HE4u2 – *Integrating Cultural Diversity in Higher Education* (<http://he4u2.eucen.eu/>) é um projeto financiado também pelo Programa Erasmus+ e inclui as seguintes instituições: a EUCEN (Bélgica), que coordena, a Université Catholique de Louvain (Bélgica), a National University of Ireland Maynooth (Irlanda), a University of Turku (Finlândia), a Aristotle University of Thessaloniki (Grécia), a Universidade do Porto (Portugal), a University of Vienna (Áustria), e a University of Mainz (Alemanha). O objetivo é a afirmação de uma pedagogia inclusiva nos currículos do ensino superior, com vista a diminuir obstáculos à integração de estudantes de origens migrantes e culturalmente diversas, valorizando os contributos da crescente diversidade cultural das universidades para a formação intercultural de todos nas universidades: estudantes, professores e *staff*. Por essa razão, o projeto envolve professores do ensino superior, profissionais cuja atividade se dirige a estudantes migrantes ou minorias (mentores, administrativos, pessoal de departamentos de apoio, etc.), estudantes migrantes e/ou de minorias étnicas e decisores políticos, dentro e fora das universidades. Espera-se que este projeto contribua para o desenvolvimento e melhoria de práticas promotoras da integração de estudantes migrantes e/ou minorias étnicas no ensino superior e que resulte num conjunto de recomendações capazes de influenciar as agendas políticas nacionais e europeias.

A equipa portuguesa realizou uma revisão de literatura centrada na experiência de estudantes “minoritários” no ensino superior, identificando, a partir de modelos propostos por Tinto (1987), Pascarella e Terenzini (1991), Madeira Pinto (2002) e Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges e Hayek (2006), as principais dimensões que favorecem a integração dos estudantes migrantes e minorias étnicas neste contexto. Este trabalho permite destacar o papel de condições estruturais a montante do ensino superior (políticas educacionais, dinâmicas culturais e políticas, mas também características pessoais relevantes como os

recursos socioculturais ou a língua da família de origem), mas também a forma como dimensões organizacionais e políticas da instituição influenciam as experiências dos estudantes dentro e fora da sala de aula e a sua interação com professores e *staff*. O conjunto destas condições e experiências produz resultados relevantes tanto para os indivíduos, as próprias instituições de ensino superior e a sociedade no seu todo que podem favorecer a inclusão social e a valorização da diversidade.

Um inquérito por questionário junto de estudantes migrantes e de origem étnica minoritária, aplicado nas universidades participantes, veio reforçar esta visão interativa do processo de integração. As dificuldades sentidas remetem para a língua, a homogeneidade da população estudantil ou o currículo eurocêntrico, que funcionam como obstáculos significativos. Mas a/os estudantes salientam aspetos que facilitam a integração, como sejam os “bons professores” – isto é, que estabelecem conexões com as culturas das/os estudantes, dão aulas bilingues e providenciam materiais em língua inglesa –, assim como o elevado número de estudantes internacionais e o apoio entre pares.

Na Universidade do Porto, implementaram-se duas estratégias em três unidades curriculares das faculdades de Engenharia, de Ciências e de Psicologia e de Ciências da Educação: por um lado, a mentoria de pares e, por outro lado, a integração nos currículos de autores, metodologias e/ou casos dos países de origem ou grupos étnicos a que os/as estudantes migrantes pertencem. A recolha de testemunhos junto de estudantes migrantes que frequentaram estas unidades curriculares permite perceber que a abordagem de temas culturalmente significativos para os estudantes migrantes é relevante, uma vez que a introdução de exemplos de projetos dos países de que são oriundos e o facto de serem mobilizados autores desses países ou continentes contribui para que os/as estudantes migrantes e/ou de minorias étnicas se sintam particularmente reconhecidos. Mesmo quando a/o professor/a apresenta dificuldades em expressar-se em inglês, o seu esforço para integrar referências a autores ou exemplos de países a que estes/as estudantes pertencem é reconhecido. Por sua vez, a mentoria de pares é uma estratégia importante para a integração de estudantes migrantes e/ou de minorias étnicas, que poderá ser mais explorada. Ainda segundo os/as estudantes inquiridos/as, isto acontece por três razões. Em primeiro lugar, quando se inicia um ciclo de estudos é mais fácil criar laços e integrar grupos de trabalho do que quando se entra a meio, pois os grupos já estão formados e menos disponíveis para integrar novos elementos (e.g., estudantes Erasmus). Em segundo lugar, nem sempre os/as colegas valorizam as experiências e as sugestões dos/as estudantes migrantes e, quando se organizam para elaborar trabalhos em grupo, nem sempre lhes é dada a possibilidade de participar na

estrutura e no conteúdo essencial: “é raro aceitarem as minhas propostas em termos de referências bibliográficas”; “há colegas que frequentam as mesmas aulas mas, atravessando a porta da sala de aula, não nos conhecem”. Em terceiro lugar, o/a professor/a desempenha um papel fundamental na integração de estudantes migrantes e/ou de minorias étnicas no contexto do ensino superior. Destaca-se a este respeito que todos/as os/as inquiridos apreciam a disponibilidade dos docentes para, além das aulas, esclarecer dúvidas e fazer atendimento individualizado. A recolha de dados junto de docentes envolvidos/as permite constatar que há outros aspetos relevantes para estes/as estudantes que não têm sido considerados pelas instituições, como sejam cuidados de saúde, aquecimento no Inverno (particularmente para os/as estudantes que chegam de países quentes) ou até serviços integrados que os/as acompanhem e apoiem nas suas atividades e necessidades diárias.

Este projeto deu origem ainda a um conjunto de formações para docentes e *staff* nas universidades parceiras (Figura 2) que estiveram na base do desenvolvimento de orientações para a criação de ambientes interculturais de aprendizagem, para o pessoal académico e não académico de instituições de ensino superior (*Creating intercultural learning environments: Guidelines for staff within Higher Education Institutions*). Neste momento, está em fase final de edição o desenho de um curso para o pessoal de instituições de ensino superior que trabalha com migrantes e minorias étnicas. Além disso, e finalmente, irá ser redigido um documento de política e um conjunto de recomendações com vista a produzir impacto nas agendas políticas nacionais e europeias.

Figura 2. Formação de docentes e staff sobre questões interculturais no ensino superior (Universidade do Porto, maio de 2017)



Finalmente, o projeto ESSA - *European Students, Sustainability Auditing* (<https://www.essaproject.eu/>) centra-se na formação experiencial de estudantes de três universidades europeias, Porto, Edimburgo e Kaunas, no campo da auditoria de responsabilidade social que toma como contexto de análise as universidades parceiras. Este projeto, igualmente financiado pelo Programa Erasmus+, assume uma lógica de capacitação dos vários grupos que circulam numa universidade – professores, *staff* e estudantes – e a monitorização dos processos e dos resultados da formação. De notar que o projeto é coordenado pelo National Union of Students (NUS) do Reino Unido, e envolve como parceiros o European Students Union (ESU), as Universidades de Edimburgo, Tecnológica de Kaunas e do Porto e as respetivas associações de estudantes – parece-nos de destacar esta parceria entre associações de estudantes e investigadores no campo da responsabilidade social num projeto que enfatiza o papel de estudantes como auditores de responsabilidade social.

A componente de formação tem inicialmente como alvo os professores e *staff* das várias universidades que, numa fase posterior, desenvolvem formação com estudantes em cada universidade, apoiando a disseminação de competências nesta área. De notar que os cursos funcionam em modelo de *blended learning*, e todos materiais de formação virão a constituir-se como *Open Educational Resources* (OER). A formação de formadores (professores e *staff*) visa apoiá-los a desenvolver e implementar um processo de formação e mentoria de auditores de responsabilidade social, através de uma abordagem de aprendizagem ativa centrada na promoção de competências de ação e de reflexão nesta área. O objetivo da formação de auditores (Figura 3) é dotar a/os estudantes destas competências, favorecendo a sua concretização através da realização de auditorias nas universidades parceiras, mas também contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, cívico e político que possa, simultaneamente, gerar uma postura crítica face às políticas e práticas de responsabilidade social das universidades e constituir uma vantagem reconhecível em termos de empregabilidade. De notar que a componente de formação é central neste projeto, na medida em que contribui para a disseminação de competências críticas nesta área que geram uma conscientização alargada a diversos níveis da universidade.

A componente de auditoria institucional envolve a recolha e análise exaustiva de documentos e informação oficial sobre as universidades, bem como os seus projetos e práticas de responsabilidade social, em especial os que envolvem a participação de estudantes; esta informação é complementada com entrevistas a pessoas responsáveis pelos projetos e a *stakeholders* das várias universidades para conhecer os sentidos e perceções que atribuem a este campo e como interpretam as práticas nas suas universidades.

Figura 3. Formação de auditores do ESSA (Universidade do Porto, março de 2017)



As duas componentes são acompanhadas por dispositivos sistemáticos de monitorização e avaliação dos impactos, com inquéritos e entrevistas junto dos participantes nas várias componentes. Deste modo, este projeto tenta ultrapassar as lacunas, frequentemente apontadas neste campo, de ausência de avaliações sistemáticas dos processos e dos resultados.

Implicações e desafios para pensar a universidade

Defendemos neste trabalho uma visão ecológica e situada da responsabilidade social da universidade, que advoga uma visão da universidade como “agarrada ao chão que ela pisa”, para usar a expressão de Salman Rushdie. Esta ideia tem como consequência conceber a responsabilidade social como decorrente dessa ligação ao contexto, com significados e contornos diversos em diferentes momentos e comunidades, mas remetendo essencialmente para um compromisso com o “chão” em que se situa. Isto significa que a universidade e o saber que produz não pode ignorar as desigualdades, as injustiças e as im/possibilidades de cidadania, uma visão do papel da universidade que é discutida desde a sua criação enquanto instituição moderna e que é devedora de uma forte tradição tanto no Norte (Derrida, 1992) como no Sul (Fals Borda, 2012).

Os projetos que aqui apresentamos, visam apenas dar a conhecer as dimensões múltiplas em que a responsabilidade social se pode concretizar: na investigação, no ensino, na governação, na interação comunitária e nos serviços de extensão universitária. Trata-se de tornar explícito como a responsabilidade social permeia as várias missões da universidade, e se pode concretizar em pequenos e grandes projetos. Mas a nossa experiência, diversa e variada, suscita

uma inquietação que deveria acompanhar todos os projetos neste campo: há que afrontar a ilusão do consenso em torno da responsabilidade social da universidade, pois conceitos aparentemente positivos e unívocos tendem a ocultar profundas tensões e exclusões, na medida em que frequentemente não reconhecem ou servem mesmo para negar a conflitualidade inerente aos problemas sociais que geram preocupações com a responsabilidade social: como a existência de sociedades onde situações de profunda desigualdade e experiências de discriminação constituem obstáculos à vida democrática, na universidade e fora dela. A ênfase na responsabilidade social das universidades não pode servir de estratégia de camuflagem destes desafios, e os seus impactos devem ser cuidadosamente escrutinados e avaliados, de forma a garantir que não estamos a apelar a uma mudança retórica que parece transformar, mas deixa tudo na mesma. Este é um desafio político, mas é o desafio primordial de universidades genuinamente comprometidas com a sua responsabilidade social.

Referências bibliográficas

- Amorim, J. P. *et al.* (2015). University social responsibility: a common European reference framework. Final public report of the eu-usr project, 52709-LLP-2012-1-RO-ERASMUS-ESIN. <http://www.eu-usr.eu/wp-content/uploads/2015/04/D1.4-Final-Report-Public-Part-EN.pdf>. Accessed 16 July 2017.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chase, H. W. (1923). The social responsibility of the state university. *Journal of Social Forces* 1: 517-521.
- Council of Europe (2006). Declaration on the responsibility of higher education for a democratic culture: citizenship, human rights and sustainability. http://www.aic.lv/bologna/2005_07/sem05_07/z_coe_demcult/Declaration_EN.pdf. Accessed 3 July 2017.
- Derrida, J. (1992). Mochlos; or the conflict of the faculties. <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEDerridaOnKantNarrow.pdf>. Accessed 3 July 2017.
- Fals Borda, O. (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social. Antología*. (Compiladores N. C. Herrera Farfán & L. López Guzmán). Buenos Aires: El Colectivo.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2007). *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations*. ASHE Higher Education Report, 32 (5). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Larrán Jorge, M., A. Y. López Hernández, and C. Márquez Moreno. (2011). *La comunidad universitaria andaluza ante la responsabilidad social: un estudio de opinión*. Andalucía: Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía.
- Madureira Pinto, J. (2002). *Factores de sucesso/insucesso no ensino superior*. Comunicação apresentada na Conferência “Sucesso e insucesso no ensino superior português”. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Martí-Noguera, J. J. (2016). Las universidades y el desarrollo humano: los retos de la educación superior. experiencias iberoamericanas. *Humanismo y Trabajo Social* 16: 41-51.
- Menezes, I., Coelho, M. & Amorim, J. P. (in press). Social and Public Responsibility, Universities. In In Jung Cheol Shin & Pedro Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (1998). *World declaration on higher education for the twenty first century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Communique from the world conference on higher education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development*. Paris: UNESCO.
- Vallaes, F., C. De La Cruz y P. Sasia (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. México: McGraw Hill.
- Villa Sánchez, A. (2014). La innovación social en el ámbito universitario: una propuesta para su diagnóstico y desarrollo. *Revista Argentina de Educación Superior* 6: 188-218.
- Zgaga, P. (2009). Higher education and citizenship: ‘the full range of purposes’. *European Educational Research Journal* 8: 175-188.

La Responsabilidad Social de la Universidad: aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio

JAVIER AGRAFOJO FERNÁNDEZ (COORD.)
Universidade de Santiago de Compostela, España

MARTA RUIZ-CORBELLA
Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED, España

ALEXANDRE SOTELINO LOSADA
Universidade de Santiago de Compostela, España

ÁNGELA GARCÍA-PÉREZ
Universidad de Deusto, España

Resumen

Las aportaciones presentadas en esta mesa redonda pretenden realizar una aproximación al papel de la responsabilidad social universitaria en la promoción de la metodología del Aprendizaje-Servicio (aps) como una herramienta de innovación pedagógica, que refuerce el papel de la universidad como agente transformador y formador, desde el papel de los diferentes protagonistas: la propia institución educativa, el profesorado y el alumnado participante. Cada uno de los autores hará una aproximación y reflexión sobre la realidad del aps en nuestras instituciones para tratar de seguir dando pasos de cara a su institucionalización.

Palabra clave: Responsabilidad Social, Aprendizaje-servicio, alumnado, comunidad, innovación.

Introducción

En el recorrido que nuestras instituciones de enseñanza superior han realizado estos últimos años y, poniendo como momento de referencia inicial la instauración del proceso de convergencia y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), términos como responsabilidad social universitaria, innovación educativa y aprendizaje-servicio (aps) han comenzado a estar presentes en los discursos y planes estratégicos de sus equipos directivos. Aunque cada uno de ellos definido de diferente manera en función de la institución y el contexto de la misma, todos caminan de la mano y está cada vez más presentes en la documentación oficial que recoge el valor y la misión de nuestras universidades (UNESCO, 2009; Ministerio de Educación, 2010; 2011; CADEP, 2012; CRUE, 2015).

Inmersos ya en el proceso de desarrollo del EEES, son varios los autores que acreditan la importancia de la participación del alumnado en proyectos de

aprendizaje-servicio, de cara a la formación de futuros egresados más implicados social, política y profesionalmente (Francisco y Moliner, 2010; Rodríguez Gallego, 2013; Glazier, Able y Charpentier, 2014; Aramburuzabala, Cerillo y Tello, 2015; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015; Saz y Ramo, 2015; Sotelino, 2015; Gil *et al.*, 2016).

La universidad constituye en contexto fundamental para el desarrollo de competencias cívicas y sociales (Santos y Lorenzo, 2007; Villa y Villa, 2007; Martínez, 2008; Naval 2008; Ugarte y Naval, 2010; Lorenzo, 2012; Sotelino, 2015) y en este sentido, la aplicación de la responsabilidad social en nuestras instituciones mediante, entre otros mecanismos, la promoción e institucionalización de metodologías innovadoras como el *aps*, supone un paso más allá, para convertir a las universidades en verdaderos referentes para la formación de un modelo de ciudadanía en la que, la ética y la deontología, sean elemento fundamental e inseparable del proceso de los educandos.

Si bien este proceso debe ser interiorizado por la propia estructura, el papel del docente, el discente y los distintos agentes que participan en el proceso debe ser analizado y formulado para que la importancia del trabajo de nuestras instituciones tenga la mayor y mejor proyección en el tiempo y sea de lo más necesaria para nuestra estructura social y ciudadana.

La Responsabilidad Social Universitaria, marco del Aprendizaje-Servicio

MARTA RUIZ-CORBELLA
Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED, España

2.1. *La Universidad, nexa entre pasado y futuro*

Hablar de la universidad es abordar una institución presente en nuestra historia que ha aportado gran parte de las claves de nuestra forma de ser y entender nuestra cultura occidental. Es una institución compleja, poliédrica que no puede ser explicada desde una única perspectiva. Se ha escrito –y debatido– mucho sobre ella, desde diferentes enfoques, yuxtapuestos en ocasiones, integradores en otras, que la avalan como entidad plural y necesaria que reclama múltiples escenarios y visiones. Institución culturalmente imprescindible, testigo de su tiempo y heredera de unos valores históricos a los que difícilmente puede, ni debe, renunciar (Sánchez Cámara, 2010).

Si acudimos a la literatura científica comprobamos que estamos ante un tema recurrente, que nunca ha dejado de interesar y cobra momentos álgidos en tiempos en los que se le exige cambio, renovación, en los que se traslucen las necesarias tensiones internas y externas propias de toda comunidad viva. A lo largo de su historia en todo momento se coincide en que la universidad es una institución, un centro de investigación y de enseñanza, una oportunidad formativa, una comunidad, que permite iniciar el aprendizaje de una profesión, a la vez que de ciudadanía. No cabe duda de que las posibles interpretaciones, algunas más cercanas entre sí y otras un tanto distantes, son la consecuencia de la evolución de un concepto en el tiempo, de la historia de la propia universidad, que no puede desgajarse de lo que inicialmente fue, para y por qué fue creada, ni de la evolución que ha vivido a lo largo del tiempo. Pero tampoco puede permanecer ajena a la sociedad en la que está inserta y a la que debe responder, por lo que debe evolucionar al ritmo de esta, sin perder su propia identidad.

Hace unos años, Drew Faust (2013), rectora de la Universidad de Harvard, expuso que la universidad, como institución milenaria, continúa desafiándonos a mirar más allá del aquí y ahora. Entre todas las instituciones de la sociedad, esta es especialmente responsable ante el pasado y el futuro. Una universidad debe tener impacto en el mundo que habitamos hoy, pero su responsabilidad se extiende mucho más allá. Debe colaborar a definir aspiraciones y posibilidades a largo plazo, aun cuando participa en el presente, por lo que debe ayudarnos a trascender lo inmediato y lo instrumental para explorar dónde ha estado la

civilización humana y hacia dónde debe ir. Nunca debe quedarse seducida por lo urgente, sino preparar para hacer posible un futuro para cada persona y para la comunidad en la que vive.

Ahora bien, tal como está diseñada, ¿responde a las necesidades y demandas de este siglo XXI? Nadie cuestiona que estamos ante una institución necesaria, pero ¿ya agotada? ¿Debemos buscar un nuevo modelo de universidad? Esta es la razón de que a nivel mundial se replantee el sistema universitario. Desde las diferentes instancias supranacionales se coincide en su necesaria reforma impulsando una nueva educación superior capaz del desarrollo social y económico a través de la formación de los profesionales, gracias a la identificación de las competencias emergentes, la transferencia tecnológica y el desarrollo permanente de los conocimientos (Ruiz-Corbella, 2006). Poco a poco, estos organismos exigen que la universidad no se quede al margen de la sociedad del nuevo milenio, en la que se prevé

(...) una demanda de educación sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales (UNESCO, 2015).

Sin embargo, aún no se ha sabido centrar el debate en lo realmente importante: qué tipo de universidad es la que se quiere y cuál es realmente la que está implantándose. Es decir, reflexionar sobre los objetivos que persigue, la formación que oferta, los logros que alcanza, para valorar su pertinencia en la actualidad. Lógicamente esta forma de entender la educación exige instituciones más abiertas y flexibles en su tarea educadora, capaces de ofrecer espacios formativos más dinámicos de acuerdo a las necesidades de cada individuo, de cada grupo, de cada comunidad y a las del mercado.

En esta nueva forma de abordar este nivel educativo se comprende que el concepto “tradicional” de universidad pierda sentido, y cobre fuerza el término de educación superior, ya que se la considera la mayor “(...) fuerza para construir una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa y para avanzar en la innovación, investigación y creatividad” (UNESCO, 2009, s.p.). Sin duda, la fusión, por un lado, del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y la democratización de su acceso, y, por otro, la globalización y la revolución tecnológica, ha propiciado nuevos modelos de educación superior que están

- Rompiendo las barreras temporales y espaciales de estas instituciones.
- Flexibilizando los espacios de formación, lo que conlleva que se advierta la dimensión formativa de todo escenario

- Incorporando nuevos modelos de organización y planificación curricular, que abren perspectivas, hasta ahora impensables, favoreciendo una formación diversificada, más eficaz y eficiente.
- Integrando nuevos modelos de gobernanza.

De este modo el escenario de aprendizaje se va transformando de forma vertiginosa, lo que conlleva la revisión de los diseños formativos implantados. Deben valorarse si estos responden a la formación que se exige a la persona, al ciudadano y al profesional de este milenio para saber afrontar un futuro marcado por la complejidad y el cambio cada vez más acelerado, en el que deberán ser capaces de resolver, enfrentar y aprovechar situaciones de cambio de trabajo, transformaciones del propio empleo o momentos de paro, participar en la vida ciudadana y afrontar el desarrollo personal en cada etapa de la vida.

2.2. ¿De qué es responsable la universidad?

En este proceso de reforma la institución universitaria ha dado un importante paso al considerarse parte de la comunidad en la que está inserta. Poco a poco está dejando atrás su “torre de marfil” para entrelazarse con la sociedad en un claro ejercicio de responsabilidad social.

De acuerdo con su tradición democrática e ilustrada, es necesario fomentar una universidad comprometida con la sociedad que la rodea, la hace posible y justifica su razón de ser. Se debe lograr que las universidades españolas sean todavía más inclusivas, abiertas a los ciudadanos y ciudadanas en cualquier momento de su trayectoria vital y profesional. Tienen que tomar, además, una posición responsable a favor de los países socios, fomentando el desarrollo sostenible y humano de todos los pueblos del mundo (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2010, 27)

En este proceso resulta decisivo saber plantear y responder a 3 preguntas que dan sentido a esta nueva visión de la educación superior (González Alcántara, Fontaneda, Camino y Antón, 2010):

1.- ¿De qué es responsable la universidad?

La universidad es responsable de la gestión y desarrollo de esta institución y de los impactos que se derivan de esta en todos los grupos de interés que participan en ella directa e indirectamente. Es responsable de la toma de decisiones y de las actuaciones que se derivan de su vida académica. En suma, es responsable de la gobernanza de la institución, de los mecanismos de financiación, del diseño y gestión de su formación, de la relación con la sociedad, del desarrollo profesional y personal de toda la comunidad académica (docentes, estudiantes y PAS), de la transferencia del conocimiento... al ser un agente de desarrollo social, económico y cultural, tal como destaca la Comisión Técnica Estrategia

Universidad 2015 (2011). Promover la generación de competencias necesarias para afrontar los problemas sociales, económicos, ambientales, culturales, etc., a los que nos estamos enfrentando (Egido, Fernández Díaz y Galán, 2014) para liderar el cambio en todas estas instancias.

2.- ¿Ante quién debe responder?

Como resulta obvio, en primer lugar, ante la propia comunidad universitaria, tanto a nivel grupal, como ante cada uno de sus integrantes. Si entendemos que los ejes de esta responsabilidad son el campus responsable, la gestión social del conocimiento, la formación profesional y ciudadana y la participación social (Valley, de la Cruz y Sasía, 2009), debemos responder ante todos aquellos grupos de interés que participan, de una u otra forma, en esta. O a los que afecta las acciones y decisiones de esta institución. Grupos y personas que por cercanía (interactúan de forma directa con alguna de las acciones de la universidad); influencia (por el papel que desempeñan influyen en las acciones de la comunidad); responsabilidad legal (con los que se mantienen obligaciones legales) o dependencia (grupos y personas que dependen de las decisiones y actuaciones de la universidad) son receptores de las decisiones, acciones y actuaciones de la institución universitaria por lo que deben ser reconocidos como parte esencial de su compromiso con la sociedad (Granda y Trujillo, 2011). Compromiso que se traduce en la capacidad de esta institución de consultarles, de escucharles, pues forman parte de sus decisiones y acciones. En la capacidad de implicarles en cada fase de los diferentes procesos de toma de decisiones y de las actuaciones. En la capacidad de colaborar con otras personas e instituciones. Y, por qué no, en la capacidad de delegar en estos grupos de interés (Strandberg, 2010).

Pero no podemos dejar de lado que también debe responder ante el entorno en el que está enclavada, de lo más cercano a lo más lejano. Sin duda, es responsabilidad de la universidad visionar el futuro y ser capaz de adelantarse a las necesidades de la sociedad en permanente desarrollo (Faust, 2013). Sin embargo, González Alcántara, Fontaneda, Camino y Revilla (2016), en una revisión de la responsabilidad social en nuestras universidades, destacan que estas siguen manteniendo una alta comunicación con los estudiantes y docentes (92%), seguido de las empresas (79%), pero no se vinculan con los egresados, los futuros estudiantes, los familiares de estudiantes y el personal docente y de servicios de la universidad, los socios, los empleadores, los competidores... De este modo se evidencia la necesaria implicación de la universidad con la sociedad, máxime cuando toda decisión y acción de esta institución repercute en ella. Lo que ha derivado en la relevancia y pertinencia de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

3.- ¿Cómo se es responsable?

Aunque sobre esto se ha escrito mucho (Valleys et al, 2009; Naval y Ruiz-Corbella, 2012; Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016), no está de más recordar que es a través de los procesos cotidianos de las áreas de actuación de las instituciones universitarias: gestión, docencia, investigación y participación social. No se trata de crear nuevos espacios, sino de volver la mirada sobre las actuaciones cotidianas de esta institución. Realidad que impulsó a la Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015 a promover la dimensión social de la universidad a través de RSU. Impulsar la universidad como parte de la comunidad, de la sociedad. A interrelacionar e integrar esas 4 funciones de la educación superior. ¿Cómo?

- Impulsando la institucionalización de la RSU.
- Delimitando su concepto, ámbitos de aplicación e instrumentos principales.
- Requiriendo la incorporación de estructuras e instrumentos que favorezcan su institucionalización.
- Favoreciendo la producción de información comparable.
- Elaborando indicadores.
- Promoviendo la realización de memorias o informes de las acciones llevadas a cabo en el marco de la responsabilidad social, entre otras acciones (CTEU2015, 2011).

Verdadera hoja de ruta en la que debe intervenir toda la comunidad universitaria (PDI, PAS y estudiantes) junto con los otros grupos de interés identificados que participan o se ven afectados por las decisiones y acciones de cada institución universitaria. Ahora bien el 'producto' que genera la universidad no es algo fácilmente medible, ni es algo tangible, ya que estamos hablando de la formación de los futuros profesionales, de los ciudadanos, del desarrollo y transferencia del conocimiento y de la innovación (Naval y Ruiz-Corbella, 2012, 112).

2.3. La Innovación como motor de transformación

En este contexto entendemos que una de las claves de esta transformación de la universidad reside en la innovación, en la importancia decisiva de los proyectos innovadores en todas y cada uno de sus ámbitos de actuación. La universidad no es ajena a la necesidad de esta dinámica. Lleva décadas impulsando y difundiendo programas de innovación. Si nos fijamos en el área de la docencia, hay experiencias excelentes y propuestas que ya han logrado integrarse en el diseño de titulaciones. Sin duda, se ha avanzado mucho, pero queda bastante por hacer y, especialmente, por cambiar en el modo de pensar y diseñar estas experiencias de innovación docente que deben ir más allá de las paredes de

un aula. Nos referimos a que se contemplen como propuestas que cada curso académico tanto los equipos docentes como las comisiones de coordinación del título se planteen para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea incluir un nuevo contenido, una nueva estrategia, o reforzar un concepto clave o una competencia. No como algo extraordinario que depende de las posibilidades e intereses personales de los docentes, si no respaldadas y reconocidas por parte de la institución. Resulta indudable que el cambio en la universidad viene, en gran parte, a partir de la implicación de muchos docentes, a título personal, en proyectos de innovación, al establecer sinergias entre esta institución y la comunidad. Ahora bien, sin el apoyo decidido de la universidad como institución, la integración de todas estas acciones innovadoras en el quehacer cotidiano del docente en su aula y en el diseño de cada titulación, no se logrará esa transformación.

Lógicamente esta forma de entender la educación exige instituciones más abiertas y flexibles en su tarea educadora, capaces de ofrecer espacios formativos más dinámicos de acuerdo a las necesidades de cada individuo, de cada grupo, de cada comunidad y, por supuesto también, a las del mercado. De reconocer el aprendizaje en todo escenario de interacción, de atender diferentes formas de enseñar, de aprender. En suma, “(...) avanzar hacia un enfoque institucional de la innovación que fomente buenas prácticas que faciliten al profesorado, agente del cambio, la promoción de acciones de mejora curricular y de efectividad en el aula” (Pagés, Hernández, Abadía, Bueno, Ubieto-Artur, Márquez, Sabaté, y Jorba, 2016, 34). Cambio sostenible, continúan estas autoras, que exigen tanto el desarrollo profesional de los docentes como el organizativo de las estructuras y de la cultura universitaria. Es indiscutible que en estos momentos las universidades han generado cambios radicales en el modo de organizar, estructurar, diseñar y enseñar en la universidad. Logros que se han centrado prioritariamente en lo meramente administrativo, en lo estructural, por lo que el punto clave en el que aún queda mucho por hacer es el académico, el docente.

Es sintomático que en el último Comunicado de la Conferencia de Ministros de Educación, celebrada en Yerevan (Armenia, 2015) se proponga, entre los objetivos prioritarios para la próxima reunión en 2020, la mejora de la calidad y pertinencia del aprendizaje y de la enseñanza, promoviendo y apoyando la innovación pedagógica y las metodologías que fomenten el aprendizaje centrado en el estudiante. Se centra el objetivo en uno de los puntos débiles de este proceso de cambio, dando prioridad a la inclusión de metodologías activas que generen aprendizajes efectivos, reforzando los vínculos entre la educación superior y la sociedad. El reto continúa siendo el logro de un modelo de aprendizaje transformador, adecuado para la comunidad educativa y la sociedad ac-

tual. Sin duda, la nueva arquitectura de nuestras universidades está en marcha, y a lo largo de estos 18 últimos años los avances han sido notables. Ahora, un punto neurálgico aún pendiente de acometer es, precisamente, la renovación, la innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje, en las metodologías educativas en la enseñanza universitaria. Diseñar nuevas estrategias, herramientas y espacios en los que se faciliten el aprendizaje es una misión esencial de la Universidad (Pétriz y Rubiralta, 2017). No se trata sólo de enseñar a resolver problemas, sino también a saber plantearlos, a saber interrogar e interrogarse, a buscar nuevas soluciones y perspectivas, a gestionar la incertidumbre (Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

2.4. Aprendizaje-Servicio, apuesta por una metodología innovadora

Ahora, todo esto, ¿qué tiene que ver con el aprendizaje-servicio (APS)? Aunque no es el objeto de este escrito el desarrollo de esta metodología, si es necesario aportar unas pinceladas para plasmar cómo la entendemos y cómo se imbrica en esta propuesta. Si nos limitamos a nuestro país, comprobamos que estamos ante una metodología joven que se ha ido incorporando, de forma paulatina, a lo largo de la última década (Martínez, 2008, Puig-Rovira, 2009, Batlle, 2013, Santos Rego, Sotelino y Sotelino, 2015; Puig-Rovira y Bär, 2016, etc.). Proviene de regiones anglosajonas y latinoamericanas con una larga trayectoria en la implantación y desarrollo del APS a lo largo del pasado siglo. No se trata de algo nuevo, pero si innovador al entrelazar en una actividad los parámetros de aprendizaje y de servicio (Puig-Rovira y Palos Rodríguez, 2006). Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo (2016) en un reciente estudio destacan la dificultad de alcanzar una única definición, e identifican la integración del servicio a la comunidad y el aprendizaje significativo en un proyecto coherente y bien articulado en la que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales con la finalidad de mejorarlos como la clave del APS. Metodología integrada en el diseño formativo de una asignatura, de una materia o de una titulación, con la que los estudiantes participan activamente en un servicio planificado centrado en una determinada necesidad, problema o reto identificado en la comunidad, lo que dota de significado social a sus aprendizajes. Metodología activa que responde plenamente a la demanda de la renovación de la docencia en las instituciones de educación superior. Además, no olvidemos que estas propuestas de APS en el contexto universitario deben situarse

(...) en el marco de un modelo formativo de universidad que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real. Por ello son propuestas que deben integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad

que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social (Martínez, 2008, 16).

Tampoco este es el espacio para analizar los diferentes aprendizajes que genera, pero sí destacar unos contenidos que muchas veces quedan en la invisibilidad, y no por ello son menos importantes. Nos referimos al aprendizaje ético y cívico, al compromiso de toda universidad con la responsabilidad social, impregnando todos los procesos formativos en sus distintas modalidades. En definitiva, la responsabilidad cívica de ser agentes de cambio social (Naval, García, Puig-Rovira y Santos Rego, 2011). Materializar su compromiso para con la comunidad como motor de desarrollo local con la preparación de los profesionales y los ciudadanos, reconociéndose como espacio de ciudadanía, de responsabilidad ética y cívica. En definitiva, se trata de formar en una ciudadanía activa e implicada con los desafíos de nuestro mundo y en la búsqueda de soluciones. Involucrarse en la promoción económica, social y cultural de las comunidades, reforzando sus puntos fuertes y ofreciendo soluciones para minimizar sus problemas.

Estamos ante un claro camino para construir y comprender la universidad como comunidad ética, ya que desde este modelo formativo estamos apostando por una institución capaz de formar excelentes profesionales -buen nivel de formación, capacidad de innovar, de resolver problemas, etc.-, guiados a la vez, por una ética de la responsabilidad orientada al logro de resultados, no sólo profesionales, sino también sociales y éticos. Mejorar la calidad y abordar la renovación en la universidad desde esta perspectiva debe integrar necesariamente objetivos relacionados con la excelencia en la docencia, los aprendizajes de los estudiantes, la gestión de la institución, la investigación y la transferencia del conocimiento, no en abstracto, sino en concreto, tanto en la propia institución, en sus ámbitos de actuación, como en las acciones que se desarrollan en todo escenario de la vida universitaria. Recuperar, en definitiva, dos dimensiones de la función ética que toda universidad debe atender, junto con la formación deontológica propia de cada profesión: la formación ciudadana de sus estudiantes y la formación humana, personal y social, que contribuye a la optimización ética y moral de los futuros egresados, en tanto que personas (Martínez, 2008).

Debemos crear condiciones y espacios en los que puedan adquirir estas competencias, lo que implica promover escenarios y situaciones de aprendizaje para aprender y desarrollar la ciudadanía activa. No olvidemos que la formación de los futuros profesionales no depende únicamente de una buena formación especializada. Necesitan aprendizajes en contextos reales, respondiendo a nece-

sidades auténticas a las que se contribuye con propuestas de mejora. En suma, diseños de APS que

- abordan cuestiones sociales y éticas relevantes.
- mejoran la comprensión crítica.
- fomentan las relaciones interpersonales: reconocimiento y respeto mutuo.
- presentan un carácter cooperativo y colaborativo.
- facilitan la reflexión sobre la práctica.
- permitan el aprendizaje para la vida en comunidad.
- se apoyen en una evaluación transparente, una evaluación 360°.
- impliquen un mayor compromiso social (Martínez, 2006).

Y volvemos al inicio, recuperar la responsabilidad ineludible de toda universidad de liderar la generación de conocimientos, de destrezas, de valores... necesarios para afrontar tanto problemas como retos sociales, económicos, ambientales, culturales, etc., mejorando la capacidad de la ciudadanía para responder a estos desafíos, "(...) pues es difícil ser un buen profesional sin un compromiso ético asociado a cualquier profesión, y sin un compromiso responsable con la sociedad, con su mejora y con el bien común" (Gil-Gómez, Moliner, Chiva y García López, 2016, p.54), En definitiva, cada uno como estudiante, docente, investigador, PAS, gestor... se sienta y actúe como universitario, ciudadano y profesional que es.

Aprendizaje- Servicio, profesorado y Responsabilidad Social Universitaria. ¿Qué podemos decir de este triángulo?

ALEXANDRE SOTELINO LOSADA
Universidade de Santiago de Compostela, España

El aprendizaje-servicio ha surgido en los últimos años como una revolución en las aulas universitarias españolas. Aunque su historia se remonta a comienzos del Siglo XX cuando John Dewey acuñaba su afamada filosofía “learning by doing” (Sotelino, 2015), y con su posterior desarrollo con epicentro en los Estados Unidos de América, es ahora, en los últimos 15 años, cuando empieza su desarrollo efectivo en nuestras aulas y entidades (Santos Rego, 2013).

Esto no quiere decir que hasta el momento desde la Universidad no se haya promovido una implicación social del conocimiento, ya que han sido otros los cauces por los que ha promovido la proyección académica. Cabe citar algunas como: los servicios de participación y/o voluntariado; organismos como los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), museos, servicios de publicaciones o centros de transferencia; también programas específicos como el cuarto ciclo, cursos de verano, visitas o por medio de la cesión de espacio; y por supuesto, los consejos sociales como punto de encuentro entre sociedad civil y la academia, facilitando la comunicación y colaboración entre los dos organismos para ayudar al desarrollo educativo, social, económico, cultural, laboral y tecnológico (Santos Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015).

Pero aún con todas estas vías existentes para visualizar la Responsabilidad Social Universitaria, el papel del profesorado en esta singladura parecía estar en un papel secundario. Con los años se ha ido tomando conciencia de que una mayor permeabilidad entre sociedad y academia era beneficiosa para ambas partes, y así se ha puesto de manifiesto con la promulgación del Espacio Europeo de Educación Superior, donde se aboga por una Universidad con una visión social y participativa. De este modo, el profesorado ha ido mudando sus quehaceres docentes en beneficio de la calidad educativa. Este proceso no ha sido por motivos azarosos sino que el propio contexto internacional parecía caminar con sensibilidad para atender la integridad educativa de la persona, en todos los niveles educativos y por supuesto también en el ámbito universitario; Kymlicka (2003) define este fenómeno como “ascenso del civismo”. Para Bowen (1984) los departamentos, facultades o escuelas universitarias, teniendo como referencia

la responsabilidad social, asumen dos grandes compromisos: uno técnico y otro moral. La responsabilidad técnica, en tanto que proporciona profesionales técnicamente competentes a la sociedad, bien entrenados, autodisciplinados y con un claro interés por seguir aumentando su aprendizaje a lo largo de su vida.

En este marco, el aprendizaje-servicio ha surgido como una propuesta metodológica que asemeja aunar intereses sociales y objetivos académicos en un mismo proyecto (Sotelino, Santos Rego y Lorenzo, 2016). Aún con todo, los problemas que se le atribuyen al aps (Sotelino, 2014) son varios: seguro de los estudiantes, tiempo de docentes y alumnos, dificultad en la evaluación de las iniciativas, reconocimiento para profesorado y alumnado, motivación, procura de entidades/socios, falta de formación, bajo interés de las autoridades universitarias, permisos, financiación... Todas estas trabas están siendo superadas, y hoy en día no son pocas las universidades españolas que están institucionalizando el aprendizaje-servicio (Lorenzo, Mella, García y Varela, 2017).

Cuando proponemos el aprendizaje-servicio como metodología es porque favorece el establecimiento de un vínculo pragmático entre el currículum y las realidades sociales inmediatas. En consecuencia, el aprendizaje no solo se haría más contextualizado, sino también más conectado con las dimensiones que pueden informar más tarde el desarrollo de su actividad profesional (Sotelino, 2014). Pero, por otro lado, también debemos cuidar que no se convierta en una moda, ya que corremos el riesgo de agotar sus potencialidades. Puede darse un momento que las entidades se vean sobrecargadas de iniciativas de esta índole y pongan el freno a un aluvión de proyectos que se supongan inasumibles. Es por ello, que se debe caminar en esta dirección pero con la firme convicción de que los proyectos que se inician mantienen un índice de calidad y puedan encuadrarse dentro de lo que entendemos por aprendizaje-servicio, sin que esto desmerezca el uso de otras metodologías igualmente útiles y válidas.

En los proyectos de aprendizaje-servicio, el profesorado es el principal encargado de que se mantengan ciertos niveles de calidad que indiquen que nos encontramos ante una experiencia de aps, y no de otra metodología, sin que esto desmerezca a otras iniciativas innovadoras. Hablar de calidad en educación es sumergirse en terreno pantanoso, ya que la calidad está siempre ligada a diferentes perspectivas y modos de entender el hecho educativo. Pero nosotros no conceptualizaremos lo que puede ser calidad en educación, ya que ello sería otra publicación diferente. Lo que haremos es analizar en qué medida la metodología del aprendizaje-servicio aporta calidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior.

Siguiendo la línea discursiva, siempre que desarrollemos un proyecto de aprendizaje-servicio tenemos que buscar la calidad tanto en el servicio reali-

zados como en los aprendizajes adquiridos. En este sentido, Furco (2009, pp. 28-29) nos dice que los participantes se beneficiarán más cuando la experiencia a realizar tenga los siguientes componentes:

- Servicio significativo para los jóvenes y la comunidad.
- Enlace con el curriculum.
- Reflexión.
- Diversidad de servicios y de perspectivas.
- Voz de los jóvenes.
- Asociaciones.
- Seguimiento de los avances.
- Duración e intensidad.

En esta línea se sitúan también los indicadores que señalamos a continuación y que proponen desde la NYLC (National Youth Leadership Council) de Estados Unidos¹ para un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad. Las profesoras Pilar Aramburuzabala y Rocío García, de la Universidad Autónoma de Madrid, también utilizan estos indicadores para valorar las experiencias desarrolladas a partir de un pequeño cuestionario que cubren los estudiantes (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015).

1. *Meaningful Service*/Servicio Significativo: El aprendizaje-servicio (aps) compromete activamente al estudiante en actividades significativas y relevantes.
2. *Link to Curriculum*/Relación con el curriculum: El aps se usa intencionalmente como una estrategia para alcanzar objetivos de aprendizaje.
3. *Reflection*/Reflexión: El aps incorpora múltiples actividades de reflexión que promueven el pensamiento profundo y el análisis acerca de uno mismo y de su relación con el entorno.
4. *Diversity*/Diversidad: El aps promueve la comprensión de la diversidad y el respeto entre los participantes.
5. *Youth Voice*/Voz de los jóvenes: El aps da a los jóvenes el protagonismo sobre la planificación, desarrollo y evaluación de experiencias de aps con el apoyo de adultos.
6. *Partnerships*/Participantes: Los participantes trabajan cooperativamente, obteniendo beneficios mutuos y centrándose en las necesidades de la comunidad.
7. *Progress Monitoring*/Evaluación del progreso: El aps implica al estudiante en un proceso de evaluación continua de la calidad de la implan-

tación y el progreso hacia la consecución de los objetivos programados, y aplica los resultados en la mejora y sostenibilidad de la actividad.

8. *Duration and Intensity*/Duración e Intensidad: El proyecto de aps dura lo suficiente y tiene la intensidad necesaria como para satisfacer las demandas de la comunidad y lograr los objetivos programados.

Estos indicadores son importantes en la medida en que deberían identificar y definir el proyecto. Pero si hay un elemento que de verdad aporta calidad ese es el de la reflexión como punto de unión. Como ya indicábamos anteriormente, a mayor reflexión mayor será el aprendizaje y mejor será el servicio, por lo que es probable que alcancemos mejores resultados. Aunque esto parece una obviedad, es importante incidir en ello, pues en muchos proyectos de aprendizaje-servicio, el proceso reflexivo implica solicitar a los participantes que piensen un poco acerca de sus experiencias y digan que les gustó y que no. Si eso es lo único que hacemos estaremos menospreciando y desaprovechando la potencialidad de todo lo realizado. El mismo Andrew Furco afirma que “la reflexión es importante porque promueve el pensamiento de orden superior, que incluye la resolución de problemas, análisis, síntesis y evaluación (...). Implica meditar en los sentimientos, en los propios y en los de los demás, pensando en las posibilidades o en lo que uno ha aprendido.” (Furco, A, 2009, p. 29).

Lo que parece claro, es que gracias a esta metodología experiencial el profesorado universitario adquiere un papel protagonista para hacer visible la tercera misión de la educación superior. No son pocas las puertas que se abren con la implantación de los proyectos de aprendizaje-servicio, y no olvidemos que siempre redundarán en la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en la mejora del bienestar social. Pero también tendrá ventajas para los propios profesores como profesionales de la docencia y de la investigación, algunas de las cuales procedemos a describir a continuación:

- Desarrollo de competencias propias de la titulación para así formar mejores profesionales desde una perspectiva académica y cívico-social (Ugarte y Naval, 2010).
- Posibilidad de trabajo coordinado y cooperativo con otros compañeros/as. Pudiendo incluso establecer vínculos interdepartamentales e intertitulaciones.
- Fomentar el “aprender a aprender” tan promulgado en el EEES, expresión que cobra sentido en la gestión de la información.
- Optimizar los procesos de investigación, a partir de la creación de sinergias sociales. Lo que ayudará al profesorado a estar en contacto directo con el entorno circundante para fomentar una investigación más contextualizada.

¹ Ver www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards_Oct2009-web.pdf

- Aumentar el reconocimiento a la innovación en educación superior, superando la visión de la universidad como torre de marfil.

En definitiva, el aprendizaje-servicio no es una solución a todos los males, pero implica una muestra de pedagogía experiencial, que con poca inversión económica, puede contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en consonancia con las premisas del EEES. Y aunque pueda parecer clara la meta, no llega con que algunos profesores asuman el compromiso de implementar proyectos. Se necesitará un compromiso institucional con la responsabilidad social y con una mejor formación del alumnado, y más si queremos avanzar con decisión en tiempos de gran incertidumbre.

Transformaciones de los protagonistas pedagógicos: Alumnado y comunidad participante

ÁNGELA GARCÍA-PÉREZ
Universidad de Deusto, España

4.1. Introducción

A continuación, y tras haber dialogado sobre la institución y el profesorado en Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), incorporamos la perspectiva de los protagonistas pedagógicos al panel “La Responsabilidad Social de la Universidad: aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio”. Si bien las dos intervenciones de mis compañeros ya constituyen un privilegiado marco para incluir esta dimensión, no me resisto a introducir algunos precedentes.

Gracias a congresos internacionales y redes específicas o no de ApS en las que se aborda esta metodología, está siendo posible darle un gran impulso a su “contagio”, como así promueven referentes como Roser Batlle. En este caso fue Álvaro Ugueño Novoa, de la Universidad Católica de Temuco (Chile), quien en el encuentro internacional de CLAYSS en Buenos Aires de 2014 comenzó a coordinar e invitarnos al que sería el primer grupo de discusión online en el FIIU sobre ApS. En la edición de 2015 en Paraguay compartimos preocupaciones comunes de diversas universidades desde el marco de Innovación Social ISUR (Villa *et al.*, 2013), y en esta de 2017 en Vigo hemos constatado que existe un interés creciente por ApS. De hecho, los compañeros de Temuco expusieron en “otro” eje distinto al de Responsabilidad Social Universitaria (en adelante RSU) y esta expansión de aps se ha trasladado ya a todos los ejes del FIIU. Quizá porque es/debiera ser vocación de la propia RSU congregarse a la comunidad universitaria (Vallaey, de la Cruz y Sasia, 2009).

Un medio para conseguir llegar a todas las dimensiones universitarias de manera integral es el *Aprendizaje Basado en Proyectos con fin Solidario*, es decir, aps. En el primer libro editado sobre aps y RSU por Miquel Martínez en 2008, Nieves Tapia presentaba el aps como “puente” (p. 27) entre dos culturas universitarias tradicionalmente enfrentadas: calidad académica y RSU. Ha transcurrido casi una década, ¿hemos percibido nuevos desafíos que nos insten a retomar dicha discusión? ¿por qué reivindicar hoy el protagonismo pedagógico de los educandos y comunidad cuándo debiera por definición formar parte del ADN de ApS?

Desde la propia Declaración Universal y posteriores Convenciones sobre los Derechos Humanos se nos define como sujetos de participación; y al alumnado universitario en concreto como centro del proceso de aprendizaje ya des-

de la Declaración de Bolonia en 1999. Incluso la OCDE marcó las competencias deseco en 2005; o la propia Declaración sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009), Declaración Bucharest 2012...son muy claras al respecto. Cada estudiante universitario está contemplado como protagonista pedagógico. En la práctica, e incluso en metodologías tan “activas” como ApS, ¿quiénes son los verdaderos protagonistas pedagógicos de los proyectos? ¿es realmente el alumnado quien realiza cada fase? ¿E involucra a la comunidad participante? O incluso para empezar, ¿todas las experiencias etiquetadas como aps cumplen la definición de proyecto?

Al respecto de esta participación en las fases del proyecto, es preciso no confundir nuestro rol docente (García-Pérez y Villa, 2015) acompañando en el diseño, la ejecución y la CO-evaluación; con las fases propias del desempeño del proyecto, a liderar en lo posible por los protagonistas pedagógicos. Además, del mismo modo que enseñar a estudiantes no implica que sean los protagonistas de su proceso de aprendizaje; trabajar con una comunidad “en riesgo de exclusión social” / “vulnerable” no implica que se trate de ApS. Lo que lo define es CÓMO se hace y PARA QUÉ.

4.2. Protagonismo pedagógico en proyectos de aprendizaje-servicio universitario

¿Quiénes son nuestros protagonistas pedagógicos? ¿Qué roles desempeñan? ¿Cómo se transforman a sí mismos y al entorno?

¿Quiénes son nuestros protagonistas pedagógicos?

“Con el Aprendizaje Servicio los alumnos se sienten valorados y útiles” (Batlle, 2017, p.1, traducción propia), y no sólo ellos, también a quiénes involucran en la construcción de su proyecto. Que lo conviertan en suyo, en propio, es la clave para incentivar motivaciones, talentos, cuestionamientos, conocimientos, habilidades, valores... ¿competencias! La retención en los primeros años de carrera, el reforzamiento/rechazo de la vocación profesional, son fenómenos que han sido estudiados en experiencias de ApS.

Una investigación de la Universidad de Minnesota destaca entre los factores que influyen en la motivación del alumnado el “cómo la oportunidad de participar, de comprometerse, es contextualizada” (Dienhart *et al.*, 2016, p. 305, traducción propia). El nivel de implicación del alumnado no dependería estrictamente de la obligatoriedad o no de las clases/asignatura/ modalidad en la que se desarrolle la experiencia de aps, sino de cómo se les ayuda en esa implicación para el éxito de la iniciativa.

De hecho, es precisamente el alumnado que no opta a aps quien más lo necesita: por desmotivación académica y/o ciudadana, si es que realmente pudié-

ramos en términos absolutos llegar a disociarlas. Hablar del “buen ciudadano académico” (Pfeifer, 2016, p. 238) es similar a lo que ocurre dentro del propio ecosistema de aps, con una creciente tendencia al “Aprendizaje Servicio Crítico” (Porfilio y Hickman, 2011). ¿No debiera ser por definición el aps propulsor de la Pedagogía Crítica y la Justicia Social? ¿Existen experiencias de aps que puedan permitirse no cuestionar estructuralmente la realidad abordada por parte de sus participantes? Y, de nuevo, ¿quiénes son esos participantes? ¿Es coherente con aps que se aspire a “empoderar” a una determinada comunidad sin contar con ella?

Cada proyecto de ApS es más rico y significativo cuanto más compartido y protagonizado está por sus educandos tejiendo redes comunitarias (García-Pérez y Mendia, 2015). El propio alumnado universitario puede involucrar como colaboradores del proyecto a la comunidad participante, o incluso convertirlos en educandos a su vez de doble aps en cascada. Para ilustrarlo, un ejemplo recogido en un vídeo de testimonios del proyecto Ciudades Amigables (2016): el múltiple ApS está realizado colaborativamente entre estudiantes de postgrado universitarios, estudiantes ESO y personas con movilidad reducida, trabajando juntas por la conciencia en accesibilidad urbana.

¿Qué roles desempeñan los protagonistas pedagógicos?

Los roles desempeñados en cada experiencia vienen determinados por las posibilidades de participación. Josep Maria Puig y el GREM definen las siguientes categorías: cerrada, delimitada, compartida, liderada (Puig et al, 2014).

Las intencionalidades pedagógica y solidaria son esenciales, como así categorizó Andrew Furco (1996) para diferenciar el ApS de otros aprendizajes experienciales. Hoy nos vemos en la necesidad de recordar que el aps también en la universidad es PROYECTO, con un principio y final a evaluar más allá del proceso/experiencia personal del estudiante. De hecho, no es inusual confundir la “evaluación” con calificación en clase, olvidando que aps precisa de evaluación, sí, pero del proyecto. Las fases de ApS no son ajenas a las de cualquier Aprendizaje Basado en Proyectos, sólo que además se le añade la finalidad solidaria que aporta algunos elementos propios: necesidad comunitaria, respuesta solidaria y celebración (Gezuraga y García-Pérez, en prensa). Para ilustrarlo, ver *figura 1*.

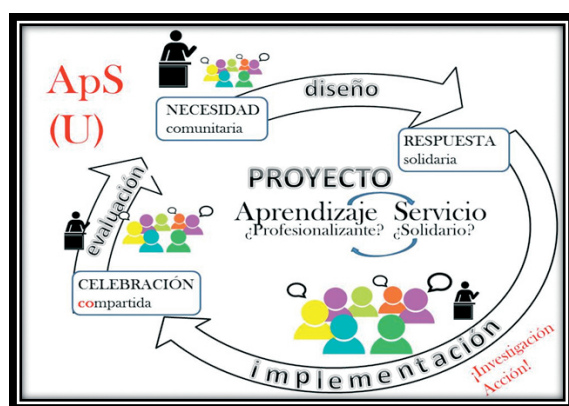
Como sabemos, cada experiencia de aps es diferente y es complicado generalizar. Si tratásemos de imaginar un genérico y la “distribución de protagonismo” en el desempeño de cada fase, podríamos llegar a decir que:

- En la planificación del proyecto es precisa una gran presencia del docente. El contacto inicial con la comunidad, acuerdos de colaboración, la guía de aprendizaje, los mecanismos de co-evaluación... Posteriormente,

es conveniente que se involucre al grupo educando en lo posible en diseño de la respuesta solidaria, y a través de éste a la comunidad participante (que como explicábamos previamente, también pudieran ser educandos de doble ApS). Invertir tiempo en el protagonismo del grupo educando desde el diseño no siempre es posible, pero existen opciones que les involucran en cierta medida y les ofrecen posibilidades/espacios/retos de flexibilidad, imaginación, liderazgo durante el resto del proceso.

- En la implementación del proyecto la persona educadora se convierte en acompañante con presencia intermitente, cediendo todo el protagonismo pedagógico al grupo educando y promoviendo en ellos esa construcción compartida junto a la comunidad. Los protagonistas pedagógicos tienen que hacer suyo el proyecto, responsabilizarse y comprometerse más allá de una reflexión-acción guiada. Especialmente el estudiantado universitario debe tener la competencia y oportunidad de implementar el método científico, a través de la investigación-acción.
- En la co-evaluación el peso de los roles se equilibra, pues son necesarias todas las perspectivas académico-comunitarias para evaluar compartidamente el proyecto: desempeño del proceso; utilidad del producto; competencias adquiridas; desarrollo institucional, etc. Un esencial en ApS es el momento de “Celebración”, que no sólo ofrece la oportunidad de compartir esta co-evaluación, sino de retroalimentarla y sobre todo de reconocer y difundir el trabajo realizado, limitaciones y prospectiva.

Figura 1. Protagonismo pedagógico en Proyectos de Aprendizaje Servicio Universitario.



Sobre la difusión, y especialmente teniendo en cuenta la pertinencia de “utilizar” ApS para la interacción de dimensiones de Innovación Social Universitaria Responsable, es más que recomendable involucrar al estudiantado a compartir

su investigación junto a profesorado y comunidad en publicaciones de difusión o científicas. Revistas especializadas en aps como RIDAS ofrecen incluso un espacio de testimonios, y en otras cada vez es más común encontrar experiencias de cooperación internacional co-firmadas por estudiantes universitarios (Fry *et al.*, 2017).

Un ejemplo de ApS que cumple varias excepciones en las fases relacionadas es el de Alfabetización económica (García-Pérez y Mugarra, 2014). El protagonismo pedagógico en este caso es tan elevado que les permite a los estudiantes universitarios ser los líderes en todo momento: por grupos escogen su “público” (personas mayores de una residencia, grupo de amigos, etc.) Negociando en qué instruirles (preferentes, hipotecas, liberalismo, etc.), graban la sesión de debate y recopilan las co-evaluaciones. En este caso la docente no ha invertido tiempo contactando con las entidades, porque ni si quiera tienen porqué existir. No es irrealista que los estudiantes propongan, lideren en la totalidad del proyecto o incluso establezcan un vínculo comunitario sin una entidad de referencia.

¿Cómo les transforman sus competencias-relaciones-productos a sí mismos y al entorno?

Las transformaciones entre personas-grupo-entorno pueden ser diversas y bidireccionales, aprendiendo y sirviendo juntos ambas componentes se mejoran. Durante y tras el proyecto de ApS podemos apreciar cambios, detectar evidencias y evaluar transformaciones en diferentes claves:

- Transformaciones EN sí mismos [APRENDIZAJE]. ¿Qué hemos aprendido? Competencias profesionalizantes y desarrollo integral de los participantes (alumnado y, “además” comunidad participante). A los métodos para medir la consecución de los aprendizajes propios de cada materia, se pueden completar con instrumentos que provean resultados de compromiso cívico (Hatcher, Bringle y Hahn, 2017).
- Transformaciones EN la comunidad [SERVICIO]. ¿Qué hemos mejorado en nuestro entorno? Alteridad. Impacto(s) comunitario(s) de las relaciones establecidas y productos generados. En ocasiones los *eportfolios* pueden ser, además de una manera de desarrollar y evaluar aprendizajes, también guías que faciliten la consecución/sostenibilidad del producto con la comunidad (Kelly y Green, 2017).

El punto en común de ambos ámbitos de transformación son las relaciones, aquellas que provocan cambios con reciprocidad sin caer en las relaciones de explotación o en las transaccionales (Clayton *et al.*, 2010). Todo ello precisa y revierte a un mismo tiempo en una cultura que va más allá de la evaluadora a

la transformadora, presente en modelos como el de ISUR para el desarrollo de personas e instituciones (Villa *et al.*, 2013).

Precisamente, uno de los proyectos seleccionados en el estudio de ISUR que permitió generar la batería de instrumentos fue la experiencia de Ingeniería de la Universidad Rafael Landívar (Guatemala). Carlos Enrique García Bickford y Mario Alberto Estrada Ocampo explican cómo desde 2012 su alumnado participa en un proyecto de asistencia a micro centrales hidroeléctricas: no sólo se negoció con las comunidades rurales para ello, sino que ahora ellas las lideran y de hecho se han creado centros hospitalarios que de otra manera no podrían haberse sostenibilizado.

Algunos retos

El reto por alcanzar un mayor nivel de protagonismo pedagógico en los estudiantes y comunidad participante plantea (o debiera plantear en cada experiencia de aps universitaria) algunas cuestiones sobre:

- Prosocialidad con stakeholders. ¿Entregar un producto o co-construirlo? ¿cómo contribuir a su empoderamiento sin crear relaciones de dependencia?
- INVESTIGACIÓN-acción de los estudiantes. ¿Son realmente los protagonistas pedagógicos? ¿Están investigando?

La clave que pudiera responder de manera conjunta a los retos para ambos colectivos es la Ciencia Ciudadana: una universidad que investiga junto a la comunidad y la acompaña y entrena en ciencia, fortaleciéndose conjuntamente. A su vez, las posibilidades de interdisciplinariedad nos instan a aprovechar recursos en nuestra propia comunidad universitaria, como por ejemplo el alumnado-profesorado-investigadores de las diversas facultades.

Es complicado plantear retos en el protagonismo pedagógico sin cuestionar en cada emplazamiento preguntas claves: ¿Cómo entendemos la relación universidad-sociedad? ¿con sus PARTICIPANTES? ¿y con sus colaboradores? ¿Se contempla al alumnado como “ciudadanos del futuro”? Esta idea conlleva sus riesgos, en realidad son ya ciudadanos. Subestimar esta realidad, o incluso recordar su condición de “futuros profesionales” pudiera contribuir a que los proyectos de aps se realicen en últimos años de carrera y se pierdan oportunidades valiosas como las relativas a la vocación-retención de primer año.

En ese sentido, dos desafíos: fortalecer el protagonismo pedagógico de los educandos y el de la comunidad participante. En el caso del estudiantado, esencialmente por la definición de investigación-acción de ApS. A su vez, la solidaridad implica horizontalidad, por lo que la superación del constructo histórico de caridad por el de prosocialidad en términos de Justicia Social precisa de mucho

más que de reflexión crítica (valga la redundancia) en el aula, para que tenga una acción-crítica esta urge de un cambio de paradigma que lleve y traiga en doble vía la comunidad al aula y viceversa. Esto implicaría abrir los espacios físicos a una comunidad que fuese reconocida en la co-creación del conocimiento, en la posibilidad real de impulsar la compasión orientada a la acción. Hacia la acción-crítica. Hacia la Investigación-Acción.

Ahora bien, y en términos generales universitarios, ¿hay un límite en esa “demanda”? Tanto estudiantil como comunitaria, su respuesta universitaria pudiera implicar un doble filo. No es lo mismo “tiendas de la ciencia” (*Science Shops*) que clientilizar la ciencia. Sería paradójico que se llegara a “permeabilizar los muros” de la universidad con tal intensidad que se olvidase cuál es su propósito. Ningún extremo es recomendable. Precisamente, el ApS es una estrategia más que nos permite no renunciar a nada. “No se construye una sociedad más justa con ciudadanos mediocres”, esta es una de las premisas que aps ha recepcionado desde las palabras de Adela Cortina (como ocurriera con otros referentes filosóficos como John Dewey).

Especialmente durante la última década universidades de todo el mundo han testado con éxito la sostenibilidad de una modalidad particular: asignaturas institucionalizadas sobre aps. Sin embargo, ¿cuáles han sido sus avances en este tiempo? ¿se ha evidenciado institucionalmente la necesidad o no de realizar mejoras? ¿Atendiendo a quiénes, con qué roles y para qué? Por ejemplo, si el alumnado universitario identificase la asignatura “únicamente” como voluntariado, ¿qué hacer al respecto? Más allá de la explicación teórica de lo que es ApS y de la evaluación de las competencias genéricas adquiridas, en muchos casos los protagonistas pedagógicos demandan una actuación más profesionalizante, que les permita experimentar un proyecto como tal. Cada vez más universidades cuentan con el reto de contemplar y responder a los desafíos planteados por un creciente abanico de niveles curriculares y extra-curriculares en los que continúa expandiéndose el Aprendizaje Servicio, ¿formarán parte los protagonistas pedagógicos académicos y comunitarios de este proceso?

Conclusiones del panel

JAVIER AGRAFOJO FERNÁNDEZ
Universidade de Santiago de Compostela, España

Luego de las brillantes intervenciones de mis tres compañeros trataremos de resaltar de manera concisa algunas conclusiones que podamos tomar como líneas a desarrollar en futuros trabajos e investigaciones.

En primer lugar, debemos continuar ahondando sobre las ideas de cuál es la universidad que queremos y cuál es la que se nos demanda. ¿Es la misma idea de universidad la que manejamos de puertas adentro en nuestras instituciones que la que nos demanda nuestra sociedad? ¿Deberemos replantearnos pues la Educación Superior? ¿Cuáles son los contenidos clave sobre los que trabajar? En todo caso esto debe realizarse no de forma extraordinaria ni a nivel particular. En este trabajo es fundamental el apoyo y reconocimiento de la institución en sí.

Estamos ante un camino largo y apasionante, como nos recuerda la profesora Ruiz-Corbella, que nos permitirá posicionar a la universidad como agente fundamental para la formación de los profesionales necesarios para protagonizar los cambios que se avecinan en estos tiempos tan cambiantes. En todo este camino el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio será fundamental para formar a ciudadanos activos ética y cívicamente y preparados para el posterior mundo laboral y que sean motor del cambio social.

En todo este proceso cada uno tiene sus responsabilidades y si bien la institucionalización y el apoyo de las estructuras a todos los procesos de innovación educativa son fundamentales, no es menos importante el papel del docente y del discente a la hora de conseguir desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio de calidad.

Es el docente el que debe velar porque los proyectos que se pongan en marcha mantengan los índices de calidad adecuados manteniendo la intencionalidad pedagógica y solidaria, tal y como categorizó Furco (1996) y nos recordaba la profesora García-Pérez en su intervención.

La reflexión como punto de unión tal y como señalaba el profesor Sotelino será el elemento que diferencie y aporte calidad al proyecto y sobre el que el papel del docente tendrá mayor importancia.

Conseguir que el alumnado convierta en suya la construcción de proyecto de aps, como nos recuerda la profesora García-Pérez será clave, pero también debemos tener en cuenta la importancia del papel de la entidad con la que desarrollamos el proyecto para poder llevarlo a buen término.

El aumento del número de proyectos de aprendizaje-servicio en nuestras universidades debe ser sostenible e ir acompañado de un trabajo conjunto con las entidades del entorno, para que ellas puedan también alcanzar mayores cotas de protagonismo y ver mejorados sus proyectos.

Debemos tener presente que nuestros educandos se están formando para ser profesionales, no voluntarios, por lo que debemos tratar de diferenciar el papel de una persona voluntaria del de un alumno en un proyecto de aps. Es necesario generar espacios de encuentro en los que todos seamos protagonistas y sepamos cuales son las responsabilidades de cada uno.

No podremos avanzar en la promoción del aprendizaje-servicio en nuestras instituciones sin el apoyo y el acompañamiento de los diferentes agentes sociales a los que debemos explicar cuál es su papel e implicarlos desde el inicio del diseño del proyecto hasta la celebración del mismo.

Referencias

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Batlle, R. (2017, 21 de febrero). Amb l'aprenentatge servei els alumnes se senten valorats i útils. *Diari de l'Educació*. Recuperado de <http://diarieducacio.cat/18935-2/>
- Bowen, H. (1984). Graduate education and social responsibility. *New Directions for Higher Education*, 46, 113-119.
- CADEP (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*. Recuperado de: <http://angelsull.es/sostenibilidad/wp-content/uploads/2013/04/Directrices-Sostenibilidad-curriculum-CRUE.pdf>
- Ciudades Amigables (2016, 19 de mayo). *Hiri_Lagunkoiak: testimonios 2015* (vídeo). Recuperado de ciudadesamigables.org
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., & Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-22.
- Comisión Técnica Estrategia Universidad 2015 (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Madrid: Secretaria General de Universidades. Ministerio de Educación.
- CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de: <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20aps.pdf>

- Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., Siems mckay, M., Hirt, L. Y Huesman, R. Jr. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes, *The Journal of Social Psychology*, 156(3), 305-309. DOI: 10.1080/00224545.2015.1111856
- Egido, I.; Fernández Díaz, M. J. Y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XXI*, 17 (2), 57-81 pp. Doi: dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11479.
- Faust, D. (2013). To seize an impatient future. [Conferencia] Sanders Theatre, Harvard University, Cambridge, Mass. 21 September. Recuperado de <http://www.harvard.edu/president/speech/2013/to-seize-impatient-future>
- Francisco, A. & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), pp. 69-77.
- Fry, S., Hale, A., Soll, K., Bower, C., y Jaffari, A. (2017). Developing Compassionate and Socially Responsible Global Citizens through Interdisciplinary, International Service-Learning. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, 8(1), 16-27.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning*, pp. 2-6. Washington: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2009). La reflexión sobre la práctica, un componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio. En Ministerio de Educación, Participación solidaria y calidad educativa: *Actas del 12mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (pp. 27-36). Buenos Aires: Ministerio de Educación: Programa de Nacional de Educación Solidaria.
- García-Pérez, A. Y Mugarra, A. (2014). Aprendizaje-Servicio para la alfabetización económica: una experiencia de autoevaluación de sus aprendizajes por parte de estudiantes universitarios (pp. 484-491). En A. Díaz-Román y M.T. Ramiro Sánchez (Comps.), *XI FORO INTERNACIONAL SOBRE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (FECIES)*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- García-Pérez, A. Y Mendia, R. (2015). [Acompañamiento educativo: el rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario](#). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58.
- García-Pérez, A. Y Villa, A. (2016). El rol del docente universitario en Aprendizaje-Servicio: Liderazgo prosocial y buenas prácticas para formar ciudadanos competentes. En A. Villa (Ed.), *Innovación en la formación del profesorado universitario: contribuciones desde la docencia, investigación y tecnología*, pp. 253-266. Asunción: FIIU.
- Gezuraga, M. Y García-Pérez, A. (en prensa). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del Aprendizaje-Servicio. *EDUCATIO SIGLO XXI*.

- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. & García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- Glazier, J.; Able, H. & Charpentier, A. (2014). The impact of Service-Learning on Pre-service Professionals' Dispositions Towards Diversity. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(4), 177-198.
- González Alcántara, O.J., Fontaneda, I., Camino, M.A. Antón, A. (2010). *La responsabilidad social en las universidades españolas 2010*. Burgos: Universidad de Burgos.
- González Alcántara, O.J.; Fontaneda, I.; Camino, M.A. y Revilla, A. (2016) *Responsabilidad social en las Universidades: del conocimiento a la acción*. Madrid: FORÉTICA. Recuperado de: http://www.foretica.org/informe_ejecutivo_rsu.pdf
- Granda, G. Y Trujillo, R. (2011). *La gestión de los grupos de interés (stakeholders) en la estrategia de las organizaciones*. Madrid: Escuela de Organización Industrial. Recuperado de <https://www.eoi.es/es/savia/publicaciones/18975/la-gestion-de-los-grupos-de-interes-stakeholders-en-la-estrategia-de-las-organizaciones>
- Hatcher, J., Bringle, R. Y Hahn, T. (Eds.) (2017). *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual frameworks and methods*. IUPUI Series on Service Learning Research (vol 3). Sterling: Stylus Publishing LLC.
- Kelly, A. Y Green, P. (2017, junio). Learning Portfolios as a process to facilitate deep learning and critical reflection for student engagement. *Midwest Campus Compact Conference*, Loyola University Chicago.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Lorenzo, M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, 25-38
- Lorenzo, M., Mella, I., García, J., y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130. Doi: 10.1344/RIDAS2017.3.9
- Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/eu2015/la-eu2015.htm>
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2010). *Estrategia Universidad 2015*. Recuperado de <http://www.redtcue.es/biblioteca/ecosistema/5-estrategia-universidad-2015/file>
- Ministerio de Educación (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14925/19/0>
- Naval, C. Y Ruiz Corbella, M. (2012) Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 103 – 116 pp.
- Naval, C., García, R., Puig-Rovira, J.M. y Santos Rego, M.A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encuentros sobre Educación*, 12, 77 – 91 pp.

- Opazo, Hector; Aramburuzabala, Pilar; Cerrillo, Rosario (2016). A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91 pp.
- Pagés, T., Hernández, C., Abadía, A.R., Bueno, C., Ubieto-Artur. I. Márquez, D., Sabaté, S. Y Jorba, H. (2016) La innovación como competencia docente en la universidad: Innovación orientada a la mejora de aprendizaje. *Aloma*, 34(1), 33-43 pp.
- Pétriz, F. Y Rubiralta, M. (2017). Las misiones de la universidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 476, 46- 50 pp.
- Pfeifer, H.L. (2016). How to be a Good Academic Citizen: The Role and Importance of Service in Academia. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 238-254. DOI: 10.1080/10511253.2015.1128706
- Porfilio, B. Y Hickman, H. (2011). *Critical service-learning as revolutionary pedagogy: a project of student agency in action Critical constructions*. Charlotte, N.C: Information Age Pub.
- Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (Coords) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid, Morata.
- Puig-Rovira, J.M. y Palos Rodríguez, J.M. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63 pp.
- Puig-Rovira, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (aps): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Grao.
- Puig, J.M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J, Gijón, M., de la Cerda, M. Y Graell, M. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aps*. GREM: Barcelona.
- Puig-Rovira, J.M., Bär, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio: solidaridad, ciudadanía y educación. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio*, 2, 139-166 pp.
- Ruiz-Corbella, M. (2006). La universidad y el mercado del aprendizaje claves para comprender el concepto de competencia. En M.A. Murga y P. Quicios (coords). *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (93 – 114 pp.). Madrid, Dykinson.
- Ruiz-Corbella, M. Y Harris, S. (coord.). (2012). La universidad como comunidad: recuperar la idea de universidad en el escenario del siglo XXI. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), monográfico.
- Ruiz-Corbella, M. Y Bautista-Cerro, M.J. (2016). La responsabilidad social en la Universidad española. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 159 – 188 pp.
- Sánchez Cámara (2010). Una reflexión sobre la transición de la Universidad en España. Fundación Europea Sociedad y Educación. *Pluralidad de misiones en el Espacio Europeo de Educación Superior* (15 – 46 pp.). Madrid, Studia XXI - Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Santos Rego, M.A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590.

- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Sotelino, A. (2013). A aprendizaxe-servizo en perspectiva: John Dewey como referente histórico. *Revista Sarmiento, Anuario galego de historia da educación*, 18-19, 145-161.
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo*. (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Sotelino, A.; Santos Rego, M.A., y Lorenzo, M. (2016). Aprender y Servir en la Universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-228. Doi: 10.14201/teoredu282225248.
- Stranberg, L. (2010). *El compromiso con los grupos de interés*. Cuadernos de la Cátedra “La Caixa” de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo.
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Miquel Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 27-56. Barcelona: Octaedro.
- Ugarte, C., y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista electronica de Investigación Educativa*, 12. 1-14. Recuperado de redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/251/412.
- UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. País, UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO (2015). *Documento de posición de la educación después del 2015*. ED14/EFA/POST-2015/1. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- Valleys, F., de la Cruz, C. Y Sasia, P. (2009). *La Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/245>
- Villa, A. (Ed.), Arnau, E., Cabezas, C., Cancino, R., Fernández Lamarra, N., Greising, C., Guido, E., Jouannet, C., Mora, C.L., Morales, M., Orellana, O., Salazar, C., Sánchez, D., Solís, V., Trujillo, M., Villar, J. Y López, A.L. (2013). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Tuning Project.

Aprendizaje-Servicio virtual: una vía de internacionalización

PILAR ARAMBURUZABALA
Universidad Autónoma de Madrid, España

JUAN GARCÍA GUTIÉRREZ
UNED, España

Nota aclaratoria

El panel completo, así como la coordinación y las preguntas de los asistentes se puede visualizar a través de la web del foro fiu.es A continuación, se reportan las disertaciones de los dos panelistas sobre las componentes internacional y virtual en Aprendizaje-Servicio.

EL Aprendizaje-Servicio internacional

PILAR ARAMBURUZABALA
Universidad Autónoma de Madrid, España

El aprendizaje-servicio internacional es una experiencia educativa asociada a un curso con asignación de créditos, en la que los estudiantes participan en una actividad de servicio que trata de satisfacer las necesidades en una comunidad fuera del país y reflexionan sobre la actividad de servicio para lograr una comprensión más profunda de los contenidos de los cursos, valorar la comunidad de acogida y cuestiones interculturales y desarrollar un sentido más profundo de su responsabilidad global. En esta comunicación se exponen los objetivos del aprendizaje-servicio internacional, se analiza cómo mejora la experiencia de aprendizaje, se presentan ejemplos de experiencias y se ofrecen sugerencias para el diseño de proyectos, la realización de actividades de reflexión y la selección de socios comunitarios.

APRENDIZAJE-SERVICIO

Aprendizaje-Servicio (ApS) -también denominado aprendizaje basado en la comunidad o aprendizaje comprometido con la comunidad- es un enfoque pedagógico innovador que integra el servicio o compromiso comunitario con el currículum, y ofrece a los estudiantes créditos académicos por el aprendi-

zaje que se deriva del compromiso activo con la comunidad y la oportunidad de trabajar en problemas reales. Las estrategias de reflexión y de aprendizaje experiencial sustentan el proceso de aprendizaje, y el servicio está ligado a la disciplina académica (McIlrath *et al.*, 2016).

QUÉ ES EL APRENDIZAJE-SERVICIO INTERNACIONAL

El Aprendizaje-Servicio Internacional –ApS(I)- es todavía poco frecuente en las universidades españolas, a diferencia del voluntariado universitario internacional, que tiene una tradición más larga (por ejemplo, el Servicio de Voluntariado Europeo, el Programa de Voluntariado Internacional de las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid, el Programa de Voluntariado Universitario Red Talloires o el Programa Español de Voluntariado Universitario en Naciones Unidas).

Quizás la mejor manera de definir el concepto de ApS(I) sea exponiendo brevemente algunos ejemplos de este tipo de proyectos:

- Estudiantes de enfermería, profesores y médicos se desplazan al Amazonas en Ecuador con el apoyo de una ONG para ofrecer atención sanitaria en colaboración con personal sanitario local, como parte de sus prácticas.
- Ingenieros sin fronteras. Un grupo de estudiantes imparte formación y trabaja para empoderar a individuos y comunidades en Kenia a través de un proyecto de agua y saneamiento sostenible impulsado por la comunidad en escuelas.
- Badili Mtizamo! Estudiantes de distintas carreras con interés por el desarrollo internacional, estudios de género y educación para la salud diseñan un curriculum sobre igualdad de género, liderazgo y salud para adolescentes en Secundaria en Tanzania, con el apoyo de una asociación de médicos sin fronteras.

El aprendizaje-servicio internacional es una experiencia educativa asociada a un curso con asignación de créditos, en la que los estudiantes participan en una actividad de servicio que trata de satisfacer las necesidades en una comunidad fuera del país y reflexionan sobre la actividad de servicio de manera que logren una comprensión más profunda de los contenidos del curso, valoren la comunidad de acogida y cuestiones interculturales, y desarrollen un sentido más profundo de su responsabilidad global.

De acuerdo a Bringle and Hatcher (2011), el aprendizaje-servicio internacional es:

Una experiencia académica estructurada que se realiza en otro país y que permite a los estudiantes (a) participar en una actividad de servicio

organizada que afronta necesidades de la comunidad previamente identificadas; (b) aprender de la interacción directa y el diálogo intercultural con otros; y (c) reflexionar sobre la experiencia de tal manera que se obtenga una mayor comprensión del contenido del curso, una apreciación más profunda del país de acogida y de la asignatura, y un sentido más profundo de sus propias responsabilidades como ciudadanos, a nivel local y global. (p.19)

Se trata de una combinación de ApS con una estancia de estudios en el extranjero, que facilita la inmersión cultural y una experiencia intensa de servicio a la comunidad (Tonkin y Quiroga, 2004). Pero cada uno añade nuevos elementos que implican nuevas direcciones...

- Estudios en el extranjero: Aprendizaje internacional en entornos que alejan al estudiante de lo conocido y familiar.
- Aprendizaje-Servicio: Trabajo en la comunidad con personas a un nivel muy cercano.

Cuando se combinan estos dos elementos, se cambian el uno al otro.

El ámbito del servicio puede ser muy diverso, aunque las áreas más frecuentes son la educación, la salud y el desarrollo comunitario.

El ApS(I) puede tomar distintas formas:

1. Inmersión en el extranjero: Estudiantes en el extranjero

- El servicio y el aprendizaje se realizan en el extranjero.
- El servicio se lleva a cabo en el extranjero, mientras que los aprendizajes se trabajan en el país de origen (antes y/o después del servicio en el extranjero, o via web durante el servicio en el extranjero).

2. Inmersión local: ApS en el país de origen con una población internacional

La duración de la experiencia también es variable. Algunos proyectos son intensivos, de corta duración, mientras que otros pueden durar un semestre o un año.

Además, el liderazgo puede variar. Mientras algunos proyectos están directamente liderados por los profesores universitarios, en otros la relación con las entidades locales es estrecha, y finalmente algunos están totalmente integrados en la entidad anfitriona.

Friedman y sus colaboradores (2015) definen el concepto de "Aprendizaje-Servicio Global" –ApS(G)-, y lo diferencian del Aprendizaje-Servicio Internacional señalando que el primero es una experiencia de servicio basada en la comunidad que emplea una práctica estructurada y reflexiva para comprender mejor la dignidad humana común, a uno mismo, la cultura, posicionamientos

diversos, temas socioeconómicos, políticos y ambientales, relaciones de poder y responsabilidad social, todo ello en contextos globales.

Algunas características del ApS(G) son las siguientes:

- Las experiencias de ApS(G) persiguen resultados de aprendizaje global (global civic knowledge, intercultural knowledge).
- Aprendizaje Global: Análisis crítico y compromiso con sistemas globales interdependientes (natural, físico, social, cultural, económico y político) y sus implicaciones para la vida de las personas y la sostenibilidad del planeta.
- ApS(G) sitúa el aprendizaje global en el centro de todos los aprendizajes –no solo en el aprendizaje en áreas que tienen un enfoque global explícito- ya que los estudiantes exploran cuestiones relevantes bien en su país de origen o en el anfitrión.
- Los estudiantes tienen oportunidad de colaborar con personas de distintas culturas, comprometerse con opiniones diferentes y resolver problemas incorporando múltiples perspectivas.

• *Objetivos del Aprendizaje-Servicio Internacional*

El ApS(I) tiene como metas las siguientes:

- Tomar conciencia y desarrollar competencias multiculturales, globales y de respeto a la diversidad.
- Fomentar la reflexión crítica.
- Facilitar el conocimiento de uno mismo, de los demás y del mundo en general, contribuyendo así a la formación de una ciudadanía informada y comprometida (Brown y Roodin, 2001; Crabtree, 2008; Sherraden *et al.*, 2013; Stemberger *et al.*, 2005)
- Desarrollar competencias de liderazgo que incluyen el interés por el bienestar de los demás y el bien común.
- Facilitar una comprensión más compleja y personal de cuestiones relacionadas con la justicia social y la pobreza desde una perspectiva global (Crabtree, 2008; Tonkin & Quiroga, 2004).

• *El aprendizaje-servicio internacional mejora la experiencia de aprendizaje*

La investigación confirma los efectos positivos del Aprendizaje-Servicio Internacional (Crabtree, 2013; Crabtree, 2017; Reisch, 2011):

- Cambia el rol del estudiante de turista y observador a compañero de trabajo y participante.
- Acelera los procesos de inmersión y conexión, que son especialmente importantes en los proyectos de corta duración.
- Implica una apreciación profunda por los valores de la comunidad con la que se trabaja.

- Introduce en el curso otra fuente de conocimiento: la entidad social.
- Se adapta bien a los intereses y estilos de aprendizaje de estudiantes no convencionales, como pueden ser los profesionales en formación continua.
- La reflexión toma aún más importancia.
- Hace explícitas cuestiones relacionadas con valores y juicios.
- Introduce o mejora una dimensión de compromiso cívico que incluye el concepto de ciudadanía global.
- Mejora el conocimiento de las relaciones entre el país de origen y el país de acogida.
- Mejora el componente de aprendizaje experiencial del curso.
- Proporciona nuevas oportunidades de aprendizaje relacionadas con el tema del curso.
- Ofrece la oportunidad de desarrollar competencias de entendimiento intercultural:
 - Se valoran más los puntos de vista diferentes.
 - Contribuye a desarrollar la tolerancia ante la ambigüedad, incertidumbre y perplejidad.
 - Mejora las habilidades de comunicación y comprensión intercultural que pueden aplicarse en cualquier lugar, incluido el país de origen.
 - Mejora la comprensión de las teorías, principios y conceptos básicos para entender un modo particular de vida.
 - Mejora la comprensión de las dinámicas económicas, políticas, ecológicas y culturales que caracterizan el mundo actual.
 - Estimula a tener más contacto internacional.
 - Mejora las habilidades para vivir y viajar fuera del país de origen.
 - Mejora la capacidad para trabajar con personas de otros orígenes culturales.

• *El diseño de proyectos*

El diseño de proyectos de ApS(I) implica una serie de medidas específicas para esta metodología, tales como asegurar conocimientos previos mínimos del idioma local o, en el caso de que sea posible, visitar la comunidad anfitriona antes de viajar con los estudiantes (Duarte, 2016).

Es recomendable que los profesores tengan en cuenta los siguientes aspectos en el diseño del proyecto:

- Preparación:
 - Viaje de preparación para recoger información sobre el país a visitar (geografía, sistema sanitario, creencias y prácticas relacionadas con la salud), visados, alojamientos, alimentación, aspectos culturales, etc.
 - Formación de todos los participantes sobre qué es el ApS(I).

- Reflexiones con los estudiantes sobre moralidad y justicia social
- Formación en temas sanitarios y de seguridad
- Compartir información con la entidad anfitriona sobre los estudiantes, profesores, beneficiarios del servicio e instituciones.
- En la preparación de los estudiantes pueden intervenir expertos, se pueden utilizar videos, etc...
- Para la selección de los socios comunitarios es importante establecer objetivos básicos antes del contacto y conocer su estructura, misión y actividades lo suficientemente bien como para hacer preguntas relevantes.
- Plan de regreso y retos:
 - El regreso puede producir en algunos estudiantes sensación de desarraigo y desafección con la propia cultura, y efectos a largo plazo relacionados con la identidad cultural y el estado de ánimo.
 - Ante estas situaciones, se pueden tomar medidas tales como las siguientes:
 - Animar a los estudiantes al voluntariado en su entorno.
 - Utilizar los servicios de atención psicológica de la universidad en caso de ser necesario
 - Crear oportunidades para hablar en el campus y en la comunidad sobre el ApS(I)
 - Facilitar estudios de seguimiento y presentaciones en congresos sobre la experiencia de ApS(I)
- Tras el regreso:
 - Kiely (2004) sugiere una serie de estrategias para que el profesorado pueda “ayudar a los estudiantes a cambiar su conciencia global emergente por una acción significativa”(p.17). Por ejemplo, pedir a los estudiantes que escriban un contrato especificando las acciones que esperan tomar cuando regresen a casa.

• *Actividades de reflexión*

La reflexión es la herramienta del ApS(I) que permite al estudiante dar sentido y tomar conciencia de la experiencia, tanto en lo que se refiere al aprendizaje como al servicio realizado. Por ello, se considera una pieza fundamental y, como tal, ha de estar presente de manera explícita desde la fase de diseño del proyecto.

Las siguientes son algunas cuestiones a tener en cuenta respecto a la reflexión en el ApS(I):

- Antes del servicio:
 - Utilizar sesiones de clase y lecturas para orientar a los estudiantes sobre la historia, la cultura y el idioma del lugar de acogida.

- Solicitar al socio comunitario que proporcione información sobre los antecedentes de la situación que genera la necesidad que se tratará de afrontar.
- Pedir a los estudiantes que escuchen o lean informes de otros estudiantes que han participado anteriormente en el mismo proyecto o en otros similares.
- Durante el servicio:
 - Solicitar información a los estudiantes de forma constante
 - Proporcionar retroalimentación y orientación.
 - Reunirse con la persona de la entidad social responsable de la supervisión del proyecto.
- Después del servicio:
 - Recabar información del responsable comunitario y de los estudiantes para la evaluación final.

Críticas al ApS(I)

Diversos estudios realizados sobre experiencias de ApS(I) indican algunos riesgos y posibles consecuencias negativas de la participación en proyectos de ApS(I):

- Con frecuencia los estudiantes tienen dificultad para traducir su transformación en acción en su entorno (García y Longo, 2013; García y Longo, 2017).
- El ApS(I) y otras formas de educación experiencial pueden llegar a reforzar prejuicios (Williams y McKenna, 2002).
- El aprendizaje experiencial se centra más en la transformación individual del estudiante que en la social.
- Los estudiantes y la universidad se suelen beneficiar más del ApS(I) que las comunidades donde se realiza el servicio (Cruz y Giles, 2000).

Conclusión

A pesar de las dificultades señaladas anteriormente, son muchos los beneficios reconocidos de la práctica del ApS(I), por lo que se hace aconsejable su difusión en el entorno universitario europeo. Si las prácticas de voluntariado internacional están generalizadas, ¿cuánto más no debería estarlo el ApS(I), que integra la acción social con el aprendizaje curricular para desarrollar un compromiso social integrado en la formación académica.

El ApS(I) no solo hace hincapié en cuestiones interculturales y contribuye a desarrollar competencias interculturales, sino que pone bajo el foco los sistemas sociales y culturales del propio país, por el contraste entre el país de origen y el

país de acogida; proporciona oportunidades para realizar ciertos tipos de actividades de servicio que no se pueden llevar a cabo en el país de origen; estimula a los estudiantes a repensar conceptos como comunidad, servicio y compromiso cívico, por el contraste entre el país de origen y el país anfitrión; mejora las habilidades de los estudiantes para vivir y viajar más allá de su país de origen; amplía el sentido de ciudadanía y responsabilidad de los estudiantes de lo local a lo global; les ayuda a aprender y reflexionar sobre el papel de su país en asuntos internacionales en un momento particular; les estimula a replantearse temas relacionados con el poder y la riqueza en el país de origen, por comparación con el país anfitrión; y mejora las habilidades de los estudiantes para negociar y comprender las diferencias culturales dentro del país de origen.

El ApS(I) ofrece la oportunidad de tener un conocimiento profundo sobre el país anfitrión (y el país de origen, por comparación), ya que mejora de los conocimientos sobre el sistema económico, político, ecológico, sanitario, demográfico y cultural del país anfitrión, y la competencia intercultural.

Referencias

- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2011). International service learning. En R. Bringle, J. Hatcher, y S. Jones (Eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and research* (pp. 3-28). Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Brown, L. H., y Roodin, P. A. (2001). Service learning in gerontology: An out-of-classroom experience. *Educational Gerontology*, 27, 89-103.
- Crabtree, R. D. (2008). Theoretical foundations for international service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 18-36.
- Crabtree, R. D. (2013). The intended and unintended consequences of international service learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2) 43-65.
- Cruz, N. I., y Giles, D. E. (2000). Where's the community in service-learning research? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 28-34.
- Duarte, G. (2016). What to look for in global service-learning: six standards of practice to guide your decisions. *OCIC*, 7. Recuperado de <https://readymag.com/OCIC/iAMvol7/17/>
- Friedman, J., Haverkate, V., Oomen, B., Park, E., Sklad, M. (2015). *Going glocal in higher education: The theory, teaching and measurement of global citizenship*. Middelburg, NL: University College Roosevelt.
- García, N. A., y Longo, N. V. (2013). Going Global: Reframing Service-Learning in an Interconnected World. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 111-135.
- García, N. A, y Longo N. V. (2017). Doing More with Less: Civic Practices for Longer-term Impact in Global Service Learning. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 29(2).
- Kiely, R. (2004). A chameleon with a complex: Searching for transformation in international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(2), 5-20.
- McIlrath, L. (Coord.), Aramburuzabala, P., Opazo, H., Tuytschaever, G., Stark, W., Mikelic, N., Meijs, L. C. P. M., Mažeikiene, N., Zani, B., Vargas-Moniz, M., Millican, J., Northmore, S., Altenburger, R., De Bruyn, K., Hopia, A., Pessi, A. B., Grönlund, H. & Maas, S. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities*. Retrieved from <https://europeengagedo-torg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al3.pdf>
- Reisch, R. A. (2011). International service learning programs: Ethical Issues and recommendations. *Developing World Bioethics*, 11(2), 93-98.
- Sherraden, M., Lough, B. J., & Bopp, A. (2013). Students serving abroad: A framework for inquiry. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 7-41
- Stemberger, L. G., Ford, K. A., & Hale, D. C. (2005). International service-learning: Integrating academics and active learning in the world. *Journal of Public Affairs*, 8, 75-96.
- Tonkin, H., y Quiroga, D. (2004). A qualitative approach to the assessment of international service-learning. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 131-149.
- Williams, T., & McKenna, E. (2002). Negotiating subject positions in a service-learning context: Toward a feminist critique of experiential learning. In A. A. Macdonald & S. Sánchez-Casal (Eds.). *Twenty-first-century feminist classrooms: Pedagogies of identity and difference (135-154)*. New York: Palgrave-Macmillan.

El Aprendizaje-Servicio virtual como vía para una internacionalización solidaria

JUAN GARCÍA GUTIÉRREZ
UNED, España

1. ¿Cómo podemos entender la internacionalización en las Universidades?

Los debates actuales sobre la calidad, la innovación o la internacionalización, en el fondo están interrelacionados y reflejan la idea de Universidad que tenemos y defendemos. Con qué idea de universidad nos sentimos comprometidos como profesores, como comunidad universitaria. Debemos tener presente que la Universidad no es una comunidad cerrada, no es una torre de marfil sino una institución relacional y responsable. De ahí el éxito del concepto de “responsabilidad social de la universidad”, porque nos ayuda a “abrir” y dar sentido a la Universidad (Cfr. García-Gutiérrez y Fuentes). En este punto nos acercaremos a las dos tendencias que podemos encontrar en el ámbito de la internacionalización de las Universidades.

El Ministerio de Educación (2014), en su Estrategia para la internacionalización de las Universidades Españolas, lo tiene claro. En la Introducción de este documento se afirma que:

“El conocimiento se ha convertido en un importante motor de crecimiento y prosperidad, dada su capacidad para crear valor económico en el marco de un nuevo modelo de desarrollo socioeconómico basado en la inversión en capital humano y bienes intangibles. Una de las principales consecuencias del proceso de adaptación de la economía a las exigencias de una sociedad global y del conocimiento es que ha puesto el foco de atención en la educación. En este nuevo contexto la universidad está llamada a jugar un papel fundamental en cuanto que proveedora de capital humano cualificado, generadora de nuevo conocimiento y transmisora del existente, al ámbito productivo y a la sociedad en su conjunto (MEC, 2014, 3)”.

Podemos decir que estos elementos son característicos de un modelo o enfoque económico o competitivo de la internacionalización (dado el valor que tiene la educación y el conocimiento, compitamos). Es una posición que hace frente a otras áreas o regiones educativas como la estadounidense o la asiática. El Espacio Europeo de Educación Superior constituye un intento de internacionalizar la educación superior europea para competir a escala mundial con esas áreas geo-educativas.

Según este modelo competitivo los procesos de internacionalización de la Universidad deben responder a dos aspectos, tal y como indica la Estrategia del Ministerio:

“[En primer lugar] la cada vez mayor demanda de personal cualificado, con capacidad para innovar y emprender, y para desarrollar su trabajo a nivel global. En segundo lugar, (...) atraer talento, tanto estudiantes como profesores e investigadores, porque de ello dependen las oportunidades de participar en programas, proyectos y redes de cooperación internacionales (MEC, 2014, 3)”.

Ahora bien, siendo la Universidad una institución eminentemente educativa no podemos limitarnos a desarrollar un enfoque empresarial de la internacionalización. Aunque en la estrategia española destacan los elementos competitivos y economicistas también se reconoce que la internacionalización tiene que integrar “una dimensión internacional, intercultural, y/o global en los objetivos, y en las funciones de la Universidad (enseñanza/aprendizaje, investigación, servicios)”. En esta dimensión es donde se integra el aprendizaje-servicio virtual como una vía para desarrollar un tipo de internacionalización social y solidaria.

Frente al modelo económico o competitivo de universidad es preciso promover uno más “social” o “humanista” de universidad. Como recuerdan instituciones como la UNESCO o los Informes del Relator especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación (uno de ellos expresamente sobre “comercialización de la educación”) es preciso afirmar el derecho a la educación y su sentido humanista frente a la comercialización y su función instrumental al servicio del desarrollo económico. Este enfoque humanista de la Universidad es el que promueve el aprendizaje-servicio, ya sea presencial o desde su modalidad virtual. De tal manera que es capaz de conectar ámbitos como la empleabilidad y compromiso cívico en un escenario pedagógico propicio para mostrar aquello que en-común comparten todos los seres humanos, y que los une en una misma condición humana, en la humanidad...

2. Un marco teórico para los proyectos de aprendizaje-servicio virtual (APSv)

La hipótesis de partida es sencilla. Si podemos hablar de “educación a distancia”, también deberíamos poder hablar de “aprendizaje-servicio” a distancia o virtual. Hay que ver de qué manera encajar ambas metodologías: el APS y la educación a distancia. Para desarrollar el marco teórico hemos tratado de problematizar o poner entre paréntesis, justamente, la idea de “presencialidad” implícita en el APS: tanto en el servicio, como en el aprendizaje. La presencialidad se presupone, pero no es afirmada como elemento constitutivo en las definiciones más usadas de APS. Por otra parte, junto a este análisis conceptual

también se llevó a cabo un proceso para identificar experiencias que ayudan a entender el significado y el alcance de la modalidad virtual en los proyectos APS. Estas experiencias han sido, sobre todo, la “movilidad virtual” y las “prácticas virtuales”.

Desde el punto de vista de la internacionalización, la movilidad de los estudiantes juega un papel fundamental. Por esta razón, la UNED junto a la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia y la Asociación Europea de Universidades a Distancia² desarrollaron el proyecto “NetACTIVE sobre Transferencia de créditos en la educación online y a distancia (2005/07)”, con el objetivo de aumentar la movilidad de estudiantes latinoamericanos de postgrado a distancia con países de la UE y el reconocimiento académico entre universidades. En este proyecto, la movilidad virtual se define como el uso de las TIC para obtener el mismo beneficio de la movilidad física, sin necesidad del desplazamiento (cfr. Ruiz Corbella y García Aretio, 2010). Para muchos estudiantes que matriculados en cursos a distancia u online el desplazamiento físico sería imposible, justo por aquellas razones que los han llevado a estudiar en esta modalidad (temas familiares, profesionales, etc.). Así se facilita que estos estudiantes también puedan participar en este tipo de acciones universitarias como la movilidad... La idea de fondo es aprovechar todos los recursos tecnológicos para que la presencia física no frene las posibilidades educativas.

En esta dirección, el avance del teletrabajo y las experiencias de prácticas profesionales virtuales muestran claramente que se pueden “hacer” cosas sin que la presencialidad sea un factor determinante en el desarrollo de ese “hacer” práctico. Concretamente, en lo que se refiere a las prácticas virtuales éstas son prácticas reales donde la presencialidad no constituye un requisito imprescindible para el desarrollo de los aprendizajes y competencias vinculados con una titulación determinada. Las “prácticas virtuales” son así prácticas reales, no prácticas de simulación o de realidad aumentada. Se trata de “aprender haciendo” en el ciberespacio, virtualmente, online.

Por otra parte, junto a estas experiencias también se ha revisado la bibliografía sobre aprendizaje servicio virtual u online, encontrando algunos trabajos que apoyaban y desarrollaban esta modalidad de APS. Se trata de trabajos que abordaban el aprendizaje-servicio desde tres perspectivas: el APS internacional; el APS global y el APS específicamente online. Concretamente nos interesa destacar los objetivos que propone el APS global, tal y como apuntan Hartman y Kiely (2014), dada su relación con la idea de internacionalización que pro-

² El proyecto reúne 70 instituciones de 30 países. Vid. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20095/movilidad.pdf>

ponemos. Los objetivos son: el desarrollo de la competencia intercultural; el análisis de las relaciones de poder, los privilegios o prejuicios relacionados con la noción de hegemonía; y por último, promueve el compromiso cívico global y la imaginación moral³.

Para completar este discurso teórico, es interesante ver cómo se pueden identificar las distintas modalidades de APS, según donde pongamos el acento, si en lo presencial o lo virtual. Así podemos encontrar distintos modos: aprendizajes online, con un servicio presencial; servicio online con una formación presencial; o bien (como sucede en el caso del proyecto que pasamos a desarrollar ahora), que tanto aprendizaje como el servicio se desarrollen online, esta modalidad es calificada como “aprendizaje servicio extremo”. Tanto el aprendizaje como el servicio se realizan completamente de forma virtual.

Para concluir este apartado, podemos definir el APS virtual como una modalidad específica de aprendizaje-servicio que se produce en el ciberespacio, a través de la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta mediación posibilita, por tanto, que los aprendizajes y el servicio se puedan desarrollarse completamente de forma virtual. Por tanto, desarrollarse de acuerdo con las características propias de la metodología de la educación a distancia y virtual. Por tanto, el APSv no se diferencia del aprendizaje-servicio en sus rasgos esenciales (aprendizaje y servicio) sino que aporta la mediación tecnológica, propia de nuestro tiempo histórico, que hace posible que los aprendizajes y el servicio no sólo puedan desarrollarse virtualmente en el ciberespacio, sino que posibilita a los participantes en los proyectos experimentar el sentido social de las tecnologías. Entre otras, podemos identificar dos características relevantes del aprendizaje-servicio virtual:

- Por un lado, desde la idea de aprendizaje ubicuo se libera el aprendizaje y el servicio de limitaciones temporales y espaciales (no de su intencionalidad pedagógica), abriendo la puerta a múltiples realizaciones y proyectos.
- Por otro, se introduce el elemento de “sentido” (García-Gutiérrez, 2013) en el uso de la tecnología (desarrollo de la competencia digital).

Para cerrar esta aproximación teórica, es muy interesante el documento que han elaborado en el Centro Promotor de Cataluña y que lleva por título “Aprendizaje Servicio y tecnologías digitales” porque refuerza justamente esta tendencia al señalar que el APS online no es una “curiosidad pedagógica” sino que representa el futuro del APS (p.10).

³ Vid. <http://globalsl.org/pushing-boundaries-introduction-to-the-global-service-learning-special-section-mjcs/>

3. El APSv como experiencia de internacionalización: la construcción de una ciudadanía global

A continuación expondremos, brevemente, un ejemplo de proyecto de APSv donde se han explorado las posibilidades virtuales del APS con la intención de promover una ciudadanía global. Para entender mejor el proyecto, hay que decir que el detonante no fue una “estrategia de internacionalización” de la Universidad, sino el interés de un grupo de profesores preocupados por la innovación y la educación. El proyecto parte de una necesidad concreta, (que nos comenta una profesora española al empezar a trabajar en Benín, como profesora de español en el Departamento de Español de la Universidad de Porto Novo), la falta de medios y recursos que tienen los estudiantes de español de la Universidad de Porto Novo de practicar el español “hablado”. Así el proyecto se articula para satisfacer la necesidad de sus estudiantes de español para practicar el español hablado. Además, durante el curso 2016/17 se amplió también a la Universidad de Strathmore, en Kenia.

Por nuestra parte, los aprendizajes de los estudiantes de la UNED están ligados al desarrollo de la competencia ética y el compromiso cívico. Concretamente nos centramos en dos objetivos: fomentar el compromiso con una ciudadanía global; poner a los estudiantes ante situaciones reales de diálogo y diversidad cultural. La ciudadanía global o mundial, la entendemos como una práctica moral vinculada a la responsabilidad en tanto miembros de una misma humanidad. Como indica UNESCO en sus documentos sobre ciudadanía mundial, se trata de tomar conciencia de la común pertenencia a la familia humana y de las responsabilidades que ello supone”. Por su parte, el dialogo intercultural, según el Consejo de Europa (2008) permite evitar las divisiones étnicas, religiosas, lingüísticas y culturales y también nos permite avanzar juntos y reconocer nuestras diferentes identidades de manera constructiva y democrática conforme a valores universales comunes. Estos objetivos están vinculados a los contenidos de varias asignaturas de grado y posgrado que se imparten desde la Facultad de Educación de la UNED (hay que indicar que también han participado algunos estudiantes de la Facultad de Educación de la UCM, coordinados por la profesora A. del Pozo).

El desarrollo del proyecto es, en teoría, relativamente sencillo. Los estudiantes tenían toda la información disponible, en abierto, en un sitio web y en los cursos virtuales de sus asignaturas, y también podían consultar a los coordinadores del proyecto de cada Universidad (sobre todo porque algunos de ellos no habían oído hablar nunca de APS). Los recursos y aplicaciones han sido seleccionadas libremente por los estudiantes, según las necesidades que tenían: por ejemplo, el foro para discutir las preguntas, *line* o *WhatsApp* para conectar y quedar y

luego *Skype* o el *Messenger* para desarrollar las entrevistas. Los estudiantes de la UNED preparan las preguntas para las entrevistas, centrándose en los contenidos de sus Asignaturas. Las envían por correo electrónico a los coordinadores de las Universidades en Benín y Kenia para distribuir las entre sus estudiantes y que ellos puedan buscar información para responderlas y preparar así también el momento de la entrevista. Una vez que unos y otros quedan puestos en contacto, fijan el momento para las entrevistas y se conectan por alguna aplicación de mensajería tipo *Skype* para desarrollarlas. La única condición que ponemos es que las entrevistas aborden temas que están estudiando en las asignaturas y que, obviamente, se desarrollen en español.

Para terminar, veremos algunos resultados de este proyecto. En general, el acceso a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes no es una tarea fácil en el aprendizaje-servicio. En nuestro caso hemos recurrido a una exploración cualitativa de carácter narrativo, a través de un instrumento que hemos llamado: “cuaderno de campo intercultural”, donde los estudiantes iban recogiendo y “narrando” sus propias impresiones sobre el proyecto. Con este instrumento no sólo pretendemos obtener información sobre el proyecto, sino potenciar una “práctica reflexiva” en los estudiantes; que el proyecto no sea un mero “hacer” sino una reflexión desde la acción. El análisis de estos informes nos revela que los aprendizajes se han centrado en tres ámbitos: la identificación de diferentes culturas pedagógicas; el dialogo y la ciudadanía global y, por último, la competencia comunicativa y digital.

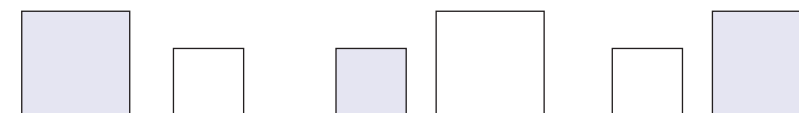
Los aprendizajes relativos al desarrollo del diálogo intercultural y la ciudadanía global se sustentan en la caída de prejuicios tanto para los estudiantes africanos como en los europeos. Lo más relevante para todos ha sido “Mirar más allá” y, en el caso de los estudiantes-UNED experimentar la necesidad de trabajar desde una perspectiva intercultural (INF2, p. 13). Para los Estudiantes de Benín (que pensaban que los estudiantes españoles como europeos serían muy racistas) ha sido la oportunidad de comprobar su cercanía y disponibilidad.

Algunos estudiantes han definido la ciudadanía global en sus informes vinculada a la igualdad: “son ciudadanos igual que nosotros (...) esta experiencia te hace responsable” ha dejado escrito uno. Otro decía “un estudiante que lucha en su entorno por sacar adelante una carrera buscando la mejora de la calidad de vida. En eso no difiere en nada a mi vida, entre otras cosas, nos hace iguales ciudadanos del mundo global”. Sobre el dialogo intercultural también han dicho que: “lo he abordado muchas veces a lo largo de mi carrera, en varias asignaturas. Pero la mayoría de las veces ese abordaje se queda en la teoría. En las conversaciones que hemos tenido he encontrado muchos elementos y aspectos para darle sentido a toda esa teoría vista y estudiada”. A nuestro juicio, esta última

anotación de una estudiante nos ayuda a comprender mejor las potencialidades del aprendizaje-servicio en los estudios universitarios: dar sentido a la teoría estudiada desde el contacto con una práctica solidaria.

Referencias

- Consejo de Europa (2008). *Libro blanco sobre diálogo intercultural*. Recuperado de <https://goo.gl/2mqKk6>
- García-Gutiérrez, J. (2013). Aproximación ética a la competencia digital. Los niveles de uso y sentido en ámbitos educativos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 14(3), 121-145.
- García-Gutiérrez, J.; Ruiz-Corbella, M. y del Pozo Armentia, A. (2016). Cuando la comunidad se expande: ciudadanía global y aprendizaje servicio virtual. *Educación y diversidad*, 10(2), pp. 63-75.
- García-Gutiérrez, J. & Fuentes, J, L. (2016). MOOCs y Educación Liberal. El impacto de la tecnología en la (re)consideración de los fines de la educación superior. In P. Gómez, A. García & C. Monge López (Eds.) *La cultura de los MOOC para la innovación en Educación Superior desde contextos iberoamericanos* (pp. 117-140). Madrid (España): Síntesis.
- Hartman, E. & Kiely, R. (2014). Pushing boundaries: Introduction to the global service-learning special section. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 55-63.
- Ruiz Corbella, M. y García Aretio, L. (2010). Movilidad virtual en educación superior, ¿oportunidad o utopía? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 243-259.
- MEC (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020*. Disponible en: <https://goo.gl/iECwC2>



COMUNICACIONES

Aprendizagem em contexto clínico: experiências de educação e formação dos enfermeiros em unidades de cuidados intensivos

ANA PAULA MACEDO
Universidade do Minho, Portugal

VILANICE PÜSCHEL
Universidade de S. Paulo, Brasil

KATIA PADILHA
Universidade de S. Paulo, Brasil

Resumo

A presente comunicação focaliza-se nas práticas e estratégias de educação e formação dos enfermeiros em unidades de cuidados intensivos situadas em países distintos, Portugal e Brasil. A opção por uma metodologia de “estudo de caso”, em duas unidades de cuidados intensivos e nas práticas dos atores, ou seja, nos seus modos de gestão, possibilita-nos compreender se o exercício profissional dos enfermeiros que trabalham neste contexto pode ser educativo e formativo. A partir de uma amostra intencional recorre-se ao inquérito por entrevista e à observação no terreno, como técnicas privilegiadas de recolha de dados. Os resultados do estudo permitem-nos inferir que os dois contextos estudados adotam estratégias e dinâmicas capazes de influenciar a educação e formação que acontece no local de trabalho e conseqüentemente as aprendizagens destes profissionais. Conclui-se que os modelos de gestão estabelecem uma analogia considerável nos modos de concretizar a educação e a formação em unidades de cuidados intensivos.

Palavras chave: aprendizagens; enfermeiros; contexto clínico; unidades de cuidados intensivos.

1. Enquadramento

Os percursos históricos e culturais de Portugal e Brasil propiciam-nos um quadro diversificado de contextualização da educação e formação, entre outras razões está o cenário económico-social e internacional, respaldado pela globalização económica, reestruturação produtiva, inovações tecnológicas, princípios da qualidade e da competitividade, transformações do mundo de trabalho e desocupação estrutural, controle de informação, ideologia da sociedade de consumo, aumento da desigualdade e da pobreza, diferenças de acesso aos serviços sociais (Franco, 2000).o estudo aqui relatado, realizado em duas unidades de cuidados intensivos (uci's), centra-se na educação e a formação dos enfermeiros

portugueses e brasileiros em contexto de trabalho hospitalar. A nossa opção por uci's tem por base outros estudos que nos chamam atenção para as práticas dos enfermeiros nestas unidades, distintas de outros contextos. As uci's destinam-se ao doente crítico hemodinamicamente instável que a qualquer momento está sujeito a intercorrências clínicas, originárias de complicações e em algumas situações a sua morte. Por esta razão estas unidades são caracterizadas por possuírem um ambiente complexo e exigente para os profissionais que têm por principal atividade a supervisão/monitorização contínua de cuidados especializados. Se, por um lado, estas unidades "(...) são reconhecidas como contextos promotores de qualidade em saúde, nomeadamente em cuidados de enfermagem diferenciados" (Macedo, *et al.*, 2016, p. 886), por outro, são lugares "(...) onde mais ocorrem eventos adversos/incidentes (ea/i) porque os pacientes exigem cuidados intensivos complexos, ficando mais vulneráveis às falhas na assistência" (Padilha, *et al.*, 2015, p. 158).

O referencial teórico permite-nos compreender os modelos de gestão e as práticas profissionais, evidenciando as suas dinâmicas e as suas relações institucionais, oferecendo-nos o registo reconstruído da organização do trabalho e concretamente da educação e formação. Para a construção de um quadro teórico-concetual, além do recurso a modelos teóricos dominantes e teóricos representativos dos quatro períodos a partir do desenho de Scott (1981) – o modelo racional tipo i, o modelo natural tipo ii, o modelo racional tipo iii, modelo natural tipo iv -, com recurso aos autores Taylor (1911), Fayol (1949), Weber (1947), Mayo (1945), Perrow (1967), March & Olsen (1975), Meyer & Rowen (1977), que utilizámos anteriormente (Macedo, 2006), procuramos outros autores, mais recentes, que têm estudado especificamente os contextos de trabalho de unidades de cuidados intensivos, as suas dinâmicas e seus recursos (Padilha *et al.*, 2015, 2017). Do ponto de vista sociológico, os modelos acima referidos consideram ideologias organizacionais e administrativas capazes de incluir autores que se inscrevem em orientações com características distintivas de outras classificações e diretivas. Ou seja, é nossa intenção cruzar estes modelos teóricos de análise com outros, radicados em tradições disciplinares e escolas de pensamento, ou até resultantes de esforços de articulação, "(...) que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais (...)" (Lima, 1998, p. 586). De entre as várias obras de síntese, optamos por uma que serve de "lente" para o nosso trabalho, destacando-se as faces das organizacionais de Per-Erik Ellström (1983), associadas a outros modelos e eixos concetuais. Assim, importa compreender até que ponto o exercício profissional dos enfermeiros que trabalham em cuidados intensivos pode ser educativo e formativo, quer pelo sistema de valores nos quais está imerso, quer pelo recurso

a outros valores que lhes permita o desenvolvimento de um pensamento mais crítico, apelador de uma outra dimensão mais democrática. É com este principal objetivo que se opta por um estudo de caso, tendo como protagonistas os enfermeiros da uci, cujos dados, relativos às estratégias e dinâmicas capazes de influenciar a educação e formação que acontece no local de trabalho e consequentemente as aprendizagens destes profissionais, são agora apresentados.

2. Metodologia

Metodologicamente tratou-se de um estudo de caso (yin, 2005), desenvolvido em contextos distintos, uma uci do estado de São Paulo, Brasil e seguidamente, numa outra uci, em contexto português. A opção por este tipo de unidades de cuidados prendeu-se com o facto de nele se conjugarem alguns aspetos, principalmente por se encontrarem inseridas em hospitais universitários, e, por existir curiosidade por parte da investigadora em conhecer a formatividade de grupos de enfermeiros. O tema foi analisado dentro de um quadro global muito próximo da metodologia de investigação etnográfica, ou seja, situamo-nos num paradigma de investigação de tendência naturalista e cariz qualitativo (Macedo, 2014). A investigação empírica iniciou-se após a aprovação das comissões de ética dos respetivos hospitais.

2.1 Participantes

Os participantes são os enfermeiros assistenciais e gestores que trabalham nas duas unidades de cuidados intensivos selecionadas em dois países distintos. O período de recolha de dados decorreu durante quinze dias consecutivos nas respetivas unidades de cuidados, no turno da manhã. Os enfermeiros participantes (oito de cada hospital) assinaram o consentimento informado, de livre e esclarecida vontade, de acordo com os padrões éticos estabelecidos na declaração de Helsínquia (world medical association, 2008).

2.2 Métodos de recolha de dados

Neste estudo procuramos estruturar o referencial teórico, tendo por base a reconstrução sócio histórica das unidades de cuidados intensivos e do hospital. Ao elegermos o paradigma naturalista quisemos valorizar determinadas dimensões metodológicas, tais como: a investigação em contexto natural, o investigador como principal instrumento de recolha de dados, a análise de tipo qualitativo através de uma postura descritiva e interpretativa, o estudo em profundidade, o detalhe cuidadoso das situações concretas, a observação dos processos organizacionais e dos comportamentos dos atores, as intenções e o sentido que estes atribuem à sua ação (Lessard-Hébert, *et al.*, 1994).

2.2.1 Análise de documentos

O “tempo e o espaço” são dimensões essenciais na explicação do objeto de estudo, para a compreensão dos “processos sociais que os constituem historicamente” (Franco, 2000, p. 220). Embora tenhamos escolhido a atualidade como o período da investigação, este recorte histórico levou-nos à procura da origem dos factos e neste sentido o recurso do passado (Franco, 2000). No que diz respeito à questão espacial, o tema requereu informações, principalmente de índole legal, relativas às políticas de educação e formação profissional dos enfermeiros. No que concerne às dimensões de análise de nível meso e micro-social, a primeira abordagem disse respeito à caracterização geral do hospital e concretamente à unidade de cuidados intensivos, tendo por base um conjunto de dados recolhidos pela própria organização. É o caso do sistema de registo *nursing activities score* (nas), disponível na unidade de cuidados intensivos, cuja análise subsidiou a compreensão da carga de trabalho dos enfermeiros e a sua relação com a formação naquele contexto.

2.2.2 Inquérito por entrevista

A entrevista semidiretiva baseia-se na utilização de um guia, permitindo aos entrevistados exprimirem-se, seguindo o curso do seu pensamento (Albarello, *et al.* 1997). A opção por este tipo de entrevista, como principal técnica de recolha de dados no terreno, justifica-se pela sua adequação à recolha de testemunhos dos diversos enfermeiros sobre as suas práticas e perspetivas atuantes no quotidiano das unidades de cuidados intensivos. As diversas interpretações permitem apreender os processos de ação e as experiências dos atores geradas naquele contexto (Quivy & Campenhoudt, 1992). A proximidade estabelecida com os entrevistados e a natureza compreensiva das entrevistas levou-nos a optar pela sua gravação para posteriormente serem transcritas na íntegra.

2.2.3 Observação não participante

O trabalho de campo teve início em novembro de 2015 e terminou em Janeiro de 2016. As deslocações às unidades de cuidados intensivos envolveram a nossa presença durante algumas horas, pela importância das dimensões sociais que aí se observavam, o confronto sistemático entre, por um lado, a visão do mundo e da sociedade dos atores sociais locais, obtida através de vários tipos de depoimentos verbais e, por outro, os dados obtidos por observação direta. Durante a nossa presença nas unidades recorreremos a este método, utilizando uma grelha de observação para registo de acontecimentos significativos ao tipo de estudo. A grelha de observação constituiu-se em dois tópicos – i) dinâmicas de trabalho na unidade de cuidados intensivos (espaços, tempos, profissionais, doentes, métodos de trabalho); ii) os atores, o contexto de trabalho e a formação.

Esta grelha continha espaços para as notas de campo e o seu registo era feito após as nossas deslocações às unidades de cuidados intensivos.

2.3 Procedimento da análise dos dados

Todos os textos das entrevistas aos enfermeiros foram submetidos a uma análise de conteúdo *lato sensu*, o que permitiu uma compreensão e perceção genéricas do sentido dos discursos dos atores. Relativamente à estruturação da entrevista semidiretiva, as questões foram sistematizadas de acordo com as dimensões de análise coincidentes, em grande parte, com a nossa proposta de modelo teórico para a compreensão da educação e formação em contexto de trabalho hospitalar. Passamos a citar as duas grandes dimensões de análise – modos de gestão da uci integrada num hu (os objetivos; as tecnologias/processos); práticas profissionais de educação e formação dos enfermeiros no contexto de trabalho (conceções e perspetivas de educação e formação, processos de formação).

3. Experiências de educação e formação em unidades de cuidados intensivos de hospitais universitários

Tradicionalmente o hospital universitário tem sido caracterizado como uma organização próxima de uma escola de ensino em saúde, capaz de proporcionar o ensino e a prática clínica em contexto profissional, de atrair uma concentração considerável de recursos físicos, humanos e financeiros em saúde, garantindo a sua idoneidade formativa. Com efeito ele exerce um papel político importante na comunidade onde está inserido, dada sua escala, dimensionamento e custos. Por ser oficialmente reconhecido está sujeito a uma supervisão das autoridades competentes, sendo avaliado pelo tipo de atendimento médico de maior complexidade a uma dada população. Nas últimas décadas os hospitais universitários passaram assumir funções definidas nos sistemas de saúde e se subordinarem à lógica desses sistemas. Os dois hospitais escolhidos para o estudo são classificados como “hospital universitário”. A característica de hospital universitário salienta *a priori* uma valorização da formação dos profissionais em contexto de trabalho, daí este critério ter sido intencional. Passemos à comparação entre as duas unidades de cuidados intensivos a partir das duas principais dimensões em análise - hospital universitário como organização e a formação em contexto de trabalho -, tendo por base os depoimentos dos entrevistados.

3.1 A educação e formação em contexto de uma unidade de cuidados intensivos de um “hospital universitário” português

O hospital selecionado em Portugal tem um estatuto de parceria público privado. Possui uma diversidade de unidades avaliadas e acreditadas por orga-

nizações externas ao hospital. Significa que para o cidadão o hospital é público, sendo a gestão privada para os gestores que têm que cumprir com os indicadores propostos pela administração regional de saúde. Curiosamente todos participantes do estudo em Portugal associam o hospital ao tipo de gestão e aos recursos e não tanto à tipologia hospital universitário (hu). Como referem alguns dos entrevistados:

“o hospital é um hospital público, com gestão privada, quer dizer que todos os atendimentos são com base no público, tem indicadores propostos pelo a.r.s. que temos de cumprir, e que são muitos. A gestão é muito controlada, para nós gestores tudo é privado, mas para os clientes, para os nossos utentes o hospital é público” (ep1).

“o hospital desde que viemos para aqui cresceu muito mais, não é? Quer dizer, a comunicação por exemplo com os superiores hierárquicos é mais formal, funciona muito mais por e-mails, comunica-se por comunicados, não há aquela relação (...)” (ep2).

No que diz respeito à formação em contexto hospitalar ela é organizada por um centro de conhecimento para todo o hospital. A formação que acontece na unidade de cuidados intensivos é sentida por muitos enfermeiros como uma preocupação, pelos obstáculos que vão encontrando, tais como, número de horas excessivo de trabalho, passagens de turno com tempo instituído, ambiente competitivo, a não exigência de uma formação específica em cuidados intensivos, a comunicação e o trabalho em equipa nem sempre convincentes:

“(...) ao nível do contexto do serviço já houve mais formação, neste momento ela está mais orientada para algo que me parece pertinente que é a investigação que as pessoas vão fazendo e que vão apresentando (...) e, portanto, acaba por ser uma formação ... não aquela formação em sala, mas que trás os seus contributos” (ep2).

“(...) as passagens de turno considero que antigamente eram mais proveitosas, acho que há uns anos atrás tínhamos menos pudor com aquilo que pudesse ser a “crítica” construtiva, (...) as pessoas ferem-se com muita facilidade, ou seja, há uma competitividade tão grande que eu acho que é isso que também interfere no estudo, ou seja, o alguém dizer ou chamar atenção para algo não é bem visto (...)” (ep2).

“a organização hospitalar faz o seu plano de formação e eu admito que ela poderia ser um bocadinho mais criativa e que poderiam surgir novas temáticas todos os anos, (...) o resto da formação é promovida aqui pela unidade de cuidados intensivos, penso que poderíamos fazer muito mais do que aquilo que fazemos, e tem a ver com os padrões de qualidade,

com a conotação do conhecimento, com a evolução do conhecimento, nós efetivamente não acompanhamos como é que o conhecimento surge e se modifica” (ep4).

Alguns discursos dos enfermeiros acerca da formação remetem-nos para dimensões racionais burocráticas, fazendo-nos pensar na valorização da formação formal e instrumental quanto aos conhecimentos e aos valores defendidos pela organização e que parecem prevalecer na unidade de cuidados.

3.1.1 *Processos de formação*

Os processos de formação no contexto português são expressados pelos enfermeiros dentro de um quadro de garantia e de acreditação dos contextos. O reconhecimento da formação formal e não formal constitui uma preocupação para os enfermeiros. Embora na opinião de uma das entrevistadas a formação contínua organizada pelo hospital seja considerada exagerada pela repetição dos conteúdos:

“(...) há formações obrigatórias e os conteúdos são sistematicamente os mesmos. Eu reconheço que, de facto, nós somos animais de hábitos, mas é importante entrarmos noutra esquema” (ep1).

Já a “formação em serviço”, ou seja, a formação não formal realizada no contexto de trabalho, na opinião dos entrevistados, poderia ser mais reforçada:

“temos formação contínua o ano inteiro, temos bastante oferta formativa, ao nível da formação em serviço na minha opinião poderia ser mais reforçada, porque muitas das vezes essa formação nem sempre é adequada à nossa realidade” (ep2).

A formação que acontece no local de trabalho, fruto das atividades desenvolvidas mais ou menos programadas, particularmente dentro da unidade de cuidados intensivos, são geradoras de aprendizagens informais embora estas sejam pouco conscientizadas por estes profissionais. Apenas uma das entrevistadas se refere diretamente a este tipo de formação, potencialmente desencadeadora de uma rutura epistemológica:

“(...) a formação em contexto de trabalho pode ser feita lá dentro mesmo a trabalhar, e nós fazemos essa formação, às vezes, naquela passagem de turno da manhã para a tarde (...) sobre processo de enfermagem, sobre equipamentos novos, como se monta determinado aparelho, sobre uma técnica nova (...)” (ep3).

No entanto foi possível identificar, a partir dos seus discursos, alguns processos formativos que originam aprendizagens individuais e coletivas e que acontecem na unidade de cuidados, tais como: i) interação interprofissional;

ii) autoformação; iii) orientações de estudantes em ensino clínico e estágio; iv) acesso à informação; v) passagem de turno unidisciplinar.

• *Interação interprofissional*

“eu acho que há pessoas que, pela sua natureza, que acabam por ser os bons exemplos, acho que isso é o mais importante do que a teoria, às vezes é bom a gente ver e reconhecer nos outros alguma capacidade e competência (...) e para as pessoas mais jovens eu acho que é mesmo determinante, ou seja, aquilo que eu hoje sou é fruto daquilo que me ensinaram coletivamente no contexto de trabalho” (ep1).

• *Autoformação*

“é, é importante a partilha que nós fazemos uns com os outros, as situações que temos, alguma coisa que não conhecemos, vamos pesquisar, vamos estudar, perguntamos, é fundamental, depois quando vem essa situação de novo já sabemos, falamos com os colegas, lá está, a partilha, a pesquisa, tudo é importante” (ep3).

• *Orientações de estudantes em ensino clínico e estágio*

“eu tento partilhar conhecimentos, depois se eles aprendem ou não, não sei, mas os conhecimentos que tenho normalmente reparto-os” (ep4).

“(...) gosto de orientar também evoluo com os alunos que oriento e acho que isso me desafia a continuar a orientar (...) se calhar posso não aprender nada sobre cuidados intensivos, mas se calhar aprendo outro tipo de coisas, outras questões, muitas vezes são de uma área mais específica que eu desconheço e é com eles que vou aprender, mas acho que é assim que nós evoluímos(ep5).

• *Acesso à informação*

“(...) nós podemos transformar todos os nossos momentos em momentos formativos, digamos assim, porque temos um terminal de computador e nós podemos pura e simplesmente ter acesso ao conhecimento, logo no imediato. Ao lado do doente temos o computador, temos internet, (...) podemos sistematizar os conhecimentos que emergem do nosso contexto de trabalho” (ep7).

• *Passagem de turno unidisciplinar*

“existe claramente um momento que é o momento da passagem de turno que será o momento por excelência de sistematização da informação, (...) por tanto esse será o mais tradicional momento do nosso contexto de trabalho” (ep7).

3.2 “Hospital universitário” como organização e a formação em contexto de trabalho no Brasil

O hu no Brasil tem uma total autonomia gestonária em relação aos sistemas de saúde. Este facto origina que o atendimento seja realizado a todos os níveis de atenção, com um alto risco de serem encaminhados os doentes para níveis

de complexidade assistencial maiores e mais caros que os necessários. Por outro lado, estes hospitais têm centros de educação continuada e integram atividades docentes-assistenciais, sendo comum que os seus diretores sejam docentes destacados para este fim. As expressões “hospital universitário” e “hospital escola” surgem com uma frequência significativa nos discursos dos entrevistados:

“o vínculo que a gente tem com a escola, desde a fundação do hospital, desde a planta do hospital ele é muito forte, quem desenhou, quem implementou todo o processo de enfermagem foram as professoras da escola que sempre estiveram vinculadas aqui” (eb8).

“(...) o que me fez pensar (...) prestar o concurso aqui é o facto de ser um hospital escola, ligado à usp, 30% do quadro de enfermeiros é mestre ou doutor, então existe um enfoque grande em incentivar o estudo, incentivar a formação, a carreira profissional (eb2).

No que diz respeito à formação que acontece no hospital e no contexto de trabalho, concretamente na unidade de terapia intensiva (uti), parecem existir dinâmicas de educação e formação permanente como recompensa:

“aqui é um hospital que tem um centro de pesquisa ... é um hospital que tem bastante iniciativa, (...) e foi esse um dos fatores que me fez escolher este hospital, ou seja, essa ligação direta com o ensino” (eb7).

“(...) a tui por exemplo este ano passou a desenvolver a extensa disciplina de terapia intensiva em que os profissionais desta unidade ministravam as aulas ... também saem muitos enfermeiros daqui para dar alguma aula, fazer alguma colaboração ou na graduação ou em cursos diferentes, né, promovidos pela escola e os enfermeiros (...) se a gente tem uma deficiência no conhecimento, por exemplo se precisa melhorar, reciclar conhecimento de feridas, os enfermeiros aqui se organizam e a gente mesmo aqui faz essa reciclagem” (eb7).

3.2.1 processos de formação

Os processos de formação podem sempre assumir diferentes perspectivas no modo de diagnosticar, conceber, organizar e executar. Em função de fatores como, o hu como organização, os objetivos e as preferências dos seus atores, as tecnologias, o modelo de formação e os processos de formação propriamente ditos, acontecem através do formal, não formal e informal. Os vários modos foram explicitados pelos enfermeiros: i) período de integração na profissão; ii) grupos de trabalho e de estudo; iii) orientações de estudantes em ensino clínico e estágio; iv) instabilidade hemodinâmica dos doentes; v) dinâmicas formativas organizadas no contexto de trabalho; vi) as passagens de turno unidisciplinar.

- *Período de integração na profissão*

“(...) a pessoa entra aqui no hospital, ela fica 3 meses em treinamento, depois ela vai rodando de horários, mas sempre acompanhada por um enfermeiro, ela nunca fica sozinha até 6 meses, depois disso se ela passar na experiência, se ela tiver iniciativa, souber trabalhar em equipa ela fica” (eb4).

- *Grupos de trabalho e de estudo*

“(...) aqui dentro a gente faz também estudos de caso. A cada dois meses cada grupo de plantão fica responsável por um tema e depois apresenta para a unidade e assim a gente tenta falar dos assuntos da nossa prática e buscar literatura acerca daquele assunto” (eb3).

- *Orientações de estudantes em ensino clínico e estágio*

“(...) eu acho que existe um ciclo, mas o auge, o máximo dessa formação é quando a gente recebe os alunos, mas como a gente tem aqui alunos 24h durante o ano todo, o contexto é sempre formativo (...)” (eb8).

- *Instabilidade hemodinâmica dos doentes*

“há momentos assim em que o paciente está instável, em que eu tenho que aplicar os conhecimentos que eu tenho e que eu aprendi, por exemplo, numa parada cardio respiratória” (eb4).

- *Dinâmicas formativas organizadas no contexto de trabalho*

“(...) a gente faz também o que a gente chama de ‘rodas da uti’, em que os enfermeiros a cada 2 meses pegam um estudo de caso, um caso com interesse para a uti e desenvolvem quais são os cuidados, quais são as evidências desses cuidados e é apresentado ao grupo” (eb7).

- *Passagens de turno multidisciplinares*

“aqui a gente tem esse tempo de passar a visita junto com os médicos de leito em leito, então isso facilita bastante o trabalho da gente porque ao mesmo tempo que eu estou vendo o paciente eu já estou vendo a conduta do médico é tudo discutido de profissional para profissional” (eb5).

A formação e a educação que acontecem nas unidades de cuidados intensivos, seguem, portanto, vias distintas, com ações mais ou menos organizadas, ou até com ações espontâneas, mas em interdependências originárias de aprendizagens para os enfermeiros que lá trabalham. O imprevisto e a incerteza de algumas situações que se vivem no contexto de trabalho hospitalar contrariam, de certa forma, as representações do senso comum que supõem que tudo obedece a regras rígidas. A necessidade inevitável de interação entre pares é vista como muito formativa para os enfermeiros e neste cenário podem existir jogos de poder, conflitos e consensos, constituindo-se estes muitas vezes os indutores da procura da formação. Este compromisso no processo de cuidar, interfere e caracteriza percursos de formação singulares, levando os profissionais a serem mais autónomos.

Os dados revelam que parecem existir dimensões muito próximas do modelo político, na medida que a participação dos atores na formação pode ser intensa, mas simultaneamente inconstante (Ellström, 1983), consoante as iniciativas e as margens de liberdade dos atores (cf. Ferry, 1991, Lesne, 1984, Barbier & Lesne, 1986). E neste sentido, os processos de formação podem ser vistos como constituintes de um sistema interativo que congrega indivíduos e subgrupos que perseguem interesses, exigências e ideologias diferentes. Através da nossa observação no terreno também foi possível identificar outros processos de formação que alguns autores os designam de “acidentais, singulares, selvagens” (Pineau, 1989). Neste caso os objetivos são ignorados, embora os momentos formativos originem aprendizagens nos profissionais, geradoras de mudanças de comportamento. Para enfermeiros da uci portuguesa os processos formativos de cariz mais informal parecem estar pouco conscientizados, no entanto foram reveladas as seguintes dimensões: i) a interação interprofissional; ii) a autoformação; iii) as orientações de estudantes em ensino clínico e estágio; iv) o acesso à informação; a passagem de turno. Já para os enfermeiros brasileiros, os processos formativos dentro desta dimensão parecem tidos em conta, explicitamente reconhecidos, geradores de aprendizagens significativas, tais como: i) o período de integração na profissão; ii) os grupos de trabalho e de estudo; iii) as orientações de estudantes em ensino clínico e estágio; iv) a instabilidade hemodinâmica dos doentes; v) as dinâmicas formativas organizadas no contexto de trabalho; vi) as passagens de turno multidisciplinares.

Um aspeto interessante realçado por alguns autores (Nilsen, Neher, Ellström & Gardner, 2017), é que, se por um lado, a aprendizagem de cariz mais adaptativa origina uma mudança gradual, mas eficiente ao nível dos comportamentos dos profissionais, por outro, a aprendizagem de cariz mais desenvolvimentista leva a que os profissionais tomem decisões deliberadamente mais conscientes. Significa que a implementação de hábitos de conduta de uma prática clínica baseada na evidência parece ser o caminho para a integração da investigação no contexto clínico e, conseqüentemente, a atualização das intervenções de enfermagem (Nilsen, *et al.*, 2017). Neste sentido, a aprendizagem para o desenvolvimento, promove certamente ruturas aos hábitos existentes de modo assegurar práticas atualizadas e respostas mais adequadas, contando com o apoio organizacional na valorização de dinâmicas formativas quer formais, não formais e informais.

Finalmente, e retomando a ideais de Per-Erik Ellström (1983), as diferentes dimensões dos modelos organizacionais (racional-burocrático, de sistema social, político e anárquico) ao serem salientadas de forma distinta pelos atores que privilegiamos, não deixam de, (mesmo sendo fragmentárias) valer pelas ex-

plicações que sugerem, permitindo-nos compreender melhor o hospital como organização e a educação e a formação que acontece neste contexto.

4. Conclusões

A unidade de cuidados intensivos, como outras unidades com esta tipologia, caracteriza-se pelo seu ambiente complexo e exigente para os profissionais que têm por principal atividade a supervisão/monitorização contínua de cuidados especializados. No entanto, este tipo de unidade pode ser distinta de muitas outras, desde logo pela estrutura tecnológica, pelo ambiente e dinâmicas de trabalho, e pelos processos formativos que acontecem nesse local. Este destaque aponta para a diversidade das condições laborais e motivações dos enfermeiros para a educação e formação em contexto de trabalho, podendo originar aprendizagens relativamente conscientizadas por estes atores.

Os dados permitem-nos reconhecer similaridades entre aspetos da realidade dos dois países, mas também diferenças, por algumas especificidades culturais e estruturais, relativas ao desenvolvimento das unidades de cuidados intensivos, em hospitais universitários. O hospital universitário de Portugal possui uma estrutura recente, com tecnologia de ponta, no entanto o seu ambiente é notoriamente mais tenso, os enfermeiros trabalham mais horas semanalmente, as passagens de turno são unidisciplinares e sistematizadas de forma a cumprirem um tempo instituído, refletindo-se na disponibilidade dos profissionais para a educação e formação. Pelo contrário, o hospital universitário do Brasil parece enfatizar os processos formativos informais e promover hábitos de conduta de uma prática clínica baseada na evidência, conscientizada no grupo de profissionais. Neste hospital institui-se práticas de gestão que promovem as relações interpessoais e consequentemente a disposição para aprender, levando os enfermeiros a adotar dinâmicas de educação e formação permanentes, por serem tidas em consideração pela própria organização.

A investigação torna evidente como é que os modelos de gestão estabelecem uma analogia considerável nos modos de concretizar a educação e a formação nas unidades de cuidados intensivos estudadas.

Referências

- Albarello, I., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Barbier, J., & Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.
- Ellström, P. (1983). Four faces of educational organizations. *Higher education*, nº 12, 231-241.

- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós educador.
- Franco, M. (2000). Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & sociedade*, ano XXI, 72, agosto, 197-230.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal. (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Macedo, A. (2006). A qualidade na formação em contexto hospitalar: uma reflexão crítica. In M.S. e Costa e M.E. Leandro (orgs.), *Participação saúde e solidariedade: riscos e desafios*. Aiso: Braga, Universidade do Minho, 335-346.
- Macedo, A. (2014). Nursing supervision: studying the "case" of the phenomenon of interorganizational articulation nursing school and hospital. *Rev esc enferm usp*, 8 (esp2), 200-207.
- Macedo, A., Mendes, C., Candeias, A., Sousa, M., Hoffmeister I, & Lage M. (2016). Validation of the nursing activities score in portuguese intensive care units. *Rev bras enferm*, 69(5), 826-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0147>
- Nilsen, P., Neher, M., Eilström, P., & Gardner, B. (2017). Implementation of evidence-based practice from a learning perspective: implementation of evidence. *Worldviews on evidence-based nursing*, march (0), 1-8. Doi: 10.1111/wvn.12212
- Padilha, K., Barbosa, R., Oliveira, E., Andolhe, R., Ducci, A., & Secoli, S. (2015). Segurança do paciente em unidades de terapia intensiva: desenvolvimento de um projeto de pesquisa. *Rev esc enferm usp*, 49(esp), 157-163. Doi: 10.1590/s0080-623420150000700022
- Pineau, G. (1989). La formation experientielle en auto-, éco et co-formation. *Education permanente*, 100/101, 23-30.
- Quivy, R. & Compenhoudt, I. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Desarrollo de la Inteligencia Emocional: una estrategia innovadora para la responsabilidad del administrador como líder en el ámbito escolar

BÁRBARA FLORES CABALLERO
South View High School, North Carolina

Resumen

El administrador escolar, en su rol como líder, debe cumplir con un sinnúmero de deberes y responsabilidades para lograr una escuela exitosa. Ahora bien, los líderes educativos, según lo han sustentado las investigaciones de este campo, no están preparados para enfrentar los retos que se les presentan. Por lo que se puede indicar que en las universidades están ofreciendo la preparación formal mínima para capacitar a los administradores líderes. Este artículo establece el dominio que tienen los directores escolares sobre las competencias intrapersonales e interpersonales de la Inteligencia Emocional y del Liderazgo Educativo, basado en la investigación realizada. La investigación fue dirigida por el método cualitativo. Mientras que la muestra se conformó con cinco (5) directores de escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico. Los hallazgos demostraron que los directores que participaron en este estudio no están cualificados en destrezas de liderazgo ni en competencias que promueve la Inteligencia Emocional, lo que se traduce a que no pueden promover las destrezas y competencias en talleres a los componentes de la comunidad escolar. Por otro lado, los directores participantes utilizan, pero no dominan las competencias que promueve la Inteligencia Emocional, sin embargo los participantes pueden aprender y desarrollar estas competencias. Por ello se hace necesario capacitar a los administradores en el desarrollo de estas competencias como una estrategia innovadora.

Palabras Claves: Universidad, inteligencia emocional, líder educativo, transformación)

Introducción

El administrador escolar debe cumplir con múltiples roles para lograr una escuela exitosa. En el desempeño de estos roles, su primer deber es facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje a todos los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades específicas y todas las demás acciones deben ir dirigidas a que se cumpla esa meta. El segundo aspecto importante son las prácticas de liderazgo que utilice este líder educativo, encaminadas a involucrar a toda la comunidad escolar para favorecer el aprendizaje de todos y así pueda obtener logros positivos en el proceso de enseñanza aprendizaje y cumplir con las metas trazadas

en el Plan de Trabajo de su escuela. Las diferentes leyes, por las que se rigen los sistemas educativos han generado unas funciones que el director debe realizar, tales como: propiciar una buena comunicación con la comunidad escolar, buenas prácticas gerenciales en la administración del presupuesto, propiciar y mantener prácticas de la disciplina y seguridad del estudiante, cumplir con las regulaciones de las leyes estatales y federales, establecer una comunidad de aprendizaje, entre otras. El desempeño de todas estas funciones representa un reto para el director escolar, a los fines de establecer un balance adecuado entre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el liderazgo educativo y las responsabilidades de gestión administrativa.

El sinnúmero de funciones que se les han añadido a los directores escolares, ha contribuido a que estos se sientan solos, aislados y frustrados al no poder establecer un balance equitativo para cumplir con cada una de las funciones, por lo cual han confrontado problemas con el manejo del tiempo (Flores, 2013; Fullan, 2001; Little (2003) Ortega, 2012). A estas funciones se le suman las diferentes problemáticas que traen los estudiantes, producto de la comunidad donde muchos viven. Dentro de esa problemática, se puede observar o vivir la ausencia de sensibilidad social, hechos de violencia, desigualdad social, conductas adictivas, actitudes de discriminación e intolerancia, entre otras. También, el director escolar enfrenta situaciones de difícil manejo que le caen de paracaídas, las cuales debe atender con prioridad. Esta problemática dificulta el que la comunidad escolar pueda vivir en armonía y establecer metas futuras, tanto de su vida personal o colectiva.

Es momento de intervenir y prevenir para formar ciudadanos con valores de respeto, integridad, lealtad, equidad, justicia, tolerancia, destrezas intrapersonales, destrezas sociales interpersonales efectivas, logrando así un ambiente saludable. Si todos trabajamos en conjunto, transformando planteles escolares en unos que verdaderamente sean un foco de aprendizaje y crecimiento en la formación de estudiantes en el sistema escolar, se puede lograr un cambio, aportando al crecimiento de la sociedad. Por lo tanto, una alternativa de cambio que nos muestra el camino para recuperar la esperanza a nuestra gente, lo es el liderazgo escolar y el Modelo Educativo de Inteligencia Emocional, el cual involucra a directores, maestros, estudiantes, personal no docente, comunidad y padres.

En la investigación cualitativa de Flores (2013), uno de sus objetivos fue determinar el dominio que tienen los directores escolares sobre las competencias intrapersonales e interpersonales de la Inteligencia Emocional. De los directores participantes del estudio, solo una demostró tener el dominio de la inteligencia emocional, lo que marcó una enorme diferencia con todo lo que había logrado

en su escuela. La participante evidenció el trabajo innovador que responde a comunidades desatendidas, para lo cual la universidad no adiestra a futuros administradores líderes. Por lo que varios estudios señalan la diferencia que existe entre lo que se aprende en la universidad y el mercado empresarial (Camerena & Velarde, 2009; Carroll, T. & Lundberg, T. 2012). Sin embargo, los otros participantes utilizan, pero no dominan las competencias que promueve la inteligencia emocional, por tanto, los participantes pueden aprender estas competencias (Goleman, 2004). Por ello se hace necesario capacitar a los administradores en el desarrollo de estas competencias como una estrategia innovadora.

A esos efectos, las universidades deben revisar el contenido curricular e incluir las competencias que promueve la inteligencia emocional. Igualmente, deben abundar más en la aplicabilidad de leyes, reglamentos, entre otros y enriquecerlos con la práctica diaria en el proceso, para que estos directores puedan ejercer sus funciones con seguridad. También, es importante destacar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior (UNESCO, 1998). Cuesta (2011) plantea que para contribuir al desarrollo sostenible, las universidades deberán buscar un triple compromiso con:

- la mejora de las capacidades y competencias de las personas.
- la búsqueda de eficiencia y competitividad de las empresas que permitan la prosperidad económica y el progreso social.
- los objetivos de desarrollo humano y social en su sentido más amplio.

Ahora bien, ¿qué alternativa tiene este director? ¿Cómo puede cumplir con sus funciones y manejar estas situaciones, sin que las mismas drenen su ánimo y dedicación?

Una de las alternativas que puede utilizar el director escolar para lograr cumplir con toda esta amalgama de funciones y situaciones es con el paradigma de Inteligencia Emocional (IE). De acuerdo a Goleman (2004), la IE es aquella inteligencia que le permite al individuo tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones, acentuar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud de empatía social que le brinda más posibilidades de desarrollo personal. Es la IE lo que Goleman identifica como lo que distingue a los líderes exitosos en empresas privadas con metas y expectativas altas y dentro de un ambiente de retos complejos. Tales líderes, identificados como exitosos en las empresas privadas, estaban ante situaciones de mucha presión y una multiplicidad de roles y tareas similares a la que se le presenta a un director de escuelas. Sin embargo, con adiestramientos intensivos en las competencias que promueve la IE, han obtenido el logro de sus empresas (Goleman, 2004).

Las cinco competencias o habilidades de la IE que sirven de herramienta para liderar las escuelas, en la que no se vea involucrada la vida emocional y afectiva de este director, de acuerdo al modelo de Goleman, son: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Dentro del ambiente escolar, la autoconciencia no es otra cosa que la aptitud que tiene el director para reconocer sus estados de ánimo, emociones e impulsos, así como su efecto sobre los demás. El concienciar esta parte anímica de su personalidad lo llevará a tener más confianza de sí mismo, a valorarse, a desarrollar la capacidad para reírse de sí mismo y a sentirse íntegro en todo su quehacer. Por su parte, la autorregulación es la capacidad que le permitirá modular las emociones y redirigir los impulsos negativos o el mal humor a los fines de no tomar decisiones apresuradas y a pensar antes de tomar una acción. Esa regulación que tenga de los aspectos negativos, le propiciará el sentirse cómodo ante diferentes interrogantes ambiguas y sentirse abierto al cambio. El componente de la motivación es esencial en todas las etapas del diario vivir, pero en el ambiente escolar es básico. La motivación es la que le inculca al director la pasión para trabajar en esa escuela, independientemente, del sueldo o del estatus y es la que le eleva el entusiasmo para trabajar con los objetivos trazados con energía y persistencia. El director que lidera una escuela bajo las luces de la motivación desarrolla una fuerte orientación al logro y un compromiso con la escuela. Las luces de la motivación le ayudan a ser optimista, incluso en la adversidad. Esa motivación, también, le ayuda a compartir el liderazgo, a formar líderes y a retener en su escuela todo el personal que ha sido protagonista del logro de su escuela.

El director cuyo perfil refleja el componente de la empatía tiene la aptitud de descifrar las emociones de las personas con las que interactúa y tiene la habilidad para tratar a las personas en función a sus reacciones emocionales. Esta habilidad lo lleva a desarrollar una sensibilidad multicultural para rendir un mejor servicio a todos los componentes de la comunidad escolar. Un manejo efectivo interno de estos cuatro componentes se traduce a que el director muestre en su perfil el componente de la habilidad social, con el cual desarrolla la competencia de manejar las relaciones desde un punto de vista humanístico y social y la capacidad de encontrar puntos comunes y estrechar lazos. Esa habilidad social le permitirá liderar cambios en la escuela con eficacia y lo equipará con la capacidad de llevar la visión y misión de la escuela, enfocada en un liderazgo compartido, por medio de la creación de equipos que involucren a todos los componentes de la comunidad escolar porque la escuela es responsabilidad de todos.

Es importante tener presente que el dominio de las emociones para estrechar lazos sociales efectivos no es una receta donde se va a la farmacia y se

despacha y ya se tiene una nueva percepción de uno mismo, se es sensible a los demás y por lo tanto, establecemos buenas relaciones con la diversidad o con las ideas divergentes. El dominio de las emociones requiere aprendizaje. El director escolar debe documentarse en cómo lograr dominar las competencias intrapersonales e interpersonales que la IE promueve. Lo ideal sería que los sistemas educativos tuvieran en función un programa de alfabetización emocional, como lo recomienda Goleman, donde las políticas públicas se dirigieran a desarrollar estos componentes para que todos en las comunidades escolares pudiéramos reconocer nuestras emociones, autorregular las mismas, reconocer las emociones de los demás y trabajar con los mecanismos internos para poder comunicarnos efectivamente con ellos y así propiciar ambientes escolares y sociales más efectivos.

Un programa de alfabetización emocional requiere que se establezca una visión enfocada a lograr el cambio social que requiere el ambiente escolar y la sociedad mediante el dominio de las competencias intrapersonales e interpersonales que promueven la inteligencia emocional, donde la comunidad escolar desarrolle una concienciación individual y colectiva en el manejo de las emociones que les permita convertirse en ciudadanos más sensibles hacia ellos mismos y que les ayuden a establecer unas relaciones sociales más efectivas. Visto de ese modo, entonces, la misión del sistema educativo debería dirigirse a propiciar un aprendizaje social-afectivo colectivo, en la concienciación emocional, en el autocontrol, la regulación de las emociones, la motivación y la empatía que conduzcan a desarrollar las habilidades sociales que faciliten a la comunidad escolar a relacionarse bien con los demás, mediante actividades prácticas, basadas en la vida cotidiana, que promuevan cambios sustanciales en el desarrollo integral de todos los componentes de la comunidad de aprendizaje. El programa de alfabetización emocional requiere, además, que se establezca un marco conceptual fuerte basado en las competencias de la IE y que se establezcan objetivos claros por niveles a corto y a largo alcance.

En ausencia de un programa tan importante en las escuelas, los directores pueden auto-educarse por medio de libros o a través de las redes sociales. El director no puede partir de que “yo aprendo rápido”. Trabajar con las emociones es un ejercicio que requiere práctica intensiva, porque en un ambiente escolar, puede haber un factor sorpresa difícil de lidiar que requiere toda la inteligencia emocional para trabajar con la misma.

Las preguntas de investigación de este estudio fueron las siguientes:

- ¿Qué estrategias utilizan los directores, como líderes educativos, para trabajar con las diferentes situaciones que se les presentan en las escuelas que dirigen?

- ¿Qué conocimiento tienen los directores escolares de las competencias que promueve la Inteligencia Emocional, como herramienta para manejar las diferentes situaciones en la comunidad escolar?

Metodología

En esta investigación se utilizó el método cualitativo. La obtención de los datos descriptivos de esta investigación fue posible al utilizar como estrategia el diseño de estudio de caso. Se utilizó la triangulación a través de diversas estrategias, tales como: la entrevista semiestructurada, diario reflexivo y revisión de documentos. El proceso investigativo de este estudio se dirigió a auscultar cuán preparado se percibe el director en destrezas de liderazgo y en las competencias que promueve la Inteligencia Emocional para enfrentar los retos que se le presentan en los ambientes escolares. La muestra de esta investigación se conformó con cinco (5) directores de escuelas de diferentes niveles y géneros del Departamento de Educación de Puerto Rico. Además, se llevó a cabo con un estudio piloto con una directora de escuela, cuyo perfil estuvo enmarcado al que se les requirió a los participantes de la investigación.

Los participantes del estudio tienen poca o ninguna formación en destrezas de liderazgo, bien sea en la formación académica o en talleres de desarrollo profesional. La poca o ninguna formación en talleres profesionales en liderazgo ha sido un hallazgo que se ha estado discutiendo en esta sección. En la formación académica, se cotejaron los cursos en las maestrías en educación en los catálogos curriculares de cinco universidades públicas y privadas. La Tabla 1 presenta un resumen de los cursos de liderazgo que ofrecen estas universidades. Estos catálogos fueron revisados para el año académico 2013-2014.

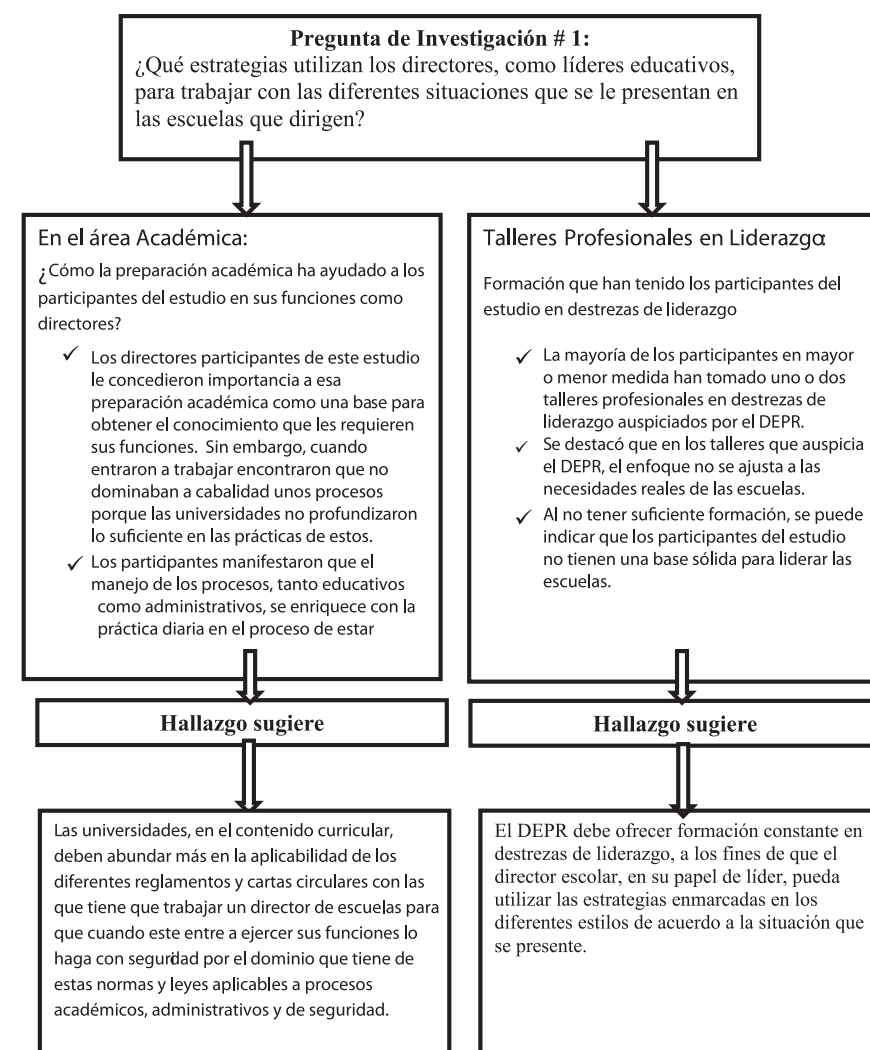
Tabla 1: Cursos de liderazgo para el grado de maestría en administración y supervisión en cinco universidades públicas y privadas de Puerto Rico (Flores, 2013)

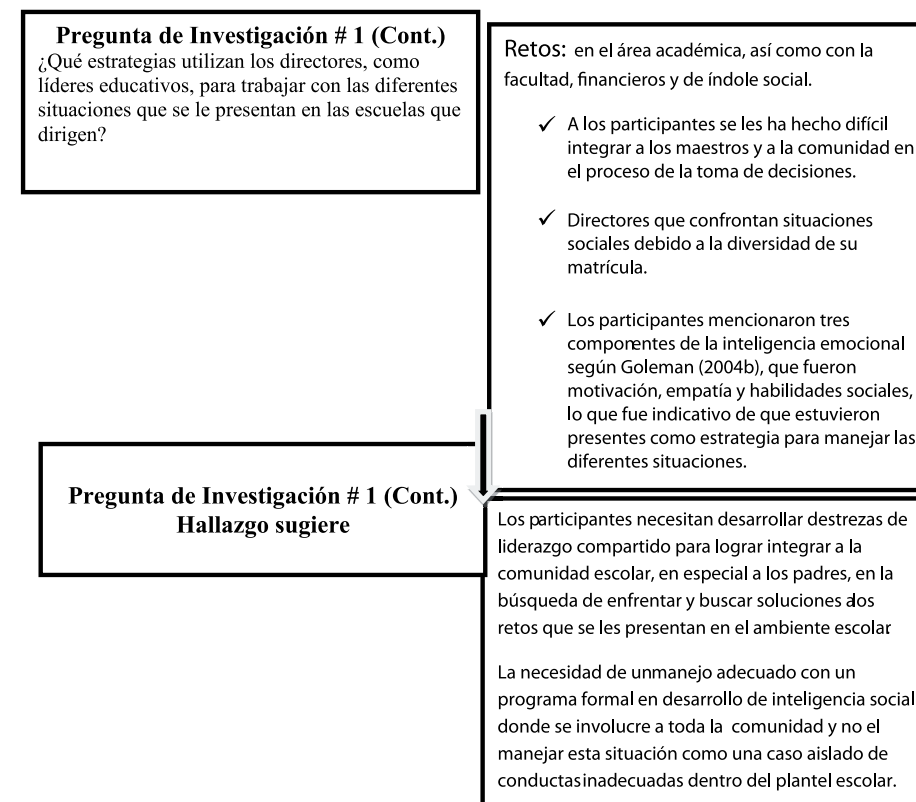
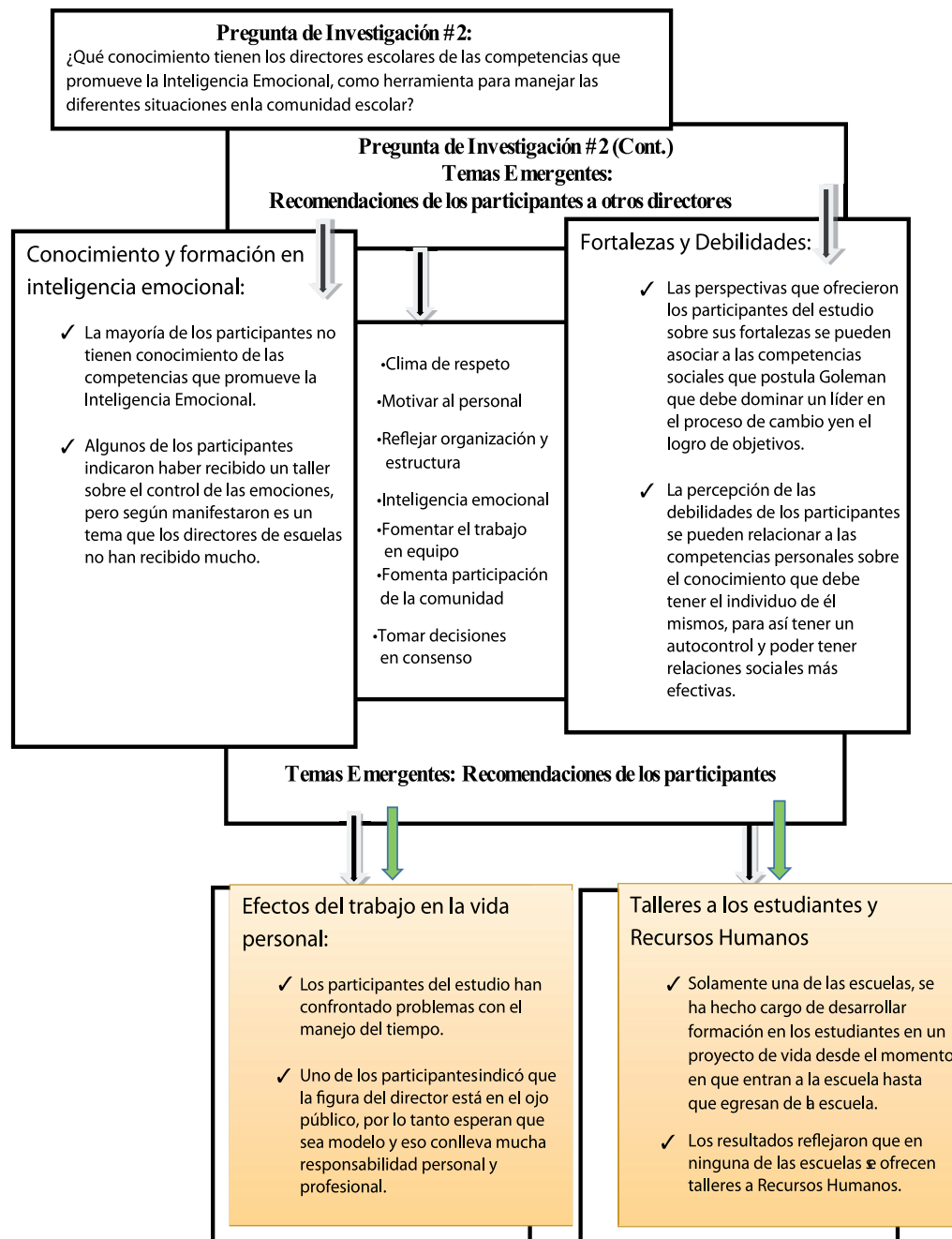
Universidad	Cursos	Observaciones
Universidad de Puerto Rico Recinto Río Piedras	10	La maestría requiere 3 cursos medulares y 3 cursos electivos en la concentración (18 créditos)
University of Phoenix	1	La maestría tiene un Internado que se llama Liderazgo Instruccional.
Universidad Interamericana Recinto Metro	1	
Pontificia Universidad Católica-Ponce	0	Liderazgo está como tema en el contenido de uno de los cursos.
Universidad del Turabo	1	

Los contenidos curriculares reflejaron que solamente en un recinto de la Universidad de Puerto Rico hay una Maestría en Liderazgo en Organizaciones Educativas, con 18 créditos en liderazgo educativo (9 medulares y 9 electivos en

la concentración). En las otras cuatro universidades, el catálogo de una no refleja que se ofrezca un curso de liderazgo. En las otras tres universidades, solamente hay un curso de 3 créditos relacionado al liderazgo, pero en la descripción del curso que ofrece en una de ellas no se menciona que los diferentes estilos de liderazgo formen parte del contenido a cubrir. Los participantes de este estudio hicieron su maestría en una de las últimas tres universidades mencionadas, lo que ratifica la interpretación de los hallazgos de que los participantes han recibido poca formación académica en liderazgo.

HALLAZGOS





La información encontrada sugiere que los participantes necesitan formación en las competencias que promueve la inteligencia emocional que los equipen con unos conocimientos de lo que implican las mismas. El manejo de las emociones en el ambiente escolar va mucho más allá de charlas ocasionales a los maestros en el manejo de una situación que esté afectando su vida emotiva. El conocimiento que adquiere un director en el dominio de las competencias que promueve la inteligencia emocional le ayudará a ofrecer talleres a sus maestros, debidamente planificados, en el manejo de las emociones. Es un plan de acción donde el contenido apunte hacia conocerse a ellos mismos y de ahí partir a desarrollar destrezas sociales inclusivas, donde se acepten las diferencias de los demás, que le ayuden a promover las mismas a sus estudiantes. Esos talleres formativos a los maestros son importantes porque ellos son los que en cierta medida van a impactar a los estudiantes más directamente, pero también es importante ofrecérselos a todo el personal con el fin de que todos manejen efectivamente las competencias personales y sociales que promueve la inteligencia emocional. La recomendación se

basa en un verdadero plan de acción dirigido hacia el cambio en los ambientes escolares, tal y como lo establece Goleman (2004a).

Estos cambios implican que la alfabetización emocional amplía la visión que se tiene de la tarea que debe cumplir la escuela y la convierte en un agente más concreto de la sociedad para asegurar que los niños aprendan lecciones esenciales para la vida, lo que significa un retorno al papel clásico de la educación. Para que la transformación sea efectiva, Goleman (2004a) sugiere que se aprovechen todas las oportunidades dentro y fuera de la clase para ayudar a los niños a transformar los momentos de crisis personal en lecciones de aptitud emocional. También, funciona mejor cuando las lecciones escolares se coordinan con lo que ocurre en el hogar, de esta manera los estudiantes reciben sólidos mensajes sobre aptitud emocional desde todos los aspectos de su vida. Estas líneas de acción paralelas de refuerzo de las lecciones emocionales son óptimas. Implican relacionar la escuela con los padres y con la comunidad en un vínculo más estrecho, con el fin de que lo que aprendieron los niños en alfabetización emocional no quede relegado a la escuela (Goleman, 2004a, pp. 322-323).

De acuerdo con lo antes señalado, el Modelo Educativo de Inteligencia Emocional (MESIE) es una alternativa para capacitar a los administradores que ya están ejerciendo su cargo, maestros y a los futuros graduandos. El modelo tiene sus bases en las investigaciones realizadas a nivel internacional, las cuales han mostrado que el desarrollo de las competencias que promueve la Inteligencia Emocional en los ambientes escolares ha producido cambios significativos en las conductas y en las actitudes de los estudiantes. El diseño del modelo recoge cinco áreas: la visión, la misión, el marco conceptual, los objetivos y las actividades. Este modelo puede aplicarse a cualquiera de los escenarios y deja espacio para la creatividad de todos los participantes para desarrollar actividades que respondan a sus necesidades de acuerdo a su comunidad. Por tanto, provee la estructura para lograr una cultura de inteligencia emocional en las escuelas.

Conclusiones

La interpretación que se hizo de los hallazgos, producto de la información obtenida, produjeron las siguientes conclusiones:

- Los directores de escuelas enfrentan y manejan diversas situaciones que reflejan las problemáticas sociales que son cónsonas con las vivencias de la sociedad puertorriqueña.
- Los participantes de este estudio asumen su rol de director de escuela que se le ha asignado, pero enfrentan dificultades que afectan su rol como director y su vida personal.

- Los directores de las escuelas dedican la gran mayoría de su tiempo al cumplimiento de sus funciones administrativas y mucho menos tiempo a las funciones de líder.

- Los directores que participaron en este estudio no están cualificados en destrezas de liderazgo ni en competencias que promueve la Inteligencia Emocional lo que se traduce a que no pueden promover las destrezas y competencias en talleres a los componentes de la comunidad escolar.

- Los directores participantes no están preparados y no se sienten seguros al ejercer liderazgo porque no tienen una base teórica y por tanto, no lo pueden aplicar en posibles situaciones futuras.

- Los directores participantes utilizan, pero no dominan las competencias que promueve la Inteligencia Emocional sin embargo los participantes pueden aprender estas competencias, según Goleman (2004a).

- Los directores participantes de este estudio presentan lagunas y cómo promover el concepto de comunidad de aprendizaje entre los diferentes componentes de la comunidad escolar

- El líder escolar es el encargado de implantar un modelo de liderazgo en la escuela, entrelazando las habilidades de las IE, ya que es él quien debe adquirir el conocimiento de ambas vertientes y de compartir las destrezas adquiridas con todos los componentes de la comunidad escolar, mediante trabajo en equipo, en ausencia de una política pública que así lo contemple. En conclusión tenemos que preparar a los directores, maestros y a la comunidad escolar en prácticas de inteligencia emocional y liderazgo porque es esencial para el futuro de los estudiantes, sin olvidar que la escuela no puede asumir por sí sola el rol de todas las instituciones sociales que están en crisis, pero puede brindar lecciones de vida.

Referencias

- Camarena Gómez, B. & Velarde Hernández, D. (2009). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? y ¿Para qué?. Estudios Sociales. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41712087005>
- Carroll, T. & Lundberg T. (2012). What is the Ideal Relationship Between Higher Education Programs and Workforce Needs? Recuperado de: http://www.mhec.org/sites/mhec.org/files/what_is_the_idealrelationship_between_higher_ed_and_workforce.pdf.
- Cuesta, M. (2011). El papel de la universidad en la contribución a un desarrollo más sostenible. Diario Responsable. Recuperado de: <http://diarioresponsable.com/opinion/14177--responsabilidad-social-universitaria-el-papel-de-la-universidad-en-la-contribucion-a-un-desarrollo-mas-sostenible>.

- Flores, B. (2013). *Prácticas en el liderazgo educativo y la inteligencia emocional: Una alternativa ante los retos sociales en las escuelas públicas de Puerto Rico*. Disertación Doctoral. Gurabo, PR: Universidad del Turabo. Escuela de Educación. UMI3601297.
- Flores, B. (2014). *Liderazgo educativo y la Inteligencia emocional ante la crisis social*. San Juan, Puerto Rico: BiblioGráficas.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*, (3rd ed.). Columbia University, NY: Teachers College Press.
- Goleman, D. (2004a). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Ediciones B.S.A.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership & Management*, 23(4), 401-419.
- Ortega, J. (2012). *¿Héroes de papel o de acción? Implicaciones del Liderazgo Instruccional de los directores en el aprovechamiento académico de los estudiantes*. Disertación Doctoral. Gurabo, PR: Universidad del Turabo, Escuela de Educación. UMI3511629.
- UNESCO, (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI : Visión y Acción, París.

La universidad para el bien común: el ApS como eje de Responsabilidad Social Universitaria en la Universitat de València

BELÉN ZAYAS LATORRE
MARÍA-JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE
Universitat de València, España

Resumen

Repensar un emergente sentido de europeidad exige, entre otros aspectos, replantear el modelo social europeo desde una ciudadanía capaz de afrontar el desarrollo humano y sostenible, combinar el dinamismo económico, social y cultural con la cohesión, la equidad, la interculturalidad, la protección ambiental, la calidad de vida y cuidado de las personas, así como el reconocimiento de su diversidad y la ampliación de sus oportunidades, derechos y capacidades desde el bien común como garante para eliminar cualquier forma de exclusión social.

En este contexto, existen múltiples iniciativas y declaraciones a nivel internacional, europeo y español, desde las que se describe la responsabilidad de la universidad al respecto. Desde este marco normativo surge la iniciativa de esta investigación, que pretende analizar diferentes dimensiones que conforman la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) proponiendo el Aprendizaje Servicio (ApS) como herramienta para fomentar la participación en el alumnado universitario, ya que se trata de una metodología basada en la pedagogía experiencial que ofrece oportunidades para desarrollar la responsabilidad social y moral mediante la aplicación de conocimientos, destrezas y valores necesarios para la toma de decisiones que afectan a las acciones individuales y colectivas relacionadas con cuestiones como los derechos humanos, de la infancia o el desarrollo sostenible.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio, responsabilidad social universitaria, comunidad, ciudadanía, compromiso.

Introducción

Ante la cuestión universitaria de cómo forjar su sentido de responsabilidad y su repercusión sobre el bien común, existen múltiples iniciativas y declaraciones a nivel internacional, europeo y español, desde las que ésta es descrita. En efecto, el marco normativo universitario español acerca de la responsabilidad social y la sostenibilidad se inspira fundamentalmente en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001; de 21 de diciembre, de Universidades, así como por los desarrollos normativos posteriores, como el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece

la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. La Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, encomienda al Gobierno la elaboración de un Real Decreto sobre el Estatuto del Personal Docente e Investigador, en su Disposición Adicional Sexta, en el que también se articula una intencionalidad en el margen de la RSU. Y, por último, se destaca el Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, en la que también se interpela a este sentido de responsabilidad social. Diversa y numerosa, en suma, es la normativa referida a la responsabilidad social de las universidades, y, dentro de la misma, desde la presente comunicación, nos centraremos en el Art. 92 de la LOMLOU sobre el fomento y la participación en el que se expone que:

“Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario”.

Llegados a este punto, y más allá de la retórica discursiva fijada a través de la normativa que regula qué es la RSU, ¿se le ha preguntado al estudiantado por cuál ha de ser su sentido? Con toda probabilidad, una de las miradas de la RSU desde la perspectiva de los/as estudiantes se fijará en cómo la institución universitaria permite participar y establecer cauces de enseñanza y aprendizaje participativos a fin de forjar una ciudadanía cívica y responsable socialmente hablando que tengan en el bien común el escenario común desde el que actuar.

Desde este marco normativo en el que se plantea el papel que debe desempeñar la universidad en cuanto a la formación de una ciudadanía europea surge la iniciativa de esta investigación, que pretende analizar diferentes dimensiones que conforman la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) proponiendo el Aprendizaje Servicio (ApS) como metodología para fomentar la participación en el alumnado universitario, junto con un modelo de formación cívica en la universidad que contemple los desafíos a los que se enfrenta una sociedad desconfiada y en crisis ética endémica, con el fin de alcanzar la sostenibilidad necesaria para un desarrollo social y humano.

Así pues, en la presente comunicación trataremos de analizar algunos resultados obtenidos de una investigación realizada en la Universitat de València en la que se pone de manifiesto que el Aprendizaje Servicio ofrece al alumnado una formación que responde a la educación de calidad y excelencia de las declaraciones internacionales en el marco de la RSU.

Metodología

Con el fin de visibilizar estos principios, la investigación acometida se ha llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València, en el transcurso de la cual un total de 60 alumnos/as de tercer curso han participado en proyectos de ApS en el marco de las asignaturas de “Filosofía de la Educación” y “Educación Internacional” del curso académico 2013-2014. A la muestra se le invitó a participar en entrevistas personales, así como en un grupo de discusión (siendo 7 pertenecientes al Grado de Pedagogía y 14 pertenecientes al Grado de Educación Social).

El primer objetivo general de la investigación es analizar los resultados de la aplicación de la metodología de ApS en el alumnado universitario, y comprobar en qué medida produce un cambio en las actitudes y opiniones del estudiantado hacia la participación cívica. Para ello se creó un cuestionario-escala (AOAUPC: *Actitudes y Opiniones del Alumnado Universitario sobre la Participación Cívica*) que nos proporcionó información sobre las percepciones del estudiantado universitario respecto a la participación cívica. Tras el proceso de construcción y validación, se obtuvo un cuestionario con una fiabilidad final de, 847 y una varianza total del 55%.

En segundo lugar, se ha pretendido conocer los elementos clave que orientan la toma de decisiones para avanzar en la Responsabilidad Social Universitaria, desde la aportación de datos científicos mediante un proceso de investigación pluri-metodológico, desde el que se describe, explica y compara el problema seleccionado desde dos enfoques; el empírico-analítico, con el uso del cuestionario, y el hermenéutico-interpretativo, con el uso del grupo de discusión.

Y, en tercer lugar, con la presente investigación se pretende analizar las propuestas para la formación cívica del alumnado universitario.

Resultados

A pesar de los condicionantes de la propia investigación por ser una muestra limitada, hemos podido comprobar que el objetivo general, centrado en analizar si la metodología del Aprendizaje Servicio produce algún cambio en las actitudes y opiniones, por parte del estudiantado de la Universidad de Valencia, acerca de la participación cívica, ha sido cumplido. Los resultados obtenidos demuestran que el estudiantado de la Universitat de València reconoce la importancia de la figura de la institución universitaria para el desarrollo de la participación ciudadana y el ApS es percibido por el alumnado como una actividad que la universidad ofrece desde el aula para trabajar por el bien común, aunque no es suficiente para afirmar que la universidad desarrolla la ciudadanía.

Respecto al profesorado universitario, tal y como se desprende de dicha investigación, se evidencia que constituye el referente significativo para el alumnado en el aprecio del valor de la participación y transformación social. Y sobre la metodología de ApS, se pone de manifiesto el desarrollo de la educación de valores referidos a la preocupación social, medioambiental, ética y de buen gobierno, el respeto a los derechos humanos y las preocupaciones de los y las consumidores/as.

Los resultados revelan que el alumnado de la Universitat de València es capaz de reconocer acciones propias de la ciudadanía activa, y evidencia la importancia de la figura de la institución universitaria para el desarrollo de la participación ciudadana. Por otro lado, la investigación demuestra que el profesorado universitario es un referente significativo para el alumnado en el aprecio del valor de la participación y transformación social.

Las cifras revelan que el profesorado universitario que emplea el ApS como estrategia de aprendizaje de su materia desarrolla en el alumnado un pensamiento crítico y una conciencia social que convierten las actividades de servicio en experiencias transformadoras, y lo transforma en agentes de cambio con una visión de un mundo más justo que trabajan activamente para crearlo. Se trata de un profesorado que recurre al ApS como mecanismo de deliberación consigo mismo, así como con el alumnado analizando las consecuencias favorables y desfavorables de las diversas posibilidades, y optar por aquella que sea más aceptable para todos los implicados.

Profesorado también que, desde el ApS, plantea situaciones plagadas de incertidumbre en las que se ponen de manifiesto las virtudes de la humildad personal, el respeto ante una situación que sobrepasa al profesional, y por ende, el “coraje de la responsabilidad” y centra el protagonismo del aprendizaje en el propio alumnado, desde el que ejercita su libertad y desarrolla su creatividad, toma decisiones, desarrolla las virtudes de la acción como la responsabilidad, actividad, tenacidad, flexibilidad, valentía, resistencia, confianza en sí mismo, capacidad para enfrentarse con los problemas, asertividad, etc.

Los cambios producidos tras la intervención se reflejan en la percepción del alumnado acerca de su figura profesional desde la ética y la participación activa en la sociedad. En segundo lugar, los datos revelan que, independientemente de su participación en un proyecto de ApS, para el alumnado es importante el desarrollo de competencias como “aprender a convivir juntos”, “aprender a hacer”, “aprender a ser”, “aprender a aprender”, “aprender a emprender”, que asume la responsabilidad de que se cumplan sus derechos y deberes, y considera que la universidad debe potenciar valores democráticos, cívico, éticos, y profesionales. El ApS genera una nueva conciencia cívica en el alumnado que potencia actitu-

des positivas hacia su formación personal en el valor de la formación ciudadana y ética profesional.

En cuanto a las variables referidas a la “universidad” y “profesorado” cabe mencionar que correlacionan significativamente en el análisis de las percepciones del alumnado universitario acerca de la participación cívica. Al estudiar los datos obtenidos referidos a si el profesorado influye en la concepción de su alumnado acerca de la función social de la universidad, se percibe que la manera en la que el profesorado universitario trabaja el “aprender a aprender” mediante la metodología de ApS potencia en el alumnado la conciencia de que ser ciudadano/a supone formar parte de una comunidad; la manera en la que el profesorado universitario trabaja el “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a emprender”, mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores democráticos; la manera en la que el profesorado universitario trabaja el “aprender a aprender” y el “aprender a hacer”, mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores éticos.

En cambio, percibe que la ética no se contempla en el “aprender a ser”, “aprender a convivir juntos” ni en el “aprender a emprender” por parte del profesorado; la manera en la que el profesorado universitario trabaja el “aprender a hacer”, “aprender a ser” y, sobre todo, el “aprender a emprender” mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores profesionales; la manera en la que el profesorado universitario trabaja todas las dimensiones de la formación, especialmente el “aprender a ser” mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad debe desarrollar valores cívicos; y por último, la manera en la que el profesorado universitario trabaja especialmente la dimensión de “aprender a emprender” mediante la metodología de ApS, potencia en el alumnado la conciencia de que la universidad ha de formar en conocimientos científico- técnicos como base de su ejercicio profesional. Así pues, podemos afirmar el profesorado influye en la concepción de su alumnado acerca de la función social de la universidad.

Respecto a la formación del alumnado universitario influye en el cumplimiento de sus derechos y deberes, se pone de manifiesto que la participación en un proyecto de ApS favorece que el alumnado universitario percibe que, para poder cumplir con sus deberes como estudiante, ha de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir juntos, y aprender a emprender, para que las decisiones que afectan a la vida universitaria se debatan públicamente.

Y por último, la universidad influye en la actitud del alumnado ante la comunidad, ya que tras el análisis correlacional se afirma que si la universidad de-

sarrolla la participación en la comunidad mediante la metodología de ApS, el estudiantado toma conciencia de que su papel como estudiante no sólo se limita al estudio de materias: tiene la obligación de no ignorar los problemas sociales, la importancia de saber detectar los problemas que se dan en la sociedad para poder mejorarla, se ha de responsabilizar ante la realización de proyectos para mejorar la sociedad, se predispone a dedicar parte de su tiempo a buscar recursos que ayuden a personas excluidas, así como ayudar a los más desfavorecidos sin que nadie lo imponga, tiene la oportunidad de recibir una educación superior, les obliga a asumir la responsabilidad de trabajar para mejorar la sociedad, y que las comunidades mejoran si participamos activa y desinteresadamente en ellas.

Otro resultado que conviene destacar es que si la universidad favorece la realización de actividades que suponga trabajar para el bien común mediante la metodología de ApS, genera en el alumnado un sentimiento de felicidad y satisfacción por el hecho de participar en proyectos de mejora y transformación social.

Atendiendo a si el Aprendizaje Servicio desarrolla las competencias ciudadanas propias para la Responsabilidad y el Desarrollo Sostenible, los resultados demuestran, tal y como se especifica en la afirmación de que el ApS desarrolla la educación de valores referidos a la preocupación social, medioambiental, ética y de buen gobierno, el respeto a los derechos humanos y las preocupaciones de los consumidores.

De esta manera, se cumple con la apuesta del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible por una educación de calidad que sea interdisciplinaria y holística, es decir, el aprendizaje para el desarrollo sostenible debe estar integrado en los planes de estudio, en lugar de constituir una materia aparte; que se base en valores que enseñen a compartir los valores y principios en que se fundamenta el desarrollo sostenible; desarrolle la reflexión crítica y la capacidad de hallar solución a los problemas, inspirando confianza ante los dilemas y la problemática del desarrollo sostenible; recurra a múltiples métodos como la palabra, artes plásticas, arte dramático, debates, experiencia, pedagogías distintas que modelen los procesos; que aliente a la adopción de decisiones colectivas en la que los educandos participen en las decisiones sobre la manera de aprender; que sea aplicable, es decir, que las experiencias de aprendizaje estén integradas en la vida personal y profesional cotidiana; y que guarde una estrecha relación con la vida local desde la que se permita abordar tanto los problemas locales, como los mundiales, y emplear el o los idiomas más familiares a los educandos.

Junto a ello, las conclusiones también responden a la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de 1998, y a la Declaración con-

junta de los Ministros Europeos de Educación de 1999, en la medida que los resultados ponen de manifiesto que el sistema educativo tiene la capacidad de movilizar a la ciudadanía mediante proyecto de ApS, en las que la población se siente partícipe del objetivo de desarrollo sostenible. Por ello, y como consecuencia, se impulsa la sensación de responsabilidad individual y colectiva, a fin de animar al cambio de actitudes y comportamientos que el desarrollo sostenible requiere.

Sin duda alguna, la universidad es el espacio donde se puede pensar libremente porque esta es la razón de ser de esta institución, puesto que, en palabras de Sousa Santos (2005, p.78), “solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social”, y el ApS permite establecer un nivel de comunicación y de acción entre la universidad y la comunidad, a través de procesos intra y extrauniversitarios mediados por la praxis, enfocada a la preservación y/o creación de bienes culturales válidos y valiosos, guiada por valores que implican fomentar y generar el bien común, y promover con equidad la calidad de vida.

En síntesis, las conclusiones expuestas demuestran que el ApS constituye una iniciativa curricular que desarrolla la competencia cívica y la competencia emprendedora, y que el estudiantado ha tomado conciencia de que el cumplimiento de los valores democráticos recogidos en nuestra Constitución no es sólo una cuestión de voluntad, sino que requiere la profesionalización de su ámbito de intervención, así como una cultura institucional en la que la universidad se convierta en un espacio de desarrollo de la ciudadanía en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria y el Desarrollo Sostenible.

Conclusiones

La investigación nos demuestra que la formación cívica del alumnado universitario mediante proyectos de Aprendizaje Servicio responde a la educación de excelencia manifestada por las Declaraciones tanto nacionales como internacionales acerca de la Responsabilidad Social Universitaria y el Desarrollo Sostenible y contribuye, por ende, al Bien Común, tal y como se ha hecho referencia.

Los resultados obtenidos nos indican que el desarrollo de la ciudadanía en la universidad influye de manera directa en la actitud del alumnado ante la comunidad, y que el ApS constituye la herramienta que permite concebir la universidad como espacio de participación y de transformación social. Aunque no hay que olvidar que el principal reto actual de la educación superior pasa por asumir plenamente la educación en valores de la ética civil como principio rector de la acción educativa y considerar las universidades como auténticos centros de

ciudadanía. En definitiva, una conciencia de lo público nacida desde la profunda reflexión y dominio del conocimiento a la que Barrio (2015, p. 21) se refiere “estudiar en serio y pensar sobre lo estudiado”. Apostamos con ello por remarcar el valor del conocimiento para que el alumnado profundice sobre los derechos humanos, el mundo como una comunidad global, sus implicaciones políticas y el rol de la Unión Europea, y un largo etcétera.

Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) se refieren como una entelequia al argumento de que lo realmente importante de la Academia es la instrucción profesional del alumnado y defienden que ya no se puede descuidar más la implicación y el compromiso cívico en la misma. Como se ha constatado a lo largo de este trabajo, existe un marco normativo internacional y nacional acerca de la Responsabilidad Social Universitaria y el Desarrollo Sostenible, y la investigación nos demuestra que la formación cívica del alumnado universitario mediante proyectos de Aprendizaje Servicio responde a la educación de calidad manifestada por las declaraciones internacionales.

El sistema universitario en su conjunto y sus universidades se enfrentan a un doble reto: deben contribuir a informar, orientar y sensibilizar respecto de la importancia de que las distintas instituciones, incluyendo las universidades, sean socialmente responsables y contribuyan al desarrollo sostenible; a la vez que han de garantizar la información, sensibilización y orientación sobre estos temas dirigida específicamente al estudiantado universitario.

La *Estrategia de Universidad 2015* plantea una serie de recomendaciones relativas a la incorporación de la responsabilidad social y la sostenibilidad desde las funciones de información, sensibilización y orientación de la universidad, entre las que destacamos “el protagonismo del sistema universitario en la tarea de reflexión crítica y de cuestionamiento de las preconcepciones heredadas, y con el objetivo de formar a los universitarios como actores fundamentales del desarrollo humano y social”. En la presente comunicación hemos expuesto los motivos por los que la metodología del ApS sirve como eje de la RSU en la Universitat de València para el bien común.

Atendiendo a este escenario, el reto se encuentra en que la institución universitaria asuma el compromiso de desarrollar oportunidades de acción a tales efectos. A continuación proponemos algunas propuestas de acción:

- Introducir una formación ciudadana para el alumnado universitario, con el objetivo de cumplir con la Responsabilidad Social Universitaria.
- Concienciar al profesorado de la efectividad de la metodología de ApS, mediante cursos de formación ofrecidos desde el Centro de Formación Permanente, aportando resultados de las investigaciones realizadas hasta el momento.

- Introducir el ApS como estrategia de aprendizaje en la asignatura de “Participación en la universidad”, desarrollada en el primer curso de las titulaciones.
- Integrar un cuaderno de Aprendizaje-Servicio como guía para la ejecución de proyectos de ApS.
- Incluir los elementos definitorios que caracterizan la RSU en las asignaturas de los diferentes grados.
- Crear una comisión de Responsabilidad Social Universitaria, desde donde se articulen acuerdos, iniciativas y proyectos desde el Aprendizaje Servicio.
- Que los y las responsables institucionales de la Universidad de Valencia se comprometan a concebir el ApS no sólo como una herramienta pedagógica, sino como la propia cultura institucional donde la seña de identidad sea el compromiso ético de todos sus agentes.

En síntesis, las conclusiones expuestas demuestran que el ApS constituye una iniciativa curricular que desarrolla tanto la competencia cívica como la emprendedora, y que el estudiantado ha tomado conciencia de que el cumplimiento de los valores democráticos recogidos en nuestra Constitución no es sólo una cuestión de voluntad, sino que requiere la profesionalización de su ámbito de intervención, así como una cultura institucional en la que la universidad se convierta en un espacio de desarrollo de la ciudadanía en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria y el Desarrollo Sostenible.

Referencias

- Barrio, J. M^a. (2015). La universidad en la encrucijada. En Gil, F. y Reyero, D. (Eds.), *Educación en la universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 13-33). Madrid: Encuentro.
- Decreto sobre el Estatuto del Personal Docente e Investigador. Publicado en: «BOE» núm. 131, de 2 de junio de 2011, páginas 54387 a 54455 (69 págs.)
- Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, Publicado en: «BOE» núm. 318, de 31/12/2010.
- Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015* [recurso electrónico] = *Estrategia Universidad 2015. The contribution of universities to Spanish socio economic progress* / Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación. – Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica, 2011.
- Ley Orgánica de Universidades (L.O.U.) Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. (BOE. núm. 307, de 24 de diciembre de 2001).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Publicado en: «BOE» núm. 260, de 30/10/2007.

Santos Rego, M.A.; Sotelino, A.; Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje- servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
Sousa Santos, B. de (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM.

Projecto ancoragem: um programa inovador face ao abandono académico no ensino superior

CARLA FARIA
ANA SOFIA RODRIGUES
MARLENE FERRAZ
ALICE BASTOS
Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal

Resumo

O es deve promover resultados educativos múltiplos que permitam ao estudante finalizar a sua frequência com sucesso, reunindo competências e capacidades que o preparem para a participação social ativa. Uma questão tem vindo a ser alvo de atenção de investigadores e órgãos de gestão das ies – perda de estudantes. A literatura designa este fenómeno por *drop-out* e aponta para taxas elevadas no es com implicações para a trajetória desenvolvimental dos estudantes. Face às transformações profundas que o es português sofreu, o *drop-out* tem assumido contornos distintos, existindo indicadores relativos ao crescimento da perda de estudantes e do insucesso académico. Assim, desenvolveu-se o *projecto ancoragem* com os objetivos de caracterizar o *drop-out*; identificar o tipo e motivos de *drop-out*; e desenvolver medidas de ancoragem e de promoção do sucesso académico. O *projecto* encontra-se estruturado em três fases: sinalização dos *drop-outs*; caracterização e identificação dos motivos de *drop-out*; e desenho de medidas de ancoragem e promoção do sucesso académico. Os estudantes que abandonam são maioritariamente do género masculino, solteiros, do 1º ano, acederam ao es pelo regime geral e de cursos das engenharias/tecnologias, com idade média de 29 anos. Os principais tipos e motivos do abandono são o *stop-out* e o *drop-out*; condições pessoais e insatisfação com o curso/instituição respetivamente.

Palavras chave: ensino superior; abandono/*drop-outs*; sucesso académico; inovação no ensino superior.

Introdução

A frequência do ensino superior é marcada por inúmeros desafios e oportunidades que em interação com as tarefas desenvolvimentais normativas e as especificidades individuais constituem um momento privilegiado de mudança e desenvolvimento, mas ao mesmo tempo com um potencial de risco desenvolvimental significativo. O modo como o ensino superior se organiza, os recursos e estruturas que disponibiliza, a organização e sequenciação curricular da formação pré e pós-graduada, o tipo e qualidade das práticas pedagógicas, o suporte e incentivo às dinâmicas sociais e relacionais e a potenciação das

atividades cocurriculares, constituem-se como nucleares para a promoção do desenvolvimento, aprendizagem e adaptação dos estudantes. Atualmente, as características dos estudantes do es incluem a diversidade na idade, estatuto socioeconómico, género, raça/etnia, e recursos pessoais (Terenzini *et al.*, 1994; Terenzini, Springer, Yager, Pascarella, & Nora, 1996). A população do ensino superior inclui cada vez mais um número significativo de estudantes mais velhos, alguns dos quais regressam ao ensino superior devido as mudanças económicas, incluindo mais mulheres e mais trabalhadores. A heterogeneidade dos estudantes coloca uma série de desafios e exigências às instituições de ensino superior no sentido de criar condições para o desenvolvimento, mudança, aprendizagem e sucesso dos estudantes. Na sociedade pós-moderna, é fundamental que o ensino superior prepare os estudantes para assumir as suas responsabilidades morais e éticas, para se confrontarem, lidarem e resolverem problemas complexos (Faria, 2008; Basto, 1998). Neste sentido, a tarefa nuclear do ensino superior deve envolver a promoção de resultados educativos múltiplos que permitam ao estudante finalizar a sua frequência com sucesso e reunir competências e capacidades que o preparem minimamente para a participação social ativa.

Neste contexto, uma questão tem vindo a ser alvo de atenção de investigadores e órgãos de gestão das instituições de ensino superior – a perda de estudantes ao longo da formação académica. Este fenómeno tem sido designado na literatura por *drop-out*/abandono académico. Definir *drop-out* tem-se revelado difícil e complexo, o que se reflete num amplo corpo de investigação que tem reunido evidências muito heterogêneas e por vezes inconclusivas. Nos últimos anos teóricos e investigadores no âmbito do desenvolvimento dos estudantes do ensino superior têm procurado reunir algum consenso no que se refere à definição e na abordagem do ponto de vista da investigação e intervenção. Assim, uma definição que atualmente se assume como relativamente consensual é a proposta por Tinto (1993) que define *drop-out* como o estudante que ingressa no ensino superior, mas não finaliza a sua formação nem reingressa posteriormente. Especificamente, os *drop-outs* são os estudantes não regressam à instituição de es onde estavam a realizar a sua formação, não possuem planos futuros de regresso, e não se transferiram para outra instituição de ensino superior.

Do ponto de vista da investigação, se num primeiro momento o foco de interesse se orientou para a identificação e monitorização do número de estudantes que abandona o ensino superior, rapidamente se estendeu à sua caracterização no sentido de identificar características de predisponham os estudantes ao abandono. Mais recentemente, os estudos têm procurado identificar e compreender os motivos do abandono com vista ao desenvolvimento de intervenções de re-

tenção dos estudantes (Hoyt & Winn, 2004; Porter, 2002; Perrine, 2001). Com base nos resultados da investigação, atualmente os *drop-outs* não são encarados como grupo homogêneo, mas muito diversificado, chegando à definição de uma tipologia de *drop-outs* estabelecida com base em características específicas e nos motivos do abandono: *drop-outs*, *stop-outs*, *opt-outs*, *transfer-outs*. Assim, *drop-outs* são os estudantes que ingressam no ensino superior e que não regressam ou não completam a sua formação, enquanto os *stop-outs* são os estudantes que não completam o seu plano de estudo dentro do tempo previsto, tendo-se ausentado ou falhado um ou mais períodos (semestre, ano letivo) e depois regressado (Tinto, 1993). Ou seja, *stop-outs* são os estudantes que iniciam um plano de estudos, abandonam o es por um período de tempo, e têm intensão de regressar para completar o seu plano de estudos (Gentemann, Ahson, & Phelps, 1998). Já os estudantes que abandonam o es pois consideram que atingiram a finalidade que os levou a ingressar, mesmo não tendo obtido um certificado ou diploma superior são os *opt-outs*. Estes estudantes podem ter ingressado no es por objetivos vocacionais ou para frequentar disciplinas específicas e escolheram abandonar o es após completarem os seus objetivos educativos (Bobham & Luckie, 1993). Por fim, os *transfer-outs* são aqueles que iniciam o seu percurso académico numa instituição de es e depois transferem-se para uma outra instituição a fim de dar continuidade à sua formação (Hoyt & Winn, 2004).

No que se refere aos motivos subjacentes ao abandono, a literatura no domínio tem identificada uma diversidade de razões, sendo que grosso modo elas podem ser organizadas em três categorias: variáveis individuais, variáveis institucionais e variáveis contextuais (Berge & Huang, 2004). As variáveis individuais dizem respeito a características demográficas como idade, etnia, estatuto socioeconómico, instrução parental, expectativas parentais, características individuais como competências e capacidades académicas, motivação, objetivos e compromissos pessoais; e experiências educativas prévias, isto é, padrão de desempenho escolar/académico e experiências escolares anteriores já as variáveis institucionais referem-se as dimensões da organização e funcionamento da instituição de ensino superior como variáveis administrativas (missão e política, orçamento e financiamento, consciência institucional e participação), variáveis académicas (sistema estrutural, sistema normativo) e variáveis sociais (sistema social, mecanismos para a integração social). Por fim as variáveis contextuais dizem respeito a características de natureza macro, nomeadamente as interações institucionais (interações administrativas, interações académicas, interações sociais) e as interações externas à instituição (circunstâncias de vida, profissionais, familiares/socioeconómicas do estudante). Contrariamente, pantages e credon (1978, como citado em ramist, 1981) categorizam as razões do abandono aca-

démico da seguinte forma: (1) assuntos académicos, sendo a categoria mais citada e que inclui notas baixas, insatisfação com o curso, mudança nas metas de carreira, e incapacidade para realizar cursos ou programas desejados; (2) dificuldades financeiras, que corresponde à segunda categoria mais citada principalmente por mulheres com um registo do ensino pobre, abandono precoce ou abandono temporário; (3) considerações pessoais que incluem problemas emocionais, problemas de adaptação, casamento, gravidez, responsabilidades familiares e doença; (4) insatisfação com a instituição que engloba a insatisfação com a dimensão da instituição de ensino superior, o ambiente social ou académico, ou os regulamentos; e (5) trabalho a tempo integral, que é uma razão citada principalmente pelo abandono precoce e em instituições de ensino superior com cursos de dois anos. Duas outras razões mencionadas por muitos estudantes, que não são incluídas nas categorias de pantages e creedon (1978, como citado em ramist, 1981), são a necessidade expressa de novas práticas e experiências não académicas e a falta de planos iniciais para a obtenção de um grau, especialmente em instituições de ensino superior com cursos de dois anos. Por sua vez, rumberger (2001) apresentou duas perspetivas concetuais de modo a compreender o abandono académico. Assim, uma é baseada numa perspetiva individual que se centra no estudante e a outra é baseada numa perspetiva institucional que incide sobre fatores contextuais, como família, instituições de ensino superior, amigos e comunidade.

Globalmente, os estudos que têm analisado os motivos subjacentes ao abandono a nível internacional sugerem que 77% dos motivos do abandono decorrem de características da instituição de es frequentada pelo estudante, 41% por motivos de natureza pessoal, 34% por motivos familiares e 32% por motivos profissionais/de trabalho (willging & johnson, 2004)). Em portugal, só muito recentemente é que o interesse sobre este fenómeno se tem revelado de um modo sistemático e consistente, sendo que o conhecimento a este respeito (percentagem de abandono, características dos estudantes que abandonam e motivos de abandono) é ainda residual.

A literatura a nível internacional (pascarella & terenzini, 2005) aponta para taxas elevadas de abandono/*drop-outs* no ensino superior, nomeadamente entre o 1º e o 2º ano da formação superior. No entanto, na continuidade das transformações profundas que o ensino superior português sofreu nos últimos anos na sequência da implementação do processo de bolonha, a questão abandono/*drop-outs* tem assumido contornos distintos, existindo mesmo alguns indicadores que apontam para o aumento das perdas no número de estudantes e para o aumento do insucesso académico. Este aspeto torna-se particularmente relevante em regiões caracterizada por indicadores económicos, sociais e culturais

deficitários como é o caso da zona de influência do instituto politécnico de viana do castelo (ipvc).

Neste contexto, desenvolveu-se o *projecto ancoragem* orientado para a sinalização dos estudantes que abandonam o 1º ciclo de estudos no ipvc, avaliação dos tipos e motivos de abandono e desenvolvimento de estratégias de ancoragem dos estudantes ao es e à instituição. Os principais objetivos do *projecto ancoragem* são: (1) caracterizar o abandono/*drop-outs* nos 1ºs ciclos de estudos do ipvc; (2) identificar os principais motivos de abandono/*drop-outs*; e (3) desenvolver medidas de ancoragem dos estudantes e de promoção do sucesso académico no ipvc. O *projecto* encontra-se estruturado em três fases: sinalização dos abandonos/*drop-outs* em todos os cursos de 1º ciclo de estudos do ipvc (n = 21) (fase 1); caracterização dos estudantes que abandonaram e avaliação dos tipos e motivos de abandono (fase 2); e desenvolvimento de medidas de ancoragem dos estudantes e promoção do sucesso académico (fase 3). Os resultados que iremos apresentar referem-se às fases 1 e 2.

2. Metodologia

2.1. participantes

Participam 446 estudantes que frequentavam cursos do 1º ciclo de estudos (n = 26) que foram identificados como tendo abandonado o ipvc entre os anos letivos de 2010/2011 e 2015/2016 e que aceitaram ser avaliados.

2.2. instrumento

A avaliação do tipo e motivo de abandono é efetuada com recurso a uma entrevista estruturada, desenvolvido especificamente para o *projecto*, organizada em três secções: (1) situação atual do estudante e avaliação do tipo de *drop-out*; (2) avaliação dos motivos de abandono; (3) perspetivas futuras e sugestões de melhoria.

2.3. Procedimentos de recolha e análise de dados

A identificação dos estudantes que abandonaram o ipvc é efetuada a partir dos registos dos serviços académicos, especificamente a partir dos registos de renovação de matrícula e da formalização de desistência de frequência do curso. Os estudantes identificados são contactados telefonicamente e solicitada a participação no processo de avaliação. Uma vez obtido consentimento para a avaliação, a entrevista é aplicada por telefone por técnicos com formação no domínio. Os dados recolhidos foram introduzidos no programa estatístico *statistical package for social sciences* (ibm-spss) versão 20 e analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial.

3. Resultados

Os estudantes que abandonaram o ipvc são maioritariamente do género masculino, solteiros, do 1º ano, que acederam ao ensino superior pelo regime geral e de cursos na área das engenharias/tecnologias, com uma idade média de 29 anos (tabela 1).

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos estudantes que abandonaram

		n (446)	(%)
Idade		M = 28.5 (dp = 9.6)	
Género	Feminino	189	42.4%
	Masculino	257	57.6%
	Total	446	100%
Estado civil	Solteiro	311	69.8%
	Casado	129	28.7%
	Divorciado	6	3.5%
	Total	446	100%
Ano curricular	1º ano	310	69.51%
	2º ano	114	25.56%
	3º ano	22	4.93%
	Total	446	100%
Regime acesso	Regime geral	230	51.57%
	Regime especial	216	48.43%
	Total	446	100%
Área científica	Ciências sociais	115	25.8%
	Engenharia/tecnologia	176	39.5%
	Ciências da saúde	28	6.3%
	Artes e humanidades	40	9.0%
	Ciências económicas e empresariais	87	19.5%
	Total	446	100%

Como se pode observar nos gráficos 1 e 2, os *drop-outs* são mais frequentes no género masculino (61%) e em estudantes mais jovens, isto é, com idade entre os 18 e os 25 anos (49,9%).

Já no que se refere ao regime de acesso, são os estudantes que acedem aos cursos do 1º ciclo de estudos do ipvc pelo regime geral que mais abandonam a instituição (55,4%), seguidos dos que acederam pelo regime especial (29,1%) (gráfico 3).

Gráfico 1. Drop-outs por género

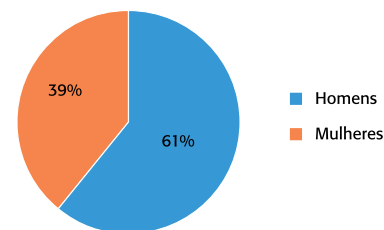
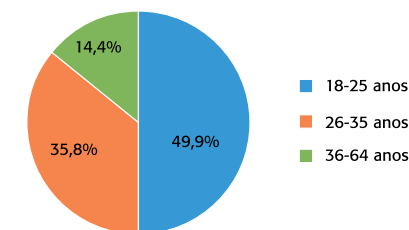


Gráfico 2. Drop-outs por idade



Um dos resultados mais relevantes é que a grande maioria dos estudantes que abandona o ipvc encontra-se no primeiro ano dos cursos (85%) e os restantes 15% são do 2º ano (gráfico 4).

Gráfico 3. Drop-outs por regime de acesso

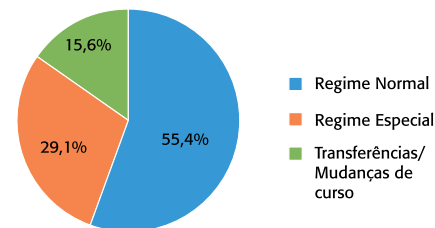
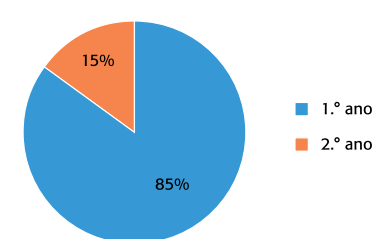
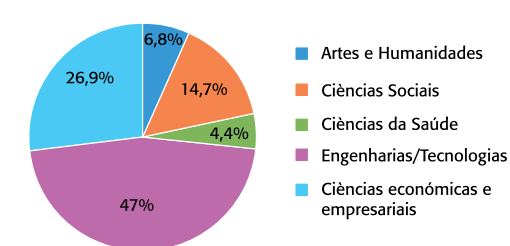


Gráfico 4. Drop-outs por ano curricular



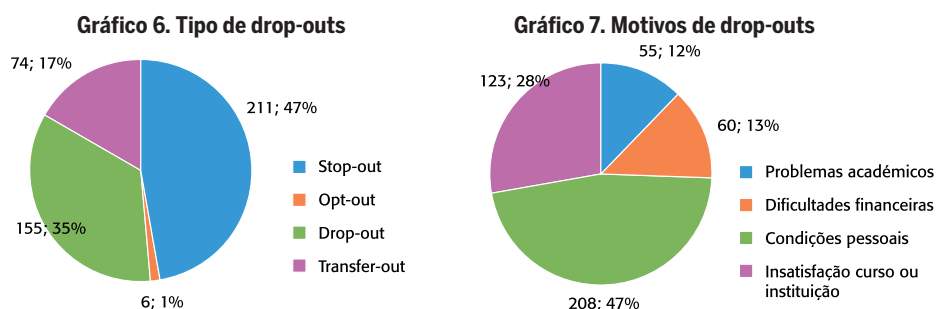
Do ponto de vista da área científica dos cursos frequentados, aproximadamente 50% dos estudantes que abandonam o ipvc são de cursos da área das engenharias/tecnologias e aproximadamente 25% são de cursos da área das artes e humanidades (gráfico 5).

Gráfico 5. Drop-outs por área científica da formação

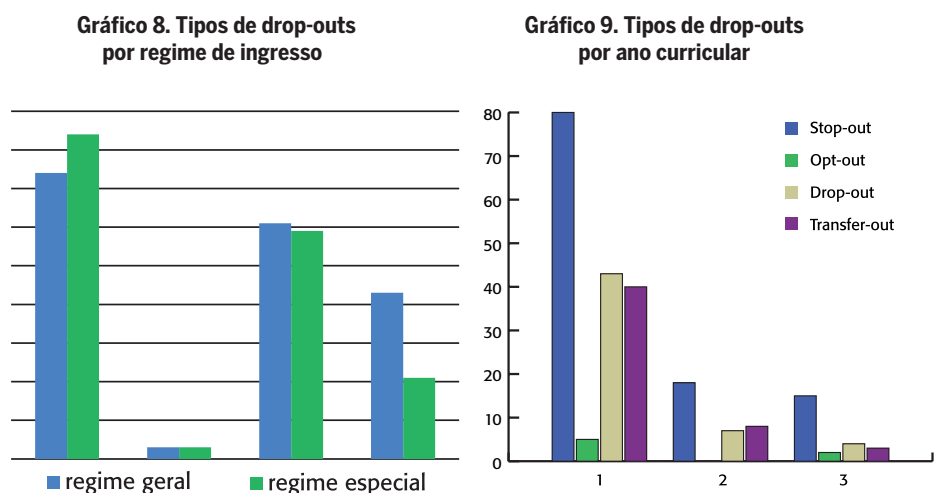


No que se refere ao tipo de abandono, é possível verificar que os principais tipos de abandono no ipvc são *stop-out* (47%) e *drop-out* (35%) (gráfico 6). Assim, a maioria dos estudantes que abandona o ipvc mantém interesse e intenção de voltar ao ensino superior. Já no que se refere aos motivos de abandono, como se

pode verificar no gráfico 7, os motivos mais frequentes são as condições pessoais (47%) (ex., maternidade, desemprego, problemas de saúde) e a insatisfação com o curso/instituição (28%).



Os tipos *drop-out* e *stop-out* são mais frequentes em estudantes que ingressaram pelo regime geral enquanto o *stop-out* é mais frequente nos estudantes que acederam pelo regime especial (gráfico 8). Já em termos de ano curricular, o *stop-out* é o tipo de abandono mais frequente nos três anos curriculares (gráfico 9).



Os estudantes que ingressaram pelo regime especial são mais frequentes em todos os tipos de abandono com exceção da insatisfação com curso/instituição (gráfico 10). Já as condições pessoais são o motivo de abandono mais frequente em todos os anos curriculares (gráfico 11).

Gráfico 10. Motivos de drop-outs por regime de ingresso

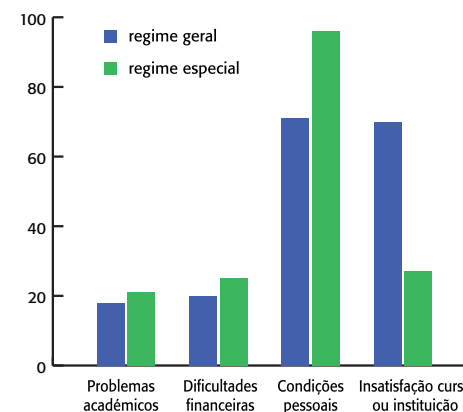
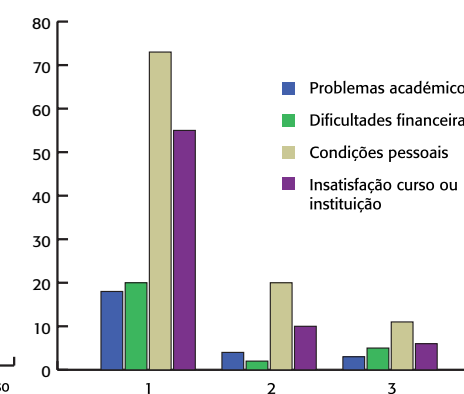


Gráfico 11. Motivos de drop-outs por ano curricular



4. Discussão e conclusão

De acordo com os resultados obtidos o abandono é mais frequente em estudantes do género masculino, do 1º ano, que acederam ao ensino superior pelo regime geral e de cursos da área das engenharias/tecnologias, sendo os principais tipos de abandono no ipvc o *stop-out* e o *drop-out* e os principais motivos de abandono as condições pessoais e a insatisfação com o curso/instituição. Estes resultados são, globalmente, similares ao verificado em estudos análogos a nível internacional (e.g., Carr, 2000; Frankola, 2001; Diaz, 2002). No que se refere às características pessoais dos estudantes que abandonaram é possível verificar algum paralelismo com os resultados internacionais neste domínio, ou seja, muitos dos estudos internacionais verificaram que são os estudantes do género masculino, ou do 1º ano do curso os que mais abandonam o ensino superior (Smith & Naylor, 2001; Berge & Huang, 2004). Também os cursos da área científica das engenharias/tecnologias tendem a apresentar valores elevados de abandono (Frankola, 2001; Tillman, 2002). Neste sentido, parece-nos relevante o facto do principal tipo de abandono ser o *stop-out*, o que poderá significar que se a instituição desenvolver estratégias de atração, alguns destes estudantes poderão regressar ou retomar a sua formação superior. Este é um resultado que se destaca pois em muitos estudos os estudantes que abandonam não manifestam interesse em regressar (e.g., Hoyt & Winn, 2004). Já a maior perda de estudantes no 1º ano dos cursos não é um resultado surpreendente, uma vez que é um dos resultados mais referido na literatura internacional, sendo apontado como uma possível causa as dificuldades de transição e adaptação entre o ensino secundário e o ensino superior. No entanto este resultado aponta claramente para a necessidade de uma atenção muito específica aos estudantes do 1º ano.

Apesar dos resultados aqui apresentados terem um carácter essencialmente descritivo, eles revestem-se de interesse particular, uma vez que permitem (1) ter pela primeira vez um indicador sistemático do abandono na instituição, assumindo-se como uma *base line* para estudos posterior, bem como para a comparabilidade com outras instituições; (2) identificar características globais dos estudantes que abandonaram a instituição; e (3) criar condições para a definição de procedimentos de monitorização do abandono no ipvc, bem como de intervenção de sentido de ancorar os estudantes. Neste sentido, em termos institucionais definiu-se que a intervenção de ancoragem deveria ser orientada para (a) corpo docente; (b) estudantes e (c) colaboradores. Especificamente, desenvolveu-se (1) o processo institucional de monitorização do abandono académico, que permite o contacto a muito curto prazo com os estudantes que abandonam; (2) a formação do corpo docente sobre o fenómeno do abandono e estratégias de sinalização e orientação de estudantes em risco de abandono; (3) a sensibilização e educação de estudantes sobre o fenómeno, com vista ao desenvolvimento de tutorias por pares; e (4) a formação de colaboradores, nomeadamente dos serviços académicos para orientação e apoio.

Assim, compreender os motivos pelo qual os estudantes abandonam o es é uma tarefa complexa, uma vez que é influenciado por uma diversidade de variáveis individuais, institucionais e contextuais. No entanto, uma revisão da literatura no domínio permite obter *insights* muito relevantes sobre natureza deste fenómeno e do que pode ser feito. Em primeiro lugar abandonar o ensino superior não é apenas o resultado do fracasso ou insucesso académico, mas antes o resultado de problemas individuais, académicos e sociais. Em segundo lugar, estes problemas frequentemente surgem na fase inicial do percurso académico, o que sugere a necessidade de intervenção precoce. Em terceiro lugar estes problemas são influenciados pela falta de suporte e recursos da família, instituições e comunidade, o que sugere a necessidade de uma intervenção ecológica. Face a estes dados a redução do abandono requer abordagens compreensivas quer para ajudar estudantes em risco a lidar com problemas académicos e sociais, quer para melhorar os contextos que contribuem para esses problemas. A questão que se deve colocar é se o ensino superior tem a capacidade e vontade política para encarar este fenómeno e desenvolver as intervenções adequadas para potenciar a ancoragem dos estudantes?

Rreferências

Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do es: contributos da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de doutoramento não publicada, universidade do minho, Braga, Portugal.

- Berge, Z. & Huang, Y. (2004). A model for sustainable student retention: a holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning. *Deos-news*, 13 (5), 224-245.
- Bobham, A. & Luckie, I. (1993). Community college retention: differentiating among stouts, dropouts, and optouts. *Community college journal of research and practice*, 17, 539-556.
- Diaz, P. (2002). Online drop rates revisited. *The technology source*, 23, 234-242.
- Faria, C. (2008). *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos*. Dissertação de doutoramento não publicada, universidade do minho, braga, portugal.
- Frankola, K. (2001). Why online learners drop out. *Workforce*, 80, 53-58.
- Gentemann, K., Ahson, L., & Phelps, L. (1998). *Do stop outs return? A longitudinal study of re-enrollment, attrition, and graduation*. Paper presented to the 1998 annual forum of the association for institutional research.
- Hoyt, J. & Winn, B. (2004). Understanding retention and college students bodies: differences between drop-outs, stop-outs, opt-outs, and transfer-out. *Naspa journal*, 41(3), 395-416.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San francisco: jossey-bass.
- Perrine, M. (2001). College stress and persistence as a function of attachment and support. *Journal of the first year experience*, 13(1), 7-22.
- Porter, R. (2002). Including transfer-out behavior in retention models: using the nsc enrollmentsearch data. *Air professional file*, 82, 1-15.
- Smith, J. & Naylor, R. (2001). Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for uk university students. *J. R. Statist. Soc.*, 164, 389-405.
- Terenzini, P., Springer, L., Pascarella, E., & Nora, A. (1995). Academia and out-of-class influences affecting the development of students' intellectual orientations. *Review of higher education*, 19, 23-44.
- Terenzini, P., Springer, L., Yaeger, P., Pascarella, E., & Nora, A. (1994). *The multiple influences on students' critical thinking skills*. Paper presented at the meeting of the association for the study of higher education, orlando.
- Tillman, A. (2002). Barriers to students persistence in higher education. *Review of educational research*, 55(4), 485-540.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: university of chicago press.
- Willging, P. & Johnson, S. (2004). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Jaln.*, 8(4), 105-118.

¿Universidad socialmente responsable?: visiones del alumnado ante el desarrollo sostenible

MARÍA JESÚS MARTÍNEZ USARRALDE
CARMEN LLORET CATALÁ
SARA MAS GIL
Universitat de València. España

Resumen

En la presente comunicación se analizan los discursos sobre Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y desarrollo sostenible desde la visión del alumnado. Para ello, se ha realizado una investigación con metodología cuantitativa y cualitativa sistematizada durante dos cursos académicos con 214 alumnos/as del grado de Educación Social de la Universidad de Valencia (España). El objetivo del estudio ha sido realizar un diagnóstico participativo sobre el estado de la cuestión de la RSU y el Desarrollo Sostenible basado en el cuestionario de Vallaeys, De la Cruz y Sasia (2008) y generar estrategias participativas para fomentar un desarrollo sostenible desde la universidad. Entre los resultados cabe destacar que el alumnado percibe que la universidad sí les brinda una formación ética y ciudadana que les permite ser socialmente responsables, aunque manifiestan no sentirse escuchados, que sus cauces de participación están limitados, que se toman medidas para proteger el medio ambiente pero no han adquirido hábitos ecológicos y que el curriculum universitario es poco dinámico. Se concluye que las políticas universitarias deben fomentar la participación y, además de tratar puntualmente temas ambientales y sociales, deben generar hábitos saludables y socialmente responsables.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria, Desarrollo Sostenible, Participación Educativa, Ciudadanía Global

1. Introducción

La función de la universidad en nuestra sociedad ha evolucionado en base al contexto en el que se erige, siendo una de las instituciones más antiguas de la cultura occidental. Su identidad ha sido desafiada a lo largo de la historia y, por tanto, en los inicios del presente siglo se ha interrogado de manera trascendente su papel en relación a la sociedad civil. Existe la demanda de una dimensión social de la educación, que contribuya al desarrollo del entorno tanto humano como medioambiental.

La apelación del cometido de la universidad para el desarrollo integral de las personas es cada vez más patente, definiendo una dimensión humana hacia una universidad socialmente responsable. Está claro que una de las misiones de esta institución es la formación y producción de conocimientos de alcance social

pero existen diversas perspectivas del cómo llegar a ello y de las consecuencias que pueden alcanzarse según la mirada desde la que se enfoque y, la transformación social desde la equidad y la justicia social desde la participación ciudadana es la que defendemos en este trabajo. En nuestra realidad actual la globalización y la virtualización de la misma no tienen por qué ser antagonistas a esta perspectiva sino más bien aliadas estratégicas.

El occidentalismo, el racionalismo económico y el objetivismo en el que se ha visto subyugado el rol de la educación superior ha tenido sus reacciones por parte de los diferentes *stakeholders* o interlocutores sociales, por ejemplo, los movimientos de estudiantes de economía desde principios de siglo, tanto en varias universidades francesas, como en las prestigiosas universidades de Cambridge y Harvard en los que se ha cuestionado la falta de pluralismo y reflexión crítica como la visión reduccionista, ortodoxa y sesgada de la economía mundial que su discurso académico ha adquirido, destacando con ello el panorama limitado de una enseñanza que no refleja las injusticias de la sociedad contemporánea (Martínez Hereida y Álvarez de Fernández, 2014).

Para analizar el papel de la Universidad en pro de un Desarrollo Sostenible, tendríamos que saber qué entendemos por el mismo. Un desarrollo que contemple tanto la calidad ambiental como la equidad y la justicia social, basándonos en el concepto de Desarrollo Sostenible descrito en 1987 en el Informe de la Comisión de Brundtland como un “*desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades*”. La razón sustancial de esta preocupación, es que la sociedad necesita instituciones sólidas que respondan a la defensa de unos derechos reducidos y, en muchos casos, totalmente suprimidos. Los fines de un organismo, como es el universitario, tienen que estar en coherencia con la búsqueda de una calidad de vida para la ciudadanía, la igualdad de oportunidades, la participación activa y comprometida, la equidad y la justicia social. Por tanto, es cada vez más apremiante trabajar de manera coordinada, cooperativa y eficiente entre los diferentes actores sociales a favor de una dimensión social de la educación. Contribuyendo de este modo, a una transformación social real hacia un desarrollo sostenible, tanto humano como medioambiental. La transferencia mutua de conocimientos, investigaciones y experiencias entre la universidad y una sociedad en la que se reflejan muchas de sus debilidades.

Siguiendo el proceso reflexivo de la *Universitat de Tardor* de la Cooperación Universitaria Valenciana, que tuvo lugar el pasado 9, 10 y 11 de noviembre de 2016, basado en una aproximación a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por las Naciones Unidas, además del VII Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo “La Universidad y los Objetivos de Desarrollo

Sostenible”, celebrado los días 29, 30 y 31 de Marzo de 2017 en el campus de la Universidad Autónoma de Madrid. Se constata que, el ámbito de la educación superior es un contexto único en el que las personas pueden desarrollarse de manera holística. De este modo, la actuación universitaria estriba en varias dimensiones: la docencia, la formación el aprendizaje, la investigación, la extensión y la transferencia universitaria, además de su función social.

En base a tal fundamentación, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) despunta como un tema esencial en la política y gestión universitaria. Aunque es un concepto alrededor del cual siguen existiendo diferentes miradas y no se presenta bajo un corpus cerrado de significado en relación a las estrategias a seguir y al impacto que puede incitar en la política de excelencia y calidad educativas, además se han detectado algunas carencias que van por itinerarios de revisión y renovación continuas: existe poca evidencia científica sobre cómo las políticas de RSU generan ciudadanía global, crítica, comprometida, solidaria y participativa desde la mirada del alumnado, falta de espacio que facilite la participación del alumnado en el diseño y creación de programas curriculares y planes estratégicos de sus estudios universitarios; y la necesidad de un compromiso que conlleve coordinación, complementación y trabajo en red en relación a experiencias, buenas prácticas y estrategias educativas a largo plazo que vinculen la base teórica, asignaturas concretas como la Educación para la Ciudadanía Global, con la aplicación pragmática para la transformación social, entre otros (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá, Mas-Gil, 2017). En este marco surge el presente estudio, con el objetivo de analizar la visión del alumnado universitario sobre RSU realizando un diagnóstico participativo sobre el estado de la cuestión de la Responsabilidad Social Universitaria y el desarrollo sostenible a través de un estudio exploratorio y descriptivo.

1.1 La universidad socialmente responsable promotora de un desarrollo sostenible

El debate iniciado en los años 90 y consolidado a inicios del siglo XXI sobre la responsabilidad social ha convulsionado la mirada egocéntrica del rol de la institución universitaria para poder transformar su entorno social en términos de desarrollo sostenible desde una perspectiva más humanista e interdependiente del mundo en el que vivimos. Desde sus inicios en el S.XI, han existido cambios extraordinarios tanto en la organización como en el contenido de las enseñanzas superiores aunque, nos enfrentamos a una transformación en proceso que también afecta tanto al currículum como al papel social y a la propia meta de la universidad como institución social (Boni, Lozano y Walker, 2010). Pasamos de un enfoque utilitarista de la educación superior a un enfoque basado las capacidades/potencialidades de los individuos que supone una mejora de la calidad de vida de

las personas en base a su libertad de elección, es decir, “la capacidad es la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de funciones, la libertad para lograr diferentes estilos de vida: el poder decir” (Sen, 1999 citado en Otano-Jiménez, 2015) y, por tanto, un enfoque del “desarrollo humano” o “de las capacidades” que sea capaz de paliar las injustificables desigualdades (Nussbaum, 2012).

El estado de la cuestión en el que aparece la controversia sobre *qué debe hacer la universidad y cómo debe de hacerlo* está marcado por un contexto mundial de crisis transversal en un escenario caracterizado por falta de referentes epistemológicos y en los que la participación social del entorno para el que se dirige y del que depende está empezando a tener una voz preponderante como uno de sus protagonistas principales, la ciudadanía activa y comprometida. Por otra parte, y según la UNESCO en su Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 2009, “la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente” (UNESCO, 2009:2). Apelamos a la potestad social de la universidad como institución preponderante en materia de conocimiento de alcance mundial para abordar temáticas pendientes en la agenda transnacional a favor de la erradicación de la pobreza, la protección del planeta y asegurar la prosperidad para todas las personas del mismo. Algunas de estas temáticas son hambre cero, la reducción de las desigualdades, el agua limpia y saneamiento, la igualdad de género, la paz y justicia, las energías renovables y la acción por el clima, entre otras (los ODS de la actual agenda 2030 aprobada por las Naciones Unidas). Comprometiendo para ello a la ciudadanía democrática con competencias sólidas desde la ética y a contribución a la paz, la defensa de valores éticos, sociales y democráticos y de derechos humanos (Aristimuño y Monroy, 2014; Aristizábal, González, Durán y Bolívar, 2012; Naval y Ruiz-Corbella, 2013; Tauginiene & Maciukaite-Zviniene, 2013; Chen, Nasongkhla & Donaldson, 2015). Aun existiendo un debate vivo y en constante renovación, en España, con la denominada ‘Estrategia Universidad 2015’ del Ministerio de Educación español (2011), la RSU se ha convertido en un eje estratégico con su consiguiente sistematización, reconocimiento y consecuente impacto. Desarrollando informes y estudios sobre su evolución, modelos e impacto como, por ejemplo, ‘RS en las Universidades: Del conocimiento a la acción. Pautas para su implementación’ o el publicado en marzo de 2016 ‘La Responsabilidad Social en la Universidad Española’.

En la presente investigación tomamos la reinterpretación de la “misión” y “visión” de la universidad (Larran & Andrades, 2015; Núñez y Alonso, 2009; Ramos, 2010) dotando de un nuevo significado la “tercera misión” o “extensión”, concebida como función sustantiva posibilitadora de un diálogo con la comu-

nidad mediante procesos prácticos en los que los valores que la guían hacen referencia al bienestar comunitario, la equidad y la calidad de vida convirtiéndose “en una institución que, en la tarea de transferir y aplicar conocimiento a la sociedad, de vincularse y comprometerse socialmente, aprende de la misma sociedad a la que sirve y aplica su saber” (Beltrán, Iñigo y Mata, 2014: 12). Creando, a través de la RSU, una transformación a favor de valores sociales de Desarrollo Sostenible y hacia principios básicos que conducirán a la sostenibilidad y que están representados por: la satisfacción de las necesidades básicas, solidaridad con las generaciones futuras, participación social, la educación, preservación de los recursos, el respeto y la seguridad social de las personas (Pierri, 2005:23).

Este estudio se ha acotado a nivel interno de la RSU, que comprende a los y las estudiantes, docentes, investigadores/as, directivos/as y personal administrativo, con la idea de fomentar la participación activa de la comunidad universitaria, generando espacios que construyan democracia sobre unos valores comunes de paz, convivencia, sostenibilidad y cooperación, entre otros. Aplicando el análisis a uno de los grupos de interés de la universidad, el alumnado como protagonista, apostando por la necesidad de contar dentro de este constructo con una “formación integral y humanística de los y las estudiantes” (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2008: 26) y abundando, en definitiva, en su inexcusable “rol social” (Sira y Pérez, 2011).

El desarrollo de esta investigación, por tanto, se encuadra, en el contexto de la “Estrategia Universidad 2015”, la cual considera de gran relevancia el papel de los diferentes interlocutores sociales. A través de la percepción de uno de estos grupos damos sentido al fomento de una ciudadanía global democrática, participativa y comprometida con el entorno tanto social como medioambiental en el que vive desde tres de los denominados “ejes” de la RSU: campus responsable, participación social y formación profesional y ciudadana. Tomando como muestra el alumnado del Grado de Educación Social de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (España).

2. Metodología

2.1. Diseño

El estudio se ha basado en la investigación realizada por las autoras durante los cursos 2014/2015 y 2015/2016 y publicada en 2017 (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Mas-Gil, 2017). En esta investigación se realizó un diagnóstico participativo mediante un enfoque metodológico mixto, de este modo se han incrementado tanto las inferencias como la validez del mismo (Sánchez, 2015). En la presente comunicación se muestran los análisis de la información cuantitativa y cualitativa desde el enfoque del desarrollo sostenible.

La muestra seleccionada es la población estudiantil de la asignatura de “Cooperación al Desarrollo en Educación” de los cursos de tercero y cuarto del Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (España).

Los ejes temáticos relacionados con la RSU han sido tres: “campus responsable”, “formación profesional y ciudadana” y “participación social”, relacionándolos con algunos de los ODS de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (fin de la pobreza; igualdad de género; reducción de las desigualdades; paz, justicia e instituciones sólidas y aunque no hace referencia directa a otros, también se cuestiona sobre el medio ambiente en general) y propuestos por Valleys et Al. (2008) en su definición del RSU.

El procedimiento de investigación se ha dividido en dos fases durante el periodo de dos años académicos: 2014/2015 y 2015/2016. La primera fase, la cuantitativa se ha basado en la aplicación del cuestionario de Vallaey sobre cómo evaluar la Responsabilidad Social Universitaria (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2008). El cuestionario de 40 preguntas tipo Likert con 6 alternativas (desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo); la segunda fase se llevó a cabo un estudio cualitativo realizando tres grupos focales con el alumnado encuestado durante el curso académico anterior. El objetivo de esta fase cualitativa se centra en ampliar la información cuantitativa y generar ideas para sugerir mejoras en las políticas de universitarias para un desarrollo sostenible. Los grupos focales se condujeron en base a las preguntas de la Tabla 1 que se agruparon en los tres Ejes que definen las RSU (Vallaey et Al. 2008): campus responsable, formación profesional y ciudadana y participación social.

Eje	Preguntas
'Campus Responsable'	1. ¿Consideras que en la Universidad se promueven los derechos humanos, la igualdad de género, el respeto al medio ambiente, la tolerancia y la no discriminación, entre otros valores sociales?, ¿Por qué?, sugerencias de mejora.
'Formación profesional y ciudadana'	2. ¿Qué metodología/s piensas que es/son la/s más adecuada/s para trabajar valores? 3. ¿Consideras que las temáticas ciudadanas y de responsabilidad social están presentes en el currículo?, ¿podrías aportar alguna sugerencia de mejora al respecto?
'Participación Social'	4. ¿Consideras que la universidad interactúa de forma permanente con la sociedad, promoviendo un desarrollo más humano y sostenible? ¿Podrías aportar alguna sugerencia de mejora al respecto?

Tabla 1. Preguntas para conducir los grupos focales centradas en el Desarrollo Sostenible

2.2. Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico disponible intencional por constituir una técnica adecuada en investigación educativa y que permitía seleccionar aquellos sujetos que respondían mejor a las necesidades del estudio (Millan

y Shumacher, 2005). Se eligieron intencionadamente estudiantes de tercero y cuarto de Grado por tratarse de futuros/as agentes potenciales para la transformación social contando con una herramienta clave en este proceso, la educación, y por hallarse familiarizados/as con el ambiente universitario al cursar los últimos cursos del Grado. La muestra estuvo compuesta por un total de 214 estudiantes de tercer y cuarto curso durante dos cursos académicos, 2014/2015 y 2015/2016, de Educación Social de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (España). De un total de 214 encuestas se obtuvieron 206 cuestionarios válidos, por lo que la muestra final de estudio la constituyen estos/as estudiantes. El 87% fueron mujeres y el 13% hombres, con una edad media de 24 años.

En la segunda fase se realizó el estudio cualitativo con tres grupos focales, con el propósito de comparar y ampliar la información obtenida en la primera fase y realizar aportaciones sobre estrategias de fomentar el desarrollo sostenible desde la universidad. Para el primero de los tres grupos focales se seleccionaron aleatoriamente 10 estudiantes de cuarto Grado de Educación Social y así hasta el tercer grupo focal, considerando el criterio de saturación de la información como determinante para obtener una muestra significativa.

La organización y análisis de los datos cualitativos obtenidos en los grupos focales se ha basado en el análisis de contenido (Figura 1) a partir del establecimiento de unidades para definir categorías y, de este modo, proceder a su interpretación y discusión (Cáceres, 2008).

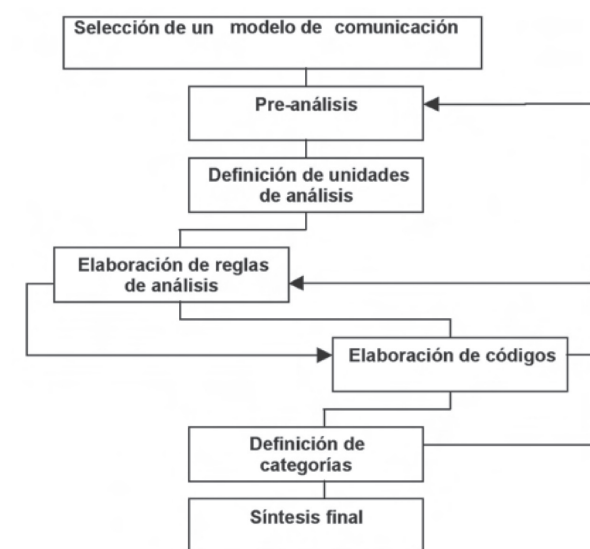


Figura 1. Procedimiento general de la técnica de análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2008)

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados cuantitativos. El análisis de datos se realizó con el paquete estadístico SPSS 22. Los datos fueron sometidos a análisis descriptivos y exploratorios. Para presentar los resultados nos centraremos en los ejes de responsabilidad social propuestos por Vallaeys *et al.* (2008) y los principios del Desarrollo Sostenible propuestos por Pierri (2005).

El primer eje, Campus Responsable, se refiere a cómo debe organizarse una universidad socialmente responsable. El primer tema analizado es el “desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales”. El alumnado está de acuerdo en que existe un buen clima y que en la universidad existe una sensibilidad positiva en cuanto a equidad de género y no discriminación. En esta línea es relevante que tan solo el 56 % (n= 115) afirma sentirse escuchado/a como ciudadano/a y que puede participar en la vida institucional. Centrándonos en el tema medioambiental, destacar que un 61% (n=125) de los estudiantes encuestados está de acuerdo en que la universidad toma medidas para la protección del medio ambiente en el campus, pero tan solo un 23% (n=47) considera que ha adquirido hábitos ecológicos desde que está en la universidad. En relación a “transparencia y democracia”, encontramos que la mitad de estudiantes está de acuerdo en que existe un buen gobierno y los/as estudiantes se preocupan y participan activamente en la vida universitaria pero tan solo el 33% (n=68) considera que los/as estudiantes tienen una participación adecuada en las instancias de gobierno. En cuanto al tema “comunicación y marketing responsables”, el alumnado manifiesta que en la universidad reina la libertad de expresión y participación, pero tan solo tan solo el 26% (n=54) está de acuerdo en que se le informa de modo transparente acerca de todo lo que le concierne y afecta en la universidad.

El segundo eje, Formación profesional y ciudadana, pretende dar respuesta a cómo debemos organizarnos para que nuestra universidad forme una ciudadanía responsable y fomente un desarrollo más humano y sostenible. El tema analizado se centra en “la presencia de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo (DD.HH., desarrollo sostenible, ética profesional y cívica, gestión de la RS, etc.)” y, en general, el alumnado está de acuerdo en que la universidad le brinda una formación ética y ciudadana que le ayuda a ser una persona socialmente responsable. Su formación es realmente integral, humana y profesional, y no sólo especializada: la universidad le motiva para ponerse en el lugar de otros/as y reaccionar contra las injusticias sociales y económicas presentes en su contexto social.

El tercer y último eje, Participación social, pretende responder a cómo debemos organizarnos para que nuestra universidad interactúe permanentemen-

te con la sociedad, a fin de promover un desarrollo más humano y sostenible. Con referencia a la “promoción de redes sociales para el desarrollo (creación de capital social)” cabe destacar que tan solo un 36% (n=74) declara que desde que está en la universidad ha podido formar parte de grupos y/o redes con fines sociales o ambientales organizados o promovidos por su universidad. Por último, en cuanto a la “participación activa en la agenda nacional y local de desarrollo”, resaltar que un 42% (n=87) confirma que el alumnado que egresa de la universidad ha recibido una formación que promueve su sensibilidad social y ambiental.

En relación al estudio cualitativo, se han tres unidades de análisis que coinciden con los ejes de RSU definidos en el estudio cuantitativo (Tabla 1):

En la primera unidad de análisis, Campus Responsable, se han establecido cuatro categorías de investigación:

- La universidad como promotora de valores humanos: los tres grupos focales coinciden en que la universidad forma en contenidos y no tanto en valores. Dos grupos han diferenciado entre Universidad y Facultad, destacando que, en su facultad, al impartirse Grados del área educativa, sí existe una tendencia a tratar valores pero, muy sujeta a algunas asignaturas y a algunos/as docentes. Los tres grupos manifestaron preocupación en el tema de valores tal y como indican las siguientes transcripciones: “si en mi Grado, el de Educación Social, se trabaja sólo de manera puntual, ¿cómo se trabajará en el resto de facultades?” (...) “hay que ir más allá de la teoría, se tiene que buscar la implicación de los alumnos en el tema, una sensibilización, no tratarlo superficialmente sino profundizar para que realmente llegue a crear un valor, o motivar e implicar hacia ese valor” (...) “Pero que es muy muy fácil tener valores, todos tenemos valores, lo difícil es ser coherente. Es lo que hace falta” (...) “los contenidos tratados en la carrera son solamente para prepararte para el mercado laboral. El grado está diseñada bajo un punto de vista tecnocrático y con una visión solamente de transmisión de conocimientos”.
- “Actividades sobre valores”: se manifiesta una falta de información sobre las actividades que se realizan: “existen iniciativas, pero de manera puntual y se solapan con las clases, connotando una falta de coordinación entre los departamentos y evidenciando conflictos de intereses” (...) “Las propuestas normalmente son desde la institución y cuando queremos hacer algo alternativo no se nos facilita la gestión”.
- “Movimiento estudiantil”: en general, perciben inmovilismo, pasividad y falta de implicación por su parte. Además, manifiestan una carencia de mecanismos bajo los que poder expresarse y canales de información so-

bre cómo proponer actividades alternativas. Cabe destacar también que no saben a quién atribuir la falta de actividades propuestas por ellos/as mismos/as: ¿la universidad pone trabas o ellos/as no insisten lo suficiente? Afirmaciones como las siguientes incidían en este tema: “Es verdad que los estudiantes no participamos pero es que tampoco estamos motivados ni recibimos ninguna información” (...) “Los órganos de arriba que deciden si tienen una idea o una duda podrían preguntar a los de abajo” (...). “Veo a los estudiantes muy pasivos... pero porque nos hacen pasivos y nosotros no hacemos nada, lo tienen fácil porque encima... no hacemos nada, no nos unimos, no hacemos nada, criticamos la burocracia pero tampoco...nos activamos”.

- “Medio ambiente”: el estudiantado percibe que no existe sensibilización, medidas concretas para protección del medio ambiente ni se trabaja en el desarrollo de valores ecológicos: “se celebran cosas puntuales como el día internacional del medio ambiente pero no percibimos un trabajo de fondo para que cambiemos nuestros valores y seamos más responsables con el medio ambiente” (...). Sí, bueno, sostenibilidad ha sido una asignatura teórica, pero a mí personalmente no me ha cambiado en nada”.

El segundo eje analizado pertenece al tema Formación profesional y ciudadana. Se han establecido la categoría de análisis de “Metodologías docentes”. Se evidencia una crítica generalizada a la clase magistral en la que ellos/as ni participan ni realizan reflexión crítica. Además, en caso de que algún/a docente trabaje por proyectos, éstos no son transversales, sino que son individuales, generando una carga de trabajo excesiva de la que no existe transferencia ni aplicabilidad: “si todos los profesores nos piden proyectos pues que sea un proyecto para todo el año, integral y que se pueda hacer o elaborar con más calidad y profundidad”. En esta línea, las propuestas didácticas del estudiantado se centran, por tanto, en demandar más prácticas, evaluaciones menos orientadas hacia el examen final, actualización de contenidos, más trabajos sobre investigación-acción, más proyectos transversales anuales y fomento de espacios de diálogo y reflexión crítica.

El tercer eje analizado pertenece al tema de Participación social. Se han establecido otras dos categorías de análisis:

- “Relación de la Universidad con la sociedad”: el estudiantado manifiesta que no existe una relación dinámica con la sociedad, pues “la sociedad no sabe qué hace la universidad ni la universidad es capaz de gestionar el cambio para adaptar el currículum a la realidad social y, por tanto, no parte de las necesidades sociales reales”. Por estos motivos, el alumnado no se siente preparado ni como ciudadano ni como futuro profesional.

- “Cultura de participación”: el alumnado percibe que no se enseña a participar desde la base del sistema educativo: la universidad no promueve que, de facto, esta situación cambie y, el propio alumno, paradójicamente, también acaba resistiéndose a la innovación docente y curricular y a los cauces de participación que posibilita: “que nos escuchen un poquito más, antes de proponer algo que es para nosotros. Qué se cree una formación al servicio de un público y no algo ya cerrado y acabado. Que sea algo más dinámico y que se pueda adaptar a la realidad en la que vivimos” (...) “A mí me parece curioso porque muchas veces, algún profesor que nos ha dado la oportunidad a lo mejor de hacer algo diferente, no de exámenes y nos hemos sentido un poco perdidos y volvemos al - ¿Qué entra para el examen? -” (...). “Esto ocurre porque no nos han enseñado a participar y porque nos es más cómodo a nosotros también el modelo tradicional”.

Análisis: discusión de resultados

Discusión y conclusiones

Las actividades que se desarrollen dentro del ámbito universitario deberán integrarse en la misión institucional, complementando de este modo la función social que ha de cumplir sus desafíos relativos a sus fines de transformación social. Lo anterior irá en continua comunión con las políticas, también transversales, pero a la vez contextualizadas en asignaturas, como la igualdad de género y de oportunidades, la equidad e inclusión social, la sostenibilidad y el fomento de valores relacionados con el diálogo, la paz y el progreso social (Cano y Cabrera, 2011). Por tanto, a fin de lograr una cultura universitaria “de cooperación, crítica, innovación y justicia social” (Vila, 2012: 76), la RSU ha de cristalizar en las prácticas cotidianas de aula (Gómez de Viñuelas, 2012; Ojalvo & Curiel, 2015), las estrategias que se utilizan, las metodologías que se arbitran y las evaluaciones que se efectúan sobre las competencias, capacidades y habilidades adquiridas, utilizando para ello principios educativos basados en la reflexión, el diálogo intersubjetivo, metodologías colaborativas y cooperativas, la apelación constante a la ética y la lucha contra las desigualdades, desde la sensibilidad, la escucha e invitación pedagógica a la acción educativa, aspecto este que se ha evidenciado como una de las debilidades percibidas por el alumnado del Grado de Educación Social del presente estudio.

La universidad del siglo XXI (Ruiz-Rico, 2016) ha de enfrentarse ahora a los retos renovados que exige un nuevo modelo educativo acorde a las expectativas sociales y basado en los valores de sostenibilidad, igualdad, solidaridad, entre otros.

La importancia de insistir sobre una concepción de RSU planteada desde el aula que fomente saberes, prácticas, actitudes y tareas en pro de una ciudadanía responsable que participe en la construcción de una universidad posible y deseable.

Tras el análisis de resultados cuantitativos y cualitativos se han detectado las fortalezas del Grado de Educación Social relativas a la RSU y el desarrollo sostenible: la libertad de expresión está garantizada, existe un buen clima laboral y la academia les brinda una buena formación ética y ciudadana, se preocupa por los problemas sociales, mantiene contacto con los actores clave de desarrollo social. Las debilidades más destacadas son que la mitad de los alumnos no se sienten escuchados, están limitados los cauces de participación, que aunque perciben que la universidad toma medidas para proteger el medio ambiente no han adquirido hábitos ecológicos, el poco dinamismo del curriculum universitario lo que provoca que no se adapte a las realidades sociales cambiantes y que las políticas basadas en valores deberían tratarse de forma más coordinada y transversal.

Para finalizar, se destaca que a pesar de lo logrado en materia de RSU, se ha de continuar insistiendo en los principios que conducen al desarrollo sostenible (Pierri, 2005): la satisfacción de las necesidades básicas, solidaridad con las generaciones futuras, participación social, la educación, preservación de los recursos, el respeto y la seguridad social de las personas. Desde las políticas de gestión universitaria se deben trabajar más a fondo las campañas de sensibilización medioambiental para generar hábitos sostenibles, incrementar la participación estudiantil a través de campañas de información y comunicación sobre los cauces existentes e intentar flexibilizar el curriculum.

De los estudios analizados, se desprende que existe una carencia de un marco consensuado de pautas globales al respecto a pesar de constar en la visión, misión, principios y valores de la universidad (Casilla y Camacho, 2012; Aristimuño y Monroy, 2014). De ahí que se demande, herramientas e instrumentos de evaluación e indicadores para realizar seguimiento de su evolución de forma regular y periódica siguiendo los principios de transparencia, de rendición de cuentas, la búsqueda de calidad y compromiso social, ambiental, económico y cultural. Todo ello, además, desde la consideración de los y las estudiantes como titulares de derechos, y bajo esta perspectiva transformadora y de participación real para el cambio, si lo que se pretende es promover una ciudadanía global participativa y comprometida con la erradicación de la pobreza y el desarrollo humano sostenibles bajo el contexto del mundo interdependiente en el que vivimos.

Referencias

- Aristimuño, M. y Monroy, C. R. (2014). Responsabilidad social universitaria. su gestión desde la perspectiva de directivos y docentes. Estudio de caso: Una Pequeña Universidad Latino American. *Interciencia*, vol.39 (6), 375-382. Recuperado de <https://goo.gl/FBJXeI>
- Aristizábal, A.C., González Ramírez, C.C., Durán, G. y Bolívar, N. (2012). Impactos de responsabilidad social-fundación Universitaria Monserrate. *Revista Venezolana de Gerencia*, vol.17 (59), 498-511. Recuperado de <https://goo.gl/O9ENQn>
- Beltrán, J., Iñigo, E. y Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *RIES*, vol.4 (14), 3-18. Recuperado de <https://goo.gl/GIJS1C>
- Cano, A. y Cabrera, F.S. (2011). La Educación para el desarrollo como antecedente del impacto formativo de la responsabilidad social universitaria. En R. Berriel y A. Cano (Ed.), *Educación y cooperación para el Desarrollo: experiencias y reflexiones* (pp. 41-50). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.
- Casilla, D. y Camacho, H. (2012). Evaluación de la responsabilidad social universitaria. *Opción*, vol.28, (69), 452-465. Recuperado de <https://goo.gl/x3b61V>
- Chen, S.A.; Nasongkhla, J., & Donaldson, J. A. (2015). University social responsibility (USR): Identifying an ethical foundation within higher education institutions. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol.14, (4), 165-172. Recuperado de <https://goo.gl/f0CZw2>
- Gómez de Viñuelas, S.M. (2012). La práctica solidaria como dispositivo formativo en la responsabilidad social universitaria.. En R. Berriel y A. Cano (Ed.), *Educación y cooperación para el Desarrollo: experiencias y reflexiones* (pp. 253-260). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.
- Larran, M. & Andrades, F.C. (2015). Implementing Sustainability and Social Responsibility initiatives in the Higher Education system: evidence from Spain. En W. Leal Filho et al. (Eds.) *Integrative Approaches to Sustainable Development at University Level* (pp. 98-112). Switzerland: Springer Int. Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10690-8_8
- Martínez Heredia, K., & Álvarez de Fernández, T. (2014). Hacia una Universidad Investigadora, Educadora y Administradora de lo público en el contexto de la globalización. *Encuentros*, vol.12(1), 4. <https://doi.org/10.15665/re.v12i1.202>
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C. y Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (NN). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2769>
- Millan, M. J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Naval, C. y Ruiz-Corbella, M. (2013). La responsabilidad social universitaria, vía para el cuidado de la comunidad. En J.A. Ibáñez Martín (Ed.): *Educación, libertad y cuidado* (pp. 111-120). Madrid: Dykinson.

- Núñez, M y Alonso, I. (2009). La responsabilidad social en el mapa estratégico de las universidades públicas. *Pecunia*, vol.13 (9), 157-180. Recuperado de <https://goo.gl/hsyQAp>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ojalvo, V., & Curiel, L. (2015). Integral formation of student and continuous formation of professors in Cuban higher education: A role for university social responsibility (USR). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* vol.12, 257-282.
- Otano-Jiménez, G. (2015). La libertad como relación social: una interpretación sociológica del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 4(1), 98-127. Recuperado de <https://goo.gl/cA1bMW>
- Pierri, N. (2005). Historia del concepto de desarrollo sustentable. En: Foladori, G. & Pierri, N. (Coords.) ¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable (pp. 27- 82). México. Miguel Ángel Porrúa-UAZ-Cámara de Diputados LIX Legislatura. Recuperado de <https://goo.gl/uqwxk7>
- Ramos, C. (2010). Hacia una cultura de responsabilidad social universitaria. *CICAG*, vol.7 (2), 97-116. Retrieved from <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/cicag/article/viewArticle/364/867>
- Ruiz-Rico, C. (2016). La responsabilidad social como estrategia de innovación docente universitaria: objetivos y metodología de una educación sostenible. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (13), 10-17. Recuperado de <https://goo.gl/xewXSU>
- Sánchez Gómez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo abierto*, 11-30. Recuperado de <https://goo.gl/bXWfiD>
- Sira, S. y Pérez de Roberti, R. (2011). Relación de las universidades con su entorno desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, vol.1 (3), 191-209. Recuperado de <https://goo.gl/KhnEcy>
- Tauginiene, L., & Maciukaite-Zviniene, S. (2013). Managing university social responsibility. *IOSR Journal Humanities & Social Sciences*, vol.4 (13), 84-91. <https://doi.org/10.9790/0837-1348491>
- Vallaes, F.; De La Cruz, C. y Sasia, P.M. (2008). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. México: BID-Mc Graw Hill.
- Vila, E.S. (2012). Ciudadanía, equidad e innovación: reflexiones sobre la política de responsabilidad social de las universidades. *Innovación Educativa*, vol.12 (59), 61-85. Recuperado de <https://goo.gl/uNkk9Y>
- UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado final*. En Conferencia Mundial de la Educación Superior. París: UNESCO.

Modelo de Aprendizaje Servicio para el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores en estudiantes

EDNA M. OYOLA NÚÑEZ
Universidad del Turabo, Puerto Rico

Resumen

El fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de valores es uno que amerita la atención de todos los profesionales que laboran en escenarios educativos. La familia y la comunidad, forman parte esencial de este proceso de formación. Es por esto que la escuela y las instituciones de educación superior son una pieza fundamental en este proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clases. Este escenario tiene el compromiso ético y moral de desarrollar individuos académicamente competentes, con un sistema de valores capaz de transformar la sociedad en que interactúa en una con ciudadanos comprometidos cívicamente. Para poder lograrlo, es necesario incorporar en el sistema de enseñanza, estrategias pedagógicas que hagan del egresado uno integral y holístico. Este artículo presenta un modelo llamado MASPADE (Modelo de Aprendizaje en Servicio Para El Docente Y Estudiante) que sirve de referencia para capacitar a los maestros, profesores universitarios y estudiantes en el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores a través del Aprendizaje en Servicio.

Palabras clave: aprendizaje en servicio, autoestima, valores, estudiante universitario.

Descripción general

La importancia de construir una sociedad con valores sólidos y profundos es incuestionable. Los valores son definidos como los criterios que rigen el comportamiento de los seres humanos, identifican a un individuo con la manera de estar en el mundo del grupo al que pertenecen, afirmando así una determinada concepción de la humanidad (Tourinán, 2006). Los individuos no pueden vivir aislados. Para desarrollarse física y psicológicamente necesita vivir en una sociedad sana, unida, responsable y con valores cívicos y morales. Una sociedad con valores profundos será capaz de definir sus prioridades y orientar su comportamiento de un modo más elevado (Camps, 2000).

Actualmente la sociedad, la familia y la escuela conspiran contra la educación en valores. La formación moral de los niños se adquiere en forma natural a través de la convivencia familiar. A estos efectos se observa a una familia más centrada en el éxito, en el lucro, guiando equivocadamente a sus hijos en el plan-

teamiento de su vida familiar, que comparten menos tiempo en la casa con sus hijos, menos supervisión y guía a los menores (Grass, 1998). La televisión se ha constituido en el nuevo guía y creador de modelos de conducta de la juventud.

Hoy más que nunca los jóvenes merecen especial atención, debido principalmente, a los diversos problemas que afrontan día a día como lo son: la falta de empleo de sus padres, la incrementada delincuencia, la falta de una adecuada formación personal y profesional (Estévez, Misita & Guerrero, 2005). La sociedad sufre de seres humanos con estructuras de personalidad depresiva, narcisistas, llenas de timidez y ansiedad social (Cava, 2003). Esto responde, al desarrollo de una personalidad con problemas de autoestima baja, carencia de valores como el liderazgo, autoeficacia, la honradez, la solidaridad, la compasión, el respeto, la sensibilidad humana, tolerancia y responsabilidad cívica. El individuo tiene problemas para adaptarse saludablemente a aspectos importantes de su vida, como: poseer un buen rendimiento escolar, relaciones sociales satisfactorias, evitar el consumo de drogas, alcohol, alejarse de la violencia y poseer una actitud de solidaridad y sensibilidad capaz de permitirle involucrarse en los problemas que aquejan a la sociedad según (Crocker & Luhtanem, 1997). Se ha perdido el valor por lo estético y lo ético que muchas veces aporta al respeto por los ancianos, deambulantes, mujeres maltratadas, niños con impedimentos, y todo aquel individuo que necesita de su semejante.

La escuela es el reflejo de nuestra sociedad, es el lugar donde los alumnos permanecen más tiempo después del hogar. El National Center for Injury Prevention and Control de Atlanta (2016) encontró que en los últimos 12 meses, un tercio de los estudiantes de bachillerato encuestados respondieron haber participado en una pelea. El 6% había estado en posesión de armas durante los 30 días anteriores a la encuesta. Por otro lado, Andersen (2001) expuso que el homicidio es la segunda causa de muerte en los Estados Unidos entre jóvenes de 10 a 19 años de edad. Entre los factores de riesgo se encuentran historiales de agresión temprana, creencias que apoyan la violencia, conductas antisociales tales como producir incendios y tratar a los animales con crueldad, uso de alcohol y drogas, participación en conductas criminales graves, ser fuente de burlas, escasa supervisión por parte de los familiares, ambiente de violencia, débiles lazos afectivos, asociación con pares con conducta de alto riesgo o problemática, poco compromiso con la escuela y fracaso académico (Waldstein & Reither, 2001). Se ha manifestado un aumento en la violencia en la juventud, un crecimiento en la falta de respeto a la familia, padres, maestros y a toda figura que signifique autoridad.

Cada año las Instituciones de Educación Superior se enfrentan a nuevos problemas y retos sociales. El tiempo ha evolucionado y las situaciones sociales se

han ido agudizando (González, 2000). Por otra parte, la educación está dirigiendo sus esfuerzos a transmitir conocimientos integrados en una cultura de dimensión ética y cívica. Educar para la formación de valores contribuye en la formación de seres con sensibilidad, solidaridad, respeto, compasión, tolerancia y carácter cívico. Según Mariano (1998) señala que la sociedad es transmisora de la cultura y la responsable de la formación de valores. La educación tiene el reto de transformar al educando en uno sensible, fortaleciendo su autoestima, desarrollando su liderazgo, autoeficacia, sensibilidad, solidaridad, honradez, compasión, respeto, tolerancia y compromiso con su comunidad (García, 2004). La educación tiene el reto de transformar al educando en uno sensible, fortaleciendo su autoestima, desarrollando su liderazgo, autoeficacia, sensibilidad, solidaridad, honradez, compasión, respeto, tolerancia y compromiso con su comunidad (García, 2004). Son estas razones las que dan origen a un modelo basado en la estrategia pedagógica del Aprendizaje en Servicio.

¿Por qué el Aprendizaje en Servicio?

El Aprendizaje Servicio es una metodología pedagógica basada en la experiencia, en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer las necesidades de esa comunidad; integrando y aplicando conocimientos académicos, alcanzando de esta forma, los objetivos instruccionales del curso. Para esto se usa la acción, la reflexión crítica y la investigación; y se forma a los estudiantes para convertirse en miembros contribuyentes a una sociedad más justa y democrática (Hartmus, D, Cauthen, J., & Levine, J., 2006). Es importante destacar que el Aprendizaje en Servicio es fundamentalmente una metodología pedagógica y, por lo tanto, su objetivo principal es generar más y mejor aprendizaje en los estudiantes. Por esta razón, no es una actividad extracurricular, ubicada en el tiempo libre de los estudiantes (como lo sería un voluntariado o una acción solidaria espontánea), sino que es una forma de desarrollar el contenido curricular de un curso descubriendo, aplicando y profundizando los conceptos disciplinarios en su vínculo con situaciones reales y la solución de problemas concretos.

Por otro lado, Christy (2001) expone, que con el surgimiento del aprendizaje en servicio, el educador provee al estudiante de oportunidades esenciales a través del desarrollo de destrezas que fortalecen su autoestima, valores y desarrollo de responsabilidad cívica. Cuando el maestro combina los conocimientos que le enseña al estudiante con el servicio a la comunidad, éste desarrolla a través de la reflexión, destrezas de pensamiento crítico, solución de problemas, razonamiento ético y moral, empatía, solidaridad, sensibilidad humana, respeto por los demás, tolerancia y responsabilidad cívica. Además fortalece su autoestima

y se convierte en un líder autoeficaz. Es una manera de formar profesionales que sean ciudadanos comprometidos con la sociedad. Es decir, el Aprendizaje en Servicio es a la vez una acción docente y una acción de servicio, que se materializa en una forma de diseñar, planificar y evaluar actividades de docencia, propias de la disciplina en cuestión. Aunque esta estrategia no es nueva ha sido adoptada en muchas instituciones en los Estados Unidos de América (Hollis, 2002). A través de esta estrategia pedagógica, el estudiante se integra al medio ambiente comunitario y lo ayuda a desarrollar el entendimiento sobre las necesidades que posee su comunidad. De esta forma se fortalecen las relaciones entre la escuela y/o universidad y la comunidad, convirtiendo al estudiante en un ser activo a través del desarrollo de responsabilidad cívica.

Por otra parte, el Aprendizaje Servicio busca lograr un impacto a dos niveles: en los estudiantes y en los profesores involucrados (a través de los aprendizajes académicos y de la formación valórica asociada) y en las personas de la sociedad que se benefician del servicio entregado en los cursos. Para que se obtengan los resultados esperados es necesario establecer un nexo entre los objetivos cognitivos (los objetivos específicos de la asignatura) y los objetivos del servicio a realizar, definiendo previamente cuáles son los logros que se espera tener a nivel académico, de formación de valores y de impacto de la intervención. Una vez concluido el curso se podrá evaluar su impacto real (Arratia, 2008). Esta experiencia convierte al estudiante en un ser con autoestima alta, sensible, autoeficaz, consciente del valor de la identidad humana, conocedor del dolor ajeno y sobre todo en un líder solidario con su comunidad (Simons, L. & Cleary, VB, 2006 & Pritchard, 2002).

Elementos principales del aprendizaje en servicio

El Aprendizaje en Servicio tiene tres elementos principales sobre los cuales se focaliza su metodología.

– *Aprendizaje académico*: Uno de los elementos principales del Aprendizaje en Servicio es el aprendizaje académico. Es por esta razón que se busca que el servicio esté integrado con el currículo.

– *Servicio a la comunidad*. El servicio a la comunidad es el escenario en el que se pone en práctica el aprendizaje adquirido en el curso estudiado. El servicio público o comunitario que se realiza a través de los cursos está basado en necesidades reales de quienes lo reciben, por lo que el producto obtenido es significativo. Es una aportación real para solucionar la problemática en torno a la cual se trabaja.

– *Aprendizaje social y cívico*: El estudiante desarrolla aprendizaje social y cívico, ligado a formación en valores. Esto ocurre tan pronto conoce la comu-

nidad y sus problemas y se compromete aportando desde sus conocimientos. Por otra parte, prepara a los estudiantes a participar en forma activa en una sociedad democrática. En otras palabras, a través del Aprendizaje en Servicio se desarrollan en los estudiantes valores como la autoeficacia, solidaridad, liderazgo, sensibilidad, honradez, compasión, respeto, tolerancia y responsabilidad cívica, entre otros.

De acuerdo a estos tres componentes se puede indicar que el Aprendizaje en Servicio:

1. Satisface necesidades reales de la comunidad que han sido claramente identificadas.
2. Está coordinado entre la universidad y los miembros de la comunidad u organización que recibe el servicio (o un líder de ésta).
3. Proporciona tiempo estructurado para que los individuos reflexionen acerca de lo que hicieron durante la actividad de servicio y la conexión con el aprendizaje fuera y dentro de la clase.
4. Promueve el crecimiento y desarrollo cognitivo.
5. Fomenta lo que es enseñado (y aprendido) en otro lugar extendiendo el ambiente de aprendizaje más allá de lo que se considera los “límites normales” de la clase.
6. Ayuda a fomentar el cuidado de otros.
7. Entrega a los estudiantes la experiencia de protagonismo, en tanto son ellos quienes elaboran y llevan a cabo el servicio.

La reflexión: aspecto fundamental del Aprendizaje en Servicio

En el Aprendizaje en Servicio se busca que el estudiante esté activamente involucrado con el aprendizaje y que comparta su experiencia con los compañeros de clase. Es aquí donde la reflexión cobra especial importancia como uno de los factores que estarían en la base del Aprendizaje en Servicio. Es a través de la reflexión constante y profunda sobre el quehacer práctico y su relación con los contenidos académicos que el servicio pasa a ser una experiencia de aprendizaje significativo. Por aprendizaje significativo entendemos aquellos aprendizajes nuevos que el estudiante logra relacionar con aprendizajes que ya están asentados en su estructura cognitiva. Esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo. La reflexión en este sentido es la base para actualizar los “viejos conocimientos” y ligarlos con los “nuevos conocimientos”. Es importante destacar que además del aprendizaje académico, un resultado esperado en el Aprendizaje en Servicio es el aumento de la

conciencia social del estudiante y la participación en esfuerzos dirigidos a los problemas de la comunidad (Sterling, 2007). Es decir, un resultado esperado es la formación de valores de los estudiantes. Es necesario precisar que los valores no se enseñan como un contenido académico, sino que más bien se pueden promover en la experiencia, se pueden configurar experiencias de aprendizaje en las cuales los y las alumnas descubren su existencia o desarrollan ciertos valores, a propósito de situaciones de interacción social y cultural en que se involucran. Los valores se forman en la reflexión individual que cada sujeto hace sobre sus experiencias de vida, lo que siente en relación a personas, acciones, contextos, etc. La experiencia de realizar aprendizaje en servicio le entrega al estudiante la posibilidad de interactuar con personas y conocer realidades distintas a su diario cotidiano; y la reflexión que se pueda generar, a nivel individual y grupal, puede ser una fuente fundamental en la formación de valores.

Modelo de aprendizaje en servicio para docentes y estudiantes (MASPADE)

¿QUÉ ES MASPADE?

MASPADE es un Modelo de Aprendizaje en Servicio para Docentes y Estudiantes de escuelas y/o universidades que quieran incorporar la estrategia pedagógica del Aprendizaje en Servicio en sus cursos.

Objetivos:

- Mejorar el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores en el estudiante.
- Desarrollar seres solidarios con la comunidad.
- Desarrollar seres con sensibilidad humana.
- Fortalecer los valores en el estudiante.
- Comprometer al estudiante con su comunidad mediante el desarrollo de su liderazgo.
- Desarrollar individuos con responsabilidad cívica.
- Integrar al currículo académico la estrategia pedagógica del aprendizaje en servicio.

Visión

- La formación de líderes con valores éticos y morales, comprometidos solidariamente y cívicamente a transformar la calidad de vida de su comunidad.

Misión

- Integrar el servicio a la comunidad al currículo académico a través del aprendizaje en servicio para desarrollar líderes con valores, solidarios, con una autoestima fortalecida, sensibilidad humana y comprometida cívicamente con la sociedad.

PLAN DE DESARROLLO DE MASPADE

Meta: Incorporar la estrategia pedagógica del Aprendizaje en Servicio al currículo académico

Fase I

Objetivo	Actividades	Recursos	Elementos de evaluación
Desarrollar una política institucional que integre la estrategia pedagógica del aprendizaje en servicio al currículo de clases del estudiante.	Desarrollo de una propuesta que justifique la integración del Aprendizaje en Servicio al currículo de clases. Aprobación de la propuesta por el cuerpo administrativo correspondiente.	Consejo administrativo Institucional Consejo escolar Junta académica Senado académico Cuerpo administrativo correspondiente	Copia de las minutas de reuniones Certificación de aprobación

Fase II

Objetivos	Actividades	Recursos	Elementos de evaluación
Fomentar la formación y capacitación de los profesores, en la estrategia pedagógica Aprendizaje en Servicio.	Generar cursos o talleres para los profesores que utilizarán la estrategia pedagógica de Aprendizaje en Servicio. Discusión del Manual para Docentes y estudiantes sobre cómo desarrollar cursos utilizando el Aprendizaje Servicio. Desarrollar enlaces con escuelas, agencias, centros de la comunidad para que sirvan de centro de integración de la estrategia pedagógica del Aprendizaje en Servicio.	Profesores Consejero especialista en Aprendizaje en Servicio Profesores Escuelas Universidades Centros pre escolares Centros de envejecientes Centros de mujeres maltratadas Centros para deambulantes Hospitales Centros de reciclaje Iglesias Comunidades especiales Centros de niños desamparados niños con necesidades especiales Otros lugares con necesidades	Análisis de los resultados del proceso de capacitación Número de participantes Copia del material utilizado para capacitar al profesorado Reflexiones por parte de la facultad Copia de ejercicios realizados durante el proceso de capacitación Copia del manual de adiestramiento Copia del listado de los Centros o agencias de la comunidad

Fase III

Objetivo	Actividades	Recursos	Elementos de evaluación
Integrar la estrategia pedagógica de Aprendizaje en Servicio a los objetivos de los cursos.	Identificar los cursos en los que se implantará la estrategia. Desarrollar objetivos en el curso en el que se integre la estrategia pedagógica de Aprendizaje en Servicio. Desarrollar guía del curso	Profesores Especialistas en currículo Asesores en Aprendizaje en Servicio	Guía del curso Copia de las guía del curso Copia del prontuario del curso Copia de las guía del curso

Fase IV

Objetivo	Actividades	Recursos	Elementos de evaluación
Capacitar a los estudiantes sobre la estrategia pedagógica de Aprendizaje en Servicio.	<p>Enseñar a los estudiantes lo que es la estrategia pedagógica de AS</p> <p>Discusión de lo que es la estrategia pedagógica de Aprendizaje en Servicio</p> <p>Discutir la diferencia entre el Servicio comunitario y el Aprendizaje en Servicio.</p> <p>Discutir investigaciones sobre Aprendizaje en Servicio.</p> <p>Discutir qué cursos se integran.</p>	<p>Profesores Estudiantes Currículos del curso</p> <p>Guías del curso Material informativo sobre Aprendizaje en Servicio</p>	<p>Reflexiones escritas de los estudiantes</p> <p>Portafolio</p> <p>Hoja de evaluación</p>

Fase V

Objetivo	Actividades	Recursos	Elementos de evaluación
Planificar el proyecto de Aprendizaje Servicio.	<p>El estudiante identificará las necesidades de su comunidad.</p> <p>Seleccionará dónde realizará su proyecto.</p> <p>Se documentará sobre la población y el servicio que ofrecerá.</p> <p>Recibirá autorización por parte del profesor del curso para llevar a cabo su proyecto en el lugar seleccionado.</p> <p>Se le entregarán documentos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta de presentación a la agencia en la que ofrecerá el servicio • Hoja de asistencia diaria al centro <p>Recibirá autorización por parte de la agencia recipiente del servicio.</p>	<p>Profesor Estudiantes Agencia en la que realiza su experiencia de Aprendizaje en Servicio</p> <p>Libro de texto <i>Aprendizaje en Servicio para el Fortalecimiento de la Autoestima y Desarrollo de Valores (2012)</i></p>	<p>Copia del análisis reflexivo de las necesidades de su comunidad</p> <p>Portafolio Cartas de presentación</p> <p>Carta de aceptación por parte del centro</p> <p>Hojas de asistencia al centro o agencia</p> <p>Copia del Plan de Acción</p> <p>Copia de los cursos que integra en su experiencia de Aprendizaje en Servicio</p>

Fase VI

Objetivo	Actividades	Recursos	Elementos de Evaluación
Poner en acción el proyecto de Aprendizaje en Servicio.	<p>Desarrollará un plan de acción.</p> <p>Identificará qué cursos está integrando</p>	<p>Profesor Estudiantes Documentos de la agencia en la que realiza su proyecto de Aprendizaje en Servicio</p>	<p>Portafolio Diario reflexivo Guías de su curso</p>

Fase VII

Objetivo	Actividades	Recursos	Elementos de Evaluación
Reflexionar sobre la experiencia de Aprendizaje en Servicio	<p>Preparará diariamente un ejercicio reflexivo de la experiencia obtenida a través del Aprendizaje en Servicio.</p> <p>Discutirá en el curso de las experiencias reflexivas.</p> <p>Analizará las destrezas que ha desarrollado a través de la experiencia.</p> <p>Analizará que beneficios ha obtenido de la experiencia.</p>	<p>Estudiantes Profesor</p>	<p>Ensayos Autobiografía Fotos de la actividad Grabación de la actividad</p> <p>Copia de los boletines o panfletos preparados, periódicos artículos</p> <p>collage de fotos poemas Presentación a través de actividad a la comunidad Institucional</p>

Fase VIII

Objetivos	Actividades	Recursos	Elementos de Evaluación
Demostrar a la comunidad escolar/universitaria la experiencia adquirida.	<p>El estudiante podrá desarrollar las siguientes actividades:</p> <p>una presentación en Power Point sobre la experiencia adquirida (perfil del centro, visión, misión, plan de trabajo, reflexión).</p> <p>Publicar un artículo sobre sus experiencias de Aprendizaje en Servicio</p> <p>Desarrollar un boletín que hable sobre todo el proceso de planificación, acción y reflexión de la experiencia.</p> <p>Realizar un mural o pinturas alusivas a las experiencias adquiridas.</p> <p>Preparar un "collage" de fotos de la experiencia adquirida y los cursos que impactó.</p> <p>Planificar una actividad en la que se presenten los trabajos realizados</p>	<p>Estudiantes Profesor</p>	<p>Ensayos Autobiografía Fotos de la actividad Grabación de la actividad Copia de los boletines o panfletos preparados</p> <p>Periódicos Artículos para revistas</p>

Este modelo fue validado a través de una investigación de índole cuantitativa y un diseño correlacional. El objetivo del mismo fue correlacionar si existe relación entre el aprendizaje en servicio y el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de valores como la sensibilidad, solidaridad, honradez, compasión, respeto, tolerancia y responsabilidad cívica en el estudiante universitario. La

muestra estuvo constituida por 129 estudiantes matriculados en el curso Aprendizaje en Servicio de la Universidad del Turabo en P.R. Los resultados demostraron que existe una correlación significativa entre el aprendizaje en servicio y el fortalecimiento de la autoestima y desarrollo en los valores previamente señalados. Además, este modelo es el que actualmente utiliza el Departamento de Educación de Puerto Rico para capacitar a los estudiantes de toda la isla en el desarrollo de valores.

Este modelo pretende que se incorpore el Aprendizaje en Servicio en las escuelas e instituciones post-secundarias. El mismo, brinda una aportación que contribuye a la formación de docentes y estudiantes comprometidos con la comunidad y con el desarrollo de valores que contribuyan a mejorar la violencia en nuestro país. MASPARE está en dos libros escritos por la que suscribe: *Aprendizaje en Servicio para Docentes y Estudiantes* (2011) y *Aprendizaje en Servicio para el Fortalecimiento de la Autoestima y Desarrollo de Valores* (2012) que tiene como meta, que se conozca más sobre lo que es el Aprendizaje en Servicio en Puerto Rico y en el mundo entero. Contiene técnicas y estrategias para adiestrar al docente y para que éste incorpore la estrategia en sus cursos (no sin antes adiestrar también al estudiante).

Conclusión

Para lograr en el estudiante uno responsable con su comunidad, las escuelas e Instituciones de Educación Superior tienen que involucrar en sus currículos estrategias pedagógicas que contribuyan al desarrollo de su voluntarismo y sensibilidad social. Las metas del aprendizaje cívico están categorizadas en el aprendizaje académico, aprendizaje de destrezas para ser un buen ciudadano, aprendizaje para trabajar con la diversidad social y cultural, aprendizaje inter e intrapersonal, aprendizaje de responsabilidad cívica y social. Esta meta se desarrolla en la participación activa con la comunidad. Ser un buen ciudadano activo significa tener compromiso social. Al involucrar al estudiante en el servicio comunitario, se desarrolla un líder con capacidad de entenderse así mismo y a los demás. Finalmente el aprendizaje con responsabilidad cívica y social está relacionado con el deseo de continuar ayudando a los demás de manera voluntaria. Cuando los estudiantes realizan proyectos de Aprendizaje en Servicio aprenden sobre ellos mismos, sus comunidades y los problemas que aquejan a la misma. Para que esto ocurra, el maestro y/o profesor universitario tiene que asegurarse de que cada proyecto de Aprendizaje en Servicio cumpla con modelos validados que les enseñen a sus estudiantes a planificar su proyecto, ponerlo en acción y reflexionar sobre la ganancia obtenida del mismo. Ese es el reto de la educación del siglo XXI.

Referencias

- Andersen, S. M. (2001). Mandatory community service: citizenship education or involuntary servitude?. *Issue Paper for Service-Learning and Community Service*, 14(2), 23-28.
- Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y aprendizaje en servicio en la educación superior. *Acta Bioética*, 14(1), 61-67.
- Camps, V. (2000). *Los valores de la educación*. (7a. ed.). Madrid.: Anaya
- Cava, M. (2003). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2), 151-161.
- Christy, K. (2001). Economics test scores, new president, behind legislative changes. *State Education Leader*, 19(3), 1-3.
- Crocker, J. & Luthanem, R. (1997). Downward comparison, prejudice and evaluation of others: effects of self esteem and threat. *Journal of personnel and Social Psychology*, 52(3), 907-916.
- Estévez, E., Misita, G. & Guerrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 321-338.
- García, C. (2004). La educación en valores y su práctica en el aula: sociedad y utopía. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(4), 109-126.
- González, V. (2000). La educación de valores en el currículo universitario: un enfoque Psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 14(1), 74-82.
- Grass, J. (1998). *La educación de valores y virtudes en la escuela*. (2a. ed.). México: Trillas.
- Hartmus, D, Cauthen, J., & Levine, J. (2006). Enriching student understanding of trial courts through service learning. *Journal of Criminal Justice Education*, 17(1), 23-41.
- Hollis, S.A. (2002). Capturing the experience: transforming community service into service learning. *Teaching Sociology*, 30(2), 360-372.
- Mariano, E. (1998) Papel del profesor en la educación de valores y el desarrollo personal-social, *Educación en Valores: Educación para el Desarrollo Personal y Social en la Infancia y Adolescencia*, 84(7), 53-72.
- National Center for Injury Prevention and Control Atlanta. (2016). www.cdc.gov/ncipc.gov
- Prichard, I.A. (2002). Community service and service learning in america: the state of art service-learning: *The Essence of the Pedagogy*, 13(4), 23-32.
- Simons, L. & Cleary, V. B. (2006). The influence of service learning on students personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319.
- Sterling, M. (2007). Service learning and interior design: a case study. *Journal of Experiential Education*, 29(3), 331-343.

Formación ética en los estudios de Auditoría. Diagnóstico en las universidades del CRUCh-Chile

MARCELA ALEJANDRA COLOMA CASTRO
Universidad Austral de Chile

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar al lector el análisis de la situación macro y micro curricular-actual de la formación ética en las 19 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile, y que imparten la carrera de contador auditor, distinguiendo entre el enfoque de enseñanza basado en competencias, del enfoque basado en la metodología más tradicional; revisando la orientación y coherencia entre las misiones institucionales y sus respectivas facultades donde depende la carrera de auditoría; y por otro lado, identificar los principios éticos declarados en sus proyectos educativos institucionales, examinar los perfiles académico-profesional de la titulación de auditoría, identificar las metodologías empleadas por las carreras y comprobar su congruencia con el perfil de egreso definido. A la vez descubrirlos tipos de evaluación utilizados en las asignaturas de ética.

En el diagnóstico se detectó que las universidades chilenas han incorporado en sus misiones y proyectos educativos la formación ética como un principio relevante; sin embargo, al materializar esto en las carreras, no se perciben cambios significativos entre los planes innovados y los no innovados, respecto a las metodologías de enseñanza aprendizaje, técnicas de evaluación y los resultados de aprendizaje esperados.

Palabras clave: Formación ética, valores, enseñanza por competencias.

Introducción

Podemos decir que uno de los principales retos educativos que tiene en estos tiempos la Universidad, es formar a los estudiantes para que sean buenos profesionales y ciudadanos en un futuro incierto, y ayuden también a crearlo (ANECA, 2013). En general, todas las profesiones y en especial la de Contador Auditor, cuenta con principios y normas éticas que los rigen; sin embargo, esto no garantiza que las conozcan, ni menos que las apliquen en el momento de su actuar como profesional. La formación ética es reconocida como una competencia clave para el ejercicio de un profesional Auditor en un contexto globalizado, donde existe un gran flujo de información, y en el cual emerge una gran cantidad de tareas y actividades que se deben desarrollar tomando decisiones que afectan y repercuten a diferentes actores. Es en este contexto global y cambiante donde nace la inquietud de las instituciones de educación superior frente a qué

valores y principios éticos debe poseer un profesional al prestar sus servicios y por consecuencia, como se debe orientar la formación continua de los estudiantes considerando no solo las competencias técnico-específicas del quehacer de cualquier profesión sino incorporando también el sentido ético-valórico, tan relevante y exigido por la sociedad en estos tiempos. Debido a lo anterior, surge la imperiosa necesidad que las Instituciones de Educación Superior logren facilitar el desarrollo de un aprendizaje autónomo y significativo, así como un fuerte arraigo de los principios ético-valóricos en los estudiantes de la titulación de Auditoría, para que el día de mañana, tengan una práctica profesional acorde a unos principios éticos concretos que les permitan tomar decisiones adecuadas y correctas desde el punto de vista ético, e incluso que, frente a situaciones para las cuales no existe un código de ética profesional, cuenten con las competencias genéricas interpersonales que guíen su comportamiento profesional y personal en todo ámbito de la vida. Barba y Alcántara, (2003; citados en Bolívar, 2005) afirman que la ética profesional, no es algo ajeno o inmaterial al ejercicio profesional; por el contrario, forma parte del mismo. Esta comunicación aborda un diagnóstico y análisis sobre cómo está siendo desarrollada la formación ética en los estudios de Auditoría en las 19 universidades chilenas pertenecientes al CRUCH¹ que imparten esta carrera. El fin de la investigación es analizar las estrategias y metodologías utilizadas en el proceso formativo del sentido ético en los estudiantes de dicha titulación.

El Objetivo general es analizar la situación actual de la formación ética en la carrera de auditoría.

A través de los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar la situación macro actual de la formación ética en las 19 universidades chilenas del estudio, y para ello nos proponemos:
- Revisar la orientación ética en las misiones institucionales (universidad y facultad)
- Subrayar los principios éticos declarados por las universidades en sus respectivos proyectos educativos institucionales.
- Analizar la situación micro curricular de la formación ética en la titulación de auditoría correspondiente a las 19 universidades del estudio, y para ello nos proponemos a través de distinguir el enfoque de enseñanza basado en competencias del enfoque basado en la metodología más tradicional:

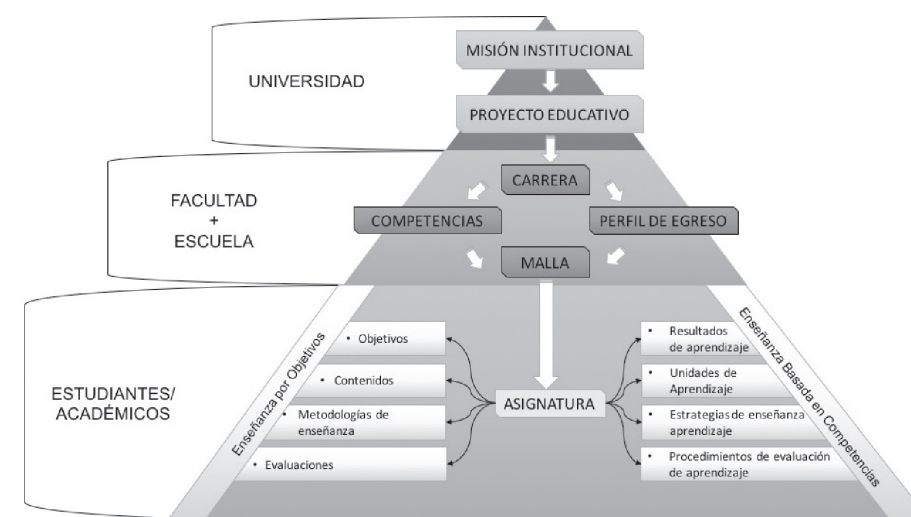
¹ Organismo de coordinación de la labor universitaria en Chile, que se encarga de mejorar el rendimiento y calidad de la enseñanza universitaria a través de un trabajo propositivo entre las Universidades. www.consejodirectores.cl

- Examinar los perfiles académico-profesional de la titulación de auditoría en las 19 universidades.
- Identificar las metodologías empleadas y comprobar su congruencia con el perfil planteado.
- Descubrir los tipos de valuación utilizados: criterios, técnicas e instrumentos utilizados.

La investigación se ha realizado a través del análisis de contenido de documentos institucionales de las universidades, para diagnosticar la importancia a nivel macro que cada universidad le otorga a formación ética en sus declaraciones misionales y proyectos educativos principalmente, y de la propia carrera de auditoría a nivel micro-curricular a través de los planes de estudio y las asignaturas, si corresponden, dependiendo el diseño curricular de cada universidad.

Como se puede ver en la ilustración N° 1, la estructura del estudio cualitativo, parte de lo genérico a lo específico, para identificar, revisar, examinar los principios éticos declarados por las instituciones educativas como base en la formación integral de sus estudiantes.

Ilustración 1. Estructura Base del Estudio



Fuente: Elaboración Propia

Con ello se pretende dar respuesta a la importancia y necesidad reconocidas de la ética profesional en las profesiones relacionadas con la Auditoría en Chile, ¿qué están haciendo las universidades y cómo lo están haciendo para incorporar esta formación en los estudios que habilitan para el ejercicio del contador auditor.

Luego de haber realizado el diagnóstico a través de la propuesta metodológica de análisis de contenido de las declaraciones misionales y los proyectos educativos institucionales de las 19 universidades y de los planes de estudio de las carreras, se realizó un análisis DAFO final, para comprobar la congruencia de estos esfuerzos de institucionalización académica, y descubrir los tipos de metodologías, estrategias y técnicas utilizados por las carreras para lograr los objetivos de formación éticos propuestos.

Martínez, Buxarras y Esteban mencionan tres formas de integración de la dimensión ética en la formación universitaria:

- La primera y quizás la más clásica es la de la formación deontológica del estudiante como futuro profesional.
- La segunda, la de la formación deontológica del profesorado en su tarea como docente y en su función, asumida o no, de modelo susceptible de aprendizaje social por parte de los estudiantes.
- La tercera es la de la formación ética del estudiante (Martínez et al., 2002:21).

La ética profesional en la formación del universitario es un referente fundamental; implica considerar los valores profesionales, su apropiación de manera reflexiva y crítica, y, en definitiva, promover en el estudiante los valores éticos de la profesión que va a desempeñar, así como su compromiso con la sociedad. Con relación a la enseñanza-aprendizaje de la ética profesional en Chile, encontramos el modelo pedagógico para la formación en valores en estudiantes universitarios de los autores Molina et al (2005), ellos proponen utilizar aquellos medios que propicien un acercamiento del estudiante a su futura profesión, mediante el uso de objetos reales o de modelos semejantes a los profesionales. La contribución al desarrollo de la responsabilidad profesional se propicia en la medida en que el estudiante es capaz de interactuar con dichos objetos, descubre a través de su manipulación sus rasgos esenciales y reflexiona acerca de posibles transformaciones en ellos, estableciendo vínculos con situaciones de carácter profesional.

Augusto Hortal (2002) considera que el objetivo fundamental de la asignatura de ética profesional dentro de un currículo universitario es proporcionar conocimientos y métodos básicos para hacerse cargo de la dimensión moral del ejercicio profesional. El objetivo concreto de una asignatura dentro de un currículum universitario es proporcionar a los alumnos una metodología y unos contenidos básicos que le ayuden en la fundamentación de las cuestiones éticas más relevantes para su actividad, así como algunos procedimientos de orientación para la resolución de aquellos casos prácticos con los que pueda encontrarse en el ejercicio de la misma (Bermejo, 2002).

¿Bastará con que las universidades incorporen cursos de ética general y/o profesional para lograr la enseñanza-aprendizaje ético en los estudiantes?

De acuerdo a Tenzin Priyadarshi, (2014) “No se trata de enseñar valores sino enseñar con valores. La relevancia del tema de investigación sobre la necesidad de la formación ética va más allá de buenas intenciones, o de si es o no importante la formación ético-valórica en una profesión, sino que más bien nos lleva a preguntarnos cómo y qué está haciendo la universidad para que los valores éticos formen parte integral de su institucionalidad y de la formación de sus estudiantes. Esta es precisamente la preocupación que ha guiado este estudio, deteniéndose en responder a preguntas más específicas tales como: qué valores enseñar, qué técnicas utilizar para la enseñanza aprendizaje de la ética, qué métodos de evaluación son los más eficaces y eficientes, cómo se aseguran las instituciones de educación superior que los estudiantes han desarrollado el aprendizaje del sentido ético, entre otros. Para dar respuestas a estas interrogantes la investigación pretende describir y discutir sobre el proceso de formación ética que han diseñado e implementado las Universidades Chilenas para la titulación de Contador Auditor. En la tabla N° 1, encontramos un resumen de los principios deontológicos más comunes entre los diferentes códigos de ética del contador público y/o contador auditor, siendo los principios de integridad y objetividad los que todos los códigos comparten. Claramente el profesional auditor al ser un *ministro de fe*, debe cumplir con estos principios y es la universidad el escenario perfecto para contribuir a la adquisición del sentido ético.

Tabla 1. Principios deontológicos del profesional auditor

PRINCIPIOS	CODIGOS DE ÉTICA				
	federación internacional de contadores (IFAC)	AICPA	IIA	colegio de contadores de Chile	Instituto Mexicano de Contadores Públicos
El Principio de Integridad	✓	✓	✓	✓	✓
Objetividad	✓	✓	✓	✓	✓
competencia y diligencia profesional	✓		✓	✓	✓
confidencialidad	✓		✓	✓	✓
responsabilidad		✓	✓	✓	
interés público		✓			
independencia		✓		✓	
debido cuidado		✓			
Homestidad			✓		
Respeto y Observancia de las Disposiciones Normativas y Reglamentarias			✓	✓	
Difusión y Colaboración				✓	
Respeto entre Colegas				✓	
Conducta Ética				✓	
El Comportamiento Profesional					✓

Fuente: Elaboración propia a partir de los Códigos de ética nacionales e internacionales del contador auditor.

Analisis de datos

Con el análisis macro y micro curricular, se realizó un diagnóstico D.A.F.O. en la Formación ética del Auditor en las Universidades Chilenas.

Fortalezas y Debilidades

Al identificar las principales fortalezas en la formación ética en la carrera de Auditoría, nos encontramos con que, dependiendo de la Institución de Educación Superior, estas pueden ser debilidades, en base a este modelo, a continuación, se detallan las más importantes:

La incorporación de la ética como valor declarado en la Misión de la Universidad y de la Facultad a la cual pertenece la carrera, forma parte de los puntos fuertes de un 86% de las Universidades, mientras que para el 14% restante es una debilidad, al no declarar como base el compromiso ético desde la esencia de la institución. En la bibliografía relativa al tema en estudio se señala la responsabilidad que recae en las universidades, sobre la formación ética, ya que son las encargadas de transferir el conocimiento y es en ellas donde la sociedad buscará la formación de los ciudadanos con valores éticos y formación integral, tal como lo afirman Martínez, Buxarrais y Esteban en su artículo “La Universidad como espacio de Aprendizaje Ético”(2002) en donde indican que las universidades deben avanzar hacia modelos integrales de enseñanza, donde se integren valores y actitudes.

Declarar la Ética como valor dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una fortaleza, el 100% de las Universidades estudiadas lo considera dentro de sus PEI, lo que permite generar un referente y articulador para la toma de decisiones del curriculum, la evaluación del aprendizaje, y la enseñanza que orienta los programas de formación. Esto está en plena concordancia con lo indicado en la ley N°20.370 chilena en su artículo 9 que indica “La comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico” (Ministerio de Educación, 2010).

La formación integral como parte del perfil de egreso del estudiante, es un punto fuerte en la carrera de Auditoría, ya que compromete la enseñanza aprendizaje en los estudiantes no solo a través de los conocimientos técnicos y competencias profesionales, sino que además incorporan competencias transversales que permiten cumplir con la formación integral de los futuros egresados, ya que en la capacidad y reconocimiento que ellos tengan de los alcances relativos de los valores éticos, les permitirán reaccionar de la manera que se espera ante situaciones determinadas, se afirma que es fundamental que durante el proceso de enseñanza profesional, no sean solamente los conocimientos la base funda-

mental de la formación, dado que los futuros profesionales no serán solo eso, dado que ellos que también son parte de una sociedad y como tal deben responder a ella de la misma manera que en el ámbito profesional, vale decir con el alto nivel ético que de ellos se espera (Hortal, 1994). Asumiendo que los valores profesionales fundamentales se alcanzan en la universidad y que es justamente ahí donde los valores y principios se afianzan en la persona (Colby, Beaumont, & Stephens, 2003). Aquí el setenta por ciento de las universidades incluye la ética como un sello valórico.

Contar con la Acreditación Institucional de la Universidad y la acreditación de la carrera de Auditoría, es una fortaleza que poseen todas las universidades estudiadas, sobre todo porque otorga una certificación de calidad y del cumplimiento de estándares básicos de la formación. Esto es relevante ya que existen principios éticos que son evaluados durante el proceso de autoevaluación que deben demostrar las instituciones, y no solamente dichos principios estén contenidos en los programas de estudios, sino que también sean validados por los distintos actores que están vinculados tanto en la formación como en su desarrollo profesional (CNA Chile, 2011).

Que el programa de asignatura relacionado con la ética se encuentre innovado (enfoque de enseñanza por competencias), es un punto fuerte en el 71% de los programas que poseen asignaturas de ética. Esto obliga a un cambio integral y transversal, que va desde la institución como tal, incorporando tanto a profesores como a estudiantes respecto a la forma de enseñanza aprendizaje de estos tiempos, otorgando un currículo más flexible e identificando las horas de trabajo autónomo de los estudiantes, así como integrando nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje activas y técnicas de evaluación acorde a ellas.

Sobre todo, en la enseñanza del sentido ético, el que no solo se vivencia leyendo un libro o escuchando al profesor, sino que implica además, diseñar e implementar estrategias más activas e innovadoras para lograr los resultados de aprendizaje esperados, dentro de la innovación de programas y enseñanzas basadas en nuevas estrategias también se debe tener en consideración que no es solo proponer que valores queremos enseñar, sino que también se deben reunir las condiciones que debe tener el centro educativo, para otorgar el escenario óptimo para desarrollar las dimensiones humanas necesarias en la construcción y asimilación de estos valores (Martínez, 2000).

Por otro lado, el 29% de los programas que aún no innovan (enfoque tradicional) sus planes de estudio, se ven en desventaja con respecto a aquellos que ya lo están, constituyendo esto, para ellos, una debilidad.

Es importante destacar que luego del análisis no se perciben grandes cambios entre el enfoque centrado en las competencias versus el enfoque tradicional, ya

que, se sigue utilizando las mismas metodologías de enseñanza aprendizaje tales como: clases expositivas por parte del profesor, desarrollo y presentación de trabajos en el 75% de los programas y en el otro 25% no están definidas. Si existe un 12% de programas que incluyen otras metodologías complementarias tales como: aprendizaje colaborativo, mapas conceptuales, análisis de casos, análisis de textos entre otros.

Con respecto a las técnicas y ponderaciones de evaluación, tampoco hay un cambio importante, ya que, la prueba escrita y los trabajos grupales siguen siendo las más utilizadas en la enseñanza por competencias en un 86% de los programas aproximadamente y debemos agregar que además tienen las ponderaciones más altas entre las técnicas de evaluación.

Que exista al menos una asignatura de ética en el plan de estudio, es una fortaleza en el 74% de las titulaciones, ya que permite evidenciar la relevancia que da la institución a este valor fundamental en la formación del auditor, además que es importante que la enseñanza se realice de manera adecuada y en los tiempos apropiados que garanticen el correcto desarrollo de valores, así se afirma en la publicación “La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios” (Agejas, Parada, & Oliver, 2007) en donde se valora la enseñanza de la ética como un proceso gradual de aprendizaje y donde los estudiantes integran, de manera lógica, la adquisición de conocimientos acompañados de valores éticos, que les permite una adecuada incorporación de ellos en este proceso. Al respecto Chávez (2003) indica que dentro de los valores más ponderados dentro del perfil del estudiante, se encuentra la ética. Por su parte Hortal, afirma que el objetivo fundamental de la asignatura de ética profesional dentro de un currículo universitario es proporcionar conocimientos y métodos básicos para hacerse cargo reflexiva y críticamente de la dimensión moral que lleva consigo el ejercicio de la profesión que se va a ejercer (Hortal, 1994:11). La incorporación de una asignatura de ética en la malla del auditor, es una ayuda a la formación integral del profesional, cuyo objetivo concreto dentro de un currículum universitario de acuerdo a Bermejo, es proporcionar a los alumnos una metodología y unos contenidos básicos que le ayuden en la fundamentación de las cuestiones éticas más relevantes para su actividad, así como algunos procedimientos de orientación para la resolución de aquellos casos prácticos con los que pueda encontrarse en el ejercicio de la misma (Bermejo, 2002)

El 26% de las carreras incluye la enseñanza aprendizaje de la ética como una competencia transversal al plan de estudios, es una fortaleza, esto significa que cada profesor debe contribuir aportando su grano de arena al aprendizaje de la ética en sus respectivos módulos, para lograr alcanzar el resultado de aprendizaje esperado al final de la formación del auditor. Esto ha sido afirmado por Masó

quien asegura que la formación de valores transversales debe ser conducida por los académicos, convirtiéndose en los protagonistas en este cambio innovador, también señala que la educación en valores es un reto para las instituciones de educación y la sociedad, y como tal, estas no tienen que estar aisladas del todo que es la complejidad actual, razón por la cual ver la ética como una asignatura estanca, no corresponde con los desafíos de la vida actual, y que ella debe estar contenida en todo el proceso formativo, no en una isla (Masó, 2012). Por su parte, Martínez afirma que la enseñanza de los valores fundamentales de un profesional debe ser la construcción personal e individual, que le permita desenvolverse como profesional y miembro social (Martínez, 2000).

La formación transversal de la ética, parece ser la manera más lógica e integradora para que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje esperados, sin embargo, puede ser fácil caer en lo que plantean Hirsch, y Pérez, (2005), refiriéndose a la organización de los programas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje que cotidianamente se da en las aulas. Profesores y estudiantes depositan gran parte de sus esfuerzos en adquirir y demostrar que dominan los contenidos de las asignaturas fundamentales para su campo, mientras que la reflexión sobre el ejercicio ético y la responsabilidad social que tienen como profesionales no siempre se ve como una parte importante de la profesión en el aula.

La creación de centros, institutos, o comités de ética en la Universidad, es una fortaleza para las universidades, ya que logran institucionalizar la formación ética a través de una unidad encargada exclusivamente de todo lo relacionado a ella y que como fin fundamental es el conseguir una percepción más real de ámbito externo e interno en esta área, además este centro o comité de ética se orienta fundamentalmente en aportar en la formación académica la cuota de realidad necesaria para vivenciar el aprendizaje, en el artículo “Ética profesional en la formación universitaria” López (2013) señala la importancia en la vinculación entre la ética profesional de la formación y la realidad social, destacándose que la creación de centros especializados en el tema, entrega herramientas formativas innovadoras y reales; por otro lado, Montenegro y Peña (2004) afirman que la enseñanza de los valores pasa por un proceso evolutivo acorde a la transformación de los tiempos actuales, donde el carácter de incertidumbre y cambios, somete a las instituciones a un alto grado de esfuerzo para mantenerse a la par con ellos, encontrando en los centros especializados, una fuente válida para actualizar conceptos y experiencias.

Hasta este punto se han explicitado las fortalezas que además incluyen, en aquellas instituciones que no lo tienen arraigado, una debilidad. En relación a otra de las debilidades identificada en la formación ética del auditor, hemos detectado que el 15% de las universidades estudiadas, no cuenta con bibliografía

asociada a las normativas ética vigente en el programa de asignatura, especialmente en lo relativo a los códigos de ética y otros aspectos legales fundamentales en la formación de los valores de los estudiantes, que se encuentran en las Normas de Auditoría Generalmente Aceptadas (NAGAS).

Oportunidades

En relación a las Oportunidades detectadas del análisis encontramos que:

Pertenecer al Consejo Superior de Rectores de Chile (CRUCH), es una oportunidad para las Universidades que lo integran, debido a que es un organismo cuyo propósito es mejorar la efectividad de la enseñanza-aprendizaje y pertinencia de los títulos y grados que se otorgan, manteniendo la diversidad y autonomía de las instituciones. El CRUCH declara explícitamente que: “las Universidades centran su educación en el estudiante, desarrollando competencias profesionales y valóricas, logrando una formación integral, validando el tiempo dedicado al logro del aprendizaje, una estructura curricular integradora y una Orientación del proceso formativo por Competencias tanto Genéricas como Específicas”.

Obtener la Acreditación de la Carrera de auditoría por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es una oportunidad para lograr la certificación pública y demostrar frente a la sociedad los procesos que llevan a cabo las carreras para aumentar los estándares de calidad relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la ética. El cumplimiento de las pautas de evaluación de la Comisión Nacional de Acreditación, permiten conocer la declaración explícita de propósitos éticos claramente definidos y susceptibles de verificación posterior, concordante con la misión y propósitos de la institución a la cual pertenece. Así mismo la carrera debe contar con una clara definición de sus metas y objetivos, incluyendo el perfil de egreso que pretende formar, dado que es durante la formación profesional donde la ética como valor, tiene su espacio lógico de aprendizaje (Cobo, 2003).

Incorporar los SCT-Chile en el programa de asignatura, es una oportunidad, ya que permite que las carreras puedan elaborar los resultados de aprendizaje éticos, los que deben contribuir explícitamente al perfil de egreso, así como determinar una adecuada carga de trabajo exigida al estudiante. Es una oportunidad además para desarrollar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el estudiante y para utilizar técnicas de evaluación consistentes con una lógica de desempeño posterior (Consejo de Rectores de Chile, 2017).

Es una oportunidad para las Universidades que Chile, cómo País cuente con normativa que promueva en las y los estudiantes, objetivos transversales orientados al desarrollo personal, y a la conducta moral y social indicado en la ley N° 20.370 denominada Ley General de Educación o LGE (Ministerio de Edu-

cación, 2010) y que anteriormente seguía los mismos lineamientos integrados en la normativa predecesora, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.926, así como el aseguramiento de la calidad establecido en la ley N° 20.190 (Ministerio de Educación, 2016), y complementado en el informe “Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013” realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013).

Existe normativa profesional específica asociada a la carrera de auditoría, como por ejemplo los Códigos de ética nacionales e internacionales, así como las normas de auditoría generalmente aceptadas (NAGAS) entre otras, esta presenta una oportunidad para las carreras, ya que pueden ser incluidos en la formación ética de sus estudiantes.

Amenazas

En relación a las Amenazas detectadas del análisis encontramos que:

Una de las primeras amenazas identificadas es la vinculada a la sociedad, y dice relación a colocar en entredicho la formación ética del profesional, culpando de ello a la institución académica. Esto porque se afirma que la ética es considerado como el remedio milagroso que cura la corrupción (Rozas, 2001), y cuando este no funciona, generalmente no busca dentro de los responsables a la sociedad en sí y a los ciudadanos, endosándole la responsabilidad por los hechos acontecidos a las instituciones formativas. Asociando a que la universidad es “aquella que debemos hacer cada día, aunque nunca se llegue a un puerto definitivo porque el viaje de las ideas no tiene fin. La universidad ha de ser integrada, emprendedora y generosa, y que debe enseñar a pensar, a conocer, a hacer, a ser y a convivir” (Marcovitch, 2002).

La insuficiente destreza profesional del Auditor para tomar decisiones en el ámbito laboral, asociado a la escasa formación ética, es también una amenaza en estos tiempos, dónde los profesionales están expuestos a muchas presiones de diferentes ámbitos y para las cuales debe estar preparado, teniendo en cuenta que sus decisiones, afectan de una u otra manera a terceros. La formación de valores en los estudiantes universitarios es hoy día una prioridad en todos los sistemas de educación superior, ya que constituye el complemento necesario para la formación y desarrollo de competencias profesionales que abarcan no solamente aspectos relacionados con el conocimiento por el profesional del campo del saber de su especialidad concreta, sino también aquellos que tienen que ver de alguna manera con la formación de su personalidad, de manera que todo ello implique el enfrentamiento a los nuevos retos científico-tecnológicos de una forma más flexible y autónoma (Molina, Silva, & Cabezas, 2005:3).

El incremento de fraudes y conflictos éticos, es una amenaza a la formación de los auditores, ya que siempre se culpa a las instituciones de educación de la

enseñanza de sus egresados y profesionales. La reputación es un factor a considerar en este tipo de amenazas. Incluso Alan Rozas Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en su artículo “la ética en la auditoría”, indica que, dada la complejidad de los tiempos actuales, el fenómeno del poder mal utilizado e incremento de los fraudes serán mucho mayores a los de hoy en día. Y profundiza en su investigación indicando que los dilemas éticos que se presentan con mayor frecuencia dentro del ejercicio de la profesión de contador público como de la auditoría, están vinculados con los siguientes aspectos: competencia profesional, responsabilidad individual y asociación de profesionales, cuidado y diligencia profesional, control de calidad, objetividad profesional, confidencialidad, honorarios y comisiones, entre otros (Rozas, 2001:5)

Con la información anterior, se ha elaborado una matriz (Tabla 2) cuyo objetivo es el integrar estrategias que ayuden a maximizar las fortalezas y oportunidades, y a minimizar las debilidades y amenazas identificadas de la situación actual de la formación ética en los estudios de auditoría. Finalmente se proponen recomendaciones en pos de mejorar la formación ética del auditor en las universidades chilenas, a través de la incorporación de un modelo de enseñanza aprendizaje extruido de un grupo de autores.

Conclusiones

A modo de conclusión podemos referirnos a que la mayoría de las instituciones de educación superior en estudio plasman en su misión institucional como objetivo la formación integral de los estudiantes, ya sea de una mirada netamente profesional o desde el punto de vista de la actuación como personas. Respecto a la formación ética, en las misiones queda recogida principalmente en referencia al medio ambiente, el desarrollo ciudadano, el respeto, equidad, libertad de pensamiento, el humanismo cristiano entre otros. El 100% de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) dan evidencia concreta que las Universidades chilenas están conscientes y consideran parte de la formación de sus egresados un marco ético-valórico, lo que implica un compromiso institucional en todos sus niveles, de ahí la responsabilidad de las carreras de asegurar el logro de dicho objetivo. Los valores que definen los PEI que, en general, comprometen las universidades son relacionados mayoritariamente con el comportamiento ético y la responsabilidad social. De ahí el llamado de atención a que todos los planes de estudios de las respectivas titulaciones, cuenten con un proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje de la ética para cumplir con las declaraciones institucionales y así lograr formar profesionales con sentido ético.

Tabla 2. Matriz D.A.F.O.

MEDIOS EXTERNOS	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<p>MEDIOS INTERNOS</p> <p>FORTALEZAS</p> <p>(F1) La Ética como valor declarado en la Misión de la Universidad / Facultad</p> <p>(F2) La Ética como valor declarado en el PEI</p> <p>(F3) Establecer la formación integral dentro del perfil de egreso del estudiante</p> <p>(F4) Que la carrera y la Universidad estén acreditadas</p> <p>(F5) El programa de la asignatura se encuentre innovado</p> <p>(F6) Exista al menos una asignatura de ética en el plan de estudio</p> <p>(F7) La formación ética como enseñanza transversal en la malla</p> <p>(F8) La creación de centros, institutos, o comités de ética en la Universidad</p> <p>DEBILIDADES</p> <p>(D1) Dentro de la Misión de la Universidad/Facultad falta la declaración de la ética como valor.</p> <p>(D2) En el perfil de egreso no se explicita la ética</p> <p>(D3) Los programas de asignaturas no están innovados</p> <p>(D4) No existe bibliografía asociada a las normativas vigentes relativas a la ética en el programa</p>	<p>(O1) Pertener al CRUCH</p> <p>(O2) Acreditación de la Carrera por parte de la CNA</p> <p>(O3) Incorporar los SCT-Chile en el programa</p> <p>(O4) Regulación a favor de acuerdo a la Ley N° 18.926 Ley Organica Constitucional de Enseñanza y N°20.129 Ley de Aseguramiento de la Calidad</p> <p>(O5) Normativa profesional asociada. Codigos de ética nacionales e internacionales</p> <p>ESTRATEGIAS (F-O)</p> <p>(F1 - O2) (F4 - O2:O4) = E1: Realizar seguimiento y mejoras a los procesos de autoevaluación.</p> <p>(F2 - O2:O4) = E2: Socializar con los diferentes actores para actualizar el perfil de egreso</p> <p>(F3 - O2:O4) = E3: Socializar con los diferentes actores para actualizar el perfil de egreso</p> <p>(F5 - O1:O3) = E4: Consolidar el proceso de incorporación al SCT-Chile, e implementar un sistema de medición de cumplimiento de objetivos.</p> <p>(F6:F7 - O3) = E5: Implementar a nivel micro-curricular los Créditos SCT- Chile en la asignatura de ética.</p> <p>(F8 - O4) = E6: Vincular con el medio y apoyar al desarrollo de la formación ética de los alumnos.</p> <p>ESTRATEGIAS (D-O)</p> <p>(D2 - O2:O4) = E7: Cumplir con los criterios de evaluación de la CNA-Chile</p> <p>(D3 - A2:A3) = E4: Consolidar el proceso de incorporación al SCT-Chile, e implementar un sistema de medición de cumplimiento de objetivos.</p> <p>(D3 - O1:O3) = E5: Implementar a nivel micro-curricular los Créditos SCT- Chile en la asignatura de ética.</p> <p>(D4 - O5) = E8: Incorporar en la bibliografía obligatoria del programa, normativas nacionales e internacionales, de ética</p>	<p>(A1) La sociedad ponga en entredicho la formación ética del profesional, culpando de ello a la institución académica</p> <p>(A2) La poca expertis profesional del Auditor para tomar decisiones en el ambito laboral, asociado a la poca preparación ética</p> <p>(A3) Incremento de fraudes y conflictos éticos</p> <p>ESTRATEGIAS (F-A)</p> <p>(F1 - A1:A3) (F2 - A1:A3) = E9: Socializar y difundir la misión, el PEI en la comunidad interna y externa</p> <p>(F3 - A1:A2:A3) y (F4 - A2:A3) = E10: Realizar un seguimiento y acompañamiento al egresado, realizando un feedback que permita la revisión constante y actualización del plan de estudios.</p> <p>(F5 - A2:A3) = E11: Desarrollar la competencia de sentido ético para alcanzar una formación integral</p> <p>(F6:F7 - A1:A2:A3) = E12: Evidenciar los resultados de aprendizaje al término del proceso de formación</p> <p>(F8 - A1:A3) = E6: Vincular con el medio y apoyar al desarrollo de la formación ética de los alumnos.</p> <p>ESTRATEGIAS (D-A)</p> <p>(D1 - A1:A3) = E13: Incorporar dentro de la misión institucional y de facultad la formación integral</p> <p>(D2 - A1:A2:A3) = E14: Incorporar como parte del perfil de egreso la competencia de sentido ético</p> <p>(D4 - A2:A3) = E8: Incorporar en la bibliografía obligatoria del programa, normativas nacionales e internacionales, de ética</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la matriz D.A.F.O.

Aproximadamente el 70% de los estudios de auditoría declaran en su perfil de egreso que sus profesionales son capaces de desempeñar su quehacer actuando con criterio ético, a través de diferentes denominaciones de acuerdo a cada universidad; en este punto, sin embargo, falta la integración específica de los principios éticos con los que cuenta la profesión, ya sea a través de la normativa nacional e internacional o incluso en generar el sentido ético en los futuros profesionales desde relacionar el discernimiento ético al tomar decisiones, al guardar el secreto profesional, al usar información privilegiada o al proponer mejoras a los sistemas de control. El 100% de las carreras están preocupadas de la formación ética, un 74% lo materializa a través de una asignatura obligatoria de ética en la malla curricular, mientras que el otro 26% lo hace a través de la transversalidad de la formación ética en el plan de estudios. En el primer grupo, el 71% aproximadamente de las asignaturas se encuentran innovadas, mientras que el 29% continúan en base al enfoque tradicional. Luego del análisis de contenido de los programas de las asignaturas hemos podido concluir que, no existen diferencias significativas y relevantes entre ambos enfoques de enseñanza aprendizaje, ya que se siguen utilizando mayoritariamente las mismas metodologías de enseñanza tales como: las clases magistrales de los profesores, trabajos en grupo y exposiciones, y respecto a las técnicas de evaluación siguen utilizando las pruebas escritas con las máximas ponderaciones.

Finalmente, es positivo luego del análisis la importancia macro que dan las universidades chilenas a la formación ética de sus egresados, sin embargo, queda mucho camino aún por recorrer con respecto al diseño e implementación micro curricular de la formación ética en la titulación de auditoría, ya que no basta con declarar la ética en el perfil de egreso, o incluir una asignatura en la malla curricular, si no existe una coherencia y planificación adecuada para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados.

Referencias

- Agejas, J. Á., Parada, J. L., & Oliver, I. (2007). La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 67. Recuperado a partir de <http://search.proquest.com/openview/52b696fe8ef8fc3c84b6566eb457d31a/1?pqorigsite=gscholar>
- AICPA. Código de conducta profesional (2014). Actualizado para todos los lanzamientos oficiales el 31 de octubre de 2016, (fecha de consulta 20 de enero 2017 recuperado a partir de <http://pub.aicpa.org/codeofconduct/Ethics.aspx>)
- ANECA. (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje - ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado a partir de <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2013/ANECA-presenta-la-Guia-para-la-redaccion-y-evaluacion-de-los-resultados-del-aprendizaje>.

- Bermejo, F. (2002). La ética del trabajo social. Colección «Ética de las Profesiones». Bilbao, Desclé
- Bolívar, A. (2005). El Lugar de la Ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93–123.
- Chávez, G. (2003). Estudiantes, valores y tendencias valorales en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Reencuentro*, (38), 57–65. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003808.pdf>
- CNA Chile. (2011). Criterios de Evaluación para la Acreditación de la Carrera de Contador Auditor. Santiago de Chile. Recuperado a partir de <http://www.acreditadora-dechile.cl/wp-content/uploads/2011/11/Contabilidad.pdf>
- Cobo, J. (2003). Universidad y ética profesional. Ediciones Universidad de Salamanca, 15, 259–276.
- Colby, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. Jossey-Bass.
- Colegio de Contadores de Chile. Código de Ética (2005). Santiago de Chile. Recuperado a partir de <http://www.chilecont.cl/wp-content/uploads/2011/09/CODIGO-DE-ETICA.pdf>
- Colegio de Contadores Públicos de Costa Rica. Código de Ética Profesional del Contador de Costa Rica (2005). Recuperado a partir de http://ccpa.or.cr/wp-content/themes/maximus/pdf/normativigente/etica/CODIGO_DE_ETICA_PROFESIONAL_PARA_EL_CONTADOR_PUBLICO_AUTORIZADO.pdf
- Consejo de Auditoría Interna General de Gobierno. (2016). Estudio Global de Acfe: Reporte a las Naciones 2016 Sobre El Abuso y el Fraude Ocupacional. Santiago de Chile. Recuperado a partir de <http://www.auditoriainternadegobierno.gob.cl/wp-content/uploads/2016/04/Publicaciones-ACFE-2016.pdf>
- Consejo de Rectores de Chile. (2017). SCT-Chile. Recuperado a partir de <http://sct-chile.consejodirectores.cl/>
- Hirsch, A., & Pérez, J. (2005). Actitudes y ética profesional en estudiantes de posgrado en la Universidad de Valencia y la UNAM. *Reencuentro*, (43), 26–33.
- Hortal, A. (1994). La ética profesional en el contexto universitario: lección inaugural del curso académico 1994-1995 de la Universidad Pontificia Comillas, pronunciada el 6 de octubre de 1994. Recuperado a partir de <https://books.google.cl/books?id=nUPaPAAACAAJ&hl=es&lr=&num=20>
- Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. Bilbao, Desclée De Brouwer, S. A.
- Institute Canadian Accountants Ontario de Canadá. Código de Ética (2016). Toronto, Ontario. Recuperado a partir de [https://www.bccpa.ca/CpaBc/media/CPABC/Members/Regulatory/Governing_Documents/CPABC-Code-of-Professional-Conduct-FINAL-\(June-23-2015\).pdf](https://www.bccpa.ca/CpaBc/media/CPABC/Members/Regulatory/Governing_Documents/CPABC-Code-of-Professional-Conduct-FINAL-(June-23-2015).pdf)
- Instituto de Auditores Internos, & de Colombia. Código de Ética (2014). Bogotá. Recuperado a partir de http://www.theiia.org/chapters/pubdocs/123/Normas_TheIIA.pdf
- Instituto de Censores Jurados de Cuentas de España. Código de Ética Profesional (2008). Madrid.

- Instituto Mexicano de Contadores Públicos. Código de Ética Profesional (2012). Recuperado a partir de http://imcp.org.mx/wp-content/uploads/2015/12/Codigo_de_Etica_Profesional_10a_ed1.pdf
- International Federation of Accountants. Código de Ética para Profesionales de la Contabilidad (2009). New York. Recuperado a partir de <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/codigo-de-etica-para-profesionales-de-la-contabilidad.pdf>
- López, Z. (2013). Ética profesional en la educación superior, Ética profesional en la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 35(142), 15–24. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400017
- Marcovitch, J. (2002). *La Universidad (im)posible*. Cambridge University Press. Recuperado a partir de [https://books.google.es/books?id=j-btFledl_UC&pg=PA13&dq=la+universidad+\(im\)posible&source=bl&ots=nRTXjBrqAk&sig=JE8nbAC3_mkrZVUBvyRy8&hl=esEwji3tuOx9PTAhWHzRQKHbmDDKQ6AEIT#v=onepage&q=launiversidad\(im\)posible&f=false](https://books.google.es/books?id=j-btFledl_UC&pg=PA13&dq=la+universidad+(im)posible&source=bl&ots=nRTXjBrqAk&sig=JE8nbAC3_mkrZVUBvyRy8&hl=esEwji3tuOx9PTAhWHzRQKHbmDDKQ6AEIT#v=onepage&q=launiversidad(im)posible&f=false)
- Martínez, M. (2000). *El Contrato Moral del Profesorado*.
- Martínez, M., Buxarrais, R., & Esteban, F. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29.
- Masó, C. (2012). Una Reflexión en Torno a la Formación de Valores en los Estudiantes Universitarios. *Didáctica Y Educación*, 3(3), 179–188.
- Ministerio de Educación. Ley 20.370 (2010). Santiago de Chile. Recuperado a partir de http://www.umag.cl/vcm/wp-content/uploads/2015/06/04_Ley_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf
- Ministerio de Educación. Ley 20129 Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (2016). Santiago de Chile.
- Molina, A., Silva, F., & Cabezas, C. (2005). Concepciones Teóricas y Metodológicas para la implementación de un modelo para la formación de valores en estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(1), 79–95. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514128005>
- Molina, C. (2007). ¿Es posible una ética profesional del empresario? *ECA Estudios Centroamericanos*, 62(703–704), 475–478.
- Montenegro, G., & Peña, C. (2004). Ética Profesional Y Rol Docente En El Mundo Globalizado. *Anuario de Pregrado*, 1, 1–18. Recuperado a partir de http://www.anuario-pregrado.uchile.cl/articulos/CEP/AnuarioPregrado_Etica_profesional_y.pdf
- OCDE (2013). *La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. El informe sobre la revisión de Políticas Nacionales de Educación Superior en Chile, 2013*. Recuperado a partir de http://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-el-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior-en-chile-2013_9789264191693-es
- Priyadarshi, T. (2014). “No sabemos cómo enseñar sobre valores y ética”: Venerable Tenzin Priyadarshi. *Diario Marca Colombia*.
- Rozas, A. (2001). La ética en la auditoría. *Quipukamayoc*, 8(16), 39–59.

Programa cApSa y ApS puntuales: participación socialmente responsable para el alumnado en la Universitat de València

MARÍA-JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE
Universitat de València, España

CARMEN LLORET-CATALÁ
Universitat de València, España

ÓSCAR CHIVA-BARTOLL
Universitat Jaume I-Castelló. España

Resumen

En la presente comunicación se relata el proceso formativo acometido para significar los programas de ApSpuntuales dentro de la consolidación de la institucionalización de esta metodología en la Universitat de València a través del programa cApSa. Para ello, se contextualiza su ocurrencia junto a los ApS integrados, definiéndose como ApS a los que puede matricularse cualquier universitario/a de la UVEG y que será reconocido como créditos de participación; se describen sus rasgos más idiosincrásicos al tiempo que se describen las funciones realizadas por los/as guías de ApS, pieza indiscutible del presente proyecto. Como resultado, 37 alumno/as de la UV han sido formados con esta experiencia, de la mano de 9 guías, lo que anima a reflexionar sobre esta primera iniciativa. Al mismo tiempo, y a raíz de las reuniones con guías a lo largo del proceso formativo, se lanzan los retos futuros a encarar tras este primer año de experiencia-piloto, como el de generar una campaña de sensibilización y conocimiento de ApS puntuales para el curso académico siguiente o diseñar una herramienta de medición del impacto de los mismos.

Palabras clave: Institucionalización, Aprendizaje Servicio, universidad, participación, ciudadanía activa, valores, guía.

Desde el marco normativo que legitima a la Universitat de València, tanto en los *Estatuts* de la UVEG como en el *Pla d' Excel·lència 2016-2019*, se plantea el papel que debe desempeñar la universidad en cuanto a la formación de su estudiantado universitario en materia de responsabilidad social, redundando todo ello en la forja de una universidad socialmente responsable que apuesta por el bien común como trasfondo para integrar la docencia, la investigación y la gestión. La consolidación de este proyecto de responsabilidad social universitaria se logra con la integración de tres aspectos: la experiencia derivada de los servicios institucionales que satisfacen las necesidades y las expectativas

de sus usuario/as; las experiencias derivadas de las actividades de socialización del estudiantado (vida de campus y participación sociocultural) que fomenten la construcción de vínculos del primero a la universidad y, finalmente, las experiencias derivadas del entorno (accesible, adecuado al uso, sostenible y saludable) en el que se desarrollan las diferentes actividades, condicionando la percepción de sus usuario/as, en conexión con las políticas de sostenibilidad que aseguren el cumplimiento de los principios que velen por el código de buenas prácticas. Lo anterior cristaliza en Objetivos Estratégicos como son el RsCO2 (“Fomentar los valores ligados al desarrollo humano como es la solidaridad, la cooperación, el progreso, la sostenibilidad, la excelencia y la igualdad mediante el desarrollo de su plan”), el RsT01 (“Fomentar la transferencia de resultados en áreas identificadas como necesidades sociales y económicas”) o el RsE01 (“Facilitar una orientación integral al estudiantado a nivel vocacional, profesional y académico, potenciando su futura ocupabilidad”).

Partiendo de este escenario, y considerando tanto esta triple visión como los objetivos estratégicos aludidos, desde el curso académico 2015-2016, bajo la responsabilidad del Vicerrectorado de Formación de Profesorado y de Calidad Educativa de la citada universidad, y la dirección del Centro de Formació i Qualitat Manuel Sanchis Guarner, se generó cApSa: la apuesta firme por el Aprendizaje Servicio (ApS) como metodología para fomentar la participación en el alumnado universitario, junto con un modelo de formación cívica en la universidad que contemple los desafíos a los que se enfrenta una sociedad en crisis ética y de valores, con el fin de alcanzar la sostenibilidad necesaria para un desarrollo social y humano.

Dentro de este proyecto, y conjuntamente con la creación de su red de investigación, UVApS (Universidades Valencianas por el ApS) y del Premio anual RAGALO (Rafaela García López) al Impulso del ApS¹, se activó en el curso académico 2016-2017 uno de los proyectos más ilusionantes dentro del programa cApSa de la Universitat de València: los denominados “ApS puntuales”, cuya experiencia se sistematiza en la presente comunicación.

El proyecto cApSa: dos miradas sobre aps.

Desde el curso académico 2003-2004, la UVEG está realizando un importante esfuerzo institucional para impulsar la innovación educativa y las políticas de formación docente universitaria vinculadas a las metodologías participativas, activas e innovadoras. Específicamente, y desde el año 2014, el Vicerectorat de

¹ El nombre del proyecto RAGALO corresponde a las siglas de una profesora de la Universitat de València, Rafaela García López, cuya impronta en el compromiso y magisterio de esta metodología de innovación docente, así como otras, ha sido y es imborrable e intachable, de ahí nuestro reconocimiento.

Polítiques de Formació i Qualitat Educativa trata de vertebrar acciones concretas desde dos grandes espacios de actuación: el Servicio de Extensión Universitaria y el Centro de Formación y Calidad ‘Manuel Sanchis Guarner’. Este último es el que detenta competencias tanto en la política de innovación educativa como en la mejora de la calidad docente, en el que se vertebra el proyecto que contiene tanto un componente de innovación educativa como de metodología docente: la institucionalización del ApS, a través del proyecto cApSa.

Es ampliamente conocido que el ApS emerge como un método pedagógico ideal a la hora de unir la responsabilidad social universitaria con la educación superior (Global University Network for Innovation, 2014; Martínez-Martí, 2006; Navarro, 2015; Zayas, 2015). El ApS incorpora en la vertiente curricular y educativa una determinación firme de transformación social que permite a la universidad conectar con la sociedad y trabajar para resolver problemáticas conjuntas (Gil, Moliner, García y Chiva, 2016). Existen diferentes definiciones de referencia que ayudan a definir a grandes rasgos qué es el ApS. Fundamentado en la teoría del aprendizaje experiencial de Dewey (1938), el ApS se concibe como un método pedagógico que trata de respetar una conexión auténticamente operativa entre la teoría y la práctica, facilitando al alumnado la posibilidad de aprender a la vez que presta un servicio social. Al afrontar situaciones y problemáticas contextualizadas, el ApS promueve aprendizajes experienciales que, además, se ven reforzados por un importante componente de reflexión y crítica sobre las experiencias vividas (Domangue y Carson, 2008). Desde esta concepción, el ApS se apoya en la idea de Kolb (1984) de que el aprendizaje debe producirse en escenarios que sitúen al alumnado en situaciones y contextos conectados con su entorno cultural y social. De manera que, inevitablemente, su aplicación conlleve aparejada una praxis educativa instalada en situaciones y acontecimientos reales, procurando dar significatividad y genuinidad a los aprendizajes alcanzados.

De este modo, rescatamos algunas de las definiciones más reconocidas de la mano de autores pioneros en el estudio del ApS, de acuerdo con lo apuntado. Furco y Billig (2002) lo definen como un modelo pedagógico que tiene como protagonistas a los estudiantes y a la sociedad, y que persigue la aplicación de las competencias y la comprensión de los contenidos curriculares en contextos reales, de manera experiencial y con el objetivo de ofrecer un beneficio social. En la misma línea, para Eyler y Giles (1999) se concibe como una forma de educación basada en la experiencia en la que el proceso de aprendizaje se basa en un ciclo de acción y reflexión donde el alumnado aplica lo que aprende ante necesidades sociales reales. Para Tapia (2008) el ApS hace referencia a una metodología de enseñanza-aprendizaje que permite desarrollar conocimientos y competencias mediante la prestación de un servicio a la comunidad. Asimismo,

referentes españoles como Puig, Batlle, Bosch, y Palos (2007) lo conciben como una propuesta pedagógica que, fiel que al nombre recibe, combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad. Por su parte, Batlle (2011) apunta que esta metodología va más allá, ya que pretende formar personas críticas y consecuentes con la sociedad y la realidad en la que viven, al tiempo que ofrecen un servicio a la comunidad. Del mismo modo, Martínez-Martí (2006) se refiere al ApS en términos de propuesta educativa que implica la cooperación entre los estudiantes y los miembros de una comunidad. Finalmente, rescatamos la visión de Rodríguez-Gallego (2013) que indica que “se trata de una forma de educación experiencial en la que los estudiantes se comprometen a realizar actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que se les facilita aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales” (pp. 96).

A partir de esta base conceptual inicial, desde el Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa se pretende institucionalizar esta metodología de aprendizaje, al igual que se hiciera años adelante con el programa *Entreiguals* de mentoría entre alumnado universitario de diferentes cursos académicos. Nos interesa de manera explícita convencer de la fuerza e impacto positivos que tiene el ApS sobre la adquisición de competencias y valores sobre el alumnado universitario, al tiempo que queremos desligarla y diferenciarla de otras fórmulas que no son ApS: prácticas y voluntariado, principalmente.

Volviendo de nuevo sobre el proyecto cAPSA, y de acuerdo ahora con el modelo inicial planteado por Jouannet, Montalva, Ponce y Von Borries(2015) para la institucionalización del ApS, desde la dirección del Centre *Manuel Sanchis-Guarner* a la que se nos ha responsabilizado del presente proyecto hemos diseñado una adaptación de las fases presentadas desde su propuesta (López-Martín y Martínez-Usarralde, 2016):

Fase de DIAGNÓSTICO	Revisión de experiencias nacionales e internacionales.
	Recopilación: qué hay ya avanzado
	Análisis de los pasos futuros a dar
Fase de PROYECCIÓN	Marco político e institucional
	Marco organizativo
	Marco financiero
Fase de PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN	Comisión para la institucionalización del ApS
	Capacitación: cursos
	Definición de centros e instituciones
	Gestión docente
Fase de IMPLEMENTACIÓN	Ejecución piloto
	Evaluación impacto
	Toma de decisiones

Figura 1. Fases de proyecto cApSa de la UVEG. Fuente: López-Martín y Martínez-Usarralde, 2016: 285-286.

En la fase 1 de *diagnóstico*, se ha procedido a conocer y sistematizar todas las experiencias que existen a nivel transnacional y nacional en materia de ApS. Se ha recurrido, en concreto, a revisar las redes actuales, que aúnan centros e instituciones vinculadas a ApS y también a universidades, ONGD, centros de voluntariado, etc.: *NationalServiceLearningPartnership*, Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario, Red Española de Aprendizaje Servicio... Constituyen algunos ejemplos de lo apuntado, desde el reconocimiento tácito, así, de que estas redes, universitarias y no universitarias, nacionales e internacionales, con las que establecer sinergias y a partir de las cuales retroalimentar este proyecto y darle visibilidad exterior, nos serán sin duda útiles para consolidar el actual proyecto.

En segundo lugar, se ha recopilado el estado de la cuestión, también a nivel nacional y transnacional, del marco teórico de ApS. Al mismo tiempo, dentro de esta fase, también se ha procedido a recopilar qué es lo que la Universidad de Valencia ha avanzado a nivel institucional al respecto: existen experiencias docentes de ApS distribuidas por los diferentes campus y facultades (tal y como lo demuestran algunas experiencias sistematizadas en comunicaciones de congresos de innovación educativa o capítulos de libro), así como un Grupo Promotor (cuya acta es de 30-1-2014) que ha sido invitado al proyecto. También se recopila la documentación que aporta, a nivel nacional y a nivel de nuestra universidad, decisiones que permiten hablar de un avance en esta materia:

- Conferencia de Rectores De Las Universidades Españolas (2001) (CRUE-CADEP).
- Aprobación documento apoyo al ApS en la categoría de documento técnico por parte de la CADEP (a partir de ahora “Comisión de Sostenibilidad”: Recomendaciones (directrices inclusión de sostenibilidad para proceso de Institucionalización ApS en CADEP de León (mayo 2015).
- Documento Marco Del Programa De Aprendizaje-Servicio (Julio 2014).
- Grupo Promotor de Aprendizaje Servicio de La UV. Creación del grupo promotor. Acta de constitución del grupo: 30 enero 2014. 12 profesore/as.
- Estatutos de la UV (2004).
- Carta de Derechos y Deberes y Estatutos de los Estudiantes de la UV.

La fase 2 de *Proyección*, es considerada como centro neurálgico del proyecto en sí, puesto que de ella se derivan las líneas directrices de la institucionalización del cAPSA. A su vez, en esta fase se proyectan tres marcos, a fin de hacer efectiva dicha proyección:

Dejando a un lado el marco financiero, se pasa, a continuación, a desglosar los otros dos marcos referidos:

El Marco Político e Institucional aúna los avances de la fase de diagnóstico y lo enlaza con los compromisos que, a nivel político, se necesitan a fin de consolidar el proyecto y convertirlo en una realidad. Baste aquí en contar el compromiso de Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa de asumirlo y dotarlo de medios humanos y económicos. También cabe destacar el hecho de que toda actividad que asuma el alumnado de ApS dentro de los programas involucrados en la sociedad pasará a computarse como créditos de participación: 3 créditos ECTS.

El Marco Organizativo: Diseño De Programa. El programa, tras revisar las opciones posibles, y desde la experiencia también llevada a cabo desde la Oficina de ApS de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (UB) que generosamente relató su experiencia, nos remitiría a dos acciones principales, que se retroalimentan entre sí pero que a la vez mantienen su independencia, y que se pusieron en marcha en el curso académico 2015-2016:

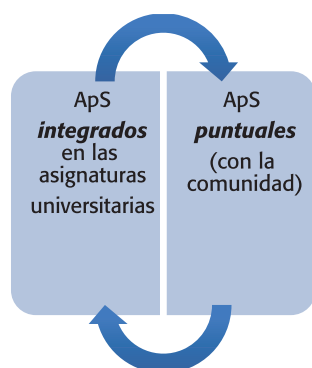


Figura 2. Dos modelos de ApS en la UVEG.

Los ApS *Integrados* en la asignatura constituyen la primera opción. En este primer caso, nos estamos refiriendo a llevar a cabo metodologías de Aps integradas dentro del proceso formativo de las asignaturas de los y las estudiantes de grado y posgrado de las diferentes facultades.

En de esta modalidad, la evaluación del alumnado dependerá del/ de la profesor/a de la asignatura como parte intrínseca de la misma.

El Centro Manuel Sanchis Guarner se ha comprometido, en este punto, a:

- Disponer de cursos de formación del profesorado en ApS en el plan de formación del Centro de Formación y Calidad Manuel Sanchis Guarner en, al menos, un cuatrimestre del curso académico.
- Contar con un censo de profesorado que está desempeñando ApS en sus clases.

- Sistematizar igualmente un censo de experiencias docentes de ApS en las clases universitarias.
- Validar y tener una base de datos de los centros, instituciones y organizaciones colaboradoras con estas asignaturas en materia de proyectos ApS.
- Disponer para todo ello de un/a técnico/a que se encargue de estas cuestiones.
- Disponer de una web: www.uv.es/aps desde la que se facilita buena parte de la información, siendo un vehículo de transmisión activo y continuamente actualizado de la misma.

Los ApS puntuales, por su parte, objeto de esta comunicación, son aquellos en los que el alumnado, en grupos, puede realizar en la Universitat de València a través de los denominados “créditos de participación” que esta institución habilita anualmente a cambio de un número determinado de créditos, en este caso de 3, y en cualquier caso con un reflejo oficial en el Suplemento Europeo al Título, como ocurre ya en otras universidades del ámbito nacional e internacional, optando por esta metodología de aprendizaje, al igual que ya ocurre con otro programa, el de Mentorías, denominado *Entreigualso* el programa de Voluntariado de la UVEG, mucho más consolidados en ambos casos y de cuya experiencia y bagaje nos hemos servido para crear el presente proyecto, en colaboración con el SEDI (*Serveid`Informació i Dinamització d`Estudiants*) de la UVEG.

La novedad que presenta esta fórmula es que el alumnado puede provenir de cualquier Grado dentro de la UVEG y, a partir de 10 horas de formación comunes a todos ellos, puede escoger entre 8 áreas de ApS provistas por el SEDI (Educación, Cooperación, Medio Ambiente, Inclusión Social, Género, Salud y Migraciones), y dentro de ellas entre dos-tres organizaciones diferentes, con lo que, bajo esta fórmula, se refuerza y da sentido a la ímpetu pedagógico que subyace a la transversalidad, y, en este caso, a constituir grupos transversales, desde diferentes sensibilidades y capacidades, para acometer un ApS con un frente común de valores ciudadanos.

La institución, en este punto, se compromete a:

- Buscar a los y las guías de ApS. Formarles convenientemente o asegurar que han recibido formación del *Servei de Formació Permanent* relativa a ApS².
- Sensibilizar al alumnado con el interés que puede tener este programa de cara a su proyecto formativo en las semanas de bienvenida de las facul-

2 Desde que existe el proyecto de institucionalización, existe un curso de formación de ApS que se ubica en el segundo cuatrimestre del curso académico, de 20 horas de formación, además del módulo de ApS que tiene el profesorado novel que se forma en un título compacto.

tades, en el proceso de matrícula, etc., a través de campañas atractivas, entrando en el inicio de las clases de los cursos académicos...

- Formar al alumnado que se involucre en los mismos en cursos establecidos desde el SEDI en un curso de 10 horas de formación.
- Organización técnica y logística: contratos con alumnado y seguros para los mismos.
- Detectar los centros, organizaciones e instituciones colaboradores, validarlos y sistematizarlos en una base de datos.
- Diseñar programa ApS de esta modalidad: número de horas de formación del alumnado, número de horas presenciales en el centro, número de horas con el guía, número de horas de elaboración de la memoria del proyecto a través del cuaderno de ApS...
- Generar material didáctico que ayude a los y las guías de aprendizaje a transmitir en qué consiste el ApS y cómo ha de ejecutarse para la entrega del proyecto final: guía docente, cuaderno ApS y rúbricas para su evaluación, elaboradas por un profesor experto en la temática.
- Elaborar un documento base para centros, instituciones y organizaciones: qué es ApS (y qué no lo es) y requisitos de los centros y proyectos ApS para que se hagan dentro del centro.
- Disponer para todo ello de una persona técnica que se encargue de estas cuestiones.

Figura 3. Organizaciones vinculadas a ApS puntuales

EDUCACIÓN	Pau i Solidaritat
	Entreculturas/Intered
COOPERACIÓN	Assemblea de Cooperació per la Pau
	CERAI (Centro de Estudios Rurales y Acción Internacional)/ACOEC
MEDIO AMBIENTE	Acció Ecologista Agró
	AMA (Associació per el Medi Ambient)
INCLUSIÓN SOCIAL	Amaltea
	Arca de Noé
GÉNERO	CERMI
	As. Alana
SALUD	Grupo Farmacia
	Casal de la Pau/Médicos del Mundo
MIGRACIONES	Valencia Acull
	CEAR
JUSTICIA SOCIAL	LAMBDA
	Amnistía Internacional



Los/as guías de aps: clave para aps puntuales.

Dentro de esta modalidad cobra fuerza la figura del/de la guía de ApS, profesorado de la UVEG que ya ha recibido formación correspondiente y del que dependerá la tutela del proceso hasta finalizar con la exposición en público por parte de los grupos de ApS puntuales (fase proyectiva de los ApS).

La figura del/de la *guía de ApS*, en este punto, resulta clave. Entre sus funciones, se hallan las de:

- Asesorar, motivar y acompañar al alumnado en su proceso formativo de ApS.
- Llevar a cabo las sesiones de tutoría con el alumnado: se han estipulado en 5 sesiones para asegurar la calidad y eficacia del proceso formativo del grupo asignado.
- Seguir los criterios de las rúbricas de evaluación estipuladas por el SFPIE.
- Evaluar al alumnado, de acuerdo con los porcentajes de la evaluación acordados desde el SEDI y el SFPIE: *APTO/NO APTO*.
- Acudir a las reuniones del proyecto de ApS puntuales a fin de socializar cuáles son los principales obstáculos detectados, así como los aspectos sobre los que se desea llamar la atención porque están funcionando especialmente bien, compartir dudas y consolidar procesos formativos de éxito (se calculan entre 3 y 4 reuniones desde el inicio hasta final del curso académico, a posteriori de las exposiciones de los grupos de ApS puntuales).
- Asistir a las jornadas de evaluación de demostraciones de los proyectos de los/as estudiantes.
- Autoevaluar su trabajo.

Cuantas funciones vayan requiriéndose desde el proyecto de ApS.

Para ejecutar cada una de estas funciones el equipo de guías se ha provisto de una serie de herramientas de trabajo. El sentido de su creación ha radicado en el establecimiento de unos mínimos compartidos sobre los que vertebrar las experiencias de ApS. En particular se trata de:

Guía docente: al tratarse de un programa que otorga créditos al alumnado, se ha tenido a bien generar una guía docente, como si de una asignatura transversal se tratase, en aras de marcar un horizonte compartido de acción. Este documento, que sirve de referencia tanto a guías como a alumnos/as, presenta unos datos iniciales de identificación (créditos, duración, profesorado responsable, etc.), una pequeña justificación del valor educativo del ApS y de su adecuación en el ámbito universitario, los objetivos didácticos, la distribución y carga de trabajo (establecido en 70 h totales= 3 créditos), las competencias y contenidos

generales, las destrezas y habilidades que se esperan adquirir y una planificación temporal estimada.

Cuaderno de trabajo: este cuaderno, destinado al alumnado, recupera la esencia del modelo de ApS promovido por la profesora Rafaela García López. En él el alumnado debe describir la parte correspondiente a cada fase del proyecto:

Fase inicial de *preparación y planificación*, en la que el alumnado debe plasmar y justificar la selección del problema abordado y los objetivos propuestos.

Una segunda parte, denominada de *acción*, en la que corresponde describir el tipo de servicio seleccionado, la descripción del programa de actuación y su desarrollo detallado: plan de trabajo con actividades, cronograma, etc.

Una tercera fase de *demonstración* de los aprendizajes adquiridos. Esta fase debe ser desarrollada, en la medida de lo posible, en presencia de la comunidad receptora del servicio.

Una cuarta fase de *reflexión*, en la que se traten las dificultades y problemas acaecidos en las distintas fases, las principales conclusiones sobre la propia actuación, la relación con las entidades sociales, etc.

Una actividad de *reconocimiento* social basada en la exposición pública del proyecto, por ejemplo, a través de exposiciones públicas, jornadas, charlas, publicaciones, etc.

Y una sexta fase de *evaluación*, centrada en valorar la adecuación de la respuesta dada ante el problema abordado, la consecución de los objetivos iniciales (curriculares y de servicio), etc.

Rúbrica: con el objetivo de acometer una evaluación justa y lo más equiparable posible entre los diferentes grupos (entre las opciones de APTO y NO APTO), se ha creado una rúbrica *ad hoc*, en la que, en base a 4 niveles de adecuación, se valoran los siguientes bloques y criterios concretos:

Determinación de necesidades, planificación y desarrollo: determinación de necesidades y objetivos, plan de trabajo, desarrollo del proyecto y evidencias.

Análisis crítico y autoevaluación: reflexión, resultados, valoración de los materiales elaborados, objetivos curriculares, beneficios competenciales, impacto del proyecto sobre la comunidad y transferencia y difusión de resultados.

Aspectos formales y desarrollo del proceso: seguimiento de las tutorías y cumplimiento de los plazos, presentación formal, exposición grupal, motivación, creatividad, autonomía, deontología.

Resultados de este curso académico.

En el curso académico 2016-2017 se han inscrito un total de 37 alumnos/as (tras cursar baja 6 alumno/as), que han sido distribuidos entre 9 guías. En

el momento de redacción del presente trabajo los programas de ApS están en plena fase de ejecución, por lo que es imposible dar a conocer los resultados de un modo concluyente. Tras las reuniones realizadas hasta la fecha, podemos adelantar que la gran mayoría de los grupos siguen adelante con el proyecto, aunque dos de ellos han causado baja por motivos que todavía están pendientes de analizar.

En general, una de las mayores dificultades a las que los programas han tenido que enfrentarse hasta el momento ha sido el establecimiento del primer contacto entre el alumnado y las entidades sociales. De manera simbólica, romper la barrera de cristal universidad-sociedad ha significado un proceso bastante más costoso de lo que preveíamos inicialmente. Lograr la apertura y permeabilidad entre universos tan cercanos, pero a la vez tan lejanos, ha sido motivo de desasosiego y dificultad en muchos de los grupos de trabajo. Las causas de tal circunstancia todavía no han sido analizadas en profundidad, aunque intuimos que la dificultad se nutre de complejos, miedos y reparos provenientes de ambos flancos. Mientras que al alumnado le ha sido difícil salir de la *zona de confort* en la que se halla instalado, acostumbrado a dinámicas universitarias mucho más directivas, las entidades sociales no están acostumbradas a recibir alumnado universitario dispuesto a colaborar y ofrecer su tiempo, esfuerzo y capacidad de manera desinteresada, por lo que han mostrado cierto reparo (totalmente comprensible) ante lo desconocido.

En cualquier caso, a estas alturas los proyectos siguen adelante conforme al plan establecido, por lo que en última instancia esta dificultad no ha supuesto un factor determinante. Por nuestra parte, sin embargo, hemos tomado nota para realizar un análisis más a fondo de la cuestión y tratar de aportar soluciones en cursos venideros.

Proyección futura. Discusión y conclusiones sobre este primer año de experiencia.

Siguiendo con el esquema de Jouannet *et al.* (2015) que se adoptó desde el principio y su consiguiente adaptación realizada para la UVEG (López-Martín y Martínez-Usarralde, 2016), en la fase 3 de *Propuesta de Implementación* se presentó en Rectorado, en junio de 2016, al Rector, la Vicerrectora de Estudios y el Vicerrector de Formación de Profesorado e Innovación Educativa el proyecto CapSa en toda su integridad, con los subprogramas propuestos, la red de investigación UVapS y el premio RAGALO, con su visto bueno institucional correspondiente. Al mismo tiempo, y a fin de favorecer su implementación, en junio tuvieron lugar diversas reuniones con el Vicerrector de Formación de Profesorado e Innovación Educativa y con el Sedi, así como con la adminis-

tración del Centro Manuel Sanchis Guarner, contando en todo momento con plantilla técnica y de administración de esta última institución, a fin de cerrar todos los aspectos organizativos y presupuestarios relativos al cApSa, así como todo el material didáctico necesario para poder acometer el proyecto de los ApS puntuales, aquí referidos: la guía docente, el cuaderno del/de la alumno/a y las rúbricas diseñadas a tal efecto.

Finalmente, en la fase 4 de *Implementación*, se ha pretendido, como el término lo indica, trabajar en la ejecución piloto de los proyectos puntuales para, en el curso académico 2016-2017, evaluar el impacto del programa y adoptar nuevas decisiones para ir consolidando dicho proyecto y que este vaya calando de manera natural en la cultura universitaria de nuestro alumnado.

Como futuros pasos, como fruto de las reuniones mantenidas con los/as guías en las que se ha puesto de manifiesto cuáles han sido los elementos que han animado al avance y también los obstáculos aparecidos, lógicos también de un proyecto recién iniciado en el que se ha apostado por la heterogeneidad del alumnado respecto al grado de procedencia, se ha acordado articular una campaña de sensibilización y mayor conocimiento de esta modalidad de ApS diseñada por el propio alumno universitario, en coordinación con el SEDI, que ya está siendo articulada para que esté lista en junio-julio de 2017, momento de la matrícula de estudiantes en la UVEG. Conjuntamente con esta iniciativa, se prevé el diseño de una herramienta de evaluación del impacto del ApS del estudiantado de la Universitat de València, tanto el correspondiente a los ApS puntuales como los integrados. Además, se prevé el diseño de una herramienta para evaluar el impacto del ApS en las organizaciones y que servirá para retroalimentar y mejorar el desarrollo iterativo del ciclo de vida del proyecto. Finalmente, con las evaluaciones y propuestas de mejora de todo el personal involucrado en el proyecto de ApS (técnico de la UV, técnicos de las instituciones receptoras de alumnado ApS, guías y alumnos/as) se pretende enriquecer el proyecto para que gradualmente se vaya extendiendo a toda la comunidad universitaria. En la última fase del proyecto se realizarán grupos focales con estudiantes, guías, técnicos de la UV y técnicos de las instituciones que ayuden a generar conocimiento de manera colaborativa sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del proyecto y que servirá para mejorar las futuras ediciones del proyecto cAPSA.

Por último, deseamos destacar que esta iniciativa fortalece la tendencia que apunta a que esta metodología contribuye a un cambio de paradigma educativo en el que la atención se centra en la propia experimentación y que consigue una mayor implicación del estudiantado en su proceso de aprendizaje al hacerlo a través de la experimentación y la acción socialmente responsable en

un entorno real. Con el ApS, las comúnmente conocidas como *21st Century Skills* (Trilling & Fadel, 2009) (la creatividad, la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico), pueden aprehenderse, si cabe, con más garantías, sin olvidar un aprendizaje de calidad, exigencia y pertinencia.

Referencias

- Batlle R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Crítica*, 972, 49-54.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Domangue, E., & Carson, R. L. (2008). Preparing Culturally Competent Teachers: Service-Learning and Physical Education Teacher Education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, (3), 347-367. doi: <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.27.3.347>
- Eyler, J.; & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Furco, A.; Billig, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O., García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 271-291. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Global University Network for Innovation (2014). *Seminar on the role of higher education in the Sustainable Development Goals (SDGs) and the Post-2015 Development Agenda*. (On line) Recuperado de <http://www.guninetwork.org/search/node/>
- Jouannet, C., Montalva, J. T., Ponce, C., y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en Educación Superior. *RIDAS-Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 112-131.
- Kolb D. A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- López-Martín, R., y Martínez-Usarralde, M.J. (2016). Proyecto RAGALO: institucionalizando el ApS en la Universitat de València. En E.M. González Barea y M.A. Moreno Yus (Eds.): *Aprendizaje-Servicio, desarrollo y comunidades profesionales de aprendizaje en educación superior* (pp. 284-288). Murcia: Universidad de Murcia-Servicio de Publicaciones.
- Martínez-Martí M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Navarro, G. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior*. Concepción: Sello Editorial Libre.
- Puig, J. M., Batlle, E., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, (25), 95-113. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

- Tapia, M. N. (2008). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Criterio.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. USA, John Wiley & Sons.
- Universitat de València (2016). *Pla Estratègic 2016-2019*. Valencia: UVEG.
- Universitat de València (2004). *Estatuts de la UVEG*. Valencia: UVEG.
- Zayas, B. (2015). *La formación cívica del alumnado universitario: análisis de sus percepciones acerca del aprendizaje-servicio (ApS) como herramienta de participación ciudadana*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Un modelo de Formación docente para la Justicia Social: la metodología de ApS y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje

AGURTZANE MARTINEZ GORROTXATEGI
NAGORE IÑURRATEGI IRIZAR
IHINTZA BASTERRETXEA URKIRI
IDURRE GAZTAÑAZATORRE GORRITXATEGI
Mondragon Unibertsitatea, País Vasco, España

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una experiencia de aprendizaje-servicio llevada a cabo por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HU-HEZI) de la Universidad de Mondragón. Dicha experiencia se ha materializado en un proyecto denominado Proyectos de Vida Compartidos con impacto en 28 alumnas del Grado de Maestro en el itinerario de Educación Especial y 24 usuarios implicados de cuatro organizaciones vinculadas a la diversidad funcional y seis educadores de las mismas. Con este trabajo queremos aportar más datos sobre la incidencia que el contexto aprendizaje y servicio ejerce en el desarrollo de competencias personales y profesionales vinculadas al perfil profesional del profesor de apoyo desde la percepción que el alumnado tiene de su proceso de aprendizaje. Los resultados nos indican que el servicio les proporciona la oportunidad para vincular la teoría y la práctica y más allá de la experiencia les ayuda a comprender y a interiorizar los conceptos trabajados en clase, ubicarse en la profesión, mayor conocimiento de sí mismos y desarrollo personal y descubrimiento de sus capacidades para establecer relaciones con personas con otros modos de comunicación y relación.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Formación inicial, justicia social, relación teoría-práctica.

1. Introducción

En este trabajo se recoge una innovación metodológica basada en el compromiso y la responsabilidad social universitaria en la formación inicial del profesorado desarrollado por la Universidad de Mondragón. La propuesta está basada en la perspectiva de formación docente para la justicia social (Goodman, 2008; Chubbuck, 2010) que comparte los valores de nuestra cooperativa y a través de ella pretendemos desarrollar acciones educativas que generen contextos ricos de aprendizaje, creativos, de implicación y compromiso. Es un reto de la Universidad la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos, capaz de funcionar eficazmente en cooperación, de convivir en diversidad, de demostrar empatía

con los demás, que demuestra su solidaridad ante los diversos retos sociales y es capaz de actuar conforme a la justicia basada en la equidad (Martínez, Usabiaga e Iñurrategi, 2015).

Somos una universidad cooperativa y esto hace que entre nuestras líneas eje se encuentre la capacidad de mirar y ver el mundo, de comprenderlo y actuar críticamente desde parámetros transformadores que posibiliten una educación de calidad para todos los niños y para la propia comunidad (Alzola y Martínez, 2014). En este sentido, dentro del plan de estudios de la formación del profesorado de educación primaria se contemplan propuestas con el fin de crear compromiso, responsabilidad social y solidaridad a la vez que trabajan los conocimientos propios de las materias.

Esta propuesta por otra parte nos permite profundizar en el reto que la enseñanza universitaria tiene respecto a la mejora de la relación teoría-práctica. La desconexión entre el conocimiento teórico y la práctica profesional sigue siendo una de las grandes preocupaciones en la formación de futuros docentes. El amplio conjunto de investigaciones que se han llevado a cabo comparten la idea de que los futuros docentes usan en la práctica un tipo de conocimiento diferente en relación con el conocimiento académico que aprenden en la universidad (Clandinin, 1986; Clará&Mauri, 2010; Elbaz, 1981; Korthagen 2010a; Perrenoud, 1996; Pozo, Scheuer, Mateos, &Perez Echevarría, 2006, Schön, 1983) y en este sentido se considera la reflexión como un elemento clave de desarrollo profesional (Korthagen y Vasalos, 2005, Melief, Tigcheelar y Korthagen, 2010, Wang, 2014).

Las características metodológicas definidas desde esta perspectiva de formación (Krichesky y otros, 2011) son las asumidas en esta propuesta curricular: aprendizaje constructivista crítico (Goodman, 2008), aprendizaje colaborativo (Chubbuck, 2010), trabajo desde vínculos afectivos con el alumnado (Conklin, 2008), la indagación como estrategia reflexiva y el aprendizaje servicio como contexto de práctica profesional (Rubio, 2009; Campo, 2015) y oportunidad de enriquecimiento personal y social.

Las propuestas de trabajo en las universidades basadas en la metodología aprendizaje y servicio han ido en aumento y siguen creciendo (Folgueiras, Luna y Puig, 2013;Francisco y Moliner, 2010; Gil, Chiva y Martí, 2013; Lorenzo y Matallanes,2013; Marta y González, 2012; Páez y Puig, 2013; Raya-Díez y Caparrós, 2013, Geruzaga, 2015; Mugarra y García-Pérez, 2015). Con este trabajo queremos aportar más datos sobre sobre la incidencia que este tipo de proyectos de formación universitaria tiene en diferentes colectivos y más concretamente, sobre el impacto que el contexto aprendizaje y servicio ejerce en el desarrollo de competencias personales y profesionales vinculadas al perfil profesional del profesor de apoyo desde la percepción que él mismo tiene de su proceso de aprendizaje.

2. Marco teórico

En relación al aprendizaje y servicio podemos encontrar diferentes definiciones (Francisco & Moliner, 2010; Kendal, 1990) y en consecuencia varios enfoques sobre propuestas de aprendizaje y servicio (Gezuraga, 2014). Nosotras compartimos la definición de Puig y Palos (2006) “como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.”

Los contextos reales de los que se disponen en la implementación de la Metodología Aprendizaje-Servicio facilitan la implicación y participación de manera activa en la mejora de la realidad social y por tanto una formación basada en el compromiso y en la justicia social (Martínez, 2008) además del desarrollo de competencias personales y profesionales. El alumnado une la acción práctica o el servicio con el aprendizaje en una única actividad articulada, coordinada y coherente (Puig, *et al.*, 2007) siendo la reflexión (Dewey, 1971) el vehículo para compartir y transformar significados y experiencias.

La generación de contextos de convivencia con personas que necesitan desarrollar experiencias de vida normalizadas es fundamental en la formación inicial del profesorado de primaria y más aún en la formación del profesor de apoyo. Entendemos que su función profesional es garantizar una respuesta educativa que asegure los derechos y el bienestar de todos y cada uno de los niños y para ello es importante el conocimiento personal de los colectivos, de sus necesidades y de las barreras de participación que encuentran en el desarrollo de su proyecto de vida.

El aprendizaje y servicio ofrece la oportunidad de vincular la teoría con la práctica (Rubio, 2011), dando sentido y significado a los aprendizajes adquiridos pues se contextualiza la utilidad de los mismos (Escofet y otros, 2016). Es la necesidad de comprender el contexto en el que se actúa la que facilita la vinculación de marcos o esquemas teóricos con realidades del entorno social. Además, el aprendizaje y servicio combina objetivos de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad. Esta combinación también incide en la vinculación de la teoría con la práctica (Rubio, 2011). La propuesta aprendizaje y servicio es una actividad orientada a atender las necesidades de la comunidad de manera integrada con los contenidos curriculares.

Los beneficios que el aprendizaje y servicio aporta al alumnado que participa en este tipo de proyectos ha sido uno de los objeto de estudio e interés para los y las investigadoras (Furco, 2004). Varios estudios apuntan a que existe un alto impacto en el desarrollo cognitivo y académico del alumnado, más concretamente en los niveles de comprensión, en el desarrollo del pensamiento crítico

(Eyler y Giles, 1999; Astin y otros, 2000; Hatcher, Bringle y Muthiah, 2004; Prentice & Robinson, 2010; Rubio, 2009) y un mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias (Hernández, Larrauri y Mendia, 2009; Melchior, 1999; Wurr, 2002). También podemos ver que existe impacto en el desarrollo vocacional y profesional en cuanto a una mayor capacidad de autogestión (Furco, 2003) y mayor conciencia sobre la opción vocacional (Lucas, 2007; Martínez, 2010). Siguiendo con el impacto de la propuesta de aprendizaje y servicio nos encontramos con que incide en el desarrollo personal. Se ha visto un mayor conocimiento de uno mismo (Eyler y Giles, 1999), un mayor empoderamiento y eficacia personal (Groves, 2006; Rubio, 2009) y una mayor resiliencia (Eyler y Giles, 1999; Rubio, 2009; Simonete, 2008). Se puede decir que el trabajo en aprendizaje y servicio favorece el desarrollo de las competencias profesionales, personales, sociales y cívicas (Vandzinskaite, Mazeikiene y Rusukus, 2010).

2.1. ¿En qué consiste el Aprendizaje y Servicio? ¿Cuál ha sido nuestra propuesta?

En la titulación de magisterio en el itinerario de Educación Especial, se lleva desarrollando la experiencia que aquí presentamos desde año 2013-14. En sus inicios y hasta el curso 2016-17 era de carácter voluntario y surgió a partir de la demanda de la Asociación de Parálisis Cerebral de Gipuzkoa y más concretamente del Centro de Día que el Servicio de Adultos de ASPACE tiene en Arrasate - Mondragon (Gipuzkoa). Las alumnas podían optar por realizar el itinerario formativo mediante aprendizaje y servicio o mediante el planteamiento más académico. Viendo que la experiencia de aprendizaje y servicio era muy enriquecedora tanto para el alumnado como para las personas de los colectivos en riesgo de exclusión, optamos porque la experiencia se extendiese a todo el alumnado matriculado en las materias del tercer curso del itinerario de educación especial. Con lo cual, este curso todo el grupo de alumnos ha participado en el programa de aprendizaje y servicio dado que esta metodología se ha implementado como propia de los ECTS de este itinerario en este curso.

Aunque en un principio la necesidad surge a partir de la demanda de una asociación concreta, el equipo de profesoras implicadas en el diseño de la propuesta analizamos diferentes asociaciones que podían participar en este proyecto y realizamos varias entrevistas para presentar la propuesta y compartir con los agentes implicados los objetivos.

2.1.1. Necesidades detectadas

Las necesidades detectadas en las organizaciones visitadas respecto al servicio estaban relacionadas con el acompañamiento a personas usuarias en el desarrollo de sus proyectos de vida en ámbitos normalizados. La naturaleza del proyecto por tanto, se centra en una propuesta de aprendizaje y servicio en co-

laboración con personas usuarias de diferentes entidades que dan respuesta a personas con diversidad funcional con un objetivo de desinstitucionalización y acompañamiento en sus proyectos de vida.

Los objetivos que se persiguen están relacionados con ampliar las cotas de participación de los usuarios de las entidades participantes en entornos ordinarios desde criterios ajustados a un desarrollo de su Calidad de Vida.

En relación al área académica y de formación, la toma de decisión para el desarrollo de esta ApS se realizó basándonos en que nuestro alumnado, debido al diseño del plan de estudios de Magisterio, no contaban con experiencias relacionales significativas con personas y colectivos con discapacidad hasta cuarto curso al menos como oferta académica, es decir, la mayoría no conocía ni había compartido ningún espacio educativo o de ocio con personas con diversidad funcional.

Además, en el proceso formativo desarrollado a lo largo de los tres primeros años el marco interpretativo del alumnado nos da una aproximación de su realidad socio-cultural. Es un alumnado que sólo han experimentado relaciones sociales y comunicativas homogéneas en relación a la funcionalidad y ello repercute en una única construcción estratégica o significado relacional. Esta situación repercute en tres áreas en referencia al desarrollo del perfil profesional.

Por un lado, el proceso de construcción de significado la realiza desde una perspectiva médica, basada en las carencias alejando dicha construcción de una definición de persona global y con capacidades. Esto dificulta la identificación de estrategias y apoyos.

Por otro lado, entendemos que nuestros alumnos, como futuros docentes, han de conocer a sus alumnos más allá de lo observable en contextos académicos –contextos habituales en el día de hoy en las escuelas- y establecer relaciones significativas con ellos para poder ofrecerles contextos de aprendizaje garantidos de desarrollo para todo el alumnado. Consideramos que la participación en contextos reales de vida con ellos facilita el conocimiento de estos colectivos en exclusión y el compromiso con la transformación de condiciones de vida.

En referencia a agentes facilitadores de cambio, eje de nuestra formación y compromiso de nuestro proyecto educativo, el alumnado muestra dificultades para poder identificar los retos sociales que garanticen la calidad de vida y auto-determinación de las personas con diversidad funcional.

2.1.2. Servicio desarrollado

El contenido de la acción práctica desarrollada se basa en la facilitación del acceso a la vida social de una persona respondiendo a sus necesidades: facilitar la comunicación, el acceso físico, la vinculación a grupos sociales, poder partici-

par de la vida social, etc. Y se concreta en actividades de ocio ajustadas a su edad y contexto de vida comunitaria como puede ser salir de paseo, ir de compras, ir al cine, salir a cenar, ir a entidades de actividades de tiempo libre... acordadas y negociadas entre ambas partes.

Esta experiencia se ha desarrollado en 3. curso de Grado de Educación Primaria de la mención de Educación Especial, han realizado un servicio de cuatro horas semanales destinado a la desistitucionalización de los usuarios de entidades colaboradoras enmarcado en las materias Autodeterminación y Calidad de Vida (3 ECTS) y Respuesta específica a necesidades educativas especiales II: Discapacidad intelectual y discapacidad motora (9 ECTS).

2.1.3. Participantes

Los participantes han sido, por una parte, seis entidades colaboradoras. 4 personas usuarias y una profesional del centro de Goienetxe, Ibarra. 2 personas usuarias y una profesional del centro de Goienetxe, Arrasate. 3 personas usuarias del servicio de ASPACE, Bergara. 6 personas usuarias y un profesional del servicio de ASPACE, Arrasate. 7 personas usuarias y una profesional del servicio de Talur, Gasteiz. 2 personas usuarias y una profesional del Aula Tximeleta de ASPACE, Eskoriatza. Por otra parte el grupo de la universidad ha estado conformado por 3 tutoras y 28 alumnos y alumnas.

2.1.4. Trabajo desarrollado en la Universidad

Las bases de esta propuesta son el servicio que los y las alumnas acuerdan y realizan con estas personas adultas y el acompañamiento que se realiza desde la facultad al alumnado para la consecución de las competencias tanto específicas como genéricas, ofreciendo diferentes contextos en función del momento y el objetivo planteado: talleres y clases teórico-prácticas para dar respuesta a necesidades relacionadas con el marco teórico que van surgiendo durante el servicio y sesiones auto gestionadas para responder a los retos que se plantean a nivel individual y a nivel grupal., seminarios en pequeños grupos donde se realiza la reflexión de la práctica conjuntamente con tutora de la Facultad y profesional y usuario de una entidad colaboradora. Los seminarios son el elemento que cobra una gran importancia. La indagación como estrategia en la facilitación del pensamiento reflexivo durante todo el proceso es clave para lograr que estas experiencias se conviertan en un espacio para construir conocimiento. Es preciso que esta reflexión se realice de manera estructurada durante todo el proceso.

El desarrollo del servicio ha permitido ir trabajando las diferentes competencias específicas y ha sido el eje para la respuesta de dos retos que planteaban las materias, la presentación del colectivo con el cual han realizado el servicio en un contexto real (niños de 2º de primaria, profesores de primaria, padres y madres) que permitiera compartir el proyecto a nivel comunitario, y la elaboración

de un Plan Centrado en la Persona que recogía los diferentes contenidos trabajados en las sesiones de la universidad. Para finalizar con el proyecto se ha celebrado una fiesta de fin de servicio, en el cual, además de valorar la experiencia por parte de todos los agentes que han participado en el proyecto, el grupo de alumnos ha dinamizado varias dinámicas lúdicas en las cuales se ha garantizado la participación de todas y cada una las personas presentes y la socialización del proyecto en la Facultad.

Metodología

Dado que este curso 2016/17 ha sido el primer año que la experiencia ha sido obligatoria para todo el alumnado que cursaba esos créditos hemos realizado un estudio que nos permitiera valorar la idoneidad de esta propuesta innovadora.

Objetivo

Realizar un estudio exploratorio sobre el impacto que el contexto aprendizaje y servicio ejerce en el desarrollo de competencias personales y profesionales vinculadas al perfil profesional del profesor de apoyo desde la percepción que él mismo tiene de su proceso de aprendizaje.

Procedimiento-recogida de datos

Se recogen dos tipos de datos para responder al objetivo. Un cuestionario inicial y final a los estudiantes sobre los aprendizajes realizados y tres focus-group realizados en cada uno de los grupos con las tutoras en el momento inicial, procesual y final de la experiencia recogido en audio

Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de los datos se han establecido las siguientes categorías:

Desarrollo de competencias profesionales: valoración de los y las alumnas sobre la percepción que tienen del desarrollo de sus competencias profesionales. Dentro de las competencias profesionales encontramos los niveles de comprensión, desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias y la relación de la teoría y la práctica.

Desarrollo de las competencias personales: valoración que los y las alumnas realizan sobre la percepción que tienen del desarrollo de sus competencias personales. Dentro de las competencias personales nombramos capacidad de autogestión, ampliación de la visión de la opción vocacional, conocimiento de uno mismo, empoderamiento, abandono de prejuicios.

Acercamiento a colectivos con diversidad funcional en riesgo de exclusión: valoración de los y las alumnas sobre la percepción que tienen en cuanto al desarrollo de la competencia relacional con respecto a colectivos con diversidad

funcional. Hablamos de rotura de prejuicios, mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales, formas alternativas de relación/comunicación/acompañamiento...

Presentamos los datos en dos apartados. Por un lado, se presentan las categorías de análisis aplicadas con el porcentaje de repuestas en relación al momento del proceso.

Categorías		Expectativas	Momento inicial	Procesual	Final
Desarrollo de competencias profesionales	Niveles de comprensión	8.5	0	0	0
	Desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias	45.8	60	50	56
	Relación teoría-práctica	45.8	40	50	44
Desarrollo de competencias personales	Capacidad de autogestión	14.3	36.36	0	0
	Ampliación de la visión de la opción vocacional	42.8	9	0	21
	Conocimiento de uno mismo	35.7	54.54	100	68.5
	Empoderamiento	7.2	0	0	10.5
Acercamiento a colectivos con diversidad funcional en riesgo de exclusión	Abandono de prejuicios	33.4	0	50	6.6
	Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales	16.6	6.6	50	20
	Formas alternativas de relación, comunicación, acompañamiento	50	93.4	0	73.4

Tabla 1. Porcentaje de respuestas en relación al momento del proceso

Por otro lado, se presentan las voces de los y las alumnas ordenados a partir de estas categorías de análisis aplicadas al discurso escrito y oral recogido durante el proceso.

Desarrollo de competencias profesionales	
Expectativas	<i>Desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias:</i> Conocer más acerca del tema... conseguir mejorar la calidad de vida aprendiendo a superar las barreras y dificultades que viven a diario. Conocer las posibilidades que tienen y aprender formas de sacar partido de ellas. <i>Relación teoría-práctica:</i> "... poder ver de una manera práctica la teoría trabajada en el aula."
Momento inicial	<i>Desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias:</i> "Aprender más teoría sobre la materia, pues todavía hay varios aspectos que no entiendo... me ayuda mucho en mi proceso de aprendizaje". <i>Relación teoría-práctica:</i> "Ayuda mucho a poner en práctica aquello que hemos aprendido en la teoría, ayuda a entender mejor la teoría y, además, varias situaciones que vivimos en la práctica me ayudan a aprender mucho... tenemos opción de compartir con el resto nuestras experiencias reflexionando sobre lo que vemos, escuchamos y esto nos ayuda a unir la práctica con la teoría..."

Desarrollo de competencias profesionales	
Procesual	<i>Desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias:</i> "todo lo aprendido ha sido imprescindible y me he sentido muy a gusto... más significativo de lo pensaba al principio... he aprendido a responder en situaciones nuevas." <i>Relación teoría-práctica:</i> "la opción de ver lo que hemos aprendido en la materia como se da en la realidad lo valoro muy positivamente, me parece que es una buena condición para que se dé un aprendizaje real"... "pienso ayuda en mi proceso enseñanza aprendizaje complementando lo aprendido con la práctica, pero en mi caso el servicio no ha ido bien".
Final	<i>Niveles de comprensión:</i> "me ha ayudado a entender mejor la realidad a verlo de otra forma... a entender mejor la materia". <i>Desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias:</i> "... las competencias generales como aprender a aprender, he completado mi proceso de aprendizaje de una forma activa, haciendo (en la práctica)... trabajar en equipo, aprender a organizar espacios y tiempos y la autocritica continuamente mejora e innovación... hemos trabajado diferentes temas y me ha permitido un mejor dominio..." <i>Relación teoría-práctica:</i> "... ver la teoría de una forma práctica, ... he conocido mejor el colectivo de las personas con parálisis cerebral (necesidades, preferencias, barreras) ..."

Tabla 2. Discurso del alumnado en cada momento en la categoría desarrollo competencias profesionales.

Desarrollo de competencias personales	
Expectativas	<i>Capacidad de autogestión:</i> "qué voy a hacer si aquello que proponen las personas del servicio no me gusta y tengo que hacerlo? ¿qué podemos hacer y qué no?" <i>Ampliación de la visión de la opción vocacional:</i> "... como acercarme al mundo que me voy a incorporar..." Conocimiento de uno mismo: "Espero quitar mis miedos, un cambio de mirada... alejarme del enfoque de la pena. Me da mucho reparo trabajar con personas adulta y espero superar esto".
Momento inicial	<i>Conocimiento de uno mismo:</i> "más seguridad en mí misma, he mejorado la comunicación, estoy más tranquila... he conocido las características de los colectivos y darlos o por normales... os ayuda a ponernos a prueba y eso nos da opciones de aprendizaje"
Procesual	<i>Ampliación de la visión de la opción vocacional:</i> "pienso que a nivel profesional también he alcanzado aprendizajes, ha comenzado la prate práctica de mi itinerario profesional y he aprendido mucho... los contenidos y temas que hemos trabajado son muy interesantes y enriquecedores para ir construyendo el perfil de profesor de educación especial". <i>Conocimiento de uno mismo:</i> "... hemos tenido demasiada autonomía... he tenido que gestionarlo"... he tenido la oportunidad de verme en situaciones nuevas... me han ayudando en la superación de mis miedos... no diría que está siendo una experiencia dura pero si muy viva... sobre todo por la incertidumbre". <i>Empoderamiento:</i> "que he sido capaz de conocer, entender, mantener una relación y en consecuencia de enriquecer mi perfil... he estado con mucha fuerza y muy bien... al principio iba con mucho miedo y pensaba que X no iba a mejorar nunca... hoy en día estoy muy bien y he podido profundizar en nuestra relación..."
Final	<i>Capacidad de autogestión:</i> "... pensar en adaptaciones, proponer retos, sacar el mejor partido a los recursos, aprender a trabajar en grupo. Aprender a gestionar el espacio y el tiempo, realizando autocritica continuamente e ir innovando". <i>Ampliación de la visión de la opción vocacional:</i> "me va a ser de gran ayuda en el futuro, he tenido la oportunidad de trabajar con diferentes colectivos y tengo más experiencia... esto me ayudará en un futuro cuando trabaje de profesora". <i>Conocimiento de uno mismo:</i> "... me ha aportado mucho personalmente y esto me alegra pero también me preocupa". Empoderamiento: "... me ha permitido responder en primera persona y aunque esto me pone muy nerviosa, ha sido una forma de aprender."

Tabla 3. Discurso del alumnado en cada momento en la categoría desarrollo competencias personales.

Acercamiento a colectivos con diversidad funcional en riesgo de exclusión	
Expectativas	Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales: "poder ver la parálisis cerebral como algo normal..." Formas alternativas de relación, comunicación, acompañamiento: "estar con alguien que no sabe hablar, ¿cómo conocerle?, ¿cómo comportarme con ellos?, ¿cómo gestionar los conflictos que van a surgir?"
Momento inicial	Abandono de prejuicios: "...estoy viviendo la posibilidad para desarrollar otro punto de vista sobre el colectivo de la parálisis cerebral..." Formas alternativas de relación, comunicación, acompañamiento: "...ha sido imprescindible para poder conocer a personas de diferentes colectivos y poder conocer sus formas de relación y comunicación"
Procesual	Abandono de prejuicios: "...es evidente que se ha dado un cambio de mirada..." Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales: "durante estos meses el servicio me ha dado la opción de reflexionar sobre diferentes temas... no solo se han quedado en temas concretos del servicio se han ido abriendo a otros ámbitos de mi vida... he ido compartiendo mi vivencia con las personas que me rodean. Y me he dado cuenta que la actitud hacia mi entorno está cambiando, por ejemplo, a la hora de hablar de los colectivos además de darle importancia a los términos que utilizo, intento transmitir esta idea a los de mi entorno... la experiencia está siendo espectacular, y parece que lo he transmitido en mi entorno de amigas, pues una de ellas a comenzado a venir conmigo a Talur... lo que comenzó como un proyecto de la universidad se ha extendido a un proyecto de mi vida." Formas alternativas de relación, comunicación, acompañamiento: "...todas las oportunidades que he tenido para relacionarme me han servido para ir viendo cómo comunicarme, como acercarme, como relacionarme, como hablar, como actuar con naturalidad..."
Final	Abandono de prejuicios: "...pienso que me ha ayudado mucho en el cambio de mirada" "me ha ayudado a conocer a las personas observando las dificultades de cada uno y de sus potencialidades, pero sin prejuicios." Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales: "es muy interesante pues conoces a gente que de otra manera no conocerías, desde zero y sin prejuicios." Formas alternativas de relación, comunicación, acompañamiento: "...la comunicación verbal, ninguna de ellas habla, lo cual me ha ayudado a acercarme a modos diferentes de comunicación, además me ayudado a sentir necesidad y pasión por conocer más sobre personas con diversidad funcional.

Tabla 4. Discurso del alumnado en cada momento en la categoría acercamiento a colectivos con diversidad funcional en riesgo de exclusión.

Conclusiones/Resultados

Como se puede observar, la experiencia descrita cumple con los requisitos mínimos de un proyecto situado dentro del aprendizaje y servicio: aprendizaje, servicio a la comunidad, participación activa de todos los agentes que participan en la propuesta, la reflexión a lo largo del proceso el proyecto que articule toda la experiencia y tenga una intencionalidad pedagógica (Gezuraga, Amundarain y Malik Liévano, 2015).

Tras analizar la voz del alumnado y teniendo en cuenta el porcentaje de respuestas, en el nivel de desarrollo de las competencias profesionales, concluimos que las voces recogidas explican que la práctica está ayudando mucho en aprender los contenidos de la materia. Y concluyen que la propuesta les ha facilitado la relación teoría práctica, el desarrollo de competencias (Hernández, Larrauri y Mendia, 2009; Melchior, 1999; Wurr, 2002) y mayores niveles de comprensión (Eyler y Giles, 1999; Astin y otros, 2000; Hatcher, Bringle y Muthiah, 2004; Prentince & Robinson, 2010; Rubio, 2009).

En cuanto a desarrollo de las competencias personales, el alumnado expresa que la experiencia les ha influido de manera significativa a nivel personal superando miedos y dando oportunidad de conocimiento de ellas mismas a niveles que hasta ahora no habían sido posibles (Eyler y Giles, 1999) ampliando la visión de la opción vocacional (Lucas, 2007; Martínez, 2010) y situándose en el campo laboral/relacional.

En cuanto al acercamiento de los colectivos con diversidad funcional la experiencia le ha ayudado a abandonar prejuicios y ha profundizar en el cambio de mirada. Además, ha posibilitado tener un mayor conocimiento de las realidades de los colectivos implicados en la experiencia y en consecuencia mayor conciencia de lo que estos colectivos viven.

Por otra parte, la satisfacción que el alumnado ha tenido con respecto al servicio y en consecuencia al planteamiento de las materias ha estado vinculada con la relación de la entidad tanto con los alumnos como con la universidad.

Finalmente, la propuesta de trabajo está dirigida a que el alumnado indague y responda a las preguntas que van surgiendo y así construir el marco teórico que ayuda en la construcción del perfil requerido para la mención de Educación Especial. En este sentido, la percepción es que necesitan de más voz del profesorado, más pautas y directrices para hacer frente a los retos planteados.

Concluimos que el aprendizaje y servicio favorece el desarrollo de las competencias profesionales, personales y sociales (Vandzinskaite, Mazeikiene y Ruskus, 2010).

Referencias

- Alzola, N., Martínez, A. (2014). La formación de maestros desde una vocación cooperativa. Cuadernos de Pedagogía, N°445, 82-85.
- Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K. & Yee, J.A. (2000). How service learning affects students. HigherEducationResearchInstitute.
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. RIDAS, RevistaIberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 1, 91-111.
- Chubbuck, S. (2010). Individual and structural orientation in socially just teaching: Conceptualization, implementation, and collaborative effort. Journal of teacher education, 61(3), 197-210.
- Conklin, H. (2008). Modeling Compassion in critical, justice-oriented Teacher Education. Harvard Educational Review, 78(4), 652-674.
- Dewey, J. (1933) How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la validación de proyectos de aprendizaje-servicio. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(70), pp.929-949.

- Esteve, O. y Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. In O. Esteve., K. Melief. eta A. Alsina. (Ed.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Eyler, J.S. y Giles, D.E. (1999). *Where's the learning in servicelearning?*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernández, F.D., Arco, J.L., Hughes, S., y Torres, J. (2014). Mejora de las competencias profesionales del alumnado universitario a través del aprendizaje-servicio. En J.J. Maquilón, y J.I. Alonso, (Eds.), *Experiencias de innovación y formación en educación* (pp. 231-241). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 362, 159-185.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4), pp. 69-77.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of Service - Learning. In S.H. Billig & A.S. Waterman (Eds.) *Studying Service-Learning. Innovations in Education Research Methodology*. New York: Routledge.
- Furco, A. (2004). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". Programa Nacional Educación Solidaria.
- Gelfuso, A. y Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11.
- Gezuraga Amundarain, M. y Malik Liévano, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje-servicio / Guidance and tutorial action in higher education: the contribution of service-learning. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), p.8.
- Gezuraga, M. (2014). El aprendizaje-servicio (A-S) en la universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización.. Tesis Doctoral. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Gil, J., Chiva, O. and Martí, M. (2014). El aprendizaje de contenidos de educación física en la universidad mediante aprendizaje servicio. *Tándem. Didáctica de la educación física.*, 44, pp.15-25.
- Goodman, G.S. (Ed.). (2008). *Educational Psychology: An Application of Critical Constructivism*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Groves, V. (2006). Incorporating Service Learning Into Your Special Education Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 42 (1), pp. 25-29.
- Gutierrez, J. (Eds.). *Al aprendizaje y servicio en las Universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional*. UNED, Madrid.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G y Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning?. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, pp. 38-46.

- Hernández, C., Larrauri, J. y Mendia, R. (2009). *Guías Zerbikas 2: Aprendizaje y Servicio Solidario y Desarrollo de las competencias básicas*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Kendall, J.C. (1990). *Combining service and learning: a resource book for community and public service* (Vol. 1). Raleigh, N.C. National Society for Internships and Experiential Education.
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2010). How teachers education can make a difference. *Journal of Education for teaching: International research and pedagogy*, 36, 407-423.
- Krichesky G y otros (2011) Hacia un programa de Formación docente para la justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 9, 4.
- Lorenzo, V. and Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), pp.155-176.
- Lucas, S. (2007). Factores vocacionales, desarrollo de carrera y diálogo entre la universidad y la Sociedad (Aprendizaje-Servicio). *Revista de orientación vocacional*, 21 (39), pp. 67-83.
- Macdonald, E. y Shirley, D. (2009.) *The mindful teacher*. New York: Teacher College Press.
- Marta Lazo, C. and González Aldea, P. (2012). El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18.
- Martínez, A., Usabiaga, A., Iñurrategi, N. (2015). Autodeterminación y calidad de vida, transformando la realidad desde las aulas. En Aranburuzabala, P., Opazo, H. y García-
- Martínez, B. (2010). Los proyectos de aprendizaje y servicio solidario. Una oportunidad para desarrollar la educación inclusiva. *Comunicación en el Congreso Reinventar la profesión docente*. Universidad de Málaga.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En Martínez, M (Ed.), *Aprendizaje y servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro, Madrid.
- Melchior, A. (Dir.). (1999). *National evaluation of Learn and Serve America*. Brandeis University: Center for Human Resources.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. en colaboración con van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional de profesorado*, Barcelona: Editorial Octaedro, 19-38.

- Moore-Russo, D. A., & Wilsey, J. N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76–90. doi:10.1016/j.tate.2013.10.002
- Páez, M. y Puig, J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 13-32.
- Prentice, M. & Robinson, G. (2010). Improving student learning outcomes with service learning. *American Association of Community Colleges*.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje–REIFOP, 13 (4), pp. 69-77.
- Raya-Diez, E. and Caparrós, N. (2013). Aprendizaje-servicio en las prácticas externas de Grado: la experiencia de la universidad de la Rioja en el Grado en Trabajo Social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), pp.2254-3139.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje y servicio. En Puig, J.M. (Coord), *Aprendizaje Servicio (ApS)*. Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó.
- Rubio, L. (2011). ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de innovación educativa*, 203-204.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Simonete, D. (2008). *Service-Learning and Academic Success: The links to retention research*. Minnesota: Campus Compact.
- Vandzinskaite, D., Mazeikiene, N. & Ruskus, J. (2010). Educational impact of Service-Learning: Evaluation of Citizenship and Professional Skills development. *Socialiniai Mokslai*, 4 (70).
- Wurr, A.J. (2002). *Service-learning and student writing: An investigation of effects*. In S. H. Billig & A. Furco (Eds.), *Servicelearning through a multidisciplinary lens*. Greenwich, CT: InformationAge Publishing.

Projeto inovador e socialmente comprometido em universidade brasileira

MARCOS MASETTO
Pontifícia Universidade Católica São Paulo, Brasil

CECILIA GAETA
Pesquisadora independente. São Paulo

WANDERLEY CARNEIRO
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo

Resumo

Apresentamos o estudo sobre o projeto da universidade federal do paraná- unidade litoral baseado em um currículo inovador, intrínseca e socialmente comprometido, que vem se desenvolvendo com  xito há 12 anos. Sua missão   interferir na realidade concreta, trazendo para essa região desenvolvimento sócio-econ mico-cultural que reflita em melhoria da qualidade de vida da popula o, de acordo com princípios da dignidade humana e justiça social. O projeto desenvolve-se a partir de práticas de ensino aprendizagem diferenciadas caracterizando seu currículo como inovador. Como metodologia selecionamos a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, utilizando-nos de estudos documentais e de campo para a análise do projeto universitário e estudos bibliográficos e de casos para o entendimento e concep o de currículo inovador. Os resultados nos levaram a uma nova concep o de inova o curricular e a partir dela,   compreensão de que o projeto da universidade paraná, tem proposi o pedagógica que não se caracteriza por mudanças pontuais em situa es específicas ou disciplinas isoladas do contexto geral, mas sim de mudanças que atingem o currículo como um todo, afetando todas as atividades propostas e todos os participantes: professores, funcionários, gestores e alunos, e portanto trata-se de um currículo efetivamente inovador e socialmente comprometido.

Palavras chaves: projeto social, currículo inovador, conceito de inova o curricular.

Introdu o

A universidade federal do paraná (ufpr) no brasil, ao comemorar seu centenário de atividades em 2005, se propôs a estabelecer uma unidade na região litorânea do estado, uma das mais carentes e desprovida de recursos, visando atuar decisivamente para seu desenvolvimento, através da educa o e de cursos universitários, com forte potencial de alavancar essa região do ponto de vista educacional, econ mico, cultural, político e social.

Para conseguir seu objetivo, projetou a criação de um campus com um propósito claramente definido de construir um paradigma curricular inovador para os diferentes cursos de formação de forma a colaborar com o desenvolvimento da região. Dentre as características específicas deste projeto destacamos: (i) metas de formação de profissionais comprometidos com a educação, saúde, questões sócio ambientais e com o empreendedorismo; (ii) objetivo de promover a educação integral de crianças, jovens, adultos, idosos, povos indígenas e pessoas com necessidades especiais até o ensino superior e a inserção no mercado de trabalho; (iii) projeto pedagógico com perspectiva interdisciplinar, organização curricular por eixos temáticos, ensino por projetos; (iv) avaliação constante do projeto; (v) formação contínua de professores, (vi) gestão diferenciada.

Trata-se de um dos poucos modelos curriculares que conhecemos abrangendo toda uma universidade, em todos os seus cursos e atividades de formação e com o propósito de inserção social.

Em paralelo, a polissemia do termo “inovação curricular”, assim como as experiências pedagógicas diferenciadas que encontramos em nossa prática docente nos impuseram a necessidade de revisitar o termo. Os desafios atuais de renovação dos currículos no ensino superior no Brasil fizeram surgir vários tipos de currículos e muitos deles chamados inovadores. Para nós tornou-se evidente a necessidade de refletir sobre as seguintes questões: o que se compreende por inovação curricular em um curso universitário? Em que ela se diferencia de outras mudanças e adaptações que são realizadas apenas em práticas metodológicas ou em introduções de recursos tecnológicos? Do ponto de vista do conceito de currículo que tipo de inovação pode apontar para um paradigma inovador? Enfim, redefinir um conceito que fundamentasse nosso entendimento sobre um paradigma inovador, que se apresentasse como resposta aos desafios do século XXI para a formação de profissionais e nos servisse de base para permitisse diferenciar os “currículos inovadores” das demais possibilidades.

Por essas razões, nosso texto se compõe de duas partes; na primeira vamos refletir sobre o aspecto da inserção social do projeto da UFPR-Litoral. Na segunda, discutiremos as características inovadoras como um projeto pedagógico curricular.

Metodologia

Escolhemos para fundamentar as pesquisas relatadas neste trabalho a pesquisa exploratória de caráter qualitativo, composta de estudos bibliográficos, pesquisa documental e pesquisas de campo.

Sendo assim, o texto, em sua primeira parte sobre projeto da universidade paraná-unidade litoral está subsidiado pelo relatório de acompanhamento da

implantação da UFPR-Litoral, em sua versão de outubro/2007, bem como em nossa presença no campus em diversos momentos participando da formação dos professores, discutindo o projeto curricular e orientando quatro pesquisas que se transformaram em uma dissertação de mestrado e três teses de doutoramento.

A segunda parte, vem fundamentada nos estudos teóricos sobre o tema de autores como (Hernandez, 2000), (Canario, 2006), (Imbernón, 2000) (Hargraves, 2001) e (Carbonell, 2002), além de estudos exploratórios de currículos inovadores em diferentes instituições de ensino superior, como MC Master (Canadá), Maastricht (Holanda), Waterloo (Canadá), Harvard, e outras universidades brasileiras como universidade de São Paulo, universidade federal de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Escola de Saúde do Ceará, universidade Anhembimorumbi de São Paulo, universidade estadual de Londrina, (Paraná) e a própria universidade federal do Paraná-Litoral. Em alguns deles, a presença dos pesquisadores deu-se na forma de observação participante, com imersão, entrevistas, questionários, diário de campo, grupo focal e análise de conteúdo das manifestações dos entrevistados. Em outros projetos, a participação dos pesquisadores, se deu na modalidade de pesquisa-ação, uma vez que foram os idealizadores, protagonistas, e líderes desses projetos com a contribuição do corpo docente das universidades onde tais projetos se desenvolveram.

Projeto pedagógico da universidade federal do paraná. (ufpr - litoral)

O projeto pedagógico da UFPR-Litoral se construiu no município de Matinhos, Litoral Paranaense, com uma proposta da universidade, como anunciamos na introdução, de inserir-se nessa região visando atuar decisivamente para seu desenvolvimento, através da educação e de cursos universitários, com forte potencial de alavancar aquela região do ponto de vista educacional, econômico, cultural, político e social.

Seu grande objetivo se definiu como o de formar profissionais comprometidos com a educação, com a saúde, com questões sócio ambientais e com o empreendedorismo para promover o desenvolvimento sustentável que desenvolvesse protagonismo e emancipação de pessoas.

Trata-se de uma unidade situada no município de Matinhos e implementada pela UFPR (universidade federal do paraná) em parceria com as instâncias governamentais. Como a formação educacional está voltada às necessidades e demandas da região litorânea do paraná, a abrangência e o foco institucional do projeto político pedagógico da UFPR Litoral incorpora uma nova perspectiva nesta região.

Tendo como ponto de partida a realidade regional, o projeto pressupõe uma concepção que integra a educação pública em todos os seus níveis. O planeja-

mento e a execução das atividades acadêmicas que buscam a formação de profissionais qualificados e com responsabilidade social são articulados com todos os níveis educacionais. Para tanto, a proposta pedagógica da ufpr litoral, baseada no trabalho por projetos é desenvolvida junto às comunidades locais, buscando contribuir decisivamente para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural. Isso propicia uma forte interação entre a comunidade da ufpr-litoral e a comunidade litorânea na construção de um novo ciclo de desenvolvimento regional.(UFPr, 2007, p. 11)

Com esta meta, privilegiou-se a oferta de cursos de graduação voltados para às necessidades e demandas da região, inexistentes no litoral e correlacionando graduação e ensino profissionalizante, conforme relatório de acompanhamento descrito abaixo.

- Agroecologia com gestão ambiental (o ser humano e a natureza em harmonia, compromisso com a sustentabilidade);
- Enfermagem com fisioterapia;
- Gestão ambiental (compromisso com a sustentabilidade);
- gestão desportiva e do lazer (comunidade e natureza);
- Gestão imobiliária com gestão e empreendedorismo (agentes de desenvolvimento, compromisso social e ética profissional)
- Gestão pública (compromisso com os interesses da sociedade);
- Saúde coletiva (saúde e qualidade de vida);
- Gestão de turismo e hospitalidade com serviço social (vida com qualidade no litoral paranaense, cidadania com desafio profissional).
- Licenciatura em artes (expressão humana com compromisso social);
- Licenciatura em ciências (ciência e educação pública);
- Licenciatura em linguagem e comunicação (envolvimento humano através da comunicação);
- Informática e cidadania (compromisso social com tecnologia cooperativa);
- Ensino médio integrado ao técnico orientador comunitário (compromisso com a comunidade) (UFPr, 2007, pp. 43-46)
- Todos os cursos em sua estruturação curricular se orientaram por alguns princípios comuns:
- Desenvolvimento integral do ser humano;
- Desenvolvimento da capacidade crítica e da pró-atividade do educando em todas as atividades formativas;
- Desenvolvimento do conhecimento multi e interdisciplinar;
- Relação deste conhecimento com situações reais e problemas concretos da região;

- Organização curricular por projetos;
- Exercício da docência fundamentada na mediação pedagógica,
- Metodologias ativas de aprendizagem;
- Avaliação contínua e acompanhamento permanente do desenvolvimento e da formação dos alunos.

A estes princípios comuns se acrescentaram outros que configuravam o perfil específico de cada profissional, conforme o curso e contexto de onde a universidade está inserida.

Um dos princípios comuns dos cursos é a “organização curricular por projetos”. Pois o modelo curricular tradicional, organizado por disciplinas justapostas não se mostrou adequado à realização dessa proposta. Urgia se encontrar uma nova estruturação curricular. Currículos por projetos criam melhores condições para que a formação profissional se realize integrada à realidade que se pretende modificar, e se atue com eficácia.

Os idealizadores deste projeto entenderam que os currículos dos cursos deveriam se organizar sobre três grandes eixos: fundamentos teórico-práticos (ftp), integração cultural e humanística (ich) e projetos de aprendizagem (pa), que se constituíram em espaços curriculares de aprendizagem.

O eixo fundamentos teórico-práticos (ftp) atende às diretrizes curriculares nacionais (dcns) de cada curso e propiciam os saberes necessários ao desenvolvimento dos profissionais daquele curso, através dos projetos de aprendizagem. Neste eixo ainda, os estudantes desenvolvem iniciação para a pesquisa científica de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, além de terem acesso à formação filosófica, política e humana, para se tornarem capazes de atuar com competência e cidadania em situações concretas.

O eixo correspondente às interações culturais e humanísticas (ich), valoriza os diferentes saberes e lugares culturais que compõem a vida social. Realiza atividades que promovem a interação entre estudantes de cursos diferentes, docentes, funcionários e comunidade externa, para conhecerem, experienciarem, trocarem e problematizarem os saberes culturais da comunidade em que se encontra inserida a universidade, visando fortalecer compromissos éticos e políticos, e uma vivência social e acadêmica desses valores e saberes culturais; o eixo dos projetos de aprendizagem (pa) se apresenta como um diferencial no processo de aprendizagem: incentiva o estudante a construir sua formação integrando diversas áreas do conhecimento, integrando conhecimento e realidade, integrando teoria e prática, e por vezes atuação em situações profissionais.

O aluno é incentivado a perceber criticamente a realidade, compreender os vários aspectos que a estruturam e a estabelecer ações onde a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações

entre pessoas, saberes e instituições, entre elas a ufpr_e a comunidade da região litorânea!”. (UFPr, 2007).

Na realização do projeto, o aluno vivencia o exercício profissional como sujeito co-responsável de seu processo de aprendizagem, aprende a dar significado ao conhecimento integrando-o a um cotidiano balizado por valores locais, que ilumina sua tomada de decisão.

Evidencia-se a preocupação de se explicitar entre os princípios comuns da estruturação curricular o exercício da docência fundamentada na mediação. Com efeito, não podemos esperar que os alunos cheguem à universidade com atitudes de pro-atividade e de protagonismo exigidas para atuarem de início como sujeitos responsáveis sozinhos pelo seu projeto de aprendizagem. Será fundamental a cooperação dos colegas e a mediação pedagógica do professor que, ao lado dos alunos e com eles, os ajudará a caminhar na construção de uma parceria nas atividades de aprendizagem e formação.

Os alunos desde o início de seus cursos aprendem a escolher seus projetos de aprendizagem de acordo com a proposta institucional da ufpr-litoral de colaborar com o desenvolvimento local “através de realização de projetos que visem a superação de problemas ou ao desenvolvimento de potencialidades, gerando conhecimento e capacitação da população local, que suportem um modo de vida digno e sustentável”. (UFPr, 2007, p. 36).

A proposta de formação da ufpr litoral, baseada no trabalho por projetos destaca-se como um diferencial no processo de aprendizagem.

Keller (2012) pesquisando esta experiência e aprofundando seus estudos sobre o paradigma de currículos por projetos, entende que nesse projeto da ufpr-litoral se encontra presente um dos modelos desse paradigma, que favorece fortemente a possibilidade de se desenvolverem os projetos de atuação na comunidade:

...neste modelo, o currículo é repensado para priorizar o projeto e mais tarde são escolhidas as disciplinas que favoreçam o alcance dos projetos e a performance dos alunos. O foco é o projeto e não os conteúdos disciplinares. Estes entram para alimentar os projetos. Esta mudança já atinge o nível institucional e representa uma mudança curricular significativa: o projeto é o centro do currículo e não as disciplinas. (Keller-Franco, 2012, p. 76)

A mesma autora, Keller (2012, pp.70 – 74) escrevendo sobre “trabalho com projetos como ancoragem para um paradigma curricular alternativo na educação superior” destaca algumas características do currículo por projetos que encontramos na proposta da ufpr-litoral:

- Integração entre o mundo vivencial e a ies

- Valorização da aprendizagem a partir de situações problematizadoras,
- Construção do conhecimento interdisciplinar a partir da interação do sujeito com o meio;
- Rompimento com a dicotomia entre ciências básicas e profissionais;
- A organização dos conhecimentos a partir de grandes temas-problema que dão origem aos projetos. Os conhecimentos disciplinares colaboram para auxiliar na compreensão do tema-problema de uma forma contextualizada, significativa e interdisciplinar;
- A participação ativa dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Aprendem fazendo, agindo, experimentando, observando, interpretando, sistematizando, tomando decisões, intervindo, trabalhando individualmente e em grupo, criando, recriando, produzindo.
- Uma nova postura da relação professor-aluno, sujeitos no processo, com atitudes de co-autoria e parceria.

A título de exemplos podemos citar alguns projetos em andamento:

- manguezal – preservação, reflorestamento, uso sustentável e educação ambiental(agroecologia)
- plantas alimentícias não convencionais e seus potenciais de usos no litoral (agroecologia)
- a importância da restinga na cidade de matinho, litoral do paraná (licenciatura em ciências)
- preservação das taratarugasnoa ilha do mel. (licenciatura em ciências)
- relação entre curvatura lombar, flexibilidade lombar e dor lombar e nível de atividade física em surfistas no município de matinhos (fisioterapia)
- avaliação da contaminação por agrotóxicos no litoral paranaense (gestão ambiental)
- mapeamento da distribuição da fauna no litoral do paraná, subsídios para os planos de conservação (gestão ambiental)
- otimização do sambaqui do guaraguaçu – pontal do paraná (gestão de turismo)
- sustentabilidade no turismo náutico- baia de guaratuba -paraná (gestão de turismo)
- promoção da saúde e de atividades de prevenção em uma escola de matinhos -paraná- (educação física).
- ecoturismo na aldeia indígena ilha da cotinga, etnia mbyá guarani, no litoral do paraná (gestão e empreendedorismo)
- redes organizacionais das imobiliárias de guaratuba (gestão e empreendedorismo)

- o impacto dos alagamentos na valorização e negociação dos imóveis em caiobá (gestão imobiliária)
- inclusão digital no contexto do projeto “cidade digital” no município de morretes. (informática e cidadania)
- criação da biblioteca itinerante da ufpr-unidade litoral (linguagem e comunicação)
- registro de festas culturais do litoral paranaense (orientação comunitária)
- a precarização do atendimento do serviço único de saúde (sus), na área da saúde mental no município de matinhos- paraná (serviço social)
- o desaparecimento da pesca artesanal no litoral paranaense (serviço social).

Currículo inovador: re-elaboração do conceito.

O conceito de currículo entendido na multidimensionalidade de aspectos que o constituem nos orientam a pensar e conceber a inovação *curricular* como um conjunto de mudanças e adaptações que afeta o currículo em sua totalidade (finalidades, estrutura, funcionamento), em todas as suas dimensões, nos seus pontos-chaves e eixos constitutivos, de modo simultâneo e sinérgico. É uma mudança que pretende dar respostas a necessidades sociais e educativas e, portanto, uma mudança planejada e articulada com os diferentes setores da instituição educacional.

Carbonell (2002), em consonância com Sebarroja (2002) define inovação como “conjunto de intervenções, decisões, processos e estratégias, com certo grau de intencionalidade e sistematização mediante as quais se procura introduzir ou produzir mudanças de atitudes, ideias, culturas, conteúdos e modelos nas práticas pedagógicas”. (p.19).

Em nosso entender, a aplicação deste conceito de Carbonell à organização curricular em seu conjunto nos permite falar em inovações curriculares. Não há como falarmos em inovações em projetos pedagógicos atentando somente para atividades ou práticas, ou projetos que se apresentem como anexos ou apêndices ao currículo e de forma independente do mesmo.

Destacamos no conceito de inovação curricular três aspectos fundamentais: mudanças, realizadas simultaneamente e sinergicamente, nos 4 eixos constitutivos de uma proposta curricular: *contexto, protagonistas; estrutura curricular e gestão.*

I - o contexto de um currículo inovador compreende três tempos:

O *start*, o momento de despertar para uma ruptura com o existente diante da possibilidade do novo. A descoberta da necessidade de mudar. *Start* que pode ser influenciado por mudanças na sociedade que afetam a universidade ou por

novas políticas educacionais de organizações internacionais, como unesco, ou nacionais, como as proposições para alteração das diretrizes curriculares para o ensino superior; ou mesmo pelas próprias instituições educacionais que, refletindo sobre seus cursos de graduação à luz das necessidades e exigências dos tempos atuais, se despertam para uma ruptura com o existente diante da possibilidade do novo em seus projetos de formação profissional;

O segundo tempo é *a origem* de um currículo inovador: trata-se de identificar as necessidades concretas e reais que exigem um novo currículo. É o momento de diagnóstico de carências para as quais o currículo que se encontra em vigência já não responde satisfatoriamente. Este aspecto do contexto de um currículo, em se tratando de inovação, é de grande relevância, dinamismo e pujança, pois uma necessidade bem percebida e diagnosticada é capaz de desestabilizar instituições, professores e gestores para se moverem em direção às mudanças necessárias, mesmo os mais resistentes a elas.

A história da instituição. Como diz Hernandez (2000), nenhum projeto inovador começa do zero. A resposta nova a uma necessidade atual de um currículo inovador não pode deixar de levar em consideração o processo histórico de realizações daquela instituição, sua missão, seus projetos, sua evolução, seu protagonismo, suas limitações e seus novos sonhos na continuidade de um projeto educacional em seu contexto, mas em novos tempos.

II - os protagonistas se constituem como os elementos âncoras de um currículo inovador ao atuarem com corresponsabilidade e postura pró-ativa na construção e implementação do currículo e na avaliação e adaptações necessárias; ao assumirem atitudes de comprometimento, engajamento, e “sentimento de “pertencença” com relação ao novo currículo e apresentarem abertura para revisão da cultura pedagógica e do desempenho de seus papéis. São eles: gestores, professores, funcionários administrativos, alunos e instituições.

Destaca-se a importância do envolvimento do gestor, em um processo de inovação, pois muitas vezes surgirão questões de ordem estrutural, financeira, de pessoal e mesmo de conflitos de culturas que podem impactar o processo. O gestor-protagonista compreende melhor as necessidades, apoia sua equipe e, age no sentido de esclarecer as possibilidades e colaborar para o encaminhamento das soluções.

Professores-protagonistas estão abertos ao novo, atuando em equipe, construindo juntos o projeto curricular, o que lhes permite uma melhor compreensão da proposta pedagógica e de seu papel como mediador pedagógico e planejador de situações de aprendizagem no novo contexto. Ao se sentir co-autor assume a responsabilidade de uma atuação adequada ao novo projeto, reconhece e va-

loriza a troca de experiências com seus pares e a oportunidade de aprender em processos de formação. A integração do professor ao projeto reflete-se em sala de aula e contribui para sua realização com sucesso.

Alunos-protagonistas compreendem o projeto pedagógico de seu curso o que deles se espera, tornam-se co-autores de seu aprendizado e estabelecem uma relação produtiva com o curso, professores e instituição em um processo de aprendizagem colaborativa, abertos ao trabalho em equipe, com valorização da pesquisa interdisciplinar e integração das tecnologias digitais de informação e comunicação na execução de suas atividades curriculares.

Funcionários-protagonistas estão sensibilizados para um novo currículo, comprometendo-se com ele de tal forma que se disponham a rever suas funções e atividades no relacionamento com professores, gestores e alunos de modo a dar apoio ao novo que se constrói.

As instituições ao se tornarem protagonistas deixam de ser meros lugares onde os alunos praticam e tornam-se parceiras na aprendizagem dos mesmos, participando da construção e realização dos estágios e das diferentes práticas em contextos profissionais de formação através de projetos de extensão universitária e/ou projetos comunitários, ambos curriculares.

III - a estrutura curricular explicitando e integrando todos os seus elementos de modo a permitir que possam ser implementados de modo simultâneo e sinérgico:

Contextualização e necessidade: indicar com clareza a que necessidade ou carência esta proposta curricular deve responder, considerando o contexto histórico-social e educacional da instituição e objetivos de formação.

Intencionalidade do projeto inovador: definir com clareza o perfil do profissional que se pretende formar abrangendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e competências, de atitudes e valores. As diretrizes curriculares nacionais

Podem ajudar colocar o foco nesta questão.

Princípios de aprendizagem claramente explicitados de tal forma que os alunos e professores possam compreendê-los e assumi-los como protagonistas, com participação ativa e co-responsabilidade pela construção de sua formação profissional

Princípios epistemológicos que orientem o aluno para aprender a construir seu conhecimento em parceria com o professor e com seus colegas, substituindo a atitude tradicional de receber informações e apenas reproduzi-las.

Interdisciplinaridade como característica atual e científica da construção de conhecimentos e de práticas profissionais

Intersecção entre teoria e prática através de participação dos alunos em situações profissionais concretas que permitam o desenvolvimento profissional

Reconceptualização das disciplinas e seus conteúdos realocando-os como elementos curriculares orientadas pelos objetivos de formação dos profissionais. Isto permitirá que os conteúdos, definidos em áreas de conhecimento essenciais para a formação dos profissionais, possam ser estudados numa perspectiva interdisciplinar, na forma de grandes temas, ou através de problemas a serem resolvidos com pesquisa ou de projetos a serem elaborados.

Metodologias ativas inovadoras que promovam a participação contínua dos alunos e seu protagonismo em direção aos objetivos de sua formação através de atividades dentro e fora do ambiente universitário, explorando o quanto possível o dinamismo da aprendizagem em ambientes profissionais. Planejar técnicas que incentivem processos interativos de aprendizagem, a variedade de métodos, técnicas e recursos, integrados às tecnologias digitais de informação e comunicação.

Sistema de avaliação de aprendizagem como um processo de feedback contínuo que acompanhe o desenvolvimento do aluno em todas as atividades que realizar, permita correção de erros durante todo o processo de aprendizagem, desenvolva o aspecto de orientação e diálogo usando técnicas avaliativas coerentes com os objetivos propostos.

Espaços e tempos reorganizados de modo a privilegiar as aprendizagens a serem alcançadas, mais do que os tempos de 50 ou 100 minutos estabelecidos igualmente para todas as aulas e todas as disciplinas, em todos os dias da semana.

Três grandes características de uma estrutura curricular inovadora se destacam:

Flexibilidade que favoreça adaptações necessárias; integração e interdependência dos elementos que a constituem; revisão do modelo curricular disciplinar, buscando outros que permitam construir um currículo inovador como, por exemplo, currículo por projetos, currículo por competências, aprendizagem por problemas, cursos cooperativos, currículos interprofissionais, currículos interdisciplinares.

IV - a gestão do projeto pedagógico deve privilegiar a co-responsabilidade com os protagonistas do currículo inovador em um ambiente democrático de participação. O planejamento e implantação de um projeto inovador podem requerer a revisão e/ou implementação de processos, estratégias, estruturas, revisão de custos, etc. Cabe a gestão o enfrentamento e encaminhamento de soluções que permitam o projeto se instalar conforme o previsto e planejado.

A gestão envolve alguns itens, dentre os quais destacamos abaixo:

- Programa de seleção e formação contínua de professores e funcionários administrativos, que permita aos candidatos compreenderem o novo projeto em seus propósitos e exigências e verificar se apresentam requisitos de abertura para um projeto novo, capacidade para trabalho em equipe, e demais requisitos e qualificações necessários. Criar condições para programa de formação contínua de professores e funcionários para compreensão, adaptação, integração e manutenção do novo currículo.
- Administração de conflitos envolvendo cultura administrativa e pedagógica de professores e funcionários administrativos.
- Apoio no enfrentamento de problemas e riscos durante a execução do novo currículo.
- Providências de condições de trabalho para os professores e funcionários que permitam um desempenho profissional adequado.
- Participação nas discussões sobre mudanças curriculares, principalmente nas que envolvem mudanças de normas, procedimentos, distribuição de tempo e espaço.
- Criação e gerenciamento de sistema de avaliação do projeto que permita acompanhamento durante a construção e implementação, garantindo que adaptações e correções se façam no decorrer da execução do novo currículo.
- Desenvolvimento e adaptação da infraestrutura, recursos e novos ambientes de aprendizagem necessários para atendimento ao novo currículo.

Currículo inovador na ufpr.

Como resultado de nossos estudos, podemos identificar diversos elementos de um currículo inovador, (a partir da concepção apresentada) no projeto do campus litoral da universidade do paraná.

Contexto. Refletindo sobre seus cursos de graduação à luz das necessidades e exigências da região de matinhos, a ufpr percebeu a necessidade e oportunidade de romper com o currículo existente e construir um novo, que pudesse contribuir positivamente com as necessidades da região. Para tanto aproveitou-se do processo histórico de realizações daquela instituição, sua missão, seus projetos, sua evolução, seu protagonismo, suas limitações e seus novos sonhos na continuidade de um projeto educacional em seu contexto, mas em novos tempos.

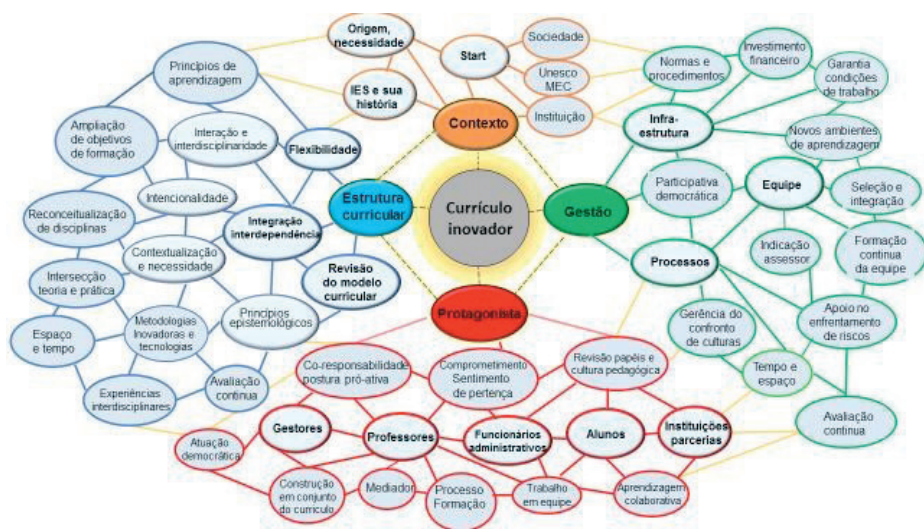
Protagonistas. A instituição percebeu e atuou desde o princípio do processo com conscientização da necessidade de revisão dos papéis dos participantes. Gestores construindo junto com equipe, professores conscientes da complexidade do projeto e de seu papel como mediadores da aprendizagem colaborativa, alunos protagonistas na construção de sua formação profissional, funcionários comprometidos com o novo currículo e as instituições parceiras assumindo seu papel de parceria na formação dos profissionais.

A estrutura curricular baseada em eixos, definidos em áreas de conhecimento essenciais para a formação dos profissionais, inovou em vários sentidos: (i) permitiu a reconceptualização das disciplinas em uma perspectiva interdisciplinar e de integração de teoria e prática; (ii) a escolha do ensino por projetos propiciou o protagonismo dos aluno com participação ativa e co-responsabilidade pela construção de sua formação profissional e facilitou e incentivou ainda a utilização de metodologias ativas e de sistema de avaliação formativo e a criação de novos espaços e tempos de aprendizagem.

A gestão inovou no processo seletivo para colaboradores, sendo pré-requisito principal a compreensão do novo projeto em seus propósitos e exigências, abertura para um projeto novo e capacidade para trabalho em equipe.

Utilizou-se do planejamento participativo para a discussões epistemológicas, pedagógicas e concepção do projeto, estabeleceu uma gestão participante e atuante no sentido de apoio à equipe, esclarecimento de dúvidas de ordem estrutural e financeira e colaboração na solução de problemas. Promoveu encontros de discussão e formação de professores e funcionários, incentivou e criou condições para integração de equipes docente e discente, assim como para sensibilização e conscientização dos alunos sobre o novo processo de ensino aprendizagem. Ainda colaborou no estabelecimento de novos espaços de aprendizagem tanto institucional como em parceria para a realização de estágios e práticas em contextos profissionais e projetos de extensão universitária.

Figura 1: conceito de currículo inovador.(Masetto & Gaeta, 2016)



Considerações finais

O cenário do século XXI traz para o ensino superior desafios, das mais diferentes ordens, na busca pela adequada formação de seus profissionais-cidadãos. No Brasil, esta tendência vem sendo impulsionada por diversas políticas públicas e principalmente pela reformulação e implantação de novas diretrizes curriculares nacionais em diversas áreas de estudos.

Sem dúvida, as instituições universitárias se encontram diante de um enorme desafio: construir uma organização curricular inovadora que dê continuidade à sua história, resposta às exigências que a sociedade contemporânea lhe faz, e por decorrência, um novo serviço a ser prestado à coletividade. Conforme a declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação, os currículos inovadores se apresentam como alternativas de realizar sua missão voltada para a formação de pessoas altamente qualificadas e cidadãos responsáveis, para promoção, geração e difusão da pesquisa, para contribuição na proteção e consolidação de valores atuais, para o desenvolvimento da atitude ética, política e de corresponsabilidade social de seus profissionais, reforçando a cooperação com o mundo do trabalho e prevenção das necessidades da sociedade. (UNESCO, 1998).

O projeto curricular inovador da universidade federal do Paraná unidade litoral se mantém por 12 anos respondendo a este apelo da UNESCO e às necessidades de desenvolvimento de sua região com a ousadia e inovação da instituição, com a coragem, o trabalho incansável e o espírito de equipe de seus protagonistas.

Referências

- Canario, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Carbonell, J. M. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Hargraves, A. (2001). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto Alegre: artmed.
- Hernandez, F. (2000). *Inovações: aprendendo com as inovações na escola*. Porto Alegre, Br: Artmed.
- Imbernón, F. (2000). *A educação no século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Keller-Franco, E. (2012). Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior. Em T. M. Masetto, *inovação no ensino superior*. São Paulo: Loyola.
- Masetto, M. T., & Gaeta, C. (2016). Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. *Revista Forges*.
- Ufpr, U. P. (2007). *Relatório de acompanhamento da implantação da ufpr litoral*. Matinhos, Paraná.
- Unesco. (1998). *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Piracicaba: Unimep.

Programa de inclusión digital: una alparcería de instituciones sin fines lucrativos para la mejoría de la vida y las oportunidades laborales para personas con dificultades sociales

WANDERLEY CARNEIRO
Centro Universitario FECAP, Brasil

ROSEMEIRE FESTAETS
Fundação Anita Pastore D'Angelo, Brasil

JOHNNY MENDES DA SILVA
Centro Universitario FECAP, Brasil

FLÁVIA KAO NABESHINA
Centro Universitario FECAP, Brasil

Resumen

Este trabajo muestra, por medio de un estudio de caso, la alparcería exitosa entre una Institución de Enseñanza Superior y organizaciones del Tercer Sector. Juntas, las tres organizaciones crearon y mantienen un Programa para inclusión digital para personas consideradas en dificultades sociales. Este programa se realiza desde 2003 y ya ha atendido a miles de personas. Para que ocurriera exitosamente a lo largo de ese período han sido necesarias buena gestión académica, administrativa y financiera. Con el propósito de sistematizar algunas informaciones, este trabajo ha investigado el programa de inclusión digital en la perspectiva de los principales involucrados en la gestión, o sea, su gestor y los profesores. Los resultados muestran que los alumnos universitarios, que son profesores voluntarios del programa, reconocen que han obtenido logros académicos, personales y profesionales durante su participación e, igualmente, destacan de forma positiva la experiencia en un programa cuyo producto y la enseñanza para una parte más carente de la sociedad. Los gestores señalan que la captación de recursos humanos, materiales y financieros constituyen el gran reto para mantener el programa y que la gestión transparente y profesional ha colaborado con su éxito. Por fin, se ha concluido que otros programas de esta naturaleza podrían crearse en condiciones semejantes e, así, reforzar la idea de que alparcerías entre universidades e instituciones del Tercer Sector pueden alcanzar buenos resultados y contribuir con la sociedad contemporánea.

Palabras Clave: Enseñanza-aprendizaje, Inclusión Digital, Alparcería.

Introducción

Las diferencias sociales promueven, entre otras cosas, la desigualdad económica, además de causar grandes dificultades para que una gran parte de la

población brasileña acceda a la enseñanza convencional y a otros recursos necesarios para la formación profesional y el ejercicio completo de la ciudadanía.

Así, la sociedad necesita mecanismos de inclusión educativa dirigidos a la gente que esté al margen de la enseñanza convencional, principalmente en lo que se refiere al uso de los ordenadores, de los sistemas de aplicaciones y otras tecnologías consideradas básicas para la ejecución de actividades rutinarias en las organizaciones. Estos conocimientos son esenciales para que una persona logre insertarse en el mercado laboral e, incluso, disfrutar de las redes sociales y de la Internet.

Por otra parte, las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), por medio de las actividades de extensión de la universidad, deben promover acciones conducidas a la comunidad, de manera que esta conozca lo que la Institución produce, principalmente aquellos conocimientos y servicios que puedan contribuir con la formación de una sociedad igualitaria. Además, otras instituciones con acciones sociales pueden ser aparceras del IES en el desarrollo de estas acciones.

En este contexto, este artículo se propone a describir el trabajo de estudio de caso sobre una sociedad exitosa entre tres instituciones sin fines de lucro ubicadas en la ciudad de São Paulo. Una IES y dos instituciones dirigidas al trabajo social se unieron para promover un Programa de Inclusión Digital (PID). Este programa está constituido por varios proyectos estructurados bajo la forma de cursos de informática que tienen el objetivo de dar la formación básica a personas con dificultades sociales.

La sociedad se estableció con el Centro Universitario Alvares Penteado-FECAP- la Fundación educativa Anita Pastore D'Ángelo-FAPD y la Federación Espírita del Estado de São Paulo- FEESP. Bajola orientación de un Profesor de la FECAP, que es también el responsable por el desarrollo y la organización de los materiales pedagógicos, alumnos entrenados imparten clases para personas con escasos recursos económicos, dándoles la oportunidad de acceder al mundo digital. Para esto, la FEESP ofrece sus instalaciones, cerca de 600 metros cuadrados, distribuidos en un edificio situado en el centro de la ciudad de São Paulo.

La FAPD provee 110 ordenadores y el trabajo de la gerencia administrativa, lo que incluye a la secretaría académica y financiera, recursos humanos, operaciones y captación de recursos. Este trabajo se lleva por cuatro personas, un empleado contratado y tres directores voluntarios.

Los alumnos de FECAP que trabajan en ese proyecto reciben una beca completa de estudios y una comisión para ayuda de costos de FAPD de R\$ 1.100,00, lo que corresponde a 307 € euros actualmente. El público al que se ofrece el curso es muy heterogéneo cuánto a la franja etaria y ala escolaridad y pertenece a las clases sociales menos favorecidas.

Desde su principio, el programa ya ha atendido a 5.300 personas, de las cuales 3.124 ya han sido certificadas en los cursos. Además, ha dado la posibilidad que decenas de alumnos de FECAP, por medio de su trabajo, obtuvieran becas de estudios y un abono, pudiendo, de tal manera, subvencionar sus estudios en una escuela considerada en nivel de excelencia por el Ministerio de Educación (MEC).

Esta aparcería puede ser considerada compleja porque implica a tres instituciones que firmaron un acuerdo de rendir recursos materiales y humanos. Además, otras instituciones participan y se convierten en colaboradoras cuando creen en el programa y su misión, principalmente porque su durabilidad y el impacto social que este promueve, contribuye para mejorar la vida de miles de personas.

Creemos que este relato pueda proveer información útil a la sociedad y alas IES porque posee las siguientes características: contribuye anualmente para la inclusión digital de centenares de personas; tiene una durabilidad larga; resulta de un trabajo común de ayuda social de una institución de educación y dos entidades de ayuda social; promueve sinergias que crean oportunidades de trabajo y desarrollo personal para los estudiantes de la universidad; promueve la inclusión digital de personas menos favorecidas socialmente.

Frente a ese contexto, este trabajo, que relata el caso de ese programa de inclusión digital, buscó responder a la siguiente interrogante:

¿Cómo los gestores y los profesores quiénes participan del programa de la inclusión digital perciben las dificultades de gestión operacional, considerándose:

- la diversidad del público que atiende y;
- la manutención de los apoyadores?

Para contestar a esta interrogante, este trabajo presenta los objetivos siguientes:

- a) Evaluar la comprensión de profesores y gestores sobre las dificultades encontradas de llevar adelante el PID;
- b) Entrevistar a los profesores y gestores y organizar sus percepciones bajo la forma de un informe;
- c) Comunicar los resultados estructuradamente para que otras instituciones puedan utilizarlos para proyectos semejantes y, de esa manera, contribuir con la ciencia y la sociedad.

2. Referencial teórico

2.1 Gestión de organizaciones del Tercer Sector y sus retos

El tercer sector ha ganado prominencia tanto en el ámbito académico como en los medios de comunicación y políticas sociales; sin embargo, en conse-

cuencia, al aumento de los problemas sociales, se ha incrementado su importancia como responsable por atender sectores en los que el estado es ineficiente (Godoy, Raupp, y Tezza, 2016; Soares y Melo, 2010). Aunque no haya consenso cuánto a su concepto, se sabe que este sector actúa de manera heterogénea, se compone por organizaciones diversificadas sin fines económicos, son independientes y voluntarias; y actúan recíprocamente con los siguientes inversores: donantes, patrocinadores, socios, proveedores, beneficiarios, otras organizaciones con objetivos sociales, gobiernos y voluntarios (Lacruz, 2014; Pereira, Moraes, Jr, y Palmisano, 2013; Salamon y Anheier, 1997; Soares, 2008; Soares y Melo, 2010).

De acuerdo con Merege (2008), el funcionamiento en este sector sería motivado por la intención de mejorar las condiciones de la vida de poblaciones menos favorecidas, proporcionando el desarrollo social local. Frente al impacto positivo causado por el tercer sector, es evidente la preocupación con la durabilidad de las organizaciones que en él actúan, especialmente cuando se observa que, como son entidades sin fines lucrativos, dependen de las donaciones y los recursos que advienen de las aparcerías establecidas con los sectores público y privado (Hudson, 1999; Tenório, 2006).

En este contexto, se observa la búsqueda continuada por la profesionalización de estas organizaciones, principalmente, frente al riesgo de que la ausencia de una misión y una actuación claras conduzcan a resultados insatisfactorios y en desacuerdo con la intención de los proyectos. Pese a la búsqueda por una mejoría de gestión, Tenório (2006) subraya que la respuesta basada en técnicas de gestión establecidas en compañías gubernamentales o privadas ni siempre garantizará la eficiencia del funcionamiento de una organización social. Por lo tanto, el autor acentúa la necesidad de poner atención a las particularidades del negocio para garantizar el cumplimiento de la misión y de los objetivos organizacionales (Tenório, 2006).

Diferente de lo que acostumbra ocurrir en compañías de otros sectores, de acuerdo con Sachuk, Biazin e Ignatti (2000), las estrategias que usualmente se adoptan por las instituciones del tercer sector engloban acciones específicas y resultados de pequeñas dimensiones, con el objetivo de traer evidencias y transformaciones a largo plazo. A la búsqueda de entender el proceso de profesionalización, diversos estudios han identificado los retos enfrentados por esas organizaciones. Entre ellos, se destacan los aspectos relacionados con el logro de legitimidad, la eficacia organizacional, el funcionamiento sostenible, el establecimiento y el mantenimiento de sociedades con organizaciones públicas o privadas; uso de indicadores de desempeño; conversión de donantes en contribuidores; creación de objetivos e identidad comunes; extensión de las activida-

des sociales; representación de cuentas y transparencia; calidad de los servicios (Drucker, 1997; Tenório, 2006).

Otros estudios insisten que la actividad de captación de recursos es uno de los desafíos principales que afrontan estas organizaciones (Santos, Sublaban, Neto, Giuliani, y Spers, 2008; Franco; Pereira; y Sartori; 2003; Speak; McBride; y Shipley, 2002). De acuerdo con Speak, McBride y Shipley (2002, P. 14), recaudar fondos se refiere a “asegurar o añadir nuevos recursos, optimizar recursos existentes, conquistar nuevas sociedades y lograr fuentes alternativas de recursos financieros”. Aquí, se entienden “recursos” como todos aquellos medios humanos, materiales y financieros necesarios para subvencionar el trabajo desarrollado por la organización (Speak; McBride; y Shipley, 2002).

Ante los diversos tipos de recursos necesarios para la viabilidad del negocio, algunas barreras se han identificado como impedimentos al desarrollo de estas organizaciones. Muchos de ellos son análogos a aquellos enfrentados durante el proceso de profesionalización, pero, igualmente, se destacan aspectos tales como: barreras culturales; conquista de la confianza del donante; ética en la recaudación de recursos; escasez de fondos financiadores; conquista y mantenimiento de personas que se identifiquen con la causa defendida por la entidad, con intenciones comunes e interesada en donar su tiempo a los proyectos sociales (Santos *et al.*, 2008).

2.2 Importancia de la inclusión digital con vistas a una sociedad igualitaria

La sociedad contemporánea ha experimentado una gran transformación en lo que se refiere a las formas y a los canales de comunicación utilizados por las personas. A ese respecto, se verifica que ciudadanos de diversas clases sociales, en un grado variable, pueden acceder a los nuevos medios de comunicación por medio de la tecnología, que no existían anteriormente.

En este contexto, es importante que los individuos con poca enseñanza convencional y bajos recursos puedan ser incluidos en este nuevo ambiente tecnológico de modo que puedan utilizarlo de la forma satisfactoria. Segundo Drucker (1997), en la actualidad es destacado el acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC) puesto que éstas incluyen al individuo en la sociedad moderna. Neri y Melo (2012), subrayando Drucker (1997), entienden que la inclusión digital es la puerta de entrada para oportunidades de trabajo y renta, por lo tanto, representa una clave para la promoción de dichas oportunidades.

Bajo la óptica de la Educación, Freire (1997) explica que la búsqueda del conocimiento puede integrar un problema del contexto de vida, promocionando la reflexión del individuo a la búsqueda de respuestas para los innumerables

retos impuestos por su contexto social. Es decir, el conocimiento es fruto de lo colectivo de una sociedad dinámica y, a la vez, lo colectivo es reflejo de una red digital global en la cual el individuo puede incluirse digitalmente (Lévy, 1999).

Segundo Comin (2001), quien esté incluido digitalmente es capaz de integrarse en la sociedad, participando, cuestionando y produciendo. Sin embargo, la desigualdad social presente todavía en los países en vías de desarrollo impiden que una gran cantidad de ciudadanos puedan disfrutar de manera satisfactoria de las nuevas tecnologías, estando al margen de los nuevos medios de comunicación. En este contexto, según Cunha, Enrique y Araújo (2016), la exclusión digital va más allá de no utilizar aparatos como *smartphones*, portables u otros equipos conectados a la Internet. La exclusión digital implica en mantener al margen de las interacciones sociales a personas en comparación a los digitalmente incluidos. Para Schwartz (2008), esto podría ser equivalente a que el ciudadano no pueda dialogar, producir y colaborar en la sociedad.

A causa de esto, la exclusión digital puede ser factor determinante para el futuro de los ciudadanos y, consecuentemente, de las organizaciones al imponer barreras como: (i) deficiencia de la infraestructura; (ii) carencia educativa; (iii) de bajos ingresos; (iii) inadecuación del contenido; barreras comportamentales y, (iv) discapacidades físicas, sensoriales y motoras (Cunha, Enriques, y Araújo, 2016). Empíricamente, la exclusión digital se correlaciona fuertemente con la población de bajos recursos financieros (Castro, 2015), como han comprobado Bonilla y Pretto (2011), que investigaron proyectos de inclusión digital activos en ciudades de Bahía (Brasil), Estado brasileño marcado por profundas desigualdades sociales y en el que la mayoría de la población vive con bajos ingresos. Asimismo, Akhras (2010) confirma este dato al analizar proyectos semejantes en comunidades aisladas de las regiones Norte y Noreste de Brasil.

Así, las acciones que han demostrado mayor eficacia digital han asegurado a los excluidos digitales (i) medios tecnológico, (ii) recursos para su uso, (iii) herramientas de apoyo, (iv) apoyos institucional y social, así como (v) habilidades y certificación para que puedan superar todos los tipos de barreras y, de esa manera, cumplir una trayectoria hacia el centro participativo en la Sociedad de la Información (Avila y Holanda, 2006).

2.3 Estrategia para la inclusión digital

Para Cunha, Enriques y Araújo (2016), la estrategia para la puesta en marcha de un proyecto de inclusión digital se debe basar en tres estrategias básicas: (i) Alfabetización del individuo; (ii) Infraestructura y (iii) contenido adecuado.

Las estrategias básicas son el punto focal que el proyecto debe utilizar para mantenerse constante y siga atendiendo a aquellas demandas de la región donde

actúe. Según los autores, los excluidos digitales se enfrentan retos a los que los gestores deben considerar cuando aplican las tres estrategias básicas. De acuerdo con Cunha, Enriques y Araújo (2016), dichos retos se clasifican de la siguiente manera:

- i. Acceso: es el ingreso eficaz de excluido digital.
- II. Capacidades: representa la instrucción mínima necesaria del individuo para que pueda seguir en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- III. Motivación: las dos razones principales de la exclusión digital son el desinterés y la incapacidad de utilizar la Internet, que están estrechamente relacionadas a la motivación del individuo y al deseo de aprender las TIC (Neri y Melo, 2012).
- IV. Confianza: es un factor psicológico que afecta al individuo que demuestra, desde desconfianza y miedo de equivocarse, hasta el miedo de un robo de datos personales.

Las consideraciones presentadas en la introducción de este trabajo y la investigación bibliográfica justifican la importancia de ampliarse la comprensión de las informaciones producidas por el programa, como también sistematizarlas para compartirlas con la comunidad científica.

3. Metodología

Según Gil (1987), una investigación se puede clasificar en función de sus objetivos y procedimientos de recogida de datos. En lo referente a los objetivos, esta investigación es exploratoria porque no se plantea llevar el control de variables ni probar hipótesis. En lo que se refiere a la naturaleza de las variables, la investigación es predominante cualitativa.

En cuanto a los procedimientos de la recolección de datos, esta investigación se clasifica como un estudio de caso. De acuerdo con Yin (2005), el estudio de caso presenta dos características importantes, 1) es una investigación empírica que evalúa un fenómeno contemporáneo en el contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no se definen claramente; 2) debe abrogar fuentes múltiples de recogida de datos, entre las cuales se destacan: la investigación documental, datos archivados, entrevistas, observación directa, observación de participantes, dispositivos físicos.

Este estudio de caso dirigido a la investigación del PIDha utilizó cuatro procedimientos de recogida de datos: investigación bibliográfica, investigación documental, encuestas a los voluntarios y entrevistas con los gestores principales. Los documentos fueron proveídos por FECAP y FAPD.

La encuesta se llevó con 27 ex voluntarios del proyecto y 5 voluntarios que siguen actuando en él. Los 32 participantes contestaron a un cuestionario estruc-

turado. El instrumento utilizó una escala de razón, con 10 niveles posibles de contestación para los elementos evaluados, que son los siguientes: (Con seguridad 10=); (9=SÍ-Fuerte); (8=SÍ-Medio); (7=SÍ-débil); (6=SÍ-Muy débil); (5=TAL VEZ); (4=NO-Muy débil); (3=NO-débil); (2=NO); (1=NO-fuerte); (0= en ninguna hipótesis).

Sobre una base de 50 participantes voluntarios el proyecto, se recogió una muestra de 32 participantes, lo que representa un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 10,5 %, según Rea & Parker (2002) que orientan:

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 (0,25) N}{Z_{\alpha}^2 (0,25) + (N - 1) Cp^2}$$

En el que:

Z α = Conteo Z para varios niveles de confianza;

N = Tamaño de grupo participante;

CP= Margen de error

n = Tamaño de la muestra

Para nivel de confianza de 95% el valor de Z α = 1,96

Otra fuente de recolección de datos primarios usados en el trabajo fue una entrevista aplicada a un grupo de tres gestores. El instrumento usado fue producido y validado por los autores de esta investigación y los resultados han sido analizados por medio del método de Análisis del Contenido propuesto por Bardin (2011).

Los resultados obtenidos por medio de los cuatro procedimientos de recogida de datos se presentan y se discuten a continuación.

4. Resultados y planteamientos

4.1 Investigación documental

En Brasil las organizaciones clasificadas como fundaciones son fiscalizadas por una agencia de control del Estado denominada Curaduría de Fundaciones, dirigida por un juez al servicio público del Estado de São Paulo.

De esa manera, el objeto de este estudio, el PIDes igualmente fiscalizado por una instancia superior conectada al Ministerio Público del Estado de São Paulo. Este mecanismo impone a los gestores la producción y control de una serie de informaciones que pueden demostrar la evolución del programa a lo largo de su ciclo de existencia. De ser así, en base de los registros y documentos usados en la gerencia administrativa de este programa, se han extraído informaciones que se presentan a continuación.

4.1.1 Indicadores del Programa de Inclusión Digital

Las organizaciones que rinden apoyo al PID lo evalúan en función de los parámetros siguientes: la cantidad de gente que ha atendido; la franja etaria atendida; números de alumnos que concluyen los cursos con desempeño superior a una calificación 6.0 (escala de 0 a 10); evasión; impacto social; empleabilidad y satisfacción personal.

Tabla 1. Indicadores académicos delPID

Año	Matriculas	Cursos Básicos	Avanzados	Concluyentes	Evasión
2003	91	82		82	10%
2004	130	121		121	7%
2005	360	171	14	185	49%
2006	310	220		220	29%
2007	420	246	106	352	16%
2008	606	438		438	28%
2009	525	285		285	46%
2010	434	212	6	218	50%
2011	475	195	25	220	54%
2012	291	129		129	56%
2013	352	154	37	191	46%
2014	356	137	20	157	56%
2015	476	178	131	309	35%
2016	574	132	89	221	61%
Total	5.400	2.700	428	3.128	42%
Média	386	193	48	223	39%

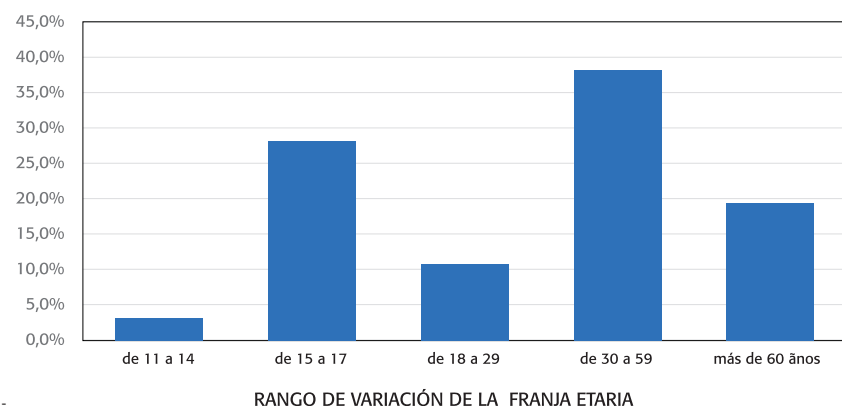
Fuente: Informe anual de la FAPD

La tabla 1 presenta los datos de los alumnos de los cursos básicos de manejo de aplicaciones como *Word*, *Excel* y *Power Point* e Internet. Los cursos avanzados se refieren a cursos de diseño de Web ofrecidos en 2005 y de *Excel* avanzado y programación, ofrecidos a partir de 2010.

La figura 1 muestra que el PID atiende a un público muy heterogéneo en lo que se refiere a la franja etaria, que incluye desde preadolescentes hasta adultos mayores. Estos datos indican una cara interesante, su amplitud en relación a la franja etaria. Además, se verifica que el porcentaje de los matriculados entre los 30 - 59 años, es la más destacada, con un porcentaje de 38.3%, seguida por los matriculados entre 15-17 años, de 28.2%. El número de participantes con más de 60 años también es significativo. La primera muestra revela que mucha

gente madura busca los cursos de informática para mejorar sus conocimientos y, consecuentemente, las oportunidades de empleo. Otras, de esta misma franja etaria, buscan el conocimiento digital para llevarse mejor con las nuevas tecnologías de la comunicación presentes en *smartphones* y ordenadores.

Figura 1. Porcentaje de matrículas en el período de 2003-2007 – por franja etaria.



Fuente: Documentos de gestión del Programa mantenido por la FAPD

Un indicador destacado para medir la eficacia del programa con respecto a la calidad del servicio y seguimiento de los alumnos se refiere al proceso de evasión. En el PID este proceso puede ocurrir por algunas razones, como indican los registros señalados a continuación:

Tabla 2. Motivaciones para la evasión de los alumnos del Programa de Inclusión Digital.

Indicadores	Porcentaje (%)
Dificultad de acceso logístico	30
Ha ingresado al mercado laboral	24
Problemas familiares	19
Ha perdido el interés	16
Otros motivos	11
Total	100

Fuente: Documentos de la gestión del Programa mantenidos por la FAPD.

La tabla 2 divulga que la razón principal de la evasión resulta de un factor externo al programa, es decir, la dificultad que individuos con dificultades financieras tienen para desplazarse en las grandes ciudades (el 30%). La segunda razón de renuncia es el “ingreso al mercado laboral”, lo que, de cierta manera,

se incluye entre los datos positivos, puesto que algunos alumnos se han evadido del curso porque han obtenido un trabajo formal y no tienen más tiempo para acudir a los cursos ofrecidos por el programa.

En este sentido, no se trata de que los conocimientos de informática obtenidos en el PID hayan sido la base para lograr un empleo o nuevo empleo. Sin embargo, se cree que esto también ocurre como resultado de una actitud más activa que los alumnos adquieren referente al mercado de trabajo. Esa actitud tiene origen en el aumento de autoconfianza y la red de relaciones que se crea dentro del programa, lo que colabora para que ellos mejoren su convivencia social.

4.1.2 Presupuesto

La FAPD es la responsable para la gestión financiera del programa. El presupuesto anual para 2017 es de R\$ 331.000, 00. Este valor será utilizado para pagar los gastos de uso del edificio y de las máquinas, salarios de los empleados y ayuda a los voluntarios, compra de material didáctico, pago de las licencias de *softwares*, gastos administrativos, comerciales y financieros, además de otros costos generales.

Otras organizaciones, como Fundación Salvador Arena, FAPESP, Fundación Ezute y Loja Maçonica Piratininga apoyan al programa por medio de donaciones materiales y financieras.

4.1.3 Indicadores académicos

Según lo informado en la tabla 01, desde el inicio del programa, en 2003, se registró un crecimiento del número de matriculados que, aunque oscile, se mantiene. El total de alumnos desde 2003 ha sido de aproximadamente 5.400. Cerca de 61% de los alumnos sigue en el curso de 6 a 12 meses y, al final, recibe su certificado de conclusión de curso de informática.

4.1.4 Indicadores de satisfacción y desarrollo de los colaboradores

Un indicador que se puede utilizar para medir la satisfacción de los colaboradores cuanto a su participación en el programa es el índice de rotación. El valor medio para este indicador en los últimos 5 años es de aproximadamente 33%. Se considera que este índice es bajo porque los colaboradores son estudiantes universitarios jóvenes que buscan nuevas oportunidades y que, cuando concluyen sus estudios de grado en FECAP, dejan el programa rindiendo su lugar para un nuevo estudiante.

Todos los profesores, alumnos voluntarios, poseen conocimientos previos de informática y son capacitados por un coordinador con aspectos de didáctica dirigidos a la enseñanza de informática. Además, dentro de su rutina diaria de trabajo, practican la oratoria, la docencia y la convivencia social. De ser así, el trabajo del PID colabora para la formación profesional de los instructores jóvenes.

venes. En relatos recogidos de manera informal y también por medio de la encuesta que compone este trabajo, muchos de ellos han manifestado su gratitud al concluir sus trabajos voluntarios. Es bastante común que los colaboradores indiquen a sus compañeros al trabajo en el programa social.

4.1.5 Algunos indicadores sociales

Aquellos que participan en los cursos de informática ofrecidos por el programa crean una red con sus colegas de grupo, profesores y con otros colaboradores. Las fiestas y celebraciones diversas, como los cumpleaños que los propios alumnos organizan, ponen de relieve el factor de la convivencia y son parte de los registros del programa.

Se han encontrado relatos de jóvenes con depresión que han mostrado recuperación tras empezar su participación en el PID. Por lo tanto, se considera que el programa, más allá de proporcionar nuevos conocimientos y oportunidades laborales, promueve beneficios intangibles como incremento de la vida social, sea ya por medio digital o por la convivencia con los compañeros de clase.

4.2 Encuesta a los voluntarios

Se aplicó un cuestionario a 32 voluntarios del programa, cinco de los cuales, aun ejecutan sus actividades como instructores.

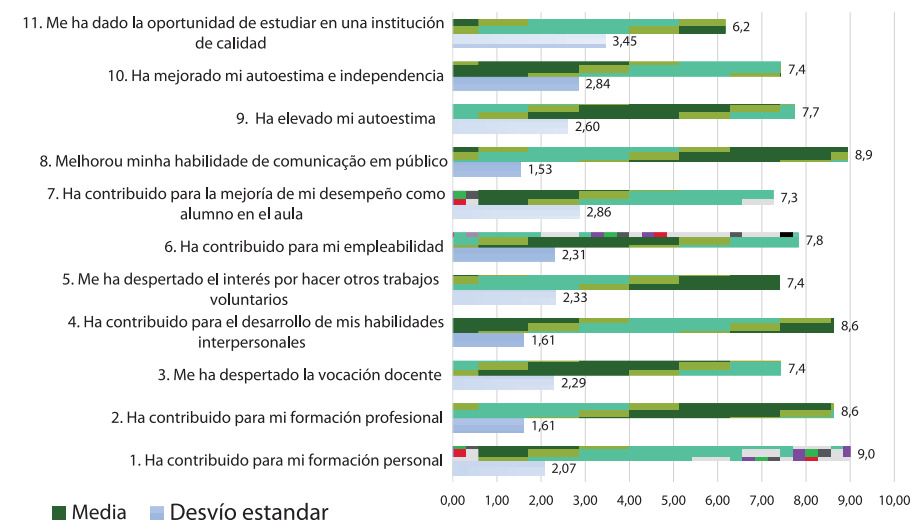
Se han investigado algunos aspectos señalados en el cuadro 2. Cada uno de estos aspectos se presentó a los instructores como afirmaciones a las que deberían calificar por medio de una escala de la razón, según mostrado en la metodología de este trabajo.

El cuadro 2 demuestra los valores de promedio y la línea de desvío estándar para cada una de las respuestas al cuestionario. Se verifica que los valores medios para todas las afirmaciones son superiores a 6.0 lo que, de acuerdo con la actual escala, indica el mayor o menor grado de acuerdo de los encuestados con lo que se afirmó. Obviamente, se debe considerar el desvío de las líneas, ilustrados en los cuadros 2 y 3, que demuestran una variación en la opinión de los voluntarios.

Para algunas preguntas como la formación profesional y la capacidad de comunicación en público, aunque considerando el desvío, se puede afirmar que la mayor parte de los encuestados, el 68.26% (margen de seguridad de 1 de desvío estándar), está de acuerdo con las afirmaciones, justificando la existencia del programa como una oportunidad para la formación profesional del joven universitario.

Esto se encaja en lo que preconiza el área de extensión universitaria de FECAP, que tiene como objetivo crear oportunidades de desarrollo de los conocimientos, habilidades y competencias profesionales clave.

Figura 2. Percepción de los voluntarios sobre la contribución del programa para su formación profesional.



Fuente: Encuesta aplicada a los voluntarios del Programa

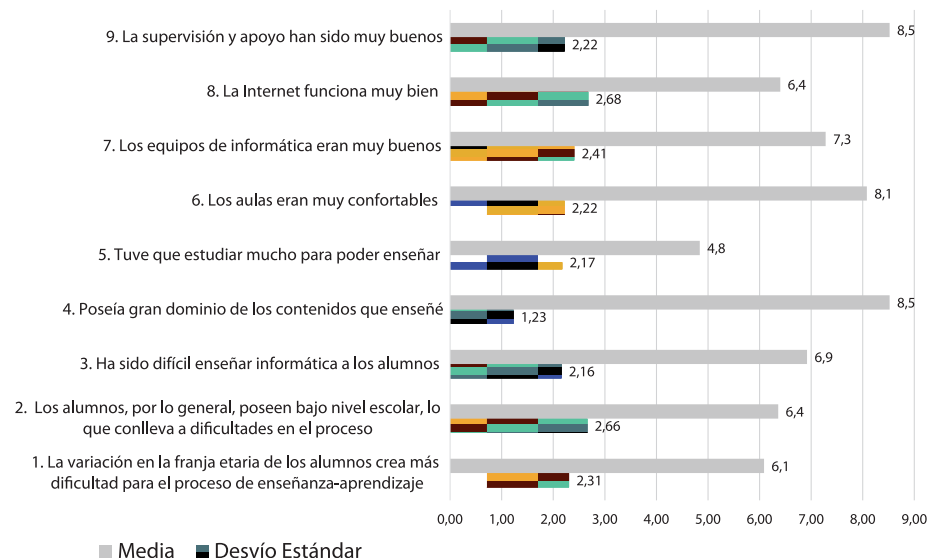
La figura 3 demuestra el resultado de la opinión de los voluntarios referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje del cual participan o han participado ejerciendo el papel de profesores.

En este caso, los promedios obtenidos por las asertivas presentan un nivel de acuerdo más frágil si comparado a la figura 2. En el caso identificado por la afirmación número 5 “tuve que estudiar mucho para poder enseñar”, el valor medio de 4.8, indica el desacuerdo de los encuestados en la relación a ella.

Del análisis general, se puede concluir que aunque se trate de un trabajo voluntario de enseñanza de informática a personas con dificultades sociales, el proceso de enseñanza-aprendizaje es entendido por los profesores como complejo. Se nota, al mismo tiempo que los profesores declaran poseer amplio conocimiento de lo que enseñaron, también señalan que era muy difícil enseñar informática a los alumnos. Esta dificultad se asocia a factores como el bajo nivel educacional de los alumnos que acceden al programa, expectativas diversas de los alumnos ya que están en diferentes fases de la vida, problemas técnicos con internet y dificultades pedagógicas en la enseñanza de informática.

La pregunta final presentada por el cuestionario se trataba de una pregunta abierta: ¿“Como tu participación en el Programa de Inclusión Digital ha contribuido o no para promover cambios en tu formación profesional, personal y como ciudadano? Explícalo”.

Figura 3. Percepción de los voluntarios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que ejecutan.



Fuente: Encuesta aplicada a los voluntarios del Programa.

Todas las respuestas demuestran que los participantes perciben el programa como una actividad importante para su vida personal y profesional. Todavía cabe subrayar los siguientes aspectos: desarrollo de relaciones interpersonales; aprendizaje de informática; mejora de la capacidad didáctica; desarrollo personal de la humildad; desarrollo de la ciudadanía; desarrollo de la vocación para la docencia; paciencia, generosidad, compasión, empatía y atención. La mayor parte de los voluntarios demuestra gratitud al programa porque, por su medio, han tenido la posibilidad de estudiar en una buena institución de educación superior, la FECAP.

4.3 Percepción de los gestores

Se han entrevistado a tres gestores que participan del programa. Se presenta a continuación, una síntesis de sus opiniones en cuanto a las dificultades y a los retos del programa.

Los gestores señalan la captación de voluntarios y de recursos financieros como las dos dificultades más destacadas a las que hacer frente. En el caso de este estudio, gracias a la aparcería entre las instituciones que han promocionado el programa, los voluntarios reciben una beca en FECAP y un abono mensual de la FAPD como ayuda de costos. Asimismo, se buscan a voluntarios que tengan un perfil alineado a las demandas del programa y que estén disponibles a

lo largo del semestre, tanto para la práctica docente como para las actividades necesarias de planeamiento para el ejercicio de la enseñanza.

La dificultad de recaudar recursos financieros se plantea como un gran reto y, por lo tanto, es fundamental que exista una gestión transparente y bien documentada. Así, es posible la creación de una confianza más grande entre las organizaciones y los participantes del programa. En Brasil, las organizaciones que asocian sus marcas a programas exitosos pueden generar propaganda espontánea y reconocimiento social, proporcionando la exposición gratuita de su marca.

Otro desafío, es la adquisición y manutención de ordenadores e impresoras, además de las licencias de *softwares*. Por fin, es necesario que exista la manutención del espacio físico que debe presentar aspectos adecuados de luminosidad, ventilación, organización, muebles y limpieza que estén de acuerdo con las necesidades del proceso pedagógico.

La evasión, igualmente, se presenta como un problema que exige atención y conocimiento técnico de los gestores. Para ello, buscan entender las dificultades que viven los alumnos y les ofrecen ayuda. Los gestores creen, además, que la evasión se podría reducir por medio de ofertas de apoyo psicopedagógico, ayuda para el transporte y alimentación.

Por fin, los gestores que siguen en el programa identifican beneficios para todos los implicados, tales como: aprendizaje, desarrollo de la solidaridad, aumento de la autoconfianza, aumento de conocimientos de cultura general y, especialmente para los alumnos, la posibilidad de inclusión digital.

5. Consideraciones finales

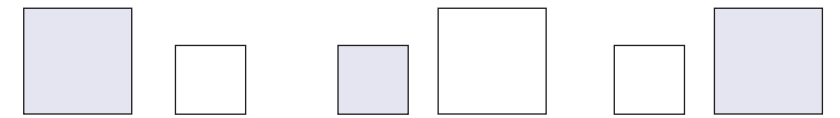
Los estudiantes voluntarios que imparten las clases de informática notan que la participación en el PID es una buena oportunidad de mejorar la formación académica y, además, de probar profesionalmente en el campo de la Educación. Asimismo, entienden que participar de un programa de esa naturaleza les permite contribuir a la inclusión social, la ciudadanía y, a la vez, desarrollar habilidades y competencias útiles para sus vida profesional.

La gestión de una programa social que involucre a varios apoyadores se trata de una tarea compleja y exige habilidad política y capacidad de aunar diversas filosofías y formas de trabajo. Asimismo, es básico que los gestores y los profesores muestren capacidad de relacionarse con personas que advienen de diversas realidades.

Ahora bien, es unánime la realización personal y profesional de los que participan de estas acciones dirigidas a la inclusión digital y ayuda ciudadana, pues sienten que están trabajando para una causa que va muy más allá de simplemente dedicarse a un trabajo por el sueldo que proporciona.

Referencias

- Akhras, F. N. (2011). Inclusão digital contextualizada para a inclusão social de comunidades isoladas. *Inclusão Social*, 4(1).
- Ávila, I. M. A., & Holanda, G. D. (2006). Inclusão digital no Brasil: uma perspectiva sociotécnica. *As cidades digitais no mapa do Brasil*, 13.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bonilla, M. H. S., & Pretto, N. D. L. (2011). Inclusão digital: polêmica contemporânea. EDUFBA.
- Comin, M. M. (2001). A metodologia do ensino de ciências mediada pelo computador: uma perspectiva de formação docente.
- Castro, J. G. D. (2015). Cidades Digitais: uma análise da implantação da infraestrutura em seu projeto-piloto.
- Cooper, D. R.; Schindler, P. S. (2003). *Métodos de Pesquisa em Administração*. 7rd Ed. Tradução: Luciana de Oliveira Rocha. Porto Alegre: Bookman.
- Cunha, M. B., de Araujo, P. S. R., Henriques, A. G., & Malachias, R. A. (2016). Metodologia para Fiscalização de Programas de Inclusão Digital com Foco na Avaliação Independente de seus Resultados. *Revista do TCU*, (136), 22-31.
- Drucker, P. (1997). *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Pioneira.
- Franco, J.; Pereira, M.F.; Sartori, R. (2003). Captação de Recursos para o Terceiro Setor: um estudo na cidade de Maringá-PR. *Anais do Encontro da ANPAD*, Atibaia, SP, Brasil, 27. Recuperado de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2003-gsa-0950.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Gil, A.C. (1987). *Como elaborar Programas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, J.G.V., Raupp, F.M., & Tezza, R. (2016). Organizações do Terceiro Setor: uma abordagem bibliométrica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v.11, n.1, jan/abr.
- Hudson, M. (1999). *Administrando organizações do Terceiro Setor*. São Paulo: Makron-Books.
- Lacruz, A. J. (2014). *Gestão de Programas no terceiro setor: uma abordagem prática*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed.34.
- Merege, L. C. (2008). Um novo fenômeno acadêmico. *Integração-A revista eletrônica do Terceiro Setor*. Página Inicial. Acesso em, 29(09), 09.
- Neri, M.C., De Melo, L.C.C. (2012). *Mapa da inclusão digital*. Rio de Janeiro: FGV, CPS, p. 190.
- Rea, L. M. Parker R. A. (2002). *Metodologia de Pesquisa: Do Planejamento à Execução*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Pereira, R. S., Moraes, F.C.C., Jr., A.B.M., & Palmisano, A. (2013). Especificidades da gestão no terceiro setor. *Revista Organizações em Contexto*, v. 9, n. 18, p. 167-195.
- Salamon, L. M., & Anheirer, H. K. (1997). The third world's third sector in comparative perspective. Johns Hopkins Comparative Non profit Sector Project. *The Johns Hopkins Institute for Policy Studies*, Baltimore, n. 24.
- Santos, N.C., Sublaban, C.S.Y., Neto, M.S., Giuliani, A.C., Spers, V.R.E. (2008). Captação de Recursos Financeiros em Organizações sem Fins Lucrativos: a utilização de indicadores de gestão para os doadores e beneficiários dos Programas sociais. *Revista de Gestão USP*, São Paulo, v.15, n. especial, p. 75-91.
- Schwartz, G. (2008). Pesquisar para a emancipação digital. *Economia Política da Comunicação: interfaces brasileiras*, 180-191.
- Sachuck, M. I.; Biazin, C. C. & Ignatti, E. C. T. (2000). Gestão do Terceiro Setor. In: *Semana do Administrador e Novo Milênio*, 20., Maringá, 2000. Anais... Maringá: UEM - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, p. 525-537.
- Soares, A. C. A. A. (2008). *Desafios gerenciais de organizações do terceiro setor de Belo Horizonte na percepção de seus gerentes* (Dissertação de Mestrado). Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Soares, A. C. A. A., & Melo, M. C. D. O. L. (2010). Gestão do terceiro setor. *REGE. Revista de Gestão USP*, São Paulo, v. 17, n.1, pp. 1-11, jan/mar.
- Speak, A., McBride, B., & Shipley, K. (2002). *Captação de Recursos: da teoria à prática*. Baseado no material escrito por Ann, Speak, Boyd McBride e Ken Shipley. São Paulo: Oficinas de Desenvolvimento e Captação de Recursos do Programa Gets -United Way do Canadá.
- Tenório, F. G. (2006). A trajetória do Programa de estudo em Gestão Social (PEGS). *Revista de Administração Pública*, v. 40, n. 6, pp. 1145-1162, nov/dec.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 3rd Ed. Porto Alegre: Bookman.



III. TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN

Lo académico, la escritura y el giro digital

JUDITH KALMAN LANDMAN
Instituto Politécnico Nacional, México

La idea de dialogar acerca de la innovación en la educación universitaria obliga a analizar lo nuevo y preguntarnos ¿qué es? y ¿dónde está? A la vez, es una invitación a reconsiderar nuestras prácticas en la educación superior; un nivel educativo donde la escritura es un medio privilegiado y prestigiado. Por esta razón aquí se propone reflexionar acerca de la enseñanza, la escritura académica y las nuevas prácticas comunicativas, una reflexión que puede resultar relevante para varias áreas del conocimiento.

Primeras consideraciones: la enseñanza

Llevo muchos años tratando de repensar tanto mi propia escritura como mi práctica docente. Por un lado, reconozco el valor de una escritura académica, rigurosa, teorizada, y analítica, pero a la vez me parece indispensable que los textos que escribo estén al alcance de diferentes lectores y no solo a los más especializados. De hecho, escribir sólo para otros especialistas me parece contraproducente porque los cambios educativos implican también cambios en la opinión pública, en la perspectiva de los directivos, en los criterios de tomadores de decisiones y en el parecer de los directamente involucrados. ¿Cómo podemos extender las ideas si se quedan entre nosotros mismos, en un círculo cerrado; y cómo enriquecerlos sin contar y dialogar con otros puntos de vista?

Por otro lado, en la docencia mis cuestionamientos han llegado con mi trabajo con los profesores de educación básica y medio superior y con mi interacción con mis propios estudiantes. Es muy fácil seguir reproduciendo la organización típica de los seminarios y las clases: una lista de lecturas predeterminada casi por completo por el profesor en turno, la presentación de los conceptos y debates conceptuales entre grupos intelectuales y autores, la resolución de cuestionarios y preguntas de comprensión elaboradas por el profesor y la exposición en grupo o individual por parte de los estudiantes de algún aspecto de los textos leídos. Queda poco tiempo para los diálogos, las preguntas auténticas, las exploraciones, las conversaciones horizontales y las conexiones con las ideas de los alumnos, sus experiencias y entendimiento. La idea de los seminarios académicos sigue este molde, y se repite una y otra vez sin importar las disciplinas y contenidos.

Confronté este molde en la docencia muchas veces con profesores de secundaria que habían acudido al Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS) en el Departamento de investigaciones educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN en México. En el LETS, durante varios años convocamos a profesores a participar en un grupo de trabajo donde exploramos diferentes aspectos de la práctica docente y la incorporación de las tecnologías digitales en el aula. Fueron los mismos maestros que usaron este término y lo ocuparon para describir sus clases: dar el tema, definir los conceptos, pedir a los estudiantes que lean de la página x a la página y en su libro de texto, contestar preguntas de comprensión, investigar definiciones o personajes o sucesos. Para finalizar, a los estudiantes generalmente se les pide una “actividad”: hacer un mapa, contar un evento histórico en forma de historieta, ilustrar y explicar un proceso natural como la fotosíntesis o el ciclo del agua o construir las capas de la tierra o un volcán con materiales de desecho. Más recientemente los profesores han pedido “investigaciones” en internet y exposiciones con PowerPoint, parecidas a las que se hacían años atrás en la biblioteca consultando las enciclopedias. Aunque los mismos profesores reconocían que había otras posibilidades y actividades para realizar con los jóvenes, señalaban que no las hacían por que tomaban mucho tiempo y que finalmente, aunque los alumnos solamente copiaran de las fuentes cuando menos, “algo se llevan”.

Lo que es evidente para mi es tanto en el nivel de educación superior como en el nivel básico, los principios que gobiernan lo que se hace en la escuela son los mismos. Rigen formas de relación verticales, una conceptualización del conocimiento estática, y una idea del aprendizaje reducida a la transmisión y transferencia de contenidos de una persona a otra o de una fuente (página o pantalla) al educando. Nuestra educación sigue siendo una propuesta basada en la idea de la transmisión del conocimiento aun cuando contamos con tecnologías muy sofisticadas.

Esta forma de enseñar tiene características identificables:

- el espacio educativo se orienta hacia “adelante” definido por la ubicación del escritorio del profesor y el pizarrón y los pupitres orientados en filas hacia ellos;
- los alumnos deben en todo momento poner atención al profesor;
- el profesor orienta y lleva la clase, les indica a los estudiantes lo que tienen que hacer, los supervisa y califica (o descalifica);
- la organización curricular se centra en los contenidos y se espera la revisión de todos los temas marcados en el programa de estudio durante el periodo del curso;

- los contenidos se organizan por disciplinas y se presentan de manera fragmentada, previamente seleccionados y ordenados en el currículo y luego por el docente;
- las preguntas son predecibles con respuestas conocidas y organizadas en interacciones jerárquicas y esperadas de pregunta-respuesta-evaluación;
- lo que se hace en clase se le denomina trabajo y consiste en ejercicios (cuestionarios, “investigaciones”, exposiciones, y exámenes).

Visto así, lo que se hace en la escuela se caracteriza por ser una rutina establecida, predecible y habituada (Cook Gumperz, 1986; Rogoff et al, 2003, Luke, 2000; Davidson, 2011). Blommaert (2012) lo describe de esta manera:

“Un profesor se acostumbra al sistema educativo, el edificio donde trabaja, sus colegas, el currículo y programa de estudio, las formas profesionalmente reconocidas para organizar su trabajo y el discurso académico. Varios procesos se integran: hay aprendizaje formal, hay aprendizaje informal, patrones particulares que se adquieren y se reiteran y otros que simplemente se encuentran, ciertas formas son permanentes mientras otras son transitorias. El resultado es que un profesor puede entrar a un salón de clase y hacer adecuadamente lo que los profesores hacen; sabe qué tipo de acciones se esperan y cómo realizarlas. El profesor ha sido formado de tal manera que se percibirá como un maestro por otros, y que la mayoría de las acciones específicas que realiza pueden ser habituales y rutinarias.” (30)

En LETS una de nuestros propósitos es ayudar a los profesores transformar su práctica; esto implica identificar lo que hacemos, nombrarlo y analizarlo. Pero también implica reconocer lo que no nos gusta o lo que pensamos que no funciona, entender por qué e imaginar otras posibilidades, diseñarlas y probarlas. Desde luego resulta más fácil lo primero (decir lo que no nos gusta) que lo segundo (construir una opción distinta). En esta interacción con los docentes de la escuela secundaria también me vi involucrada, pensando en mi propia práctica docente en el posgrado, los cursos que había impartido y, sobre todo, cómo mis estudiantes y yo habíamos vivido esas clases, utilizado las horas que pasamos juntos y el tiempo invertido en su preparación.

Una conclusión casi inmediata fue qué para imaginar una práctica docente distinta con los profesores, también tenía que imaginar la mía de otra manera. Esto me llevó a tratar de redefinir los principios subyacentes a la docencia, esas ideas grandes que orientan lo que los maestros hacemos. Mi inspiración vino en gran parte de James Gee (2003), quien identificó algunos de los principios de aprendizaje y participación en los video juegos. Después de observar a los jóve-

nes jugar durante largos periodos, se preguntó cuál era su gran atractivo y decidió jugar él mismo para ver de qué se trataba. Casi de inmediato se dio cuenta que jugar era difícil, a veces frustrante. El jugador debe aprender a distinguir múltiples personajes, conocer convenciones, manejar procedimientos precisos, enfrentar situaciones conflictivas, tomar riesgos y enfrentar lo que estos provocan. Si es tan complicado, ¿por qué les es tan atractivo? ¿Por qué regresan una y otra vez?

Gee se dio la tarea de extraer lo que él consideraba los principios de aprendizaje subyacentes enterrados en estos juegos. Identificó que los jugadores, para aprender a jugar, juegan y:

- Cuentan con múltiples formas de participación (como protagonistas, acompañantes y observadores);
- Reciben retroalimentación copiosa, del mismo programa y de otros jugadores en línea
- Enfrentan nivel de frustración manejable, por un lado, establece retos y por otro invita a seguir intentando para superarlos;
- Aprenden de otros jugadores y a la vez, apoyan el aprendizaje de otros. Toman riesgos y se enfrentan a las consecuencias de sus decisiones e intentos, aunque significa en el corto plazo un retroceso;
- Reciben ayudas, información y orientaciones justo a tiempo y justo en el lugar para que sea útil para resolver una situación específica.

A esta lista de principios, habrá que explorar dos elementos más: primero, que el conocimiento es distribuido. No hay una figura que todo lo sabe y otra que no sepa nada. Todos los jugadores contribuyen a los demás. Siempre hay alguien que necesita ayuda y orientación y siempre hay algo que lo puede apoyar. Y segundo, el reconocimiento y la legitimación de la actuación de uno se establece en relación a qué contribuye el jugador a la comunidad. No se espera que un jugador pueda recitar las reglas del juego, se espera que el jugador muestre y modele como jugar y que ayude a los demás para que puedan jugar también.

No me parece una gratuito que estos principios coincidan en gran parte con una teoría socio cultural del aprendizaje, donde la interacción es el contexto para el desarrollo del conocimiento. Aprender desde una perspectiva sociocultural enfatiza el rol de los mediadores (Vygotsky 1978) y cómo las personas desde una posición de mayor experiencia, muestran y modelan conocimiento para otros (Gee, 2003; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990). La mediación también puede tener lugar entre los participantes, donde uno no es necesariamente más experto que el otro, los involucrados comparten el conocimiento y alternan tomando la iniciativa en diferentes partes de un proceso (Kalman y Hernandez, en prensa).

Lo académico, lo escrito y el giro digital

De aquí mi posición que la innovación en la enseñanza en educación universitaria no sólo es necesaria, es urgente. Considero que los principios descritos por Gee ofrecen un punto de partida para reconsiderar lo que entendemos por lo académico, el papel de la escritura y el giro digital. Elijo estos tres elementos por razones muy sencillas: lo académico es una abreviatura por el gremio de los investigadores y las disciplinas. Los estudiantes ingresan a la universidad y aspiran pertenecer a él, cuando menos mientras están en el proceso de formación profesional. Lo escrito es—o había sido hasta hace poco—la forma de comunicación y expresión privilegiada de la academia, una forma que los estudiantes deben conocer y dominar. Lo académico, de acuerdo a la disciplina implica formas discursivas particulares, es decir, formas de argumentación, convenciones para presentar (y representar) evidencias y establecer conclusiones.

En cierto sentido cada quien, en su disciplina, habla el mismo idioma que sus colegas, los otros que trabajan sobre temas parecidos y metodologías próximas. En este sentido, se espera que el estudiante llegue a producir escritos reconocibles, textos que se identifican desde sus distintos discursos disciplinarios. Burke (2005) señala que algunas de las convenciones en el discurso académico son:

- Hacer explícito la relación entre afirmaciones y evidencias que las fundamentan
- Explicitar los elementos que se incluyen
- Vincular ejemplos con planteamientos
- Vincular diferentes secciones
- Definir términos especializados
- Contextualizar y relacionar discusiones con debates y antecedentes.

En un texto reciente con Michel Knobel (Knobel y Kalman, 2016), escribimos que la idea de giro capta un cambio de dirección en un campo y que

Actualmente es fácil argumentar que en diversos campos y disciplinas se ha dado un giro digital (por ejemplo, en la arquitectura, en las comunicaciones y en los estudios relativos a los medios de comunicación y el arte). En este giro en particular, no solo se trata de reconocer e investigar la proliferación de los dispositivos digitales, los servicios y las redes en la vida cotidiana de muchas personas en todo el mundo, sino también de incluir un interés académico sostenido para desarrollar formas de entender los cambios que la gente hace y los nuevos usos relacionados con la manera en la que comparte y retoma los significados y recursos mediados o producidos de manera digital (p. 21).

Las prácticas comunicativas diseminadas en el giro digital ofrecen nuevas formas de representación y abre posibilidades de expresión para los discursos

académicos, pero también siembran dudas y tensiones sobre lo que conocemos como nuestros discursos disciplinarios. Cuando intentamos cambiar ciertas convenciones—simplemente la transición de papel a pantalla—surgen nuevas posibilidades pero también provoca cierta incomodidad y nacen preguntas acerca de que debemos conservar y qué podemos transformar para seguir produciendo un texto, tal vez en un formato distinto, que seguimos reconociendo como académico.

Vale la pena preguntarnos ¿qué significa el giro digital para la educación [universitaria]? Esto dependerá de acuerdo a la disciplina, pero para la producción de textos analíticos y ensayos implica primero, ampliar nuestra noción de lo que constituye un texto académico y aceptar diferentes modos de representación. Esto significa que en la docencia debemos promover nuevos géneros y crear oportunidades para que nuestros estudiantes los exploren y experimenten: video-papers, usos centrales (no solo ilustrativo) de ilustraciones, gráficas, videos, hipervínculos etc. Esto daría lugar también a la consideración e inclusión de otros tipos de evidencias, lógicas y valores, sobre todo para aquellos estudiantes históricamente marginados de la educación superior (Zavala, 2011). La conectividad permite también buscar oportunidades para conectar la escritura académica con procesos de producción del conocimiento y relaciones sociales más amplios y establecer intercambios y diálogos que rebasan las conversaciones locales.

Entre la teoría y práctica: la clase a revés

La discusión anterior contextualiza mis intentos de innovar la producción académica de mis estudiantes. He intentado diseñar cursos que son lo que llamo “la clase a revés” (Kalman, Rendón y Gómez, 2015), una expresión que una maestra utilizó para describir cómo trataba de repensar los lineamientos estrictos de la enseñanza basada en la transmisión del conocimiento. “La clase a revés” se refiere a la organización del trabajo en el aula alrededor de un proyecto complejo que, en lugar de partir de los términos y explicaciones del profesor parte de la actividad de los estudiantes y se alcanza la conceptualización de las ideas en función de la producción de un objeto cultural. En lugar de iniciar con las definiciones formales y las discusiones y debates disciplinarios, partimos de sus ideas y propuestas. esto permite redefinir las relaciones entre los participantes (docente y estudiantes) y su relación con el conocimiento, definir la actividad como el contexto donde el aprendizaje ocurre, conceptualizar el error como una oportunidad de aprendizaje y promover procesos de planeación, preparación, colaboración, producción, revisión y re-elaboración. **En la práctica** significa buscar otras formas de organización, compartir la responsabilidad de

su funcionamiento con los estudiantes y crear oportunidades de decisión, experimentación y colaboración.

Esto lo he intentado de distintas maneras, aquí me limitaré a hacer una breve descripción de una de ellas: la realización de un documental (en lugar de un escrito) como proyecto final de un curso sobre aprendizaje en contextos cotidianos a nivel de maestría. Iniciamos el curso leyendo teoría acerca del *aprendizaje en contexto* y *el contexto en el aprendizaje*. Como docente, armé una bibliografía y selección inicial, y después con orientaciones mías, los estudiantes participaron en la selección de los textos restantes. Los alumnos crearon y administraron un sitio colectivo para compartir notas, avances, textos y sus análisis empíricos.

Al inicio del curso, les pedí que grabaran video con sus celulares de actividades que observaban en la calle. Estas escenas se convirtieron en un material empírico y la base de su documental. La producción fílmica implicó la elaboración de un guión detallado que incluía textos, señalamientos para un narrador “voz en off”, la articulación de imágenes y sonido y procesos de edición de lo escrito y lo visual.

En esta actividad, partí de varias premisas que orientaron mi actuación:

- El uso de la tecnología no es el fin, es un medio que permite la articulación de distintos modos de representación y expresión.
- Se lee y escribe para participar en una actividad socialmente valorado.
- Es necesario ceder el espacio, el proceso y el tiempo y propiciar que los estudiantes tomen decisiones acerca de cada uno de estos
- Los estudiantes deben participar en la selección de lecturas, proponer formas de análisis, hacerse cargo del seguimiento del curso y monitorear su propia producción
- La finalidad del proyecto es representar significados y conocimientos y crear un referente empírico común para las discusiones y el análisis teórico.
- Todos los estudiantes tienen conocimientos que aportar todas necesitan ayuda para aprender.

Inicios en lugar de conclusiones

Parafraseando a Rogoff, en este caso, el proceso es el producto y al mediar los discursos sedimentados y formas académicas arraigadas con nuevas opciones de expresión, las transformamos. Los docentes también nos convertimos en aprendices y aprendemos de lo que los estudiantes aportan; a la vez, los invitamos a explorar, experimentar, equivocarse, profundizar y crear. En cierto sentido implica empujar los límites de lo que reconocemos como *lo académico* (Hamilton y Pitt, 2009): el uso imaginativo e inesperado de los recursos comu-

nicativos mediante combinaciones novedosas y la incorporación de elementos y despliegues no convencionales contribuyen a la construcción de formas de conceptualización innovadoras y prácticas novedosas. Pero también estas nuevas formas de escribir y producir textos académicos nos distancian de lo esperado en la docencia. Primero, invierte la fórmula enseñanza-aprendizaje, ahora en énfasis está en aprendizaje y después la enseñanza. Le da un nuevo significado al guión que separa a estos términos, invirtiendo la direccionalidad de las acciones. Segundo, permite desdibujar los roles anquilosados de la educación formal y repensar quién planea, dónde ocurren los eventos y cómo se abordan los contenidos y problemáticas. Finalmente, da sentido y direccionalidad a la idea de “partir de los conocimientos previos de los estudiantes” en la medida que ellos ahora pueden mediar su trabajo en el curso con sus conocimientos, prácticas y experiencias

Los resultados de la producción de los documentales han sido asombrosos. Los estudiantes han revelado un gran sentido de responsabilidad y compromiso en la elaboración de su trabajo y su manejo creativo de los textos, recursos visuales y la tecnología ha rebasado por mucho mis expectativas para el producto final. Además, se involucraron en discusiones largas y profundas acerca de la teoría para llegar a escribir un texto académico—ahora en forma de guion—y realizar su documental. La colocación de una actividad que buscó fomentar otras formas de producir conocimiento y representar significados terminó siendo el contexto para el desarrollo de aspectos disciplinarios importantes, incluyendo la escritura. A través de la reorganización y redefinición de las actividades académicas ha sido posible para mí iniciar un proceso de innovación en la docencia.

Bibliografía

- Blommaert, I. (2012) *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters
- Burke, P. (2005). Deconstructing academic practices through self-reflexive pedagogies in Street, B. (2005). *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching*. (pp. 346-365) Caslon Pub.
- Cook-Gumperz (ed.). (1986). *The Social Construction of Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, C.N. (2011). *Now you see it: how the brain science of attention will transform the way we live, work and learn*. New York: Viking Press. ISBN: 978-0- 670-02282-3.
- Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave.

- Hamilton, M., & Pitt, K. (2009). Creativity in academic writing in A Carter, T. Lillis & S. Parker *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy*, 12, 61.
- Kalman, J., & Hernández, O. (en prensa). The making of survival in two micro-enterprises in Mexico City: Technologies, literacy, and learning. *Information Technologies & International Development*, 14
- Knobel, M. y Kalman, J. (2016). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital*. México: SM editores
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times. In Cope, B. y Kalantzis, M. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. (67-88). London, New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in sociocultural activity*. NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R. Correa-Chávez, M. and Angelillo, C. (2003). Firsthand Learning Through Intent Participation *Annu.Rev. Psychol.* 54:175–203
Recuperado de: http://calteach.ucsc.edu/People/_Instructors/documents/Rogoff-LearninginAdolescence.pdf
- Street, B. (2005). *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching*. Caslon Pub.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(2011), 56.

Tecnologías emergentes para la formación docente del conocimiento científico y la evaluación de su aprendizaje

DANIEL CEBRIÁN
Universidad de Málaga, España

En una sociedad donde cada vez más la tecnología y la ciencia poseen una repercusión social y laboral creciente, es imprescindible sentar las bases de un conocimiento científico y tecnológico desde los primeros años de la educación básica. Las competencias científicas y tecnológicas representan dos aspectos importantes para la formación de un ciudadano responsable e integrado con la sociedad del conocimiento (Fourez, 1997). Siendo precisamente las tecnologías, por su desarrollo y presencia social, un lenguaje y soporte para el desarrollo del conocimiento científico. Para las primeras etapas de la formación de un ciudadano los maestros y maestras en formación serán los encargados en el futuro de construir las cimentaciones de las nuevas generaciones hacia el manejo, crítica y buen uso de las tecnologías emergentes para el aprendizaje del conocimiento científico. Se hace constar que para la adquisición de estas dos competencias, *el pensamiento crítico y la argumentación* son de vital importancia para que las tecnologías y la ciencia sirvan a los ciudadanos y no al revés, y para que, a más tiempo pedagógico invertido se produzca un mayor desarrollo de ambas competencias (Kuhn, 2010). De alguna forma, ambas competencias están fuertemente ligadas, pues se puede apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de la ciencia con la tecnología para hacerlo más productivo, divertido y acorde a las nuevas exigencias de la sociedad (Akpınar, Ardaç, & Er-Amuce, 2014).

Para poder explicar y mejorar la competencia en argumentación, es recomendable seguir el modelo de Toulmin (1958) que recoge los elementos básicos de un buen argumento, cómo son: *las conclusiones* (como idea final sobre una pregunta controvertida), *las evidencias* (para soportar a las conclusiones) y *la justificación* (que permite unir coherentemente las evidencias con las conclusiones). Existen otros elementos, no menos importantes, que también pueden ser considerados en un buen argumento como son *la refutación de las ideas, las ideas previas y la calidad de las conclusiones* (Toulmin, 1958).

Debido al descenso en el interés de estudiantes en asignaturas y carreras científicas (Solbes, Montserrat, & Furió, 2013), se hace vital una continua renova-

ción en las aulas para motivar y así evitar la ausencia y fugas de estudiantes hacia otras disciplinas. Y para este fin, el uso de las tecnologías permiten al estudiante conectar de una manera más agradable y acorde a sus entornos personales de aprendizaje -PLE- tanto informal -casa, amistades...- como formal -centros educativos, empresas...-. Unido a estos PLE donde predominan las tecnologías, también se ha producido el fenómeno de intercambiar entre los más jóvenes de una cantidad importante de material multimedia, predominantemente imágenes y vídeo a través de las redes. Muchos de estos recursos multimedia pueden hacer alusión a fenómenos sociales o científicos que deberían analizarse en clase. Existen multitud de vídeos que se pueden utilizar desde diferentes plataformas como YouTube, Vimeo, Dailymotion... y que actualmente representa el 72% del tráfico de datos en Internet (Cisco, 2017). Según el INE (2016) entre 16 a 74 años aumentaron en los 10 últimos años casi el doble el uso de internet, y cada vez acceden a internet con menos edad. Por lo que, Aprovechando el interés mostrado en este recurso por los más jóvenes, y que además existe una trayectoria en el mundo educativo (Brouwer, 2011; Bayram, 2012; Tomáš & Seidel, 2013; Gaudin & Chaliès, 2015), se debería utilizar el vídeo como recurso para mostrar y divulgar este conocimiento científico (Jaramillo Hoyos, 2005). Especialmente cuando las redes de Internet permiten una comunicación sincrónica, un aprendizaje autónomo, centrado en el estudiante e inmediata de toda una aula trabajando sobre un mismo contenido, sin necesidad de interrumpir la clase para preguntar, responder, apuntar o aclarar algún aspecto problemático. Esto se podría realizar gracias a las anotaciones multimedia en el vídeo, que dotan de una interactividad mayor en la nube y permiten una visualización más pausada y detallada. Con el uso de las etiquetas podemos visionar por preguntas, como categorías o intereses de los estudiantes, las partes más interesantes de sus opiniones y conocimiento, y recoger los debates originados en el transcurso del vídeo para un debate en profundidad y más crítico entre toda la clase (Lu & Zhang, 2013).

En la extensa literatura sobre la evaluación de los aprendizajes (Falchikov & Boud, 1989; Roberts, 2006; Luxton-Reilly, 2009; Gikandi, Morrow, & Davis, 2011; Redecker & Johannessen, 2013; Cebrián de la Serna, & Bergman, 2014) diferentes autores apuntan la importancia de la evaluación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente cuando se realiza una evaluación formativa de 360 grados con evaluación entre pares, autoevaluación y evaluación del tutor. En la mayoría de estos estudios se coincide en apuntar que se consigue mayor éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando le dotamos no sólo de los comentarios del tutor, sino con las aportaciones de los pares en el aula (Boud, Cohen, & Sampson, 1999). Es muy interesante encontrar herra-

mientas tecnológicas que permitan estos procesos de evaluación entre pares, y que además faciliten a los estudiantes conseguir y evaluar un pensamiento crítico para que así se fomente estas competencias tecnológicas y científicas. Encontramos otros trabajos que evidencian la necesidad de mejorar la expresión y la calidad argumentativa, no sólo en estudiantes de primaria y secundaria, sino también universitarios (Aydeniz & Ozdilek, 2015). En nuestra opinión, y dado el auge de las tecnologías que comentábamos en el inicio, y dado las posibilidades socializadoras de los docentes para todas las edades y niveles. ún se hace mayor el interés por mejorar las competencias científicas, tecnológicas y argumentativas de los estudiantes a maestros y demás títulos de educación (pedagogía, educación social, etc), pues serán los encargados de preparar y favorecer en las nuevas generaciones de ciudadanos el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación, la competencia científica y el uso racional de las nuevas tecnologías para favorecer entre otras las competencias digitales (Iordanou & Constantinou, 2014).

El uso del vídeo y las anotaciones como herramienta de expresión argumentativa

Dado a que existe gran cantidad de material en Internet disponible para trabajar el conocimiento científico en el aula, se puede utilizar toda esta inmensa biblioteca de forma gratuita, de fácil uso y de gran motivación para los profesores y estudiantes. En este apartado se propone presentar la tecnología de las anotaciones de vídeo como una herramienta para alojar contenido científico y así proponer actividades formativas y evaluadoras para mejorar la argumentación de los estudiantes de ciencias de la educación.

Si se hace un recorrido a las actuales plataformas de anotaciones de vídeo que crece de manera exponencial, tenemos multitud de opciones para tener una experiencia en el aula. En el trabajo Kemczinski, Cebrián-Robles & Duarte (2017) se recoge un resumen de las características que se entienden como más importantes para trabajar las anotaciones de vídeo mediante el modelo 3C de colaboración (Comunicación, cooperación y coordinación). Estos tres aspectos son interesantes para el proceso de enseñanza aprendizaje y la gestión de esta el aula. Por ello, y dado las características colaborativas y de gestión de grupos que presenta la plataforma OVA - Open Video Annotation (<https://gteavirtual.org/ova/>), se propone como herramienta para la presentación de la metodología de trabajo en el aula.

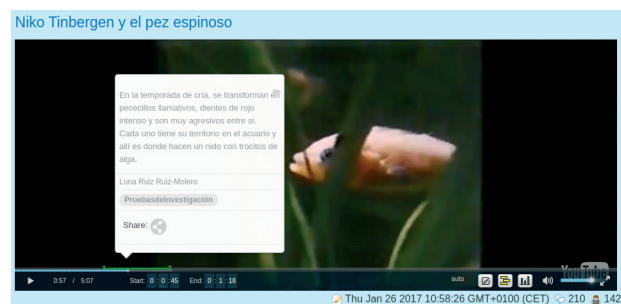
El uso de las anotaciones clasificadas mediante etiquetas permite concentrar las anotaciones y el interés de anotar una parte o secuencia del vídeo bajo una pregunta, una propuesta a investigar, etc. A continuación se propone una meto-

dología de trabajo mediante etiquetas en la que los estudiantes pueden visualizar el vídeo tantas veces como quiera para realizar una actividad:

1. Visualizar el vídeo completo al menos una primera vez para conseguir una impresión de conjunto usando la plataforma OVA.
2. Regresar al vídeo pero esta vez con la opción de crear anotaciones, para ello el tutor deberá de indicar cuáles etiquetas deben de usarse y el número de las mismas como su significado. Dichas etiquetas pueden ser construida por los propios estudiantes o estar prefijadas por el profesor al inicio de la actividad. Ambas opciones tienen diferentes impactos en los resultados (Lu & Zhang, 2013).
3. En el texto que se le introduce a la anotación se debe indicar el motivo de haber elegido esa etiqueta para ese fragmento concreto de vídeo. Por ejemplo, si es una conclusión deben de formularla con sus palabras o incluso plantear una alternativa que no esté recogida en el vídeo.

En la siguiente Figura 1 se puede ver un ejemplo de actividad de un documental en la que un científico demuestra que utilizando diferentes modelos de peces de colores, el pez espinoso presentaba una danza en zig-zag para cortejar a la hembra. En ella, un estudiante subraya una parte del vídeo y la etiqueta como “prueba”, dado que el estudiante entiende que el científico la usa para apoyar la conclusión de que dependiendo del modelo el pez espinoso presenta una danza en cortejo o no.

Figura 1. Ejemplo de prueba seleccionada en un vídeo mediante OVA



Evaluando la argumentación mediante e-rúbricas colaborativas

Reconocida la importancia de la argumentación, se entiende que la técnica de evaluar entre pares y la autoevaluación permite de una manera más sencilla y constructiva mejorar el proceso de aprendizaje (Roberts, 2006; Luxton-Reilly, 2009; Gikandi, Morrow, & Davis, 2011). Para ello, en este trabajo vamos a utilizar las rúbricas online como instrumento de evaluación ya que permite hacer una evaluación más objetiva y clara (Cebrián de la Serna, & Bergman, 2014). De

las herramientas online que aparecen, se ha diseñado, programado, experimentando y evaluando con la herramienta de CoRubric (<http://corubic.com>), por presentar una evolución de varios proyectos de investigación que dotan de la experiencia, necesidad y mejoras a una amplia comunidad de profesionales universitarios, de instituto y escuelas en todo el mundo (Cebrián-Robles, 2016).

Cómo estructura básica para un buen diseño de rúbrica, se va a construir una rúbrica para que permita ser adaptada a diferentes actividades, y desde esta crear otras rúbricas más específicas que respondan a los diferentes niveles de logro del tema específico que se quiere argumentar. En la siguiente Figura 2, se muestra un ejemplo de rúbrica genérica para evaluar las pruebas, justificación y conclusiones de un buen argumento.

Figura 2. Ejemplo de rúbrica base o genérica para evaluar un argumento

1. Pruebas (Evidencias)			
1. No proporciona prueba alguna	2. Solo proporciona pruebas inapropiadas (que no apoyan la conclusión)	3. Proporciona pruebas apropiadas, pero insuficientes para apoyar la conclusión. Algunas pueden ser inapropiadas	4. Proporciona pruebas suficientes y apropiadas
2. Justificación			
1. No hace ninguna justificación	2. Hace una justificación que no relaciona las pruebas con la conclusión	3. Proporciona una justificación que relaciona las pruebas con la conclusión. Repite la prueba/s y/o incluye algunas ideas científicas, pero no son suficientes	4. Proporciona una justificación que relaciona la conclusión con las pruebas. Incluye ideas científicas apropiadas y suficientes
3. Conclusiones			
1. No se plantea conclusión alguna	2. Conclusión inadecuada para la cuestión planteada	3. Conclusión adecuada, pero poco precisa desde el punto de vista científico	4. Conclusión adecuada y precisa desde el punto de vista científico

Las actividades probadas y propuestas en este capítulo pretenden generar una pregunta que permita ser respondida con una justificación, como pudiera ser: “¿las bacterias en la boca tienen influencia en la aparición de caries dental?”. A esta pregunta, el alumno tiene que responder afirmativa o negativamente, pero además tendrá que incluir pruebas (recogidas en un texto, en vídeo, en imágenes...) que entienda necesarias para defender su conclusión y enlazar dichas pruebas con la conclusión mediante una buena justificación. Todo esto será evaluado mediante una rúbrica similar y específica para la actividad partiendo de la rúbrica de la Figura 2.

Los estudiantes deberían seguir los siguientes pasos:

1. Leer la pregunta de argumentación que se le plantea y un pequeño texto que aporta las pruebas suficientes para justificar la conclusión.
2. Una vez han leído el párrafo, deben de elaborar una respuesta que contenga los tres elementos de un buen argumento según el modelo de Toulmin (1958).

- Estas respuestas se intercambiarán de forma anónima entre los estudiantes para que puedan evaluar entre pares el nivel y la calidad de las respuestas aportadas. De esta manera, el estudiante hará una autorregulación del aprendizaje gracias a la evaluación de otros pares, la suya propia y la del tutor. Es decir, realizar una evaluación formativa 360°.

Para que los criterios de evaluación sean observados con mayor valor por los estudiantes la primera vez que hacen las evaluaciones se les puede decir a los estudiantes que realicen la evaluación como mejor consideren sin usar rúbricas, pero sí justificando el motivo de la calificación. La siguiente vez que el estudiante vuelve a evaluar otra respuesta de la misma actividad, sí que puede tener delante una rúbrica de papel o digital, y puede observar que las calificaciones como su justificación varían, y comprende que los criterios puestos en juego al modelo de Toulmin (1958). Cuando se utiliza la rúbrica digital de Corubric.com permite disponer de los resultados con mucha inmediatez, al tiempo que puede explicar y evaluar de forma cualitativa. Con argumentos que pueden registrarse para después volver a analizar cómo aplicamos los criterios y las razones o argumentos que damos cuando evaluamos, como en el trabajo de evaluación sobre un dilema en Cebrián-Robles, Cebrián-de-la-Serna, Gallego-Arrufat, & Quintana-Contreras, (2017). Esto permite un bucle de análisis doble, sobre la argumentación y sobre los criterios que usamos cuando valoramos las opiniones de terceros.

Conclusiones

En este capítulo hemos partido del crecimiento exponencial de las tecnologías y el conocimientos científico que se difunde a través de la primera. Esto nos obliga a plantear una formación en competencias científicas y tecnológicas, para que los ciudadanos tengan una formación más crítica sobre los medios tecnológicos como sus contenidos. Una estrategia importante para atender esta necesidad es introducir en la formación inicial de las titulaciones de educación, la formación en estas dos competencias anteriores, empleando la estrategia que les une a ambas competencias; es decir, utilizar las tecnologías emergentes para el análisis de los contenidos científicos que se difunden mediante las redes. Se propone para esta estrategia general dos tecnologías emergentes: por un lado, la plataforma Corubric para la evaluación de los aprendizajes y desarrollar una evaluación formativa mediante la rúbrica de argumentación; por otro lado, Open Video Annotation -OVA- para abordar los contenidos científicos y la argumentación en los soportes y códigos multimedia más predominantes actualmente. Como tal propuesta, está limitada y necesita aún muchos otros estudios que vayan dotando a esta línea de “Tecnologías emergentes para favorecer la

argumentación científica” de rigor, estudios contrastados y diversidad de respuestas según contextos.

Bibliografía

- Akpınar, Y., Ardaç, D., & Er-Amuce, N. (2014). Development and validation of an argumentation based multimedia science learning environment: Preliminary findings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3848-3853.
- Aydeniz, M., & Ozdilek, Z. (2015). Assessing and enhancing pre-service science teachers' self-efficacy to teach science through argumentation: Challenges and possible solutions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-19.
- Bayram, L. (2012). Use of online video cases in teacher training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1007-1011.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Brouwer, C. N. (2011). *Imaging teacher learning. A literature review on the use of digital video for preservice teacher education and professional development*. American Educational Research Association,
- Cebrián-Robles, D. (2016). CoRubric. Retrieved from <http://corubric.com>
- Cebrián-Robles, D.; Cebrián-de-la-Serna, M.; Gallego-Arrufat, M.J. & Quintana-Contreras, J. (2017). Impacto de una rúbrica electrónica de argumentación científica en la metodología blended-learning. *RIED*, 21(1).
- Cebrián de la Serna, Manuel, & Bergman, M. E. (2014). PRESENTATION: Formative assessment with eRubrics: An approach to the state of the art. *REDU.Revista De Docencia Universitaria*, 12(1), 23-29.
- Cisco, V. N. (2017). Cisco visual networking index: Forecast and methodology, 2016-2021. Technical Report, Cisco, Tech.Rep.
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430.
- Fourez, G. (1997). Alfabetización científica y tecnológica: Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias Ediciones Colihue SRL.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351.
- INE, B. (2016). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares.
- Iordanou, K., & Constantinou, C. P. (2014). Developing pre-service teachers' evidence-based argumentation skills on socio-scientific issues. *Learning and Instruction*, 34, 42-57.
- Kemczinski, A.; Cebrián-Robles, D. & Duarte-Freitas, M. (2017). *Difusión y colaboración del conocimiento científico mediante anotaciones en video-póster*. Comunicación

- en la 10ª edición del Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, Sevilla (España) (Aceptada)
- Jaramillo Hoyos, A. (2005). Vídeo argumental y educación en ciencias: Una relación paradójica.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824.
- Lu, J., & Zhang, Z. (2013). Scaffolding argumentation in intact class: Integrating technology and pedagogy. *Computers & Education*, 69, 189-198.
- Luxton-Reilly, A. (2009). A systematic review of tools that support peer assessment. *Computer Science Education*, 19(4), 209-232.
- Redecker, C., & Johannessen, Ø. (2013). Changing assessment — towards a new assessment paradigm using ICT. *European Journal of Education*, 48(1), 79-96.
- Roberts, T., S. (2006). *Self, peer and group assessment in E-learning*. US: Information Science Publishing
- Solbes, J., Montserrat, R., & Furió, C. (2013). Desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: Implicaciones en su enseñanza. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales*
- Tomáš, J., & Seidel, T. (2013). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Waxmann Verlag GmbH, Germany
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument* (2003rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Experiencias innovadoras sobre evaluación de los aprendizajes con TIC

MANUEL CEBRIÁN DE LA SERNA (COORD.)
Universidad de Málaga, España

MAYERLY RUIZ TORRES
Universidad Católica de Manizales, Colombia

MANUELA RAPOSO RIVAS
Universidad de Vigo, España

Introducción

El desarrollo de las tecnologías juega un papel importante en los procesos de innovación educativa en las universidades de todo el mundo, aportando nuevas posibilidades y funciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y facilitando nuevas fórmulas más rápidas y eficientes de crear y compartir el conocimiento. Tales cambios son propuestas innovadoras que como el *aula invertida* está representando todo un modelo innovador dentro de las modalidades de enseñanza y aprendizaje *e-learning* y *b-learning*.

Estas modalidades e innovaciones representan cambio importantes en todos los elementos del sistema universitario, desde los recursos y servicios institucionales, los el papel del docente y los estudiantes, hasta el currículum. Dentro de estos elementos curriculares, la evaluación está representando un cambio “coperniquiano” especialmente gracias a las tecnologías, como otras razones de los cambios producidos en la sociedad del conocimiento, la evaluación ha tomado nuevo conceptos bien diferenciados a la evaluación que podríamos decir “tradicional”, como sería:

- Un cambio de la evaluación bajo medición a *la evaluación como estrategia para aprender*.
- Un cambio de la evaluación sumativa a una *evaluación formativa*.
- Un cambio de la evaluación basada en la adquisición de la cantidad de conocimiento a *evaluación por competencias*.
- Un cambio de la *evaluación centrada en el grupo* a una *evaluación bajo criterios*.
- Un cambio de evaluación de aprendizajes académicos a una importancia del *aprendizaje profesional* (adquirido en los centros de prácticas), donde uno no puede existir sin el otro.

- Un cambio de la evaluación basada exclusivamente en los exámenes presenciales a una *evaluación con diferentes estrategias* y subsidiaria de las competencias esperadas.
- Un cambio de evaluación de los aprendizajes en modo presencial a una *evaluación con el uso de tecnologías o e-aprendizaje*.

En suma, la evaluación de los aprendizajes en estas modalidades ha favorecido un nuevo enfoque más centrado en la autorregulación del aprendizaje por los estudiantes, donde el docente gestiona y facilita este nuevo planteamiento de enseñanza con nuevas metodologías formativas y evaluativas, y donde las tecnologías toman un protagonismo esencial en los procesos de intercambio de criterios, valoraciones sobre lo aprendido, interacciones y retroalimentación entre los implicados, etc. El presente texto pretende introducir brevemente sobre la temática que nucleamos con los cuatro capítulos siguientes, que no es otra que la evaluación de los aprendizajes universitarios con el uso de las tecnologías, donde resaltamos las posibilidades que estas tecnologías brindan actualmente en estos procesos de e-aprendizaje, como los nuevos desarrollos emergentes que están surgiendo como los procesos de reflexión sobre lo aprendido con las anotaciones multimedia, los aprendizajes en colaboración mediante redes y portafolios multimedia, las *evaluaciones por competencia* y la comunicación evaluativa que facilitan las rúbricas electrónicas... entre otras tecnologías emergentes, para favorecer los resultados de aprendizaje en una nueva concepción del aprendizaje en sintonía con las *competencias digitales* que la Sociedad del Conocimiento requiere. En esta idea, todos los capítulos se aglutinan alrededor de estas dos tecnologías emergentes como son: las rúbricas digitales y las anotaciones multimedia aplicadas a diferentes contextos y objetivos de aprendizaje universitarios.

A continuación, se presentan experiencias concretas que complementan la ponencia del profesor Daniel Cebrián, sobre la “Evaluación de competencias científicas mediante tecnologías multimedia”.

Desde ahí, el capítulo titulado “La evaluación de las exposiciones orales en equipo con e-rúbrica” muestra una metodología de evaluación con rúbricas ampliamente utilizada y reconocida por su impacto en la enseñanza universitaria, pero que actualmente ha tenido un auge importante por las nuevas posibilidades que las tecnologías nos permiten. La Dra. Mayerly Ruiz Torres de la Universidad Católica de Manizales (Colombia) nos ofrece claros ejemplos para atender los aprendizajes en las competencias genéricas imprescindibles para todo estudiante universitario, como son las desarrolladas por los estudiantes en las exposiciones orales de los proyectos, trabajos, reportes...

Posteriormente, Dr. Manuel Cebrián de la Serna de la Universidad de Málaga (España) atiende las posibilidades de las Anotaciones multimedia para la

evaluación de los aprendizajes en el *prácticum*, desde las experiencias producidas gracias a varios proyectos de investigación, innovación y desarrollo. Igualmente, además de modelos de usos prácticos con estas tecnologías, señala líneas de innovación e investigación para que los docentes experimenten y realicen evaluación de su docencia.

Finalmente, la Dra. Manuela Raposo Rivas de la Universidad de Vigo (España) realiza una investigación sobre el impacto de la metodología de evaluación formativa con rúbricas digitales, con diferentes técnicas de evaluación como son la autoevaluación y la coevaluación, y para un contexto bien definido de enseñanza universitaria. Describe la metodología docente y el diseño de investigación, los instrumentos elaborados como los resultados del impacto; y todo ello, fundamentado en una literatura amplia y específica sobre el tema que aborda. En conjunto es una buena ejemplificación docente para el cambio metodológico en la evaluación por competencias con el uso de rúbricas digitales, junto con una llamada al profesorado para innovar e investigar en su propia enseñanza.

Con estos capítulos entendemos que el apartado del libro ha centrado todos sus aportaciones en una temática bien específica, como al mismo tiempo bien difícil como es la evaluación por competencias y con el uso de tecnologías. Se han presentado innovaciones tanto tecnológicas como pedagógicas, como son las anotaciones de vídeo y las rúbricas, aplicadas a contextos específicos de enseñanza universitarias, y con resultados de impacto positivos en los aprendizajes de los estudiantes; al tiempo que, se analizaron propuestas metodológicas viables para el cambio y la investigación de los docentes sobre su práctica de aula.

La evaluación de las exposiciones orales en equipo con e-rúbrica

MAYERLY RUIZ TORRES
Universidad Católica de Manizales, Colombia

El proceso de convergencia hacia el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y la utilización de un nuevo Sistema de Transferencia de Créditos Europeos –ECTS- implican una serie de cambios en la forma de entender, organizar y poner en práctica la docencia universitaria, en la cual las nuevas propuestas abogan por que el estudiante sea el centro y protagonista del proceso de aprendizaje, y “se sustituya la importancia de la enseñanza y la adquisición de conocimientos por la importancia del aprendizaje y la adquisición de competencias” (González y Wagenaar, 2003, citado por Bautista, Borges y Forés, 2006, p.22).

Con esto, actualmente se refuerza el interés y se trabaja en las necesidades frente a los nuevos retos que la educación, en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, obtiene con la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y las posibilidades que el buen uso de ellas ofrece en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En las últimas tres décadas, como lo mencionan Prendes y Castañeda (2010), en el mundo en que vivimos ha acaecido una transformación significativa y vertiginosa, siendo la información y la comunicación uno de los cambios más influyentes, cuya evolución se ha visto reflejada en todos los aspectos en el sistema educativo y social.

Los cambios en la docencia universitaria, y especialmente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el que el eje fundamental ha pasado de ser el conocimiento y la enseñanza, a ser el aprendizaje y su agente activo el mismo estudiante, cuya formación se encuentra orientada a la obtención de las competencias necesarias para desenvolverse en un futuro ámbito profesional, lleva a pensar permanentemente en el camino formativo, le exige flexibilidad en sus metodologías, de modo que continúe siendo el protagonista de su aprendizaje y las TIC apoyen los procesos de formación. Que en el tema de la evaluación facilita el aprendizaje formativo mediante la evaluación continua.

Esta es la razón por la cual Pérez-Galán, Cebrián-Robles, & Rueda-Galiano, (2014) nos recuerda que:

“El uso de las nuevas tecnologías en procesos de evaluación autorregulada permite que el alumno alcance un rendimiento óptimo, eficaz

y de calidad [...] considerando el acto de evaluar como un proceso de mejora y de aprendizaje, a través de herramientas como la e-rúbrica” (p.437).

La aplicación de la evaluación exige el empleo de herramientas que ayuden a obtener información y para que esta sea formativa, es necesario emplear los instrumentos que ayuden a incidir en la mejora del aprendizaje con un *feedback* adecuado, como es el caso de la rúbrica, sea ésta trabajada en papel o digital. En este sentido, la utilización de las rúbricas en los procesos de aprendizaje y en la evaluación formativa, es una tecnología y una metodología clave para que la participación del estudiante pueda verse reflejada, y diríamos motivada directa o indirectamente (Hill, 2013), tanto con la evaluación entre pares, como en la coevaluación y la autoevaluación (Zita Lysaght, 2015).

Vale la pena enfatizar que la evaluación mediante rúbrica se sitúa dentro de la concepción de evaluación formativa y que su empleo en metodologías de pares dentro del contexto educativo no es extenso, por lo que la necesidad de investigar la evaluación entre pares con e-rúbrica cobra más importancia, buscando que los estudiantes estén más comprometidos con los elementos de la evaluación, en la identificación de criterios a aplicar en sus actividades y en la realización de juicios aplicados a estos criterios. Demostrando de esta forma el alcance que esta metodología y la utilización que la e-rúbrica puede tener en el entorno de educación superior.

La e-rúbrica se define como una metodología y una herramienta tecnológica para evaluar los aprendizajes por competencias y utilizando criterios que persiguen la máxima objetividad, y que facilitan la evaluación formativa (autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación de grupos y evaluación del profesor por los estudiantes, etc.) para diferentes contextos de enseñanza universitaria (Cebrián-de-la-Serna, & Bergman, 2014)

La evaluación es parte del proceso de aprendizaje y el planteamiento de la evaluación entre pares, pudiéndose convertir en un instrumento de aprendizaje en sí mismo, al desarrollar, entre otras, la colaboración, la negociación, la comunicación y el trabajo en equipo (Brown y Glasner, 2003).

Este tipo de evaluación formativa como lo manifiestan Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012), puede entenderse como una forma específica de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de sus iguales. Este tipo de evaluación se puede considerar como una de las formas más efectivas para promover la colaboración y cooperación entre los estudiantes. Esta es la razón por la cual Sanmartí (2007, citado por López, 2009, p.56), afirmaba que “los alumnos aprenden mucho más

cuando se autoevalúan o son evaluados por sus compañeros, que cuando el profesor es el que detecta las dificultades o propone cambios”.

En suma, combinar la parte pedagógica con la tecnológica, junto con la evaluación entre pares, se pretende mostrar su utilidad y eficacia en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, al tiempo que estos interioricen los criterios de evaluación y mejoren su desempeño y la calidad de sus aprendizajes.

1.1. La experiencia en la Facultad de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia).

La experiencia deviene de un trabajo doctoral denominado “Estudio de las competencias transversales en un modelo de enseñanza y evaluación formativa en la universidad” (Ruiz-Torres, 2014) dentro de un proyecto I+D+i más amplio [1], el cual se encontraba enmarcado en las acciones de mejora de la enseñanza universitaria que persigue el nuevo EEES, donde se resaltó la importancia de centrar la enseñanza en los aprendizajes de los estudiantes y que junto con la guía del profesor, fueran estos quienes desarrollaran las competencias mediante el empleo de metodologías que permitieran el avance de procesos de reflexión y análisis en la evaluación y en la autoevaluación.

De este trabajo inicial de doctorado aplicamos el mismo modelo educativo y realizamos una investigación durante el 2015 con los estudiantes de primer semestre de la asignatura “Modelos y Teorías Psicológica” (3 créditos obligatorios), del programa de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia).

El 30% de la asignatura consistió en la realización de un trabajo en equipo, el cual sería presentado mediante exposición oral de 40 minutos, donde seis equipos exponían una vez al semestre y realizaban cinco evaluaciones entre pares mediante el empleo de la e-rúbrica.

La exposición oral debe ser una competencia transversal, es fundamental para el aprendizaje del psicólogo, debido a que en muchas ocasiones este participa en conferencias y talleres, realiza terapia, y se ve responsables de grupos de personas que debe orientar o formar; por ello que, desde el primer semestre de la carrera se fomenta este método en la asignatura.

Para el trabajo en equipo y la exposición oral, se tomó como referente la presentación de las teorías psicoanalítica, experimental, conductual, cognitiva, humanista y la Gestalt, las cuales serían valoradas por sus compañeros teniendo en cuenta seis indicadores: Seguimiento del tema, contenido, comprensión, vocabulario, postura y actividades. El grupo utilizó la plataforma de Rúbrica del grupo Gtea (<http://gtea.uma.es>) para la evaluación de cada una de las exposiciones orales.

Atendiendo al cambio de paradigma que se inició a principios del siglo XXI, la evaluación en la asignatura tomó un nuevo giro y protagonismo con la modalidad de evaluación entre pares con e-rubrica, movilizandoo el desarrollo de competencias transversales, lo que propició un gran interés para los estudiantes debido a una condición nacional y otra institucional:

1. La universidad iniciaba la experiencia con el Plan de Gobierno de “Ser Pilo Paga”, el cual busca que los mejores estudiantes del país con menores recursos puedan acceder a las IES acreditadas de alta calidad. Esto generó un gran reto, debido al ingreso de más estudiantes al programa con diferentes condiciones socio-culturales.
2. En el programa, el trabajo con TIC se centraba en el uso de algunas herramientas de la plataforma Moodle y la práctica de la evaluación era tradicional.

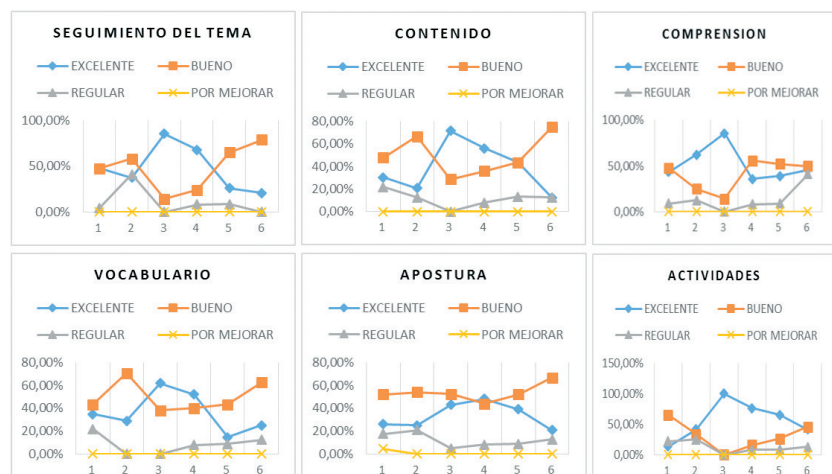
Es importante tener en cuenta que cuando queremos poner en marcha prácticas innovadoras, y en este caso fue la evaluación con e-rúbrica, es fundamental que tanto los estudiantes como otros docentes, se involucren en su construcción y que conozcan el potencial y la importancia que tienen para mejorar el aprendizaje, la práctica docente y el desarrollo de competencias. En la experiencia se tuvo en cuenta a los 28 estudiantes de la asignatura y a 3 docentes, con el fin de validar los indicadores para la evaluación de exposiciones orales. Sin embargo, se encontró resistencia por parte de los demás docentes, y fueron los estudiantes quienes mostraron apertura, dando sus contribuciones y un consenso sobre los indicadores, evidencias y ponderación.

1.2. Análisis de los resultados

Los resultados se centran en dar a conocer la evolución de los datos de las evaluaciones con e-rúbrica registradas con los seis indicadores en cada una de las exposiciones orales de los seis grupos, en cuanto a los indicadores ya mencionados, en el que cada evidencia se relaciona con una valoración o cuatro niveles de dominio como fue: 1. “Por mejorar”, 2. Regular”, 3. “Bueno” y 4. “Excelente”.

La figura nº 1 se muestra la evolución de las evaluaciones entre pares con e-rúbrica realizadas en todas las exposiciones orales de la asignatura. Se comprueba que la valoración “excelente” tiende a disminuir en cada una de ellas, exceptuando en el equipo 3, y aumentando la valoración “bueno”. Mientras que la valoración “regular” se evidencia de manera escasa y “por mejorar” no se da.

Figura 1. Evolución de los resultados de las evaluaciones entre pares con e-rúbrica.



En la medida en que el estudiante va evaluando a su par, la valoración va perdiendo subjetividad y aumenta la objetividad al identificar las respectivas evidencias en los seis indicadores. De igual manera, se logra identificar que el equipo 3 es quien posee mayor competencia en la exposición oral en su conjunto. Con estos datos y su visión por los estudiantes nos permite trabajar más gráficamente y explícitamente sobre la evaluación.

1.3. Conclusiones

La evaluación formativa se encuentra centrada en el aprendizaje del estudiante, el cual debe desarrollar competencias permanentemente y durante toda la vida, por lo que es necesario el desarrollo de nuevas metodologías como la evaluación entre pares con e-rúbrica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Que entre otros aspectos, le ayuda a tomar conciencia sobre cómo aprende y los criterios de calidad de los trabajos profesionales, especialmente cuando tiene que aplicarlo en la evaluación, no solo cuando recibe esta valoración criterial.

La participación e implicación del estudiante en la actividad del equipo y en la evaluación, fue permitiendo la mejora en la objetividad (redujo la subjetividad). Mostrando en la valoración real, así como relaciones de diálogo, empatía, intercambio de opiniones, respeto, confianza y aceptación de las debilidades y de la fortalezas.

La evaluación entre pares con e-rúbrica brinda la posibilidad al estudiante de involucrarse directamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues al conocer los criterios y porcentualización de calificación asignados por sus compañeros, puede ayudar significativamente los resultados del aprendizaje.

La mejora del aprendizaje mediante la evaluación entre pares con e-rúbrica requiere no solo del uso adecuado de esta herramienta, sino la incorporación de un cambio en la metodología de evaluación, de forma que sea posible un cambio progresivo y permanente en los procesos de enseñanza del estudiante.

La e-rúbrica al ser uno de los instrumentos propios de la evaluación formativa, permite desarrollar en los estudiantes la capacidad reflexiva y crítica en el momento de evaluar, y a diferencia de las evaluaciones entre pares que no la utilizan, las valoraciones pueden ser discutidas más rápidamente gracias a la interactividad del proceso digitalizado, y pone en juego mucho más emociones al estar involucrado en el momento de la actividad evaluativa.

Independiente del área de conocimiento, la e-rúbrica favorece el desarrollo de competencias (establecidas personales o profesionales), así como la capacidad crítica al implicar al estudiante en el proceso evaluativo; brinda la posibilidad de corregir a tiempo las problemáticas que surgen, por lo que permite mejorar los procesos de aprendizaje del estudiante individualmente o en el grupo, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan durante todo su aprendizaje en la universidad.

Cuando se intenta hacer al estudiante protagonista de su proceso de aprendizaje, su implicación suscita progresivamente cambios importantes que requieren de grandes esfuerzos, los cuales van unidos a la concienciación y la formación e innovación. Por lo que, la integración de la tecnología al proceso de enseñanza debe ser una herramienta que facilite, complemente y permita nuevos procesos de comunicación, interacción, trabajo entre estudiantes y docentes... y sobre todo, cambios en la forma de aprender y de evaluar de manera contextualizada.

1.4. Nota.

[1] Proyecto I+D+i del Plan Nacional I+D+i (2010-2013). Servicio federado de eRúbrica para la evaluación de aprendizajes universitarios. EDU2010-15432

1.5. Referencias

- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza- Aprendizaje*. Madrid: Narcea, S.A.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad*. Madrid: Narcea, S.A.
- Cebrián-de-la-Serna, M. & Bergman, M., (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 15-22. <https://goo.gl/q4aZxY>
- Hill, A. P. (2013). Motivation and university experience in first-year university students: A self-determination theory perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport*

- ✉ *Tourism Education*, 13, 244-254. doi://0-dx.doi.org.jabega.uma.es/10.1016/j.jhlste.2012.07.001
- Ibarra, M., Rodríguez, G. y Gómez, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092
- López, V. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A.
- Pérez-Galán, R., Cebrián-Robles, D., & Rueda-Galiano, A. (2016). Evaluación de pares y autoevaluación con erúbricas: caso de estudio en el grado de Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 437-456. <https://goo.gl/ja4bD2>
- Prendes, M.P. y Castañeda, L. (2010). *Enseñanza Superior, Profesores y Tic*. Sevilla: Eduforma.
- Ruiz-Torres, M. (2014). Estudio de las competencias transversales en un modelo de enseñanza y evaluación formativa en la universidad. Tesis doctoral, Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Zita Lysaght. (2015). Assessment for learning and for self-regulation. *International Journal of Emotional Education*, 7(1), 20-34. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1680253200>

Evaluar los aprendizajes producidos en las prácticas profesionales con anotaciones multimedia

MANUEL CEBRIÁN DE LA SERNA
Universidad de Málaga, España

El presente capítulo pretende analizar las posibilidades tecnológicas para la evaluación de los aprendizajes; especialmente exponer las metodologías que permiten las anotaciones multimedia para documentar y analizar el aprendizaje de los estudiantes en las prácticas profesionales. Estas posibilidades han sido experimentadas y evaluadas gracias al desarrollo de herramientas y metodologías utilizadas en centros universitarios de instituciones participantes en dos proyectos de I+D+i [1] que lidera nuestro grupo Gtea [2].

2.1. El aprendizaje universitario: una relación estrecha entre el aprendizaje académico y el aprendizaje profesional.

Los aprendizajes deberán ser definidos con diferentes requerimientos de calidad de lo contrario partiremos de principios confusos que no facilitarán el éxito de la enseñanza universitaria. Para el actual marco regulador de la enseñanza superior español y europeo, la Aneca (2013, pp24) define claramente estas características esperadas de los aprendizajes que podríamos resumir y destacar los siguientes: Claridad en su definición para ser comprendidos por todos, observables y evaluables, factibles de lograr y relevantes. Es decir, necesitamos definir objetivos de aprendizajes que estén definidos en evidencias claras y nada ambiguas que indiquen a los estudiantes lo que se espera de ellos. Que puedan ser evaluables tanto cualitativa como cuantitativamente, acorde con los niveles de partidas para que puedan lograrse con éxito; y por último, que sean relevantes para las materias de estudios, de ahí que cada vez más se establece una relación más estrecha entre la enseñanza en la universidad y las competencias profesionales en las prácticas (Zabalza, 2017). Una formación y aprendizaje basado en competencias que va más allá de la formación profesional, y se dirige hacia la formación integral del individuo. Como bien explica los trabajos de Villa, (2007):

“... no se trata sólo de mejorar la preparación profesional de los estudiantes para ocupar un puesto laboral determinado, sino, principalmente, ofrecer una formación más sólida, más firme, más acorde con el enfoque de lo que debe ser una buena formación universitaria, que ayude a los estudiantes a saber, a saber hacer, a convivir y a ser. Ello requiere el desar-

rollo de competencias que van más allá del mero conocimiento, y pone el énfasis en una integración entre el contenido de lo que se aprende con su integración en la estructura mental de cada estudiante, logrando que ese aprendizaje sea más duradero y significativo. (Villa & Poblete, 2007).”

La evaluación siempre ha sido un elemento clave en la enseñanza, hasta tal punto que se utiliza el dicho de “*dime como evalúas y te diré cómo enseñanzas*”. Esto es así pues las estrategias que podamos plantear para favorecer los *resultados de aprendizaje* están íntimamente relacionados con la planificación y ejecución que los docentes realizamos en la docencia. Ahora podríamos añadir también a dicha frase: “*dime qué tecnología utilizas para evaluar y te diré qué modalidad de enseñanza planteas*”, pues resulta difícil, por no decir imposible y poco práctico, que un docente no haya digitalizado sus procesos en la mayoría de sus tareas y funciones, como podría ser: disponer de recursos tecnológicos como bases de datos para gestionar los listados de estudiantes, rúbricas digitales para obtener resultados inmediatos sobre los resultados de aprendizaje y las *competencias genéricas, básicas y específicas* que resultan más difíciles de adquirir por un grupo, emplear recursos multimedia (vídeos, imágenes...) para explicar o analizar un concepto, un proyecto, una realidad..., identificar las anomalías y errores en un proceso, resaltar un hecho valioso, etc.

El aprendizaje de los estudiantes se produce hoy en entornos informales (en sus casas, entre sus grupos de amistades, en el trabajo...) con un alto índice en el uso de recursos tecnológicos (Whatsapp, búsqueda por internet, geolocalización, etc.), que de alguna forma deberían también utilizarse en los aprendizajes más formales en la universidad. Partiendo de las competencias digitales y los entornos de aprendizaje informal del estudiante, en las universidades deberíamos reconstruir un *PLE-portafolios de evidencias multimedia* más profesional y académico (Cebrián-de-la-Serna, 2017), dando importancia a la calidad de los contenidos; lo contrario sería estar de espaldas a la sociedad y las prácticas de los estudiantes y profesionales. En otras palabras, utilizar los soportes tecnológicos que ya utilizan nuestros estudiantes y profesionales en el mundo laboral, mejorando su uso como utilizando otras tecnologías más profesionales para un ejercicio más científico, técnico, profesional y comprometido con la sociedad.

2.2. Aproximación a una definición sobre el aprendizaje profesional.

Si partimos de una definición genérica sobre *el aprendizaje* podríamos decir que son cambios relativamente permanentes en el pensamiento -saber-, en las prácticas -saber hacer- y en su comportamiento -saber ser- en el comportamiento de los estudiantes provocados por las experiencias formativas que los

docentes diseñamos y promovemos. No obstante, para que el *aprendizaje sea auténtico*, hay que diferenciar entre el aprendizaje académico producido en un entorno institucional frente al que se produce en un entorno profesional o *aprendizaje profesional*. Es evidente que ambos son diferentes y complementarios, como igualmente las *identidades académicas* que los estudiantes adquieren en la institución son diferentes a la *identidades profesionales* que se producen durante las prácticas profesionales que le seguirán en la vida profesional (Zabalza, 2013, p.140). Para nosotros el aprendizaje profesional que adquiere el estudiante en las prácticas profesionales, es el intercambio y negociación de los significados entre estudiantes y docentes (expertos) sobre la comprensión de los problemas, de su solución, y de cómo generar nuevo conocimiento e identificar criterios de calidad de productos y servicios.

Por lo tanto, podríamos afirmar que *no hay un aprendizaje auténtico sin experiencias, sin reflexión, sin aplicación de lo aprendido a diferentes contextos...* (Incluso el entrenamiento automatizado del atleta al principio reflexiona y piensa en sus movimientos hasta automatizarlos, pero los adquiere sobre todo en la experiencia que le brinda las muchas carreras deportivas en competición).

Este aprendizaje es difícil de observar e identificar en ocasiones, al menos no siempre se percibe de forma directa, en algunas ocasiones solo se puede inferir desde ciertas *evidencias*, de ahí la necesidad de formación docente para identificar y definir los *resultados de aprendizajes y/o competencias* esperadas dentro de los cambios de conductas que debemos promover, identificar cómo valorar conjuntamente con nuestros estudiantes. Y decimos conjuntamente con nuestros estudiantes, porque si queremos que este aprendizaje sea para *toda su vida profesional*, éstos deben saber aprender a aprender, y nada mejor que dotar de mayor autonomía y compromiso no solo en la enseñanza con nuevas modalidades (p.e. clase invertida) sino en los procesos de evaluación.

2.3. La evaluación de los aprendizajes con las tecnologías es una forma singular de aprender.

La evaluación de los aprendizajes en educación con tecnologías es una oportunidad para aprender, es algo más que calificar. La evaluación necesita recoger información desde *las actividades formativas* desarrolladas con los estudiantes con vista a ayudar a que este aprendizaje se *produzca, sea de una calidad mantenida en el tiempo y se consolide*, tres momentos que *requiere tiempo de asimilación para el cambio en los estudiantes*, pues no actuamos como máquinas a la hora de hacer lo mismo que ellas: recoger información, gestionar, analizarla y tomar decisiones. Sin embargo, necesitamos herramientas tecnológicas para recoger estas experiencias para su análisis; al tiempo que nos permita y se adap-

ten a nuestras forma singular de *aprender a aprender* (más personalizadas, más intuitivas, más flexibles, más fáciles de usar, etc) sobre nuestras experiencias de aprendizaje, de tal modo que se conviertan en un instrumento y recurso de apoyo a la *auto-regulación* de nuestro aprendizaje.

En toda evaluación debemos desarrollar tres momentos en la recogida de información de modo que nos permita conocer: en primer lugar, de qué situación partimos (evaluación diagnóstica) con vista a centrar en la *zona próxima de Vigostky*; en segundo lugar, qué procesos se están produciendo (evaluación de proceso) con la inmediatez suficiente para regular los procesos y ayudar a la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes; y en tercer y último lugar, qué resultados se han producido en los aprendizajes (evaluación sumativa o de producto). En todos estos momentos las tecnologías juegan un papel importante; tal es el caso en la evaluación diagnóstica cuando utilizamos herramientas que muestran nuestro conocimiento en la pantalla de forma rápida como kagoot. Igualmente durante el proceso (evaluación formativa) como al final del mismo (evaluación sumativa, las rúbricas se han visto muy eficaces (East & Cushing, 2016; Hafner & Hafner, 2003) al permitir a los estudiantes partir de evidencias explícitas y más objetivas de lo que se espera de ellos, como también disponer de retroalimentación inmediata sobre el nivel de sus logros. Asumir también mayor compromiso e interiorizar los criterios y estándares de calidad cuando evalúa a pares o se autoevalúa con las rúbricas.

En estos tres momentos del proceso de evaluación también podemos utilizar las anotaciones multimedia con similares éxitos. Tal es el caso de emplear el análisis de vídeos para detectar el conocimiento inicial, las ideas que se parten... con objeto de centrar su atención y determinar el proceso. Igualmente, la documentación de evidencias multimedia (textos, vídeos, imágenes, sonidos...) durante el proceso de evaluación nos permite analizar con los estudiantes el alcance y capacidad de análisis de sus reflexiones y comprensión sobre los aprendizajes vividos. Por último, estas experiencias positivas o erróneas de los aprendizajes también pueden ser recogidos en vídeo para su análisis posterior, o ser ejemplos para otros estudiantes antes de vivir las experiencias formativas.

2.4. Las anotaciones multimedia y la evaluación formativa de los aprendizajes en el prácticum.

Las anotaciones han sido durante la historia utilizada desde la Clásica Grecia (Muellner, 2015) como una metodología que ofrecía nuevas interpretaciones o facilitaba su lectura en los viejos documentos y manuscritos. Más recientemente con la ayuda del desarrollo tecnológico, las anotaciones han supuesto una

práctica común para muchos documentos de textos (caso de los comentarios en el procesador de texto Microsoft Word, en los formatos de pdf, etc) donde los docentes y estudiantes utilizan como medio para la comunicación evaluativa y desarrollo de competencias comunicativas (O'Donoghue & Cochrane, 2010). Las aplicaciones a otros formatos como sonido, imagen y vídeo también tiene similar trayectoria, pero con propósitos bien diferentes y funciones distintas para la enseñanza, como podemos observar en el trabajo de Monedero, Cebrián, & Desenne, (2015) donde se ofrece una lista de herramientas de anotaciones con una evaluación de sus funciones y posibilidades para la anotaciones colaborativas.

Las razones principales para utilizar estas metodologías en la educación devienen en primer lugar del potencia que ha tenido en la amplia literatura los video en educación (Rich & Hannafin, 2009; Tripp & Rich, 2012; Van Es, 2012); y en segundo lugar, las posibilidades interactivas y de retroalimentación para en la evaluación de los aprendizajes, cuando podemos definir micro secuencias donde anotar nuestras dudas, preguntas para los ejercicios, identificación de ejemplos, explicar las evidencias, etc. Igualmente existen más motivos generales como los siguientes:

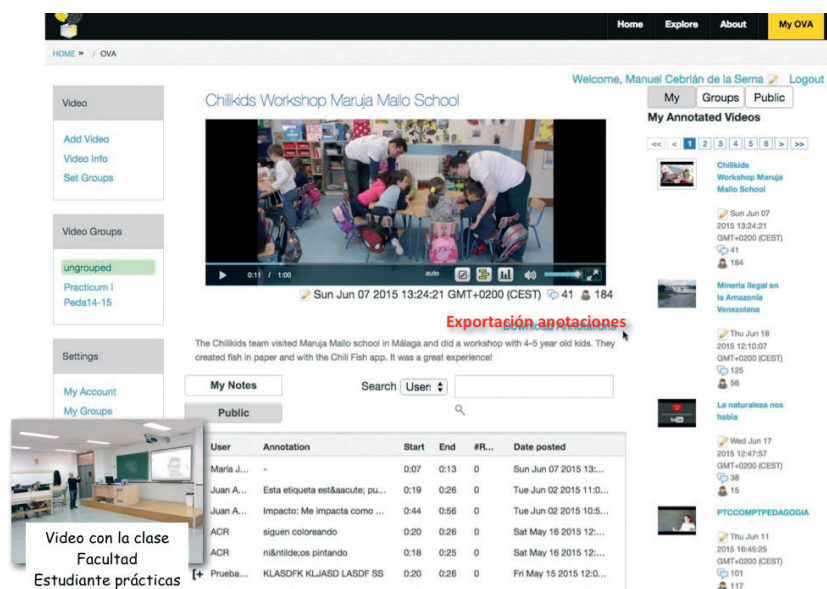
- La relevancia social, la motivación y el uso de códigos multimedia en la comunicación humana actualmente.
- Las evidencias de aprendizaje son más fáciles de documentar con diferentes códigos multimedia (texto, imágenes, vídeos, sonidos...).
- Los ePortafolios en el prácticum promueven diferentes estilos de aprendizaje que a su vez requieren diferentes códigos multimedia (Klenowski, Askew, & Carnell, 2006).
- Hay competencias que necesariamente requieren para su análisis una evidencias multimedia.
- Las anotaciones ayudan a comprender mejor las evidencias que se solicitan:
 - a. el alcance de las evidencias y logros presentados.
 - b. entender los criterios de evaluación y su aplicación.
- Las imágenes facilitan establecer "puentes" metacognitivos entre el pensamiento y la acción.
- Las anotaciones multimedia ayudan en la comunicación sobre la evaluación y el aprendizaje.
- Facilitan a los docentes "conocer" y "orientar" mejor las reflexiones y el pensamiento (meta-cognitivo) del estudiante.
- Facilitan el proceso de auto-regulación del aprendizaje en los estudiantes.

- Ayuda a centrar la atención del estudiante el punto del problema en la Zona próxima (Vygostki).

Las anotaciones multimedia nos permiten alcanzar nuevas posibilidades de trabajar los aprendizajes en el *practicum*. A continuación vamos a relatar un ejemplo producido en la experimentación de la plataforma Open Video Annotation –OVA- producto de la investigación ya citada anteriormente [1].

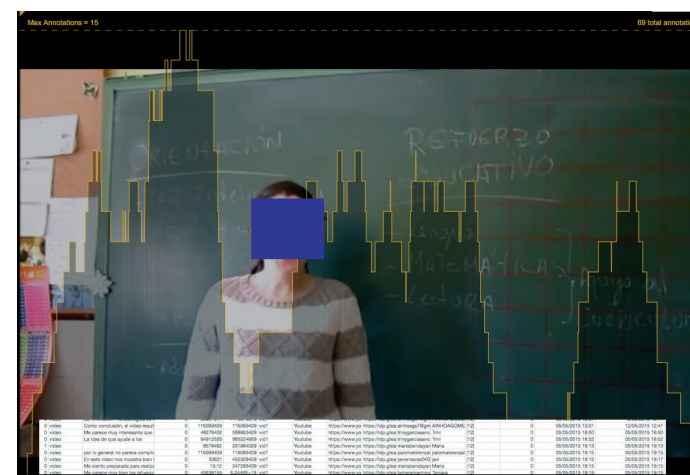
- 1.- Estas anotaciones producidas como las secuencias de vídeos generadas pueden ser guardadas como un repositorio de evidencias en los diarios y memorias recogidas en el ePortafolio de prácticas.
- 2.- Muchas de estas secuencias de vídeo como sus anotaciones pueden servir de recursos para compartir las experiencias de aprendizaje vividos por los estudiantes en los centros de prácticas con los estudiantes que están en la Facultad. La figura nº 1. Representa la videconferencia –imagen pequeña abajo y a la izquierda- que una estudiante de prácticas realizó con un docente y un grupo de estudiantes en la universidad. Aquí en la videoconferencia como en la plataforma OVA pudieron comentar y conversar sobre estas experiencias vividas por los estudiantes en el *practicum*. En la plataforma OVA permitió una comunicación asíncrona donde se registraron preguntas y respuestas sobre la experiencia.

Figura 1. Imagen de una videconferencia y de las anotaciones generadas en OVA entre estudiantes de prácticas que comparten experiencias vividas con estudiantes en la universidad.



3. Esta relación sincrónica y asíncrona entre estudiantes de la universidad y estudiantes en sus centros de prácticas, pueden llevar a generar proyectos de colaboración entre ambos, donde internet y la distancia juegan un papel importante para favorecer las competencias profesionales del trabajo en equipo y a distancia. OVA facilitaría la comunicación para el desarrollo de proyectos conjuntos entre ambas realidades.
- 4.- OVA puede utilizarse para una *evaluación diagnóstica* al exponer ejemplos de experiencias de aprendizaje, que permita a los docentes conocer los conocimientos y pensamientos de los que parten sus estudiantes. Como igualmente ser una herramienta para la documentación de los procesos durante el aprendizaje para conversar las evidencias que presentan los estudiantes para el eportafolios. Como también para una evaluación sumativa o final, donde el vídeo expone un modelo, una realidad, un dilema... y los estudiantes ponen a prueba sus capacidades realizando anotaciones multimedia y en privado (solo el docente y el estudiante pueden conocerlas).
- 5.- Las conversaciones producidas generan una cantidad importante de datos que pueden ser estudiadas para comprender mejor el aprendizaje durante las prácticas. El estudio de tales preconcepciones pedagógicas mediante análisis de folcsonomía o tags en las anotaciones. En la figura nº 2 se observan las zonas con más anotaciones (“los picos”) y las secuencias que menos han producido (los “valle”).

Figura 2. Estadística sobre el mismo vídeo que muestra en qué secuencia se producen más anotaciones, como el texto de las mismas exportadas a excel.



Conclusiones

La evaluación de los e-aprendizajes en modalidad e-learning y b-learning están muy determinadas por las posibilidades que las tecnologías ofrecen para desarrollar las actividades formativas como los procesos evaluativos. Aquí resaltan las funciones tecnológicas como los procesos asíncronos (Gikandi, Morrow y Davis, 2011), la automatización de la evaluación, la reiteración de procesos de autoevaluación tantas veces lo desee el estudiante sin fatigar al docente, el estudiante elige el momento y el lugar desde donde quiera se produzca, la comunicación evaluativa entre iguales, como la rapidez en la *retroalimentación* (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, & López-Pastor, 2015) de los procesos y la importancia que esto representa para el aprendizaje.

Nota.

[1] Proyecto a.) Estudio del impacto de las eRúbricas federadas en la evaluación de las competencias en el prácticum. Plan Nacional I+D+i de Excelencia 2014-17. EDU2013-41974-P [<https://goo.gl/kjRMyB>]. Proyecto b.) Vidanet Project (2016-18). Open Video Annotation [<https://goo.gl/BblueFK>]

[2] GTEA. Globalización, tecnología, educación y aprendizaje. Grupo consolidado de investigación SEJ-462 de la Universidad de Málaga, Junta de Andalucía. <http://gtea.uma.es>

Referencias

- Aneca (2013). Informe Resultados de Aprendizaje. Recuperado de <https://goo.gl/L4f9fm>
- Bartolome, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2017). Blended learning: Panorama y perspectivas, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1) <https://goo.gl/jbjhTE>
- Cebrián-de-la-Serna, M. (2017). Recursos tecnológicos para un PLE-portafolios multimedia de calidad para el prácticum y las prácticas externas. En XIV Symposium Internacional Recursos para un Prácticum de Calidad. 5-7 Julio, Poio. Pontevedra, España. pp.35-48. <https://goo.gl/DJ1Zxo>
- East, M., & Cushing, S. (2016). Innovation in rubric use: Exploring different dimensions. *Assessing Writing*, 30, 1-2. doi:10.1016/j.asw.2016.09.001
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351.
- Hafner, J., & Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509-1528. doi:10.1080/0950069022000038268
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á, & López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1) doi:10.7203/relieve.21.1.5171
- Klenowski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267-286.
- Monedero, J.J., Cebrián, D. & Desenne, P. (2015). Usabilidad y satisfacción en herramientas de anotaciones multimedia para MOOC [Usability and Satisfaction in Multimedia Annotation Tools for MOOCs]. *Comunicar*, 44, 55-62. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-06>
- Muellner, L. (2015). Anotaciones y el héroe griego antiguo: Pasado, presente y futuro. *Comunicar*, 44, 45-53. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-05>
- O'Donoghue, M., & Cochrane, T. A. (2010). The role of live video capture production in the development of student communication skills. *Learning, Media and Technology*, 35(3), 323-335. doi:10.1080/17439884.2010.509350
- Rich, P. J., & Hannafin, M. (2009). Video annotation tools technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52-67. doi:10.1177/0022487108328486
- Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728. doi:10.1016/j.tate.2012.01.011
- Van Es, E. (2012). Using video to collaborate around problems of practice. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 103-116.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. (2017). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1).
- Zabalza, M. (2013). *El prácticum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones.

Experiencias innovadoras sobre evaluación de los aprendizajes universitarios con TIC: evaluación con e-rubric en la formación de docentes

MANUELA RAPOSO RIVAS
Universidad de Vigo, España

En los últimos años, la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en contextos universitarios suele estar vinculada con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Con el uso e integración que se haga de ellas, pueden convertirse en auténticas Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Una de estas tecnologías es la *rúbrica electrónica (e-rúbrica)*, un recurso comúnmente al servicio de la evaluación tanto en su vertiente diagnóstica, formativa, sumativa o ipsativa, que define criterios de evaluación, indicadores y niveles de desempeño y puede presentarse con identidad propia o asociado a otros instrumentos de valoración como el portafolio, los diarios, los informes, etc. Sobre la evaluación con rúbrica electrónica centramos la experiencia de innovación que se describe en este trabajo, confiriéndole un rol fundamental en el desarrollo de aprendizajes y competencias prácticas de la materia “Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación” en la Universidad de Vigo durante varios cursos académicos.

El vínculo de la rúbrica electrónica con la evaluación y el aprendizaje se identifica en el concepto de rúbrica proporcionado por diferentes autores:

- Protocolo para lograr una evaluación de mayor calidad, de carácter más cualitativo y procesual. No sólo favorece una evaluación más sistematizada por parte del docente, sino que es una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares, contribuyendo a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante (Stevens & Levi, 2005).
- Herramienta que ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que se espera que aprendan y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo (Cebrián, Raposo & Accino, 2007).
- Herramienta de valoración usada para reflejar el grado de cumplimiento de una actividad o trabajo. Se presenta como una pauta o tabla de doble entrada que permite unir y relacionar criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores (Barberá & De Martín, 2009).

Algunas de las utilidades que poseen las rúbricas en general, empleadas en un proceso de evaluación son, según Blanco (2008): clarificar los objetivos de aprendizaje y de la evaluación y mantenerlos vinculados con los contenidos y las actividades de la asignatura; comunicar a los estudiantes los resultados de aprendizaje esperados y clarificar las expectativas; proporcionarles información clara y específica sobre el trabajo realizado, identificando los logros y aspectos a mejorar; fomentar el desarrollo de competencias meta-cognitivas como la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. A éstas añadimos que la rúbrica electrónica fomenta la autonomía en el aprendizaje, al definir indicadores y niveles de logro, facilitando el diálogo, la reflexión y la retroalimentación entre estudiantes, en situaciones de co-evaluación, o entre ellos y el docente; se pueden matizar significados más fácilmente y ayuda a que la evaluación realizada por evaluadores/as diferentes sea semejante. Además, en situaciones de evaluación cooperativa del aprendizaje, la e-rúbrica ofrece “un impacto positivo en la obtención de mejores logros de aprendizaje individual, debido principalmente a la concreción de los criterios y el aprendizaje de los mismos para realizar evaluaciones cooperativas de las tareas en equipo” (Cebrián, Serrano-Angulo y Ruiz-Torres, 2014: 160).

Estudios precedentes muestran la oportunidad de dicho recurso en la valoración de competencias y el desarrollo de evaluaciones formativas (entre otros, Cebrián, 2014; Cebrián, Serrano-Angulo y Ruiz-Torres, 2014; Martínez, Tella-do y Raposo, 2013; Raposo & Martínez, 2011), así como la satisfacción y compromiso de los estudiantes con la rúbrica electrónica (Gallego y Raposo-Rivas, 2014; Raposo-Rivas y Gallego, 2016). En este sentido, analizando la experiencia desarrollada por 87 estudiantes de dos universidades españolas, que utilizaron este recurso para su autoevaluación y la evaluación de pares, Raposo-Rivas y Gallego (2016) concluyen que los estudiantes tienden a estar satisfechos con su uso tanto en la autoevaluación como en la evaluación de pares y reconocen ciertas ventajas en cuanto a las características de la rúbrica, al proceso de implementación y a su impacto en el proceso de aprendizaje.

3.1. Contexto y diseño de la experiencia

La participación en el proyecto de investigación “Servicio federado de eRúbrica para la evaluación de los aprendizajes universitarios” (Cebrián, 2011) nos permitió, en la Universidad de Vigo, trabajar en la consecución de los siguientes objetivos: “Experimentar una metodología basada en la evaluación entre pares y la autoevaluación con eRúbricas” y “Evaluar las metodologías y prácticas de uso de la eRúbrica”. Para ello, desde la Universidad de Málaga se desarrolló la

herramienta de evaluación eRubrica¹ (© Gtea) federada a la que se podía acceder a través de Red IRIS con los mismos datos de identificación utilizados en nuestra Universidad.

Imagen 1: Síntesis de la experimentación sobre evaluación educativa con rúbricas en la materia Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Infantil (Raposo-Rivas & Martínez, 2014).

CONTEXTO:
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Infantil. Universidad de Vigo (España).
AGENTES IMPLICADOS:
<ul style="list-style-type: none"> 71 estudiantes de la materia (1º de Educación Infantil, curso académico 2012-13) distribuidos en 7 grupos experimentales (38 alumnos/as) y 6 grupos de control (33 alumnos/as). Cada individuo permanece en el mismo grupo a lo largo de todo el cuatrimestre. La docente de la materia Los asesores especialistas en rúbrica: equipo de investigación del proyecto I+D+i
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN ESPECÍFICOS:
<ul style="list-style-type: none"> Experimentar nuevas formas de evaluación en la materia: evaluación docente, autoevaluación y evaluación de pares. Apreciar el uso de la rúbrica como herramienta de apoyo para la evaluación educativa. Constatar la influencia del instrumento en la evaluación, tanto en el dominio de contenidos como en el desarrollo de la competencia “trabajo en equipo” y de “evaluación”.
OBJETIVOS DE FORMACIÓN:
<ul style="list-style-type: none"> Implicar al alumnado en el proceso de evaluación. Experimentar, como futuros docentes, nuevas formas de evaluación. Desarrollar su autonomía, responsabilidad, capacidad de reflexión y de autorregulación del aprendizaje. Aprender a trabajar en equipo.
METODOLOGÍA:
Se trata de un estudio cuasi-experimental enmarcado dentro de una experiencia de investigación-acción.
ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN:
<ul style="list-style-type: none"> Rúbricas de evaluación de contenidos para cada una de las actividades, específicas de la materia. Rúbricas de autoevaluación de contenidos para cada una de las actividades, específicas de la materia. Diario de la docente. Blog-portfolio del alumnado. Notas de campo del equipo asesor. Cuestionario final, sobre la valoración de la experiencia.
PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS:
<ul style="list-style-type: none"> Sobre la información de carácter cualitativo se han aplicado procedimientos de análisis interpretativo. Los análisis cuantitativos realizados sobre los resultados de las rúbricas y las respuestas de los estudiantes al cuestionario han sido de carácter descriptivo (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central) mediante el programa informático SPSS para Windows.

1 <https://gteavirtual.org/rubric/>

Una de las materias en las que se desarrolló la experimentación e innovación con rúbrica electrónica fue “Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Infantil” que pertenece al primer cuatrimestre de la titulación de Educación Infantil en los campus de Ourense y Pontevedra. Se trata de una materia de primer curso con un único grupo de clases teóricas que se desarrollan en sesiones de hora y media con una media de 80 estudiantes asistentes. En las clases prácticas los estudiantes se distribuyen en cuatro grupos de aproximadamente 20 miembros, con sesiones de 2 horas de duración. Estas características son compartidas, en el segundo cuatrimestre, por la materia “Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Primaria” que pertenece a la titulación de Educación Primaria en ambos campus. En la siguiente tabla se recoge una síntesis del contexto, participantes, objetivos y procedimientos en el estudio realizado en una de las asignaturas.

Por lo que respecta a la rúbrica electrónica, en las sesiones teóricas, se definieron dos tipos distintos de rúbrica:

- La de *contenido*, diferente en cada una de las actividades planteadas en cuatro de los bloques temáticos desarrollados, y utilizada tanto en sesiones de autoevaluación como en evaluación de pares y en la valoración que realiza la docente (ver Imagen 2).
- La de *trabajo en grupo*, igual para todo el equipo de investigación, con sus respectivos indicadores y niveles de desempeño, por considerar esta competencia fundamental en la formación de docentes (ver Imagen 3).

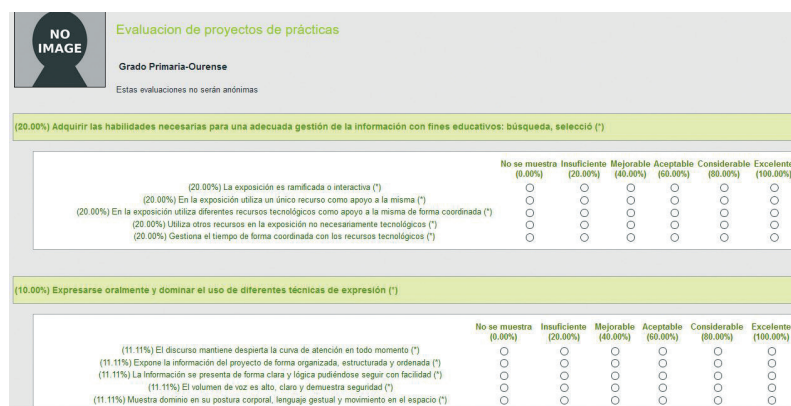
Imagen 2: Rúbrica electrónica del contenido de la actividad “Valoración programa multimedia”

	No se observa (0.00%)	Insuficiente (20.00%)	Mejorable (40.00%)	Considerable (60.00%)	Excelente (80.00%)
30.00% Sabe valorar técnicamente un multimedia					
(14.29%) Identifica el hardware necesario	○	○	○	○	○
(14.29%) Identifica el software que se precisa	○	○	○	○	○
(14.29%) Analiza elementos audiovisuales y animaciones	○	○	○	○	○
(14.29%) Analiza los textos o diálogos	○	○	○	○	○
(14.29%) Analiza los protagonistas	○	○	○	○	○
(14.29%) Analiza el diseño del programa	○	○	○	○	○
(14.29%) Analiza la navegación del programa	○	○	○	○	○
60.00% Sabe valorar didacticamente un programa multimedia					
(20.00%) Identifica posibles destinatarios	○	○	○	○	○
(20.00%) Especifica objetivos a cumplir	○	○	○	○	○
(20.00%) Identifica contenidos que se trabajen	○	○	○	○	○
(20.00%) Analiza el aprendizaje que se promueve	○	○	○	○	○
(20.00%) Analiza las actividades que se proponen	○	○	○	○	○
10.00% Analiza con detalle el multimedia					

Imagen 3: Rúbrica electrónica en la evaluación del trabajo en grupo



Imagen 4: Rúbrica electrónica en la evaluación de proyectos de prácticas



En las sesiones de prácticas, se compartió el diseño con las universidades de Málaga y Granada (Cebrián, Martínez, Gallego & Raposo, 2011), por lo que los estudiantes elaboran un proyecto en el que se aborda la producción y adaptación de materiales y recursos tecnológicos de forma creativa e innovadora. Dicho proyecto ha de ser expuesto oralmente al finalizar el cuatrimestre y ha de reunir dos condiciones fundamentales: utilizar recursos audiovisuales, multimedia y web, además han de buscar recursos, analizarlos, valorarlos y elaborar otros nuevos. Así es como, en esta ocasión, más que una rúbrica de contenidos, utilizamos una rúbrica de exposición de proyectos (ver Imagen 4).

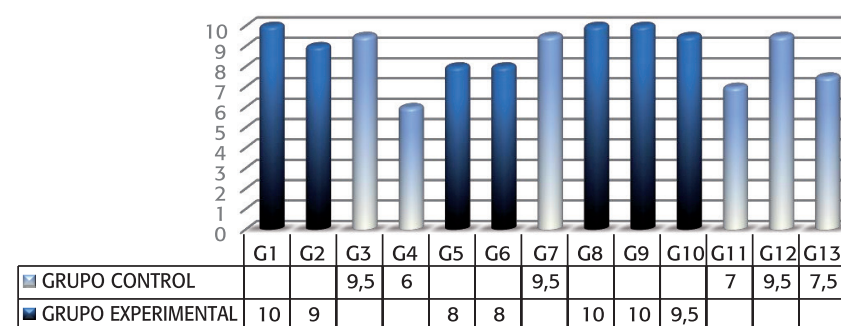
3.2. Desarrollo de la experiencia y resultados

Por limitaciones de espacio, nos ceñiremos a la experiencia realizada con las cuatro actividades monográficas de las sesiones teóricas y los resultados obtenidos. Dichas actividades compartían características semejantes, con un nivel de dificultad y duración en el planteamiento, resolución y evaluación similar (Raposo-Rivas & Martínez, 2014).

Como se puso de manifiesto (Imagen 1) se realizó un estudio cuasi-experimental. Para ello, se distribuyeron los estudiantes en grupos experimentales (los que tenían clase práctica en miércoles: g1, g2, g5, g6, g8, g9 y g10) y grupos control (sus clases de práctica eran en lunes: g3, g4, g7, g11, g12, g13). Los primeros utilizan la rúbrica electrónica en situaciones de evaluación de pares y autoevaluación, mientras que los segundos utilizan un instrumento alternativo (un "placebo" que les ofrece "pistas" pero no indicadores ni niveles de logro). La docente utiliza en su evaluación la misma rúbrica que el grupo experimental.

Para favorecer un proceso de evaluación formativa y dirigida al aprendizaje, el procedimiento seguido se ha mantenido a lo largo del cuatrimestre (Raposo-Rivas & Martínez, 2014): se realiza una actividad por mes, la docente la ejemplifica y propone otra similar que se resuelve en equipos de cinco personas en un tiempo determinado. Una vez terminada, se entrega a través de la plataforma de teleformación de la Universidad. A continuación, cada equipo experimental cubre la rúbrica electrónica, realizando autoevaluación y evaluación de las respuestas de sus compañeros/as. Mientras, los grupos control realizan también un ejercicio de autoevaluación y evaluación de pares, pero respondiendo a preguntas generales que le ayudan a orientar el proceso. Antes de terminar la sesión, la docente proporciona la solución de la actividad y deja un tiempo para la discusión. La puntuación máxima para cada actividad fue de 2,5 puntos, dando una puntuación máxima total de 10 puntos (Imagen 5). Esta puntuación representó el 10% de la nota final de la asignatura.

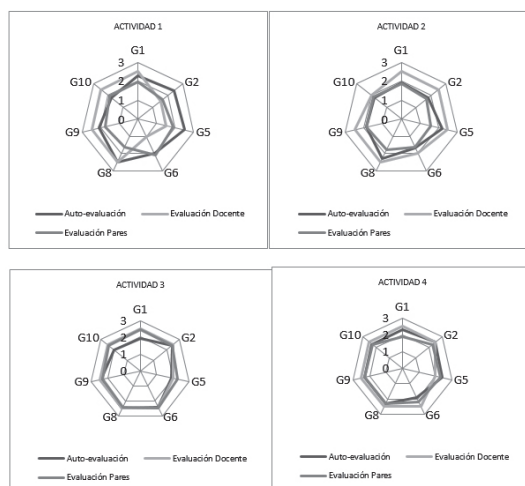
Imagen 5: Puntuaciones finales de los grupos experimentales y control en las actividades.



Como se puede observar los grupos experimentales han obtenido mejores resultados que sus compañeros/as, incluso tres de ellos (g1, g8 y g9) han conseguido la máxima puntuación. Aunque tres de los grupos control obtienen puntuaciones muy altas (9,5 sobre 10), es aquí donde se identifican también tres equipos con los valores más bajos (g4, g12 y g13).

Por lo que respecta al uso de la rúbrica electrónica en los distintos tipos de evaluación (Imagen 6) los resultados muestran una evolución importante ya que, al principio (actividad 1), hubo dispersión entre la percepción de la docente y la de los estudiantes, mientras que al final tiende a coincidir (actividad 4).

Imagen 6: Resultados con la rúbrica electrónica en diferentes tipos de evaluación



Finalmente, se elaboró un cuestionario de satisfacción (Gallego & Raposo-Rivas, 2014; Raposo-Rivas & Gallego, 2016) que recogía la opinión de los estudiantes sobre la evaluación realizada con la rúbrica y la propia rúbrica, los aspectos que suponían virtudes y defectos de las rúbricas que se utilizan, el formato de rúbrica que se utiliza, la recomendación de seguir utilizando las rúbricas y los contenidos de la asignatura para ser evaluado con rúbricas. Sobre ellas, los estudiantes (71, en el momento de la aplicación) manifestaron su grado de acuerdo o desacuerdo utilizando una escala de cuatro grados. En la siguiente imagen se recoge una muestra de estos resultados.

La opinión de los estudiantes sobre este recurso es altamente positiva dado que todos los ítems obtienen una puntuación superior a la media. Sin embargo, destacan que la rúbrica electrónica “proporciona retroalimentación” sobre el desarrollo de las actividades (puntuación media=3,67 sobre 4) y muestra “cómo seremos evaluados” (puntuación media=3,6). Al mismo tiempo, no están muy

de acuerdo con que permita “constatar el nivel de competencia adquirida” (puntuación media=2,78) y que informe de “la ponderación de los componentes en la nota final” (puntuación media=2,91).

Imagen 7: Opinión de los estudiantes sobre la evaluación con rúbrica electrónica



Por otro lado, entre los comentarios generales realizados a la experiencia, destacamos por comunes y ejemplificadores, los siguientes:

- *Me parece una nueva forma de evaluar que nunca antes habíamos probado.*
- *A mí y a mi grupo nos sirvió como orientación para estructurar el trabajo y te permite hacer una idea de lo que se espera.*
- *Es un forma objetiva e igual para todos los alumnos, donde se analiza el proceso y nos puede ayudar a centrarnos en lo que el profesor nos demanda para ese trabajo.*
- *Es un método muy objetivo. Hay unos criterios que hay que cumplir y si los cumples están bien y sino mal, me parece un modo muy claro que nunca puede dar pie a confusiones a la hora de poner la calificación. Además, al saber cuánto vale cada apartado siempre vamos a tener una idea de cual va a ser nuestra calificación, porque si realizamos mal las tareas somos perfectamente conscientes de que el punto que valía determinada actividad no lo vamos a tener.*

Conclusiones

Con el uso de la rúbrica electrónica en la evaluación de los aprendizajes constatamos una sustancial mejoría, tanto en el aprendizaje de los contenidos de la materia y los resultados académicos derivados de la resolución de las ta-

reas, como en el dominio de las competencias vinculadas al trabajo en grupo y evaluación (Raposo-Rivas, Martínez, 2014). Al mismo tiempo, el alumnado se manifiesta partidario y en total acuerdo con utilizar este recurso para la evaluación. Su satisfacción con este recurso es importante, destacando:

- En la auto-evaluación, características como la facilidad de uso, simplicidad y objetividad, así como su potencial para mejorar el aprendizaje, para aumentar la autoestima y reforzar actitudes como la responsabilidad.
- En la co-evaluación, se fomenta el aprendizaje “desde” y “con” los demás.

Con esta experiencia comprobamos una vez más lo que ya pusimos de manifiesto en otro lugar (Raposo y Sarceda, 2010): la rúbrica no sólo favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje porque actúa de guía, sino también el de evaluación pues permite objetivar cualquier trabajo del alumnado y restarle el componente de subjetividad que pudiera tener el evaluador/a. **Su utilización disminuye el margen de error en la calificación, motivado por elementos subjetivos, al establecer unas normas detalladas que serán aplicadas del mismo modo a cada uno de los discentes independientemente de la persona que lleve a cabo la actividad evaluadora.**

Desde el punto de vista de las docentes uno de los aspectos negativos es que los inicios del trabajo con esta herramienta han sido lentos y arduos con una dedicación temporal importante, tanto por la necesidad de explicarles el sentido y finalidad de la rúbrica, el papel que esta herramienta puede desempeñar en su proceso de aprendizaje, como por el diferente nivel de competencia tecnológica que posee el alumnado a la hora de manejar una herramienta como eRubric. Fue necesario romper barreras estables, actitudes reticentes a introducir nuevos recursos en la evaluación, demostrarles y convencerlos de la utilidad de detallar indicadores y niveles de competencia.

Sin embargo, también hay valoraciones positivas relacionadas con la posibilidad de ser auténticas guías para el aprendizaje del estudiante, siendo conocedores de lo que hay que hacer en cada momento y cómo hacerlo lo que, al mismo tiempo, ha facilitado una evaluación formativa y retroalimentación en el seguimiento de la materia. Además, este recurso ha permitido desarrollar competencias y habilidades como el trabajo en equipo, la negociación, el manejo de software específico, entre otras.

Finalmente, el estudio y experimentación con la rúbrica electrónica ha permitido al equipo de investigación seguir avanzando en nuevos desarrollos tecnológicos que respondan a desafíos pedagógicos en la actividad evaluadora, con un marcado carácter innovador, como es el caso de las herramientas Corubric (rúbricas colaborativas, <http://corubric.com/>) y OVA (videoanotaciones, <https://gteavirtual.org/ova/>). Con ellas estamos en estos momentos.

Referencias

- Barberá, E. & De Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: editorial UOC.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. In L. Prieto (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Cebrián, M.; Raposo-Rivas, M. & Accino, J. (2007). E-portfolio en el practicum: un modelo de rúbrica. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 218/2007, 8-13.
- Cebrián, M. (2011) (dir.). *Servicio federado de e-rúbrica para la evaluación de aprendizajes universitarios*. Memoria Técnica para proyectos tipo A y B. Referencia EDU2010-15432.
- Cebrián, M. (2014). [El eportafolios de evidencias y la evaluación formativas con erúbricas](http://goo.gl/viga84). *Revista de Educação a Distância - EmRede -*, 1(1), 7-20. <http://goo.gl/viga84>
- Cebrián, M.; Martínez, M.E.; Gallego, M.J. & Raposo, M. (2011). E-rúbrica para la evaluación: una experiencia de colaboración interuniversitaria en materia TIC, In Ruíz Palmero, J. (coord.), *II Congreso Internacional de Uso y Buenas Prácticas con TIC*. CD-ROM. Málaga. Universidad. <https://goo.gl/LFP64Q>
- Cebrián, M.; Serrano-Angulo, J. & Ruiz-Torres, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Comunicar* 43, 153-161. <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-15>
- Gallego Arrufat, M. J. & Raposo-Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 197-215. <https://goo.gl/6UH58w>
- Martínez, M.E., Tellado, F. & Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390. <https://goo.gl/9GWRiU>
- Raposo-Rivas, M. & Gallego, M.J. (2016). University students perceptions of electronic rubric-based assessment. *Digital Educational Review*, 30, 220-233. <https://goo.gl/VCHRhF>
- Raposo-Rivas, M. & Martínez, M. E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. *Revista Formación Universitaria*, 4 (4), 19-28. <https://goo.gl/98PNdt>
- Raposo-Rivas, M. & Martínez, M.E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío al alcance de docentes y estudiantes universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 17 (3), 499-513. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.6 <https://goo.gl/yvCCkj>
- Raposo-Rivas, M. & Sarceda, M.C. (2010). El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. *Revista Enseñanza & Teaching*, 28 (2) diciembre. 45- 60. <https://goo.gl/16Zeud>
- Stevens, D. D. & Levi, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Canadá: Stylus Publishing.

Retos de la formación online y semipresencial en universidades tradicionalmente presenciales

SONIA ARRANZ TURNES (Dir.)
Universidad de Deusto, España

MIEMBROS DEL GRUPO DE ESTUDIO:

MARCOS FRANCO VÁZQUEZ, Universidad de Santiago de Compostela, España
ANA M. PEÑA CABANAS, Universidad de A Coruña, España
CARLOS CONDORÍ, Universidad de Jujuy, Argentina
CLARA ALMADA, Universidad del Cono Sur de las Américas, Paraguay
MARÍA ESTHER CABRAL TORRES, Universidad San Ignacio de Loyola, Paraguay
PILAR AURORA CÁCERES, Universitat Politècnica de València, España
SUSAN FRANCIS SALAZAR, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
SUSANA MARTÍNEZ, Universitat Politècnica de València, España
VIRGINIA VICTORIA TALA AYERDI, Universidad Rafael Landívar, Guatemala

Resumen

La formación online y la formación semipresencial ya no constituyen un espacio exclusivo para determinadas universidades “a distancia”, sino que se erigen como una realidad que poco a poco se va implantando en cada vez más universidades tradicionalmente presenciales.

En este contexto, se crea en el marco del Foro Internacional de Innovación Universitaria (FIIU) un grupo de trabajo formado por nueve universidades internacionales. Dicho grupo tiene como fin analizar de forma conjunta cuál es su situación actual en relación con la formación online y semipresencial, qué retos y dificultades les surgen y los pasos a seguir para superarlos.

El grupo de trabajo ha partido de un primer cuestionario inicial que cada miembro ha cubierto individualmente con los datos de su universidad de origen, para luego poner en común a través de varias sesiones de videoconferencias todos los datos y elaborar un documento conjunto final que recoja las conclusiones a las que se ha llegado.

Palabras clave: Formación online, formación semipresencial, universidad, aprendizaje en línea, aprendizaje virtual.

Introducción

El impacto que los cambios tecnológicos están produciendo en nuestra sociedad, como no podría ser de otra forma, repercute también en el ámbito de la educación superior. Nuevas herramientas para la comunicación y para el acceso

a la información, fenómenos como los contenidos en abierto, los MOOC, realidad virtual, etc. unido a los cambios en los perfiles y necesidades de los estudiantes, nos obligan a reflexionar sobre el mejor modo de que nuestras instituciones puedan hacer frente a los nuevos retos que se nos presentan, los cambios que será necesario incorporar y cómo debemos afrontarlos.

En el marco del Foro Internacional de Innovación Universitaria (FIIU) y de las instituciones que forman parte del mismo, se ha lanzado un proyecto destinado a analizar, de forma conjunta, cuál es la situación actual de nuestras universidades, qué retos se nos presentan y cuál puede ser el mejor modo de afrontarlos.

A tal fin, se creó un grupo de trabajo que ha tenido como objetivo reflexionar sobre todos estos temas y generar un breve informe para presentar en el contexto del VII Foro Internacional de Innovación Universitaria.

El proceso seguido consistió en escribir a las 31 universidades miembros del FIIU ofreciendo la oportunidad de formar parte de este grupo de trabajo, que quedó constituido finalmente por las siguientes personas e instituciones:

Universidad	País	Nombre
Universidad de Jujuy	Argentina	Carlos Condori
Universidad de Costa Rica	Costa Rica	Susan Francis Salazar
Universidad de Deusto	España	Sonia Arranz Turnes
Universidade da Coruña	España	Ana Peña Cabanas
Universidade de Santiago de Compostela	España	Marcos Franco Vázquez
Universitat Politècnica de València	España	Pilar Aurora Cáceres Susana Martínez
Universidad Rafael Landívar	Guatemala	Virginia Victoria Tala Ayerdi
Universidad del Cono Sur de las Américas	Paraguay	Clara Almada
Universidad San Ignacio de Loyola	Paraguay	María Esther Cabral Torres

Tabla 1. Universidades participantes

La metodología para el desarrollo de este trabajo consistió en la creación de un cuestionario, revisado y consensado por todo el grupo, y que cada universidad tuvo que completar de forma independiente.

Los resultados individuales se recogieron en un primer informe inicial que fue revisado en una reunión síncrona del grupo, para luego trabajar individualmente en nuevas mejoras. Tras ello se realizó una segunda reunión grupal y de nuevo trabajo individual para introducir las mejoras sugeridas, junto con una revisión conjunta de la globalidad del informe generado.

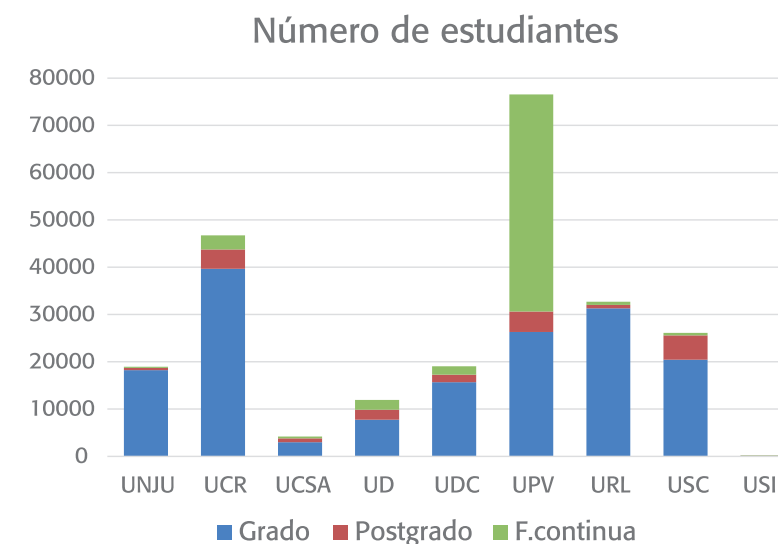
A continuación, se presenta dicho informe, que está organizado en tres apartados principales. El primero es el contexto de las universidades participantes, donde se describe cómo está siendo este proceso de transición a las modalidades online y semipresencial en las universidades participantes. El segundo apartado muestra la visión que estas universidades y su profesorado tienen sobre la formación online y semipresencial y, en un tercer punto se abordan las tendencias y retos que se prevén para los próximos años. En el apartado conclusiones se recogen algunas consideraciones extraídas del estudio con la intención de que puedan ser de utilidad a aquellas universidades que aún no han comenzado a transitar el proceso online.

1. Contexto de las universidades participantes

1.1. Oferta formativa

Las universidades que participan en este estudio se encuentran en diferentes momentos en cuanto a la evolución de su oferta formativa online y semipresencial, y en cuanto al número de estudiantes en ambas modalidades.

Figura 2. Número de estudiantes matriculados

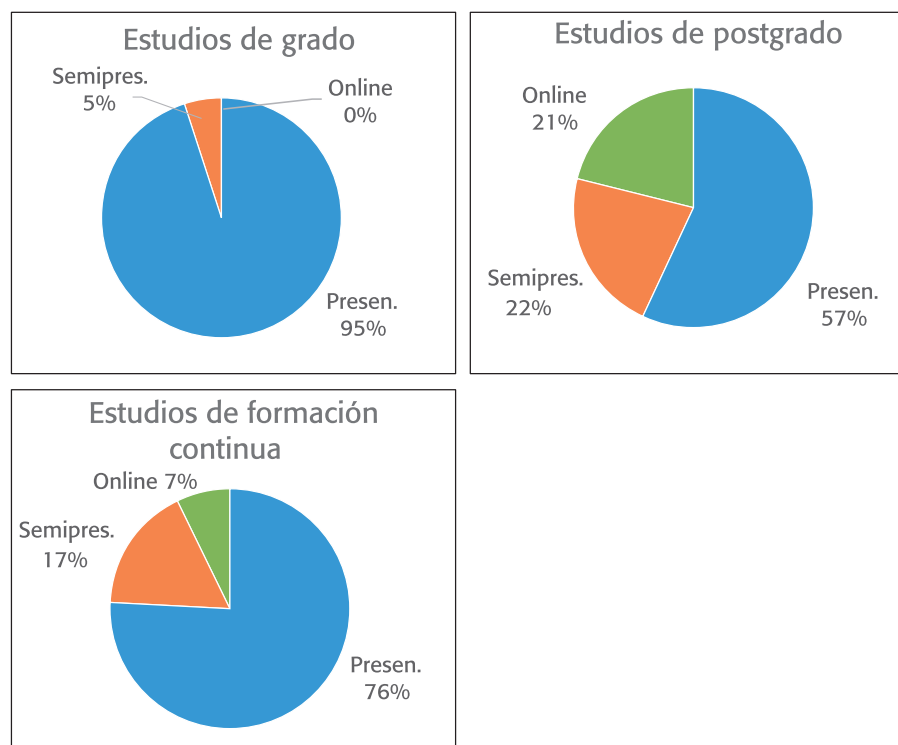


En las tablas que se adjuntan en el Anexo 1 muestran datos sobre la proporción de la oferta online y semipresencial respecto a la formación presencial en las diferentes instituciones, así como datos sobre el número de estudiantes para cada una de las modalidades formativas.

Lo primero que se puede observar es que estas universidades presentan diferencias notables en cuanto a su volumen de alumnado (entre 200 y cerca de 100.000) y también en cómo se distribuye la oferta formativa.

También se presentan a continuación unos gráficos con la distribución por modalidad en cada uno de los niveles formativos (grado, posgrado y formación continua), no obstante, como se señala más adelante en este mismo documento, la distinción entre la modalidad semipresencial y otras modalidades ha sido más compleja de lo que cabría esperar, por lo que no se han recogido en los gráficos los datos que generaban mayor confusión.

Figura 3. Modalidad en cada nivel formativo



En cualquier caso, se observa de forma bastante clara que ninguna de nuestras universidades está ofertando grados íntegramente online y sólo un 5% son semipresenciales. Respecto a los estudios de postgrado es claro el incremento de online y semipresencial, que vuelven a bajar con relación a lo presencial en el caso de la formación continua.

1.2. Características generales de la formación ofertada

La formación online constituye una iniciativa bastante reciente para la mayor parte de las universidades que han participado en este estudio. Si bien alguna de ellas desarrolló alguna iniciativa puntual en el año 2000, en la mayoría de los casos la oferta online no se ha institucionalizado hasta los años 2011-2015. La oferta semipresencial surgió en varias de estas universidades un poco antes, alrededor del año 2006.

Esta oferta es definida en muchos de los casos de forma centralizada desde los vicerrectorados de ordenación académica y desarrollada por parte de las facultades con el apoyo de unidades de soporte a la docencia virtual. En una tercera parte de los casos las facultades tienen autonomía total para decidir su oferta formativa, y en otros, la parte de formación continua no depende de las facultades sino de un centro/unidad específica de formación continua.

De las universidades que han participado en este grupo de trabajo, sólo una está ofreciendo cursos online masivos (MOOC) además de cursos no masivos. Dos de ellas planean ofertar este tipo de formación en los próximos años. Otras de las universidades han realizado una apuesta consciente por los cursos no masivos.

1.3. Plan estratégico y normativa específica

Recoger la formación semipresencial y online en el plan estratégico de la universidad es un indicador importante de su relevancia y del impulso institucional con el que puede contar. En este sentido, de las nueve universidades participantes en este estudio, cinco contemplan la formación online en sus planes estratégicos.

Por otra parte, con respecto a la existencia de una normativa específica que regule este tipo de formaciones, solo 3 de las 9 universidades participantes, cuentan con estas normativas, mientras que 2 las están desarrollando actualmente.

1.4. Proceso de transición de presencial a online en nuestras universidades

Las respuestas a este ítem son variadas, especialmente en cómo ha surgido la iniciativa en sus instituciones, así mientras que en unas universidades la iniciativa surge como respuesta a solicitudes externas, en otras responde a una estrategia centralizada, en varios casos como iniciativas aisladas de los diferentes centros/facultades, especialmente en aquellos temas en los que de otro modo no sería posible garantizar su continuidad y en alguna universidad aún no se ha iniciado este proceso.

Llama la atención que más de la mitad de los participantes han destacado la importancia de la definición de un marco normativo. También se hace referencia a la importancia de la dotación de recursos tecnológicos, establecer una estrategia clara de qué cursos/titulaciones se ofrecerán en esa modalidad, el

aseguramiento de la calidad de las mismas, la generación de confianza e implicación de docentes y facultades, la formación de los docentes, y la difusión de los cursos online creados a través de diferentes canales.

1.5. Unidad de apoyo a la docencia virtual

Todas las universidades participantes cuentan con un servicio u órgano de apoyo a la formación online. En ninguna de las universidades se menciona la existencia de un vicerrectorado específico para la formación online. En 6 de ellas existe una unidad específica para el apoyo a la formación online, las otras tres cuentan con unidades que dan soporte TIC de forma general a todas las modalidades formativas, o bien personas específicamente dedicadas a dar soporte a la formación online dentro de otras unidades de la universidad (IT, ICE...).

En cuanto al número de personas, el rango varía entre 1 y 25, aunque en los casos en los que consta de 25 personas es porque no sólo dan soporte a la formación online y semipresencial, sino al uso de TIC en la universidad de forma generalizada. El valor que más se ha repetido es de 5 personas y normalmente se integran perfiles directivos, pedagógicos y técnicos (informáticos y/o audiovisuales).

Las funciones desarrolladas por estos equipos, puesto que pueden ser de gran interés para este estudio se incluyen a continuación casi en su totalidad:

- a) Asesoramiento y formación al profesorado en:
 - Planificación de nuevas acciones formativas online.
 - Diseño pedagógico de materiales online.
 - La creación de materiales propios en diferentes formatos (vídeo, multimedia...)
 - Seguimiento y tutorización.
 - Revisión y mejora.
- b) Generación de materiales de ayuda al usuario acerca de la plataforma online u otros servicios tecnológicos ofrecidos por la institución.
- c) Acciones de docencia y mentorización.
- d) Supervisión y seguimiento de actividades académicas docentes en la plataforma online.
- e) Gestión proactiva para la mejora constante de la plataforma online: recogida de sugerencias, problemas, y otros aspectos relacionados con las necesidades de los usuarios; evaluación y toma de decisiones para la implementación de dichas mejoras en función del coste, incidencia en los usuarios, líneas institucionales, etc.
- f) Generación de informes solicitados por dirección ante problemas u otras cuestiones relativas a la actividad y seguimiento a través de la plataforma online.

- g) Asistencia técnica en el proceso de producción de recursos multimedia y digitalización de recursos educativos.
- h) Administración de la plataforma online utilizada, así como los distintos servicios ofrecidos a través de la misma.
- i) Gestión de servicios de TIC.
- j) Gestión de incidencias técnicas, dudas y cuestiones referidas al uso de las distintas herramientas tecnológicas que la universidad pone a disposición de profesores y alumnos.
- k) Estimular la integración de las tecnologías de la información y comunicación a los procesos educativos llevados a cabo en la institución, tanto presenciales como semipresenciales y/u online.
- l) Apoyo y difusión de proyectos de innovación educativa.
- m) Proponer la creación y/o modificación de normativas que reglamentan el acceso, mantenimiento, resguardo y toda otra acción sobre la plataforma virtual, así como sobre la validación de los mecanismos evaluativos y de seguimiento a utilizar.
- n) Investigación constante acerca de la innovación en tecnología educativa, de modo que se generen continuos procesos de mejora en la calidad del aprendizaje realizado en la institución.

1.6. Seguimiento de la calidad de los cursos

Casi la totalidad de las universidades participantes realiza algún tipo de seguimiento de la calidad de los cursos, aunque existen discrepancias en el modo de realizarlo. Cuatro de las universidades tienen procedimientos diferentes para la formación presencial y la formación semipresencial u online, frente a tres que utilizan criterios comunes, aunque en algún caso además de lo común usan algún procedimiento adicional.

En cuanto a la temporalización del seguimiento, tres de las universidades indican que lo hacen antes y después del curso y otras tres únicamente después.

Cabe destacar el énfasis mostrado por algunas universidades en que el seguimiento de los cursos semipresenciales se haga de forma diferenciada y continua durante el curso, al existir ítems evaluables distintos en relación con el desempeño del trabajo tanto de estudiantes como de docentes.

1.7. Formación de docentes

Aspectos generales de la formación recibida

Todas las universidades ofrecen formación o apoyo a sus docentes. En general, la formación es voluntaria, aunque una de las universidades recoge que la formación es obligatoria para aquellos profesores que imparten docencia virtual.

La formación recibida no parte en varias universidades de una misma unidad/servicio centralizado, sino que se trata de cursos impartidos por distintos departamentos relacionados con cada una de las competencias en las que se intenta formar e incluso, en uno de los casos, contando con el apoyo de otra universidad.

Temáticas incluidas en la formación

La mayor parte de ellas incluyen temáticas relacionadas con la docencia online o semipresencial, abordando aspectos de índole más técnica (Moodle, herramientas TIC...) y otros más pedagógicos (metodologías, creación de materiales didácticos, tutoría online...). En algunas instituciones se recoge en sus planes formativos la creación y diseño de material multimedia.

Duración de los cursos

Es habitual que se trate de cursos presenciales de una duración muy breve, no obstante, varias de las universidades ofrecen esta formación para docentes en modalidad virtual y parece que la acogida es incluso mayor que la presencial. Es el caso, por ejemplo, de la UDC que ha implantado durante este curso 2016/17 un ambicioso [plan de formación en línea para su profesorado novel](#) distribuido en cuatro módulos formativos con un total de 200 horas de formación.

En algún caso se ofrece incluso un título propio de [Experto Universitario en Formación Online](#) (15 ECTS) que también tiene muy buena acogida.

2. Visión de la formación online/semipresencial

En el estudio se incluyeron varios ítems con el fin de contrastar la visión sobre la formación online y semipresencial de las diferentes universidades participantes.

2.1. Definición de la formación online y semipresencial

Prácticamente todas las universidades participantes están de acuerdo en que la formación online es aquella que se desarrolla íntegramente a distancia a través de medios electrónicos. Se destacan características como el seguimiento permanente y continuado por parte del tutor, el uso de herramientas de comunicación tanto síncrona como asíncrona, los recursos multimedia y la evaluación continua usando las herramientas y los recursos propios de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Se alude también a las diferentes denominaciones que recibe este tipo de formación, por ejemplo: e-learning, formación en línea, aprendizaje en red, aprendizaje virtual, educación en línea, educación virtual, enseñanza virtual o teleformación.

En cuanto a la formación semipresencial, todas las universidades participan en afirmar que es aquella que combina la formación en línea con

diferentes grados de presencialidad destinada habitualmente a la asistencia a clases puntuales, prácticas, tutorías o pruebas de evaluación. A esta modalidad, se la conoce también como Aprendizaje Mixto o por su denominación en inglés Blended Learning o B-Learning.

Conviene destacar que, en el caso de la formación semipresencial, surge la duda sobre cuál es la proporción de dedicación de trabajo presencial y online para que pueda ser considerada como tal, ya que la formación presencial actualmente también incluye tiempo de trabajo personal que en muchas ocasiones se gestiona a través de espacios virtuales. Este hecho lleva a algunas universidades, como es el caso de la Universidad de Costa Rica, a fijar un marco de referencia de uso de los entornos virtuales² donde establece las siguientes distinciones en función del porcentaje de presencialidad que posea un curso:

- Curso Bajo Virtual: aquel en que la interacción entre docentes y estudiantes sea de aproximadamente un 75% en un lugar físico y un 25% en un entorno virtual.
- Curso Bimodal: aquel en que la interacción entre docentes y estudiantes sea de aproximadamente un 50% en un lugar físico y un 50% en un entorno virtual.
- Curso Alto Virtual: aquel en que la interacción entre docentes y estudiantes sea de aproximadamente un 75% en un entorno virtual y un 25% en un lugar físico.
- Curso Virtual; aquel en que la interacción entre docentes y estudiantes se da en su totalidad en un entorno virtual.

2.2. Características nucleares de un curso online

Dentro del cuestionario presentado a las universidades participantes se incluyó un ítem acerca de cuáles consideran que son los elementos principales para garantizar la calidad de un curso online. Para ello debían ordenar 12 aspectos, siendo el 1 el elemento que considera menos relevante para garantizar la calidad de un curso online y 12 el que más.

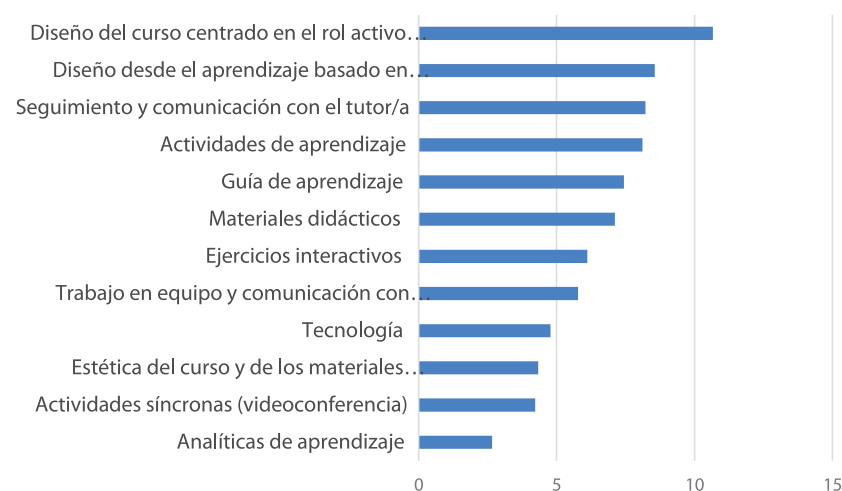
Como puede observarse en el gráfico, el elemento en el que hay un mayor acuerdo es el “Diseño del curso centrado en el rol activo del estudiante”. Para nuestras universidades, el estudiante online debe tener un rol fundamental, se espera de él una implicación mucho mayor que la mera lectura de materiales y realización de pruebas objetivas y, por lo tanto, los cursos, desde su diseño, tienen que estar orientados a potenciar ese rol del estudiante.

² Marco de referencia para el desarrollo de la docencia en entornos virtuales en la Universidad de Costa Rica, p.2. Recuperado de <http://vd.ucr.ac.cr/documento/vd-r-9374-2016/>

Otros tres aspectos que se han considerado fundamentales han sido: Diseño desde el aprendizaje basado en competencias, Seguimiento y comunicación con el tutor/a y Actividades de aprendizaje. Todos ellos sin duda muy relacionados y que comparten un paradigma común centrado en el estudiante.

Figura 4. Elementos nucleares en la calidad de la formación

Elementos para garantizar la calidad de un curso online.



2.3. Ventajas y limitaciones de la formación online para los estudiantes

2.3.1. Ventajas

Son múltiples las ventajas que las distintas universidades apuntan en lo referente a la formación online para lo/as estudiantes. Con el objetivo de sistematizarlas se han agrupado en seis grandes categorías que son las siguientes:

- Flexibilidad

Nos referimos a la flexibilidad geográfica, puesto que el alumnado puede acceder a la formación desde cualquier lugar con conexión a internet (aprendizaje ubicuo), así como también a la flexibilidad horaria, ya que esa modalidad permite al alumnado administrar su tiempo de estudio y conciliar la formación con sus compromisos laborales o familiares.

- Mayores oportunidades de formación

Esta modalidad formativa pone a disposición del alumnado tanto oportunidades de formación como acceso a docentes expertos de cualquier lugar del mundo, con los que podría resultar muy difícil contar de forma presencial, especialmente cuando se trata de formación muy especializada.

- Disminución de costes

Se apunta también como ventaja el ahorro que supone para el alumnado esta modalidad formativa al poder prescindir de los costes de traslados, alimentación o estadía que implicaría una formación presencial.

- Acceso a un aprendizaje más individualizado

Otra de las ventajas a destacar para el alumnado es la posibilidad de acceso a un aprendizaje más individualizado, ya que los campus virtuales disponen de herramientas que facilitan el seguimiento permanente y la interacción directa con el tutor a través de la plataforma. A la vez, hacen posible que el proceso de enseñanza-aprendizaje parta de los conocimientos previos del alumno, adaptándose así con mayor facilidad a sus necesidades de formación y potenciando el logro de sus objetivos.

- Oportunidad para desarrollar habilidades personales

Nos referimos aquí al hecho de que esta modalidad formativa puede servir como ocasión para potenciar determinadas cualidades o destrezas que son muy valoradas en el mundo laboral como son: la capacidad de autorregulación y autodisciplina, las habilidades de comunicación y de trabajo en grupo, la responsabilidad y la gestión del tiempo, la interacción con personas de otras culturas, etc.

A la vez, conviene destacar que estas mismas habilidades que se apuntan como ventajas de la formación en línea o semipresencial, pueden constituir al mismo tiempo un obstáculo o desventaja para el alumnado que no sea capaz de desarrollarlas con éxito.

- Innovación en formatos, recursos y metodologías docentes.

Por último, las universidades participantes coinciden en destacar como ventaja de esta modalidad formativa el empleo de recursos, actividades y metodologías docentes de carácter innovador que repercuten en un aprendizaje activo y que otorga mayor protagonismo al alumnado como centro del proceso de aprendizaje.

2.3.2. Limitaciones

En lo que se refiere a las limitaciones o desventajas que este tipo de formación puede tener para los estudiantes, destacan las siguientes:

- Dificultades en el acceso a internet

Se alude a las dificultades que todavía persisten en algunas zonas o países para contar con una conexión de calidad a la red. En ocasiones, es el elevado coste del servicio el principal impedimento para que el alumnado pueda acceder a este tipo de formación.

- Carencia de equipamiento técnico

Este tipo de formación requiere tener acceso a equipos y herramientas como cámaras web, auriculares, micrófonos, tablets o pcs equipados con una buena

conexión a internet, etc. que en ocasiones son un handicap para el alumnado con menos recursos.

- Demanda de habilidades en el manejo de recursos tecnológicos

La modalidad formativa en línea exige un conocimiento y un manejo de herramientas tecnológicas que abre, en ocasiones, una brecha entre los estudiantes que efectivamente las dominan y los que no lo hacen.

- Exigencia de determinadas cualidades personales

Esta modalidad formativa requiere al alumnado una serie de cualidades personales como la responsabilidad, la capacidad de organización, de esfuerzo autónomo, de autogestión del tiempo y de autodisciplina, que en ocasiones son la principal causa de abandono en las actividades formativas en línea o semipresenciales. En numerosas ocasiones, el alumnado no consigue vencer la sensación de soledad que genera la falta de contacto físico con compañeros y formadores. Un dato curioso es que precisamente se apuntaba como ventaja las posibilidades de comunicación e interacción que ofrecen hoy en día las plataformas y entornos virtuales de formación.

- Dificultades derivadas de la falta de calidad de las acciones formativas en esta modalidad

Hay que admitir que, en ocasiones, las dificultades de los estudiantes se ven incrementadas por las carencias en la calidad de las acciones formativas. Esto se debe principalmente a la falta de experiencia de muchas universidades en este tipo de modalidades formativas, así como también, a las dificultades con las que se encuentra un profesorado no especializado o carente de la formación previa necesaria para desarrollar acciones formativas en el medio virtual. Otras veces, los motivos de la falta de calidad derivan de las carencias en equipamiento técnico especializado para que esta modalidad formativa sea efectiva.

2.4. Visión de los docentes sobre la formación online y semipresencial

Llama la atención la diferencia entre universidades en cuanto a la acogida por parte del profesorado, ya que en algunas existe una gran disposición por parte del profesorado y en otras, en cambio, prevalecen las reticencias.

Los docentes involucrados demuestran una gran predisposición, tienen una mirada positiva hacia la formación online y semipresencial, especialmente como estudiantes por la flexibilidad que les otorga a la hora de formarse y recalcan que es un recurso muy valioso. La reticencia inicial de algunos se modificó sustancialmente después de las valoraciones positivas del alumnado al finalizar el período de actividad docente en sus respectivas materias.

Por otro lado, hay profesores que creen que no aporta nada importante y que sólo sirve para algunas titulaciones o asignaturas. Incluso hay opiniones de una

parte minoritaria que valoran negativamente este tipo de formación e incluso creen que se opone frontalmente con la enseñanza presencial tradicional, perjudicando al centro.

Otros expresan tener miedo a que suponga una mayor carga de trabajo para ellos, perder la comunicación con los estudiantes. Finalmente se destaca que la falta de capacitación hace que se resistan a incorporar la formación online o semipresencial.

A continuación, ofrecemos una relación de las principales dificultades o impedimentos con los que dicen encontrarse los profesores en las universidades participantes:

- Falta de capacitación para el ejercicio de la docencia virtual, tanto en el ámbito tecnológico como en el pedagógico.
- Temor a que esta formación implique una mayor carga de trabajo para ellos.
- Miedo a perder la comunicación con los estudiantes.
- Dificultad para calcular los tiempos de aprendizaje y “medir” los contenidos y los materiales de aprendizaje que deben proporcionar.
- Resistencia a emplear medios audiovisuales de grabación en el contenido de sus materias.
- Falta de madurez, autonomía o valor crítico de algunos alumnos a cierta edad, especialmente en los primeros cursos, para ser responsables de su propio aprendizaje.
- Necesidad de mayor formación en cuanto a métodos de evaluación que puedan ser utilizados y que permitan garantizar el aprendizaje real de los alumnos.
- Pérdida de protagonismo del profesor en espacios de acción; que pasan de una acción centrada en el docente a una acción centrada en el alumno; y que hace temer la pérdida de algunas prerrogativas que la metodología tradicional asegura.
- En la mayoría de las universidades, los profesores online no obtienen mayores retribuciones que los presenciales a pesar de que dan soporte a sus alumnos durante más tiempo del que lo hace un profesor presencial.
- Dificultades que derivan de una normativa reguladora pensada para la formación presencial y no así para la formación online: número de horas que deben asignarse al profesorado de una titulación semipresencial, normativa de permanencia de alumnos matriculados en esta modalidad, etc.
- Falta de formación acerca de los derechos y limitaciones que tienen a la hora de citar o usar obras de otros autores como material docente en sus aulas virtuales.

- Limitaciones derivadas de la falta de flexibilidad y capacidad de personalización de la plataforma virtual empleada. En algunas ocasiones, las dificultades vienen por problemas de excesiva lentitud en la carga de materias, con lo que supone al profesorado a la hora de añadir contenidos o evaluar las tareas.

2.5. *Ventajas y dificultades de la formación online y semipresencial para las instituciones universitarias*

2.5.1. *Ventajas*

Se pueden destacar las siguientes ventajas que la formación online puede brindarle a la institución universitaria:

- Incrementar la cobertura en educación superior.

Ofreciendo una respuesta más completa y a medida a las posibles demandas formativas de los estudiantes, permitiendo derribar barreras de múltiple naturaleza, para llegar con educación superior a grupos sociales que no tendrían oportunidad con la educación presencial.

- Oportunidad de colaboración internacional e interuniversitaria (profesionales o instituciones).

En este punto se hace referencia a la imposibilidad manifiesta, en la mayoría de las ocasiones, para hacer partícipes en la formación diseñada a profesionales y expertos de reconocido prestigio, así como a otras universidades, por cuestiones de logística, en el ámbito de la formación presencial tradicional.

- Innovación en formatos y recursos educativos. Capacitación efectiva de las personas implicadas.

Otro aspecto que los participantes han destacado, dada la necesidad que surge dentro de cualquier institución para que sus docentes se actualicen, tanto metodológicamente como en la integración con aquellas herramientas TIC necesarias para llevar a cabo su labor diaria.

- Optimización en la administración de espacios físicos.

El último de los puntos más mencionados, en el que se hace referencia no sólo el componente de ahorro en costes (calefacción, equipos informáticos/multimedia, etc.) sino a la racionalización en su uso.

Se recogen a continuación otras ventajas mencionadas en menor grado:

- Mayor visibilidad y consecuente prestigio para la universidad.
- Incremento del número de estudiantes, así como de la capacidad de captación.
- Mayor flexibilidad laboral para los docentes.

2.5.2. *Dificultades*

Aunque existen diferencias entre todas las universidades participantes en este estudio, de las respuestas recogidas podemos extraer los siguientes puntos

clave, que en muchos casos se solventan durante el proceso de diseño del curso o título:

- Necesidades de los estudiantes.

Aquí se incluyen limitaciones que puedan tener en el acceso a internet (existencia de sectores vulnerables de la sociedad sin muchos de los servicios básicos) y la escasa o nula disciplina personal para participar con éxito de cursos a distancia.

- Falta de experiencia o formación de los docentes universitarios

En el ámbito universitario existen muchos docentes especializados que no poseen capacitación formal ni experiencia para ejercer la docencia virtual. En este sentido, nos podemos encontrar con una cierta resistencia del profesorado del centro, cuya educación se realizó de forma tradicional, al encontrarse en un medio que desconocen para el que no disponen de metodologías y estrategias iniciales.

- Políticas y normativas estatales y universitarias

A nivel de gestión, la falta de un marco normativo específico, tanto institucional como estatal, que regule este tipo de estudios. Se pone en relieve la falta de continuidad y sustentabilidad de las políticas universitarias, que en ocasiones son poco claras y definidas, para designar, con los criterios adecuados, cuáles o cuántos programas tendrían que entrar anualmente a la modalidad virtual y asignar recursos para el esfuerzo.

- Recursos económicos

La falta de asignación presupuestaria por causas diversas, que también pueden provocar la no disponibilidad de recursos humanos en las distintas áreas, sumado a la carencia de equipamiento tecnológico adecuado, puede imposibilitar el afrontar con éxito una modalidad virtual.

- Falta de confianza

Entendido por parte de algunos académicos, que pueden no confiar que la modalidad virtual propicie aprendizajes significativos, tanto o más, que lo hace la modalidad presencial y por parte de las facultades, ya que son ellas quienes tienen autonomía para decidir qué nuevos títulos se ofertan online y cómo gestionarlos, invirtiendo en algo que no repercuta en un incremento del número de estudiantes.

- Recursos y servicios de apoyo

Para que una institución inicie con garantías una modalidad virtual es necesario contar con un equipamiento mínimo de hardware y software, así como un mantenimiento, además de una unidad de soporte disponible tanto para el docente como para el estudiantes.

2.6. Propuesta de pasos para superar las dificultades

Este apartado es, a grandes rasgos, una continuación del anterior. En una visión más global, atendiendo a los diferentes estamentos y temáticas que conforman una institución como tal, se enuncian los siguientes pasos:

Políticas y normativas

Dada la diversidad de orígenes entre las universidades participantes en este estudio, es necesario poner en relieve que en algunos países es necesario revisar los marcos que circunscriben las relaciones entre Estado y Enseñanza Superior, así como la creación o fortalecimiento de sistemas de evaluación y acreditación que contemplen la enseñanza virtual. En general, es necesario que las universidades se doten de instrumentos legales y normativas que regulen la formación virtual, no sólo a nivel de implementación y seguimiento de cursos o titulaciones, sino relativo a las condiciones laborales de los docentes que trabajan en esta modalidad, fomentando también la creación de proyectos que aporten un plus a profesores y facultades por lanzar una iniciativa online.

Formación de docentes

Es evidente y necesaria una capacitación previa y continua del plantel docente, que le permita adquirir las competencias y habilidades necesarias para afrontar las modalidades virtuales, así como facilitar su asistencia a cursos y congresos en los que se trate la temática de la educación a distancia. También se ha hecho notar la utilidad de generar espacios para discusión e intercambio de experiencias, tanto a nivel interno como entre universidades, así como espacios de acercamiento para aquellos docentes que desconfían un poco más de la modalidad virtual.

Necesidades y formación de los estudiantes

A nivel de estudiantado, medidas para superar problemas iniciales y futuros pueden ser realizar cursos, jornadas o talleres para que adquieran las destrezas y rutinas que permitan modificar o alentar la disciplina personal, básicas para superar con éxito un curso virtual, así como las competencias tecnológicas básicas. Además, resultará imprescindible contar con personal de apoyo técnico y pedagógico que ofrezca soporte permanente tanto a estudiantes como a docentes.

3. Tendencias y retos

En el grupo también se trabajó en valorar las tendencias y retos que deberán afrontar nuestras universidades en los próximos años en este contexto.

3.1. Impacto de nuevas tecnologías y tendencias en la formación universitaria

Las universidades son conscientes de que hay muchas tendencias importantes en educación superior que contribuirán al desarrollo de nuevas formas de aprendizaje basadas en el descubrimiento y el aprendizaje activo.

Las tendencias que se ha considerado que pueden tener un impacto más inmediato en la formación universitaria en los próximos años son los MOOC (Massive Open Online Course, cursos masivos abiertos en línea) ya que algunas de las universidades ya los están abordando. También se considera importante la realidad aumentada, seguida de la gamificación, tecnología móvil, nuevas generaciones de plataformas de aprendizaje, la integración del aprendizaje formal y no formal, el aprendizaje social (integración de redes sociales, publicar contenidos en la web...).

En menor medida también han sido mencionados el uso de videojuegos, presencialidad virtual (integrar alumnos presenciales y virtuales en el mismo aula), blockchain o tecnologías similares para transacciones o certificaciones, aprendizaje adaptativo, flipped learning (clase invertida) o big data.

3.2. Principales retos para los próximos años

Las respuestas obtenidas se han agrupado en las siguientes categorías:

Retos y estrategias generales

Las universidades son conscientes de que la educación superior tiene que evolucionar, al igual que ha hecho la sociedad. Se señala que se debe lograr la expansión con calidad y equidad: crecimiento de los sistemas nacionales de educación superior con inclusión de estratos menos favorecidos, sin desmedro de la calidad, y atenuando desequilibrios marcados entre lo público y lo privado.

Asimismo, la universidad pública en general debe abordar una reorganización interna que facilite una mayor colaboración interdisciplinaria entre departamentos y facultades, al mismo tiempo que busca mejores vías para una financiación intermedia de fondos privados, sin que esto suponga una merma en la calidad investigadora.

Se considera relevante la creación de una cultura de innovación para posibilitar una estrecha cooperación entre el sector industrial y las instituciones productoras de bienes de conocimiento. También es importante establecer vínculos de colaboración con otras universidades.

La internacionalización de la educación superior, como el proceso de generación e implementación de políticas y programas de las instituciones universitarias que contemplen las dimensiones internacional e intercultural en los objetivos y funciones que le caben, y tendiendo a lograr beneficios para la comunidad universitaria y la sociedad en general,

Generar políticas de gestión universitaria que contemple que la información y el conocimiento en cualquiera de sus etapas (generación, difusión, aplicación) se constituyen en un enorme mercado apoyado en las tecnologías

digitales, que se convierten en objetos comerciales en manos de corporaciones industriales. Muy relacionado con esto, se considera que las universidades deben explorar nuevos modelos para acreditar el conocimiento, deben pensar en acreditaciones más flexibles. En Internet se puede tener acceso abierto a cursos y contenidos, en los cuales cualquiera puede ser profesor o aprendiz (ya hay plataformas que no lo permiten). ¿Deben sentirse seguras las universidades por ser las únicas que otorgan títulos? ¿Hasta cuándo estarán a salvo las universidades?

También se señala la importancia del fortalecimiento y creación de sistemas de evaluación y acreditación como instrumentos estratégicos para garantizar la calidad de la educación superior y la formulación e implementación de políticas públicas pertinentes.

Oferta formativa

Los contenidos y planes de estudio deberán adaptarse a los requerimientos del mercado laboral actual, incorporando nuevas materias y desarrollando en los estudiantes competencias necesarias en el mundo de hoy (global, cambiante, tecnológico...). No se pueden descartar las competencias digitales, las cuales son imprescindibles en todas las profesiones. Todo esto, debe gestarse al vaivén del ritmo vertiginoso que impone el mercado laboral. Se propone propiciar la flexibilización de la docencia y el currículo como opciones para innovar mediante el abordaje de la virtualidad.

Otro de los retos es la captación del alumnado ante la gran oferta formativa. También se comenta la importancia de la integración del aprendizaje formal e informal, el permitir que el estudiante pueda formarse dónde y cuándo quiera.

Aspectos pedagógicos, metodologías y recursos

Se considera que es necesario adoptar nuevos modelos formativos en los que el estudiante debe ser el protagonista de su aprendizaje y derivado de ello, se plantean nuevos roles para el estudiante, el profesor y las instituciones.

Surgen con fuerza nuevas modalidades y metodologías (y resurgen otras que no son tan nuevas) con el fin de potenciar una mayor implicación y autonomía de los estudiantes, y dar respuesta a esas necesidades fruto de una sociedad cambiante: formación online y semipresencial, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje servicio, design thinking, aprendizaje activo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en juegos, aprendizaje adaptativo, inteligencia artificial, internet de las cosas...

Por otro lado, los estudiantes universitarios pertenecen a una generación diferente en muchos aspectos y es necesario capacitar al profesorado para que conecte con ellos y se reduzca la brecha generacional.

Aspectos tecnológicos

Aunque se comenta la importancia de mejorar los recursos tecnológicos de los que disponen nuestras universidades, parece que hay acuerdo en que, más importante que los recursos es el uso que se hace de los mismos.

Es importante diseñar políticas institucionales sobre el avance en la virtualización, así como el aprovechamiento de nuevas tecnologías, así como definir indicadores para medir la integración de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las universidades deberían ir adoptando este reto y promover, organizar y evaluar iniciativas de innovación que contribuyan a una universidad eficiente y de calidad con la integración de las tecnologías en las aulas.

Se trata por tanto de aprovechar las nuevas posibilidades tecnológicas, pero sin olvidar que sin ninguna duda la clave está en el diseño didáctico de nuestras materias, y la tecnología debe estar siempre al servicio.

Formación interna

Se recoge que es necesario establecer los planes de formación necesarios para los docentes con relación a nuevos modelos formativos y tecnologías, así como fomentar el uso efectivo y adecuado de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ser docente en el siglo XXI implica conocer los recursos disponibles en la institución, tanto como aquellos que están llegando al mundo universitario y reflexionar sobre su mejor uso.

También se indica que, además de a los docentes, es necesario no olvidar la capacitación continua del personal técnico que administra las plataformas y tecnologías de la universidad.

Conclusiones

A juzgar por los datos de este informe, podría concluirse que la incorporación de las universidades tradicionalmente presenciales a la modalidad virtual está siendo lenta (2011-2015), no tanto así el formato semipresencial que se remonta por lo general al 2006-2008. En cualquier caso, parece que la modalidad online ha tenido una mayor acogida en postgrados y la semipresencial en grados.

Resulta bastante llamativo comprobar que todas las universidades coinciden bastante en la definición del término “formación online” pero en el caso de la formación semipresencial el porcentaje de presencialidad necesaria para diferenciarla de la formación presencial y de la virtual fluctúa considerablemente entre las distintas instituciones. Se hace evidente, por tanto, la necesidad de

establecer una normativa clara que defina y delimite dichos criterios en cada institución.

De hecho, uno de los aspectos en los que coinciden la mayor parte de las universidades es la importancia de contar con un marco normativo claramente definido. Otros elementos que se consideran relevantes para cualquier universidad que vaya a comenzar a ofertar formación online o semipresencial son: contar con una unidad de apoyo a la docencia virtual, disponer de recursos tecnológicos, establecer una estrategia clara acerca de qué cursos/titulaciones se ofrecerán en estas modalidades y cómo se comercializarán, definir el procedimiento para el aseguramiento de la calidad de las mismas y lograr la implicación y formación de los docentes.

Centrándonos en las características de la formación online a desarrollar, parece que el rol pasivo de los estudiantes online es una idea completamente superada ya que el diseño del curso centrado en el rol activo del estudiante ha sido el aspecto más valorado por todas las universidades como criterio para garantizar la calidad de la formación online. Además de diseñar la formación tomando como eje central al estudiante, también se considera que debe hacerse desde el aprendizaje basado en competencias, dejando atrás por tanto la concepción de mera transmisión de contenidos.

Ambos aspectos, diseñar desde las competencias y hacerlo tomando como punto de partida la actividad de los estudiantes, pueden constituir quizá una parte más compleja para aquellos que se acercan por primera vez a la formación online, especialmente si hasta ahora la había visto como un simple espacio en el que compartir vídeos y documentos y, a lo sumo realizar consultas. Ese modelo meramente transmisivo, al igual que ya no es considerado como válido y suficiente en la formación presencial, tampoco lo es para la formación online, y la apuesta debe ser mucho más ambiciosa si se quiere garantizar la calidad de la formación. En ese sentido, se destaca especialmente la importancia que tienen para ello las actividades de aprendizaje que se proponen en los cursos.

Además, la comunicación y seguimiento del tutor adquiere también un papel muy relevante. El hecho de que los contenidos y actividades estén en una plataforma formativa no implica que podamos prescindir del docente, sino todo lo contrario. En entornos online, esa presencia docente es fundamental para orientar y animar al estudiante, para romper su sentimiento de aislamiento, potenciar la colaboración entre estudiantes y el desarrollo de un adecuado clima grupal, etc. Las tutorías personalizadas y grupales deben tener una gran importancia y estar contempladas en la planificación de un curso, así como los plazos máximos de respuesta a dudas, los canales de comunicación (correo, teléfono, webconference...).

La guía de aprendizaje también constituye un eje primordial en el diseño y desarrollo de un curso online. Esta guía, además de ayudarnos en la planificación del curso, se constituye como una herramienta de gran valor para los estudiantes, al ofrecerles pautas claras de lo que se espera que logren en el curso, qué actividades deberán desarrollar y cómo serán evaluados.

Otro aspecto para considerar es la calidad de los materiales didácticos, teniendo en cuenta no sólo la calidad en cuanto a los formatos y recursos elegidos, sino también al contenido de los mismos (rigor, actualización, adecuación a los estudiantes, interés...).

Por otro lado, la interacción con los contenidos a través de actividades interactivas se considera que aporta valor al curso, al permitir revisar y afianzar los conceptos abordados. También el trabajo en equipo y la comunicación con otros estudiantes es un aspecto relevante cuando planificamos un curso online, que les ayuda a desarrollar el sentimiento de pertenencia y a mejorar sus reflexiones y aprendizaje al contrastar sus ideas con las de sus compañeros.

Aunque, en menor grado, también es importante la selección de recursos tecnológicos, la estética del curso y de los materiales didácticos, la integración de actividades sincrónicas (webconference) y algún tipo de herramienta que nos ofrezca analíticas de aprendizaje para ayudarnos a revisar cómo se están desarrollando los cursos.

Todo este proceso no está exento de dificultades, y la definición de políticas universitarias claras, la cooperación entre universidades y con otras entidades o empresas, junto con el acompañamiento y formación a los docentes se constituirán como una herramienta clave para ir respondiendo a los cambios continuos de nuestro entorno.

La universidad se enfrenta a retos importantes en el momento actual, entre ellos, debe enfatizarse su responsabilidad para garantizar un acceso universal al conocimiento y para dar una respuesta ágil a las necesidades de esta sociedad. La formación online y semipresencial pueden constituir una gran oportunidad para lograrlo.

Anexo 1

ESTUDIOS DE GRADO

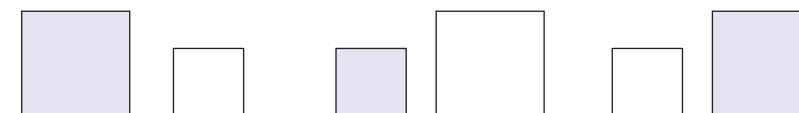
Universidad	Presencial		Semipresencial		Online		Total	
	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.
A	40	15.709	0	0	0	0	40	15.709
B	12	2.000	6	1.000	0	0	18	3.000
C	1	20	2	60	0	0	3	80
D	49	26.320	0	0	0	0	49	26.320
E	--	18.250	0	0	0	0	--	--
F	57	20.428	1	20	0	0	58	20.448
G	36	7.735	1	20	0	0	37	7.755
H	--	--	0	--	0	0	199	39.675
I	--	31.323	0	0	0	0	--	31.323

ESTUDIOS DE POSTGRADO

Universidad	Presencial		Semipresencial		On line		Total	
	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.
A	56	1421	5	115	2	52	63	1588
B	15	600	3	200	0	0	18	800
C	0	0	0	0	1	20	1	20
D	164	742	170	1664	156	1925	490	4331
E	--	489	0	0	0	0	--	489
F	65	5074	3	80	0	0	68	5154
G	71	--	7	--	9	--	87	0
H	--	265		3817	2	0	2	4082
I	100	705	0	0	4	32	104	737

FORMACIÓN CONTINUA

Universidad	Presencial		Semipresencial		On line		Total	
	Cursos	Alum.	Cursos	Alum.	Cursos	Alum.	Cursos	Alum.
A	61	1739	0	0	0	0	61	1739
B	15	300	5	100	0	0	20	400
C	0	0	10	50	40	1	50	51
D	1174	31187	321	5666	9076	147	10571	37000
E	--	72	0	0	0	0	--	72
F	40	542	0	0	0	0	40	542
G	--	--	2	--	--	11	2	11
H	395	2656	39	245	76	5	510	2906
I	67	525	0	0	138	4	205	529



COMUNICACIONES

Aptitud o Actitud

M^a VICTORIA VERDUGO MATÉS
M^a ISABEL CAL BOUZADA
Universidad de Vigo, España

Resumen

El éxito de todo estudiante radica en la combinación de su aptitud y su actitud en su justa medida: una buena aptitud le permitirá al estudiante “ser capaz de” realizar adecuadamente las tareas de aprendizaje previstas en el cronograma de la asignatura y una buena actitud le permitirá al estudiante actuar de manera adecuada en cada momento del cuatrimestre y la combinación de ambas le permitirá alcanzar el ansiado éxito académico.

Todo estudiante tiene unas actitudes naturales que se reflejan en su personalidad y unas aptitudes naturales que le facilitan el logro de determinados aprendizajes. Pero con ello no es suficiente, el estudiante tendrá que adquirir aquellas aptitudes que necesita y de las que carece mediante el estudio y el trabajo (aptitudes aprendidas) y tendrá que adquirir aquellas actitudes que necesita y que no posee mediante un cambio de sus actuaciones y de sus hábitos que le permitan enfrentarse adecuadamente a sus problemas (actitudes adquiridas).

Todas estas ideas se pueden resumir en una sencilla y elocuente frase de Michael Jordan: “Todo el mundo tiene talento, pero la habilidad requiere trabajo duro”.

Este trabajo es una primera aproximación a la exposición de la experiencia realizada con los alumnos matriculados en Econometría, asignatura perteneciente al segundo curso del doble grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho de la Universidad de Vigo en el curso académico 2016-2017.

Para la cuantificación de la aptitud y de la actitud, los docentes de la asignatura han diseñado un gestor académico que posibilita el seguimiento día a día de los estudiantes. Este gestor consiste en un libro de Excel con múltiples hojas vinculadas en el que el docente realiza a lo largo del cuatrimestre las anotaciones pertinentes para configurar la valoración final de cada estudiante, visualizando en todo momento y para cada estudiante las evidencias de sus fortalezas y sus debilidades en cada parte de la asignatura.

Palabras clave: aptitud, actitud, evaluación, diagnóstico, evaluación formativa, evaluación sumativa.

Introducción

En el momento actual el docente universitario no debe limitarse a concebir la evaluación como la simple medición de los resultados académicos obtenidos por el estudiante. En el difícil y tortuoso camino de la evaluación de nuestros

alumnos se debe hacer un análisis crítico y detallado de los procedimientos utilizados: la adecuada planificación de las actividades a realizar por los estudiantes de acuerdo con los objetivos planteados en la guía docente de la asignatura, el análisis detallado de las necesidades materiales y de las necesidades temporales para la consecución de dichos objetivos por parte de los estudiantes, la reflexión crítica sobre los resultados obtenidos y la búsqueda de los reajustes y de las estrategias de mejora que permitirán a los docentes de la asignatura el acercamiento a los objetivos inicialmente planteados.

El éxito de todo estudiante radica en la combinación de su aptitud y su actitud en su justa medida: una buena aptitud le permitirá al estudiante “ser capaz de” realizar adecuadamente las tareas de aprendizaje previstas en el cronograma de la asignatura y una buena actitud le permitirá al estudiante actuar de manera adecuada en cada momento del cuatrimestre y la combinación de ambas le permitirá alcanzar el ansiado éxito académico.

Todo estudiante tiene unas actitudes naturales que se reflejan en su personalidad y unas aptitudes naturales que le facilitan el logro de determinados aprendizajes. Pero con ello no es suficiente, el estudiante tendrá que adquirir aquellas aptitudes que necesita y de las que carece mediante el estudio y el trabajo (aptitudes aprendidas) y tendrá que adquirir aquellas actitudes que necesita y que no posee mediante un cambio de sus actuaciones y de sus hábitos que le permitan enfrentarse adecuadamente a sus problemas (actitudes adquiridas).

La idea central de esta experiencia radica en que la evaluación continua no tiene necesariamente como única finalidad la calificación de los alumnos, las notas obtenidas por el estudiante a lo largo del cuatrimestre también serán utilizadas por el docente para poder diagnosticar las carencias y las limitaciones de cada estudiante y para ser capaz de ofrecerle un feed-back personalizado que le ayude a mejorar sus aptitudes y sus actitudes, lo que redundará indudablemente en una mejora de sus resultados académicos.

Para la obtención de resultados el docente debe concebir la evaluación continua como un proceso con distintas fases, cada una de ellas con sus objetivos específicos. Desde esta perspectiva, la evaluación continua conlleva necesariamente la convivencia y la interacción de tres tipos de evaluación: evaluación inicial o evaluación diagnóstico, evaluación del proceso o evaluación formativa y evaluación final o evaluación sumativa.

La evaluación inicial o evaluación diagnóstico tiene la finalidad de valorar si inicialmente el estudiante posee los conocimientos básicos que le permitirán enfrentarse con garantías al comienzo del proceso de aprendizaje, es decir, la evaluación inicial o evaluación diagnóstico permitirá al docente conocer el punto de partida de cada alumno al inicio de la asignatura.

Una adecuada evaluación inicial o evaluación diagnóstico por parte del docente debe abordar necesariamente y combinar adecuadamente aspectos muy diferentes de cada alumno:

- La aptitud del estudiante: las capacidades y los conocimientos que inicialmente posee el alumno para abordar con éxito el proceso de aprendizaje que se inicia.
- La actitud del estudiante: la intención y la motivación con la que inicialmente el alumno se enfrenta al estudio de la asignatura.

La diagnosis a priori de las dificultades y de las carencias de cada alumno permitirá al docente el seguimiento personalizado de cada estudiante y la intervención académica necesaria para disminuir los problemas de aprendizaje de cada alumno, favoreciendo para todos los estudiantes el adecuado seguimiento del curso con el máximo aprovechamiento posible.

El docente debe llevar a cabo la evaluación inicial o evaluación diagnóstico al comienzo del proceso de aprendizaje, pero ello no significa que este tipo de evaluación deba limitarse exclusivamente a este momento, esta evaluación debe realizarse por el docente durante todo el proceso de aprendizaje del estudiante. No obstante, debe señalarse la conveniencia de realizar este tipo de evaluación al inicio de cada una de las partes del programa de la asignatura, ya que ello permitirá al docente conocer de antemano el nivel de partida de cada estudiante en esa parcela de conocimiento, pudiendo planificar su docencia de una manera más acorde con la realidad de sus aulas.

La evaluación del proceso o evaluación formativa tiene la finalidad de valorar y de informar de si cada estudiante está alcanzando en tiempo y en forma los objetivos de aprendizaje planificados por el docente en el cronograma de la asignatura. Este tipo de evaluación permitirá al docente diagnosticar individualmente los problemas de aprendizaje del estudiante y favorecer su seguimiento del curso con el máximo aprovechamiento posible, ya que posibilita el perfeccionamiento del proceso de aprendizaje individual cuando este todavía es posible. Debe de tenerse en cuenta que si esta diagnosis se realiza al finalizar el cuatrimestre, el margen de maniobra del docente para ayudar a cada estudiante ha desaparecido.

Una evaluación del proceso o evaluación formativa adecuada debe de tener en cuenta tanto los progresos como las dificultades de los estudiantes, permitiendo al docente la diagnosis, para cada una de las partes de la asignatura, de los problemas de aprendizaje más habituales de sus estudiantes y tenerlos en consideración en la planificación futura.

No debe olvidarse que la evaluación formativa es un tipo de evaluación muy compleja, ya que debe tener en consideración de manera simultánea el pro-

ceso de aprendizaje en sí mismo y los resultados de dicho proceso obtenidos por cada uno de los estudiantes. Además, debe de tenerse en cuenta que si la evaluación formativa se limitase a la simple suma de las pruebas realizadas por cada alumno hasta ese momento, dicha evaluación no sería más que una mera evaluación sumativa, con la única finalidad de comprobar a posteriori si cada uno de los estudiantes ha alcanzado o no los aprendizajes programados por el docente en la asignatura.

Una vez más, el docente debe llevar a cabo la evaluación del proceso o evaluación formativa durante todo el proceso de aprendizaje del estudiante y necesariamente esta tipo de evaluación debe abordar distintos tipos de actividades. Además, debe señalarse la conveniencia de realizar este tipo de evaluación durante el desarrollo de cada una de las partes del programa de la asignatura, lo que permitirá al docente conocer el nivel alcanzado por cada estudiante en esa parcela de conocimiento.

La evaluación final o evaluación sumativa es un tipo de evaluación a posteriori, que tiene como única finalidad conocer y valorar si finalmente el estudiante ha alcanzado todos aquellos objetivos de aprendizaje que han sido propuestos y que permitan al docente certificar con un mínimo de garantía el aprendizaje de la asignatura por parte del estudiante.

Debe de tenerse en cuenta que el docente debe llevar a cabo la evaluación final o evaluación sumativa al finalizar el proceso de aprendizaje del estudiante. Este tipo de evaluación determina, teniendo en cuenta la ponderación establecida en la guía docente de la asignatura, la calificación final de cada estudiante como el resultado del procesamiento de los datos obtenidos por el alumno a lo largo de todo el proceso docente. En conclusión, la evaluación final determina a posteriori en qué medida cada estudiante ha alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos por el docente para la asignatura.

Descripción de la experiencia

Existen numerosos estudios, entre los que destacamos el realizado por Gibbs y Simpson (2009), que concluyen que la evaluación es el factor con mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Por ello, un punto fundamental en la tarea de cualquier docente es la evaluación, cuya finalidad será doble:

- Por un lado, el docente pretende constatar el progreso en tiempo y en forma del estudiante mediante la realización de pruebas ajustadas a cada momento del cronograma docente de la asignatura.
- Por otro lado, el docente pretende incentivar el trabajo del estudiante proporcionándole en el menor tiempo posible un feed-back que haga

posible, en el caso de ser necesario, el replanteamiento de los objetivos académicos para ese estudiante.

Contextualización de la experiencia: este trabajo expone una primera aproximación a la exposición de la experiencia realizada con los alumnos matriculados en Econometría, asignatura perteneciente al segundo curso del doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho de la Universidad de Vigo en el curso académico 2016-2017.

Desde nuestro humilde punto de vista, la evaluación continua es un amplio y dificultoso proceso que para poder valorar adecuadamente el progreso académico de un estudiante la evaluación debe tener en cuenta tanto las aptitudes (las cualidades y las capacidades del alumno) como las actitudes (la intención y la disposición del alumno). Por ello, para la calificación final de todos y cada uno de nuestros estudiantes se tendrán en cuenta tanto sus dificultades como sus progresos y, cada una de las clases teóricas, cada una de las clases prácticas, cada una de las tutorías, cada una de las interacciones con el alumno es una “buena oportunidad para recoger evidencias”.

Para la cuantificación de la aptitud y la actitud del estudiante, los docentes de la asignatura han diseñado un gestor académico que posibilita el seguimiento día a día de cada alumno. Este gestor consiste en un libro de Excel con múltiples hojas vinculadas, en el que el docente realiza las anotaciones pertinentes a lo largo del cuatrimestre, anotaciones que le permitirán configurar la valoración final de cada estudiante. Este gestor permitirá visualizar para cada momento y para cada estudiante en particular, las evidencias de sus fortalezas y de sus debilidades en cada parte de la asignatura a tiempo real.

La cuantificación de la aptitud del estudiante no supone mayores dificultades. No supone dificultades para el docente ya que es algo que ha realizado de manera habitual a lo largo de su vida profesional y tampoco supone dificultades para el alumno ya que está acostumbrado a ella desde el inicio de su vida académica. La única novedad radica en que, bajo el prisma de la evaluación continua, cada estudiante debe rendir cuentas al docente de su progreso académico día a día durante todo el cuatrimestre, lo que supondrá que el estudiante debe realizar las tareas que le permitan aplicar los conocimientos de la materia (conocimientos teóricos y conocimientos prácticos), cuyo resultado cuantitativo será guardado por el docente en la hoja correspondiente del libro de Excel.

La cuantificación de la actitud del estudiante supone muchas dificultades: supone dificultades para el docente y supone dificultades para el alumno, sobre todo por su carácter novedoso y por la escasa o la nula atención que se le ha prestado hasta el momento a esta cuestión en el campo docente. Tener la actitud del estudiante en consideración por parte del docente supondrá el seguimien-

to diario de sus actuaciones y sus comportamientos (observación sistemática), cuyo resultado cuantitativo también será guardado por el docente en la hoja correspondiente del libro de Excel.

El mantenimiento diario del gestor académico por parte del docente permitirá conocer en tiempo real y de manera muy sencilla la situación particular de cada estudiante, poniendo de manifiesto sus logros y sus carencias, tanto de aptitud como de actitud.

Desde la perspectiva de una evaluación continua, los docentes de la asignatura tenemos claro que no hay un momento específicamente reservado para la evaluación, en nuestras aulas el quehacer docente es utilizado para analizar diariamente la evolución de cada estudiante y para la determinación de cuáles son sus dificultades particulares en cada parte de la asignatura. En cada clase el docente intenta fomentar la participación del alumno, lo que resulta ser un instrumento de incalculable valor para poner de manifiesto los avances académicos del estudiante y para detectar a tiempo las dificultades a las que se enfrenta ese alumno para poder asumir con garantías el proceso de aprendizaje propuesto en la guía docente de la asignatura.

En nuestra práctica docente habitual, el estudiante debe interactuar en cada una de las sesiones de la asignatura, interacción de la que recibirá su correspondiente feed-back por parte del docente en el menor tiempo posible. Podríamos resumir en tres los tipos de interacción que puede llevar a cabo el estudiante a lo largo del cuatrimestre:

- La **resolución de cuestiones teóricas** (véase Figura 1).

La resolución de este tipo de cuestiones proporciona al docente la información necesaria para conocer las lagunas y los problemas de comprensión por parte del estudiante relacionados con la parte teórica de la asignatura.

Figura 1. Aptos y No Actos en las pruebas Teóricas de ADE-DERECHO.



Esta información sobre el nivel de progreso teórico y la superación de las dificultades por parte de cada alumno es de vital importancia para el adecuado desarrollo del curso y permite al docente interactuar con el estudiante que lo precise en el momento necesario.

En el cuatrimestre los alumnos realizan nueve pruebas teóricas, de las cuales dos son tutorías. Como puede observarse en la Figura 1 el número de alumnos aptos en las distintas pruebas teóricas oscila entre un mínimo de 23 y un máximo 37 (aproximadamente entre un mínimo del 39% y un máximo del 90% de los alumnos), debiendo destacarse que en la tutoría 1 y en la tutoría 2, el número de alumnos aptos es de 33 y 37 respectivamente (aproximadamente alrededor del 80% y 90% de los alumnos, respectivamente).

- La **resolución de cuestiones prácticas** (véase Figura 2).

La resolución de este tipo de cuestiones proporciona al docente la información necesaria para conocer las lagunas y las dificultades por parte del estudiante en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en la parte teórica de la asignatura.

Esta información permite conocer al docente los recursos utilizados por cada uno de los estudiantes en la resolución de cada uno de los casos prácticos planteados. Los recursos utilizados por cada estudiante en la resolución de cada caso práctico pueden ser suficientes o insuficiente para dar solución a ese problema y pueden ser utilizados de manera correcta o incorrecta en el contexto de estudio en el que se están aplicando.

Figura 2. Aptos y No Actos en las pruebas Prácticas de ADE-DERECHO.



Al igual que en el caso anterior, esta información sobre el nivel de progreso práctico y la superación de las dificultades por parte de cada alumno es de vital

importancia para el adecuado desarrollo del curso y permite al docente interactuar con el estudiante que lo precise en el momento necesario.

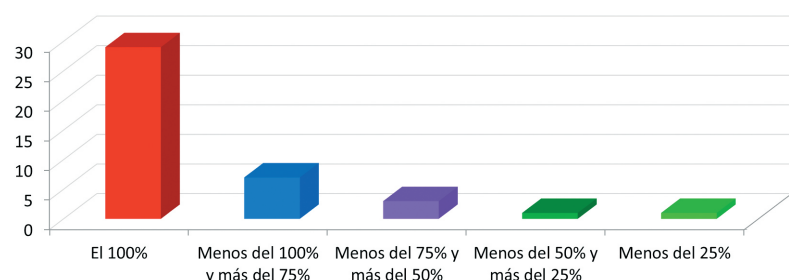
En el cuatrimestre los alumnos realizan seis pruebas prácticas, de las cuales dos son tutorías. Como puede observarse en la Figura 2 el número de alumnos aptos en las distintas pruebas prácticas oscila entre un mínimo de 23 y un máximo 29 (aproximadamente entre un mínimo del 56% y un máximo del 70% de los alumnos), debiendo destacarse que en la tutoría 1 y en la tutoría 2, el número de alumnos aptos es de 29 (aproximadamente alrededor del 70% de los alumnos).

- La **participación individual** (véase Figura 3).

La participación individual de cada estudiante en el aula a lo largo del cuatrimestre es el resultado de las cuestiones formuladas por el docente o de las cuestiones planteadas por el propio estudiante, en ambos casos, para que el estudiante pueda participar es necesario que esté al día en el estudio de la asignatura.

En lo referente a las tareas propuestas por el docente a lo largo del cuatrimestre, como puede observarse en la Figura 3, 29 estudiantes realizan 100% de las tareas propuestas (aproximadamente el 70% de los alumnos), 7 estudiantes realizan más del 75% de las tareas propuestas (aproximadamente el 17% de los alumnos), 3 estudiantes realizan más del 50% de las tareas propuestas (aproximadamente el 7% de los alumnos), 1 estudiante realizan más del 25% de las tareas propuestas (aproximadamente el 2% de los alumnos) y 1 estudiante realizan menos del 25% de las tareas propuestas (aproximadamente el 2% de los alumnos).

Figura 3. Porcentaje de tareas realizadas en ADE-DERECHO.



Basándonos en la idea subyacente del estudio de Gibbs y Simpson (2009) y bajo la premisa de que la conducta del estudiante está directamente condicionada por el sistema de evaluación empleado por el docente, en nuestras aulas

se ha implantado un riguroso sistema de evaluación continua con tres pilares fundamentales:

- La **asistencia diaria al aula**.

Es necesaria la asistencia diaria del estudiante a las aulas, ya que el aula es el lugar en el que los alumnos interactúan entre ellos y con el docente. Para esta interacción es necesaria la participación individual del estudiante, bien para la resolución de cuestiones teóricas y prácticas planteadas por el docente o por otros compañeros o bien para el planteamiento de cuestiones teóricas o prácticas que a su vez serán resueltas por los propios compañeros.

Todas estas evidencias permiten al docente conocer la proximidad o lejanía de cada estudiante al objetivo académico perseguido en la guía de la asignatura.

- La **constancia en el estudio**.

Es necesaria la constancia del alumno en el estudio de la asignatura, ya que si los estudiantes asisten al aula sin haber trabajado previamente la documentación que el docente ha propuesto a su disposición en el cronograma de la asignatura, estos estudiantes no estarán capacitados para enfrentarse de manera airosa a las interacciones citadas anteriormente y estarán provocando una brecha en su proceso de aprendizaje, que si se mantienen en su actitud, pueden convertirla en insalvable.

- El **reconocimiento de los errores**.

Es necesario por parte del estudiante, el reconocimiento de los errores y el aprendizaje derivado de los errores cometidos. De manera que, si los alumnos hacen un análisis detallado de los fallos que han cometido, podrán tomar las medidas necesarias para revertir sus consecuencias y podrán hacer los cambios necesarios para mejorar sus resultados, lo que finalmente derivará en su adecuado progreso académico. En otras palabras, los estudiantes están aprendiendo continuamente, es decir, están incorporando momento a momento la información adquirida y están modificando momento a momento su comportamiento en virtud de ella, ya que el peor error que se puede cometer es no aprender de tus propios errores.

Basándonos en la idea subyacente de Zabalza (2004) y bajo la premisa de que una docencia basada en el aprendizaje del estudiante obliga al docente a estar pendiente en cada momento del tiempo de cada alumno de manera personalizada, nuestra evaluación se ha basado en el análisis de los procesos de aprendizaje y en el análisis de los resultados de aprendizaje para cada uno de nuestros estudiantes.

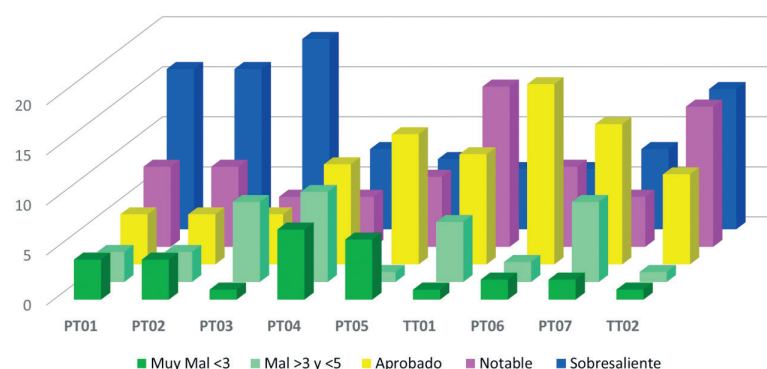
Para el análisis de los procesos de aprendizaje se ha utilizado la observación sistemática de cada estudiante:

- El **análisis de las aptitudes** (ver Figura 4 y Figura 5).

Para cada estudiante el docente ha realizado un análisis de sus aptitudes (aptitudes teóricas y aptitudes prácticas), ha comprobado la metodología utilizada y ha comprobado los aprendizajes adquiridos.

Para el análisis de las aptitudes del alumnado, el docente ha programado una serie de actividades (actividades teóricas y actividades prácticas), cuya resolución será utilizada como un indicador de la situación académica de cada estudiante (análisis detallado de sus logros y de sus carencias). Debe de tenerse en cuenta que un rápido feed-back por parte del docente es una parte fundamental del proceso, ya que hará posible la reconducción del aprendizaje del estudiante cuando ello sea necesario.

Figura 4. Calificación obtenida en las pruebas Teóricas de ADE-DERECHO.



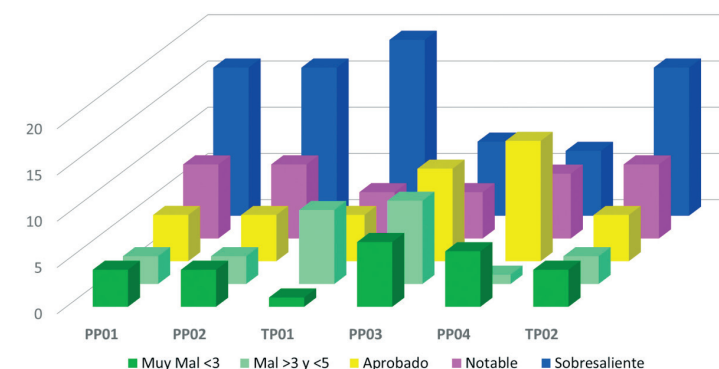
En el cuatrimestre los alumnos realizan nueve pruebas teóricas, de las cuales dos son tutorías. Como puede observarse en la Figura 4:

- El número de alumnos suspensos en las distintas pruebas teóricas oscila entre un mínimo de 2 y un máximo 16 (aproximadamente entre un mínimo del 5% y un máximo del 39% de los alumnos), debiendo destacarse que en la tutoría 1 y en la tutoría 2, el número de alumnos suspenso es de 7 y 2 respectivamente (aproximadamente alrededor del 17% y 5% de los alumnos, respectivamente).
- El número de alumnos aprobados sin nota en las distintas pruebas teóricas oscila entre un mínimo de 5 y un máximo 18 (aproximadamente entre un mínimo del 12% y un máximo del 44% de los alumnos), debiendo destacarse que en la tutoría 1 y en la tutoría 2, el número de alumnos aprobados sin nota es de 11 y 9 respectivamente (aproximadamente alrededor del 27% y 22% de los alumnos, respectivamente).
- El número de alumnos con calificación de notable en las distintas pruebas teóricas oscila entre un mínimo de 5 y un máximo 16 (aproximadamente

entre un mínimo del 12% y un máximo del 39% de los alumnos), debiendo destacarse que en la tutoría 1 y en la tutoría 2, el número de alumnos con calificación de notable es de 6 y 14 respectivamente (aproximadamente alrededor del 39% y 34% de los alumnos, respectivamente).

- El número de alumnos con calificación de sobresaliente en las distintas pruebas teóricas oscila entre un mínimo de 6 y un máximo 19 (aproximadamente entre un mínimo del 15% y un máximo del 46% de los alumnos), debiendo destacarse que en la tutoría 1 y en la tutoría 2, el número de alumnos con calificación de sobresaliente es de 6 y 14 respectivamente (aproximadamente alrededor del 15% y 34% de los alumnos, respectivamente).

Figura 5. Calificación obtenida en las pruebas Prácticas de ADE-DERECHO.



En el cuatrimestre los alumnos realizan seis pruebas prácticas, de las cuales dos son tutorías. Como puede observarse en la Figura 5:

- El número de alumnos suspensos en las distintas pruebas prácticas oscila entre un mínimo de 7 y un máximo 16 (aproximadamente entre un mínimo del 17% y un máximo del 39% de los alumnos), debiendo destacarse que en la tutoría 1 y en la tutoría 2, el número de alumnos suspenso es de 9 y 7 respectivamente (aproximadamente alrededor del 22% y 17% de los alumnos, respectivamente).
- El número de alumnos aprobados sin nota en las distintas pruebas prácticas oscila entre un mínimo de 5 y un máximo 13 (aproximadamente entre un mínimo del 12% y un máximo del 32% de los alumnos), debiendo destacarse que en la tutoría 1 y en la tutoría 2, el número de alumnos aprobados sin nota es de 5 (aproximadamente alrededor del 12% de los alumnos).

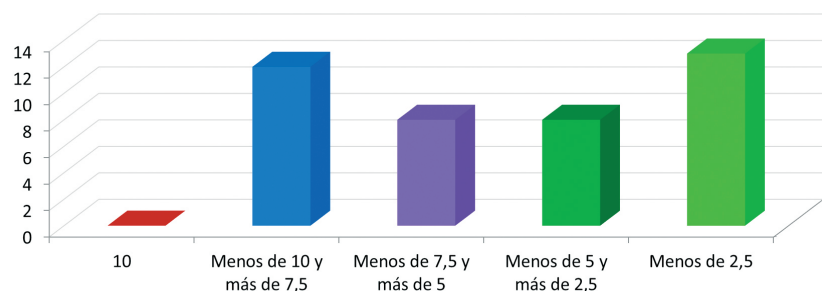
- El número de alumnos con calificación de notable en las distintas pruebas prácticas oscila entre un mínimo de 5 y un máximo 8 (aproximadamente entre un mínimo del 12% y un máximo del 20% de los alumnos), debiendo destacarse que en la tutoría 1 y en la tutoría 2, el número de alumnos con calificación de notable es de 5 y 8 respectivamente (aproximadamente alrededor del 12% y 20% de los alumnos, respectivamente).
- El número de alumnos con calificación de sobresaliente en las distintas pruebas prácticas oscila entre un mínimo de 7 y un máximo 19 (aproximadamente entre un mínimo del 17% y un máximo del 46% de los alumnos), debiendo destacarse que en la tutoría 1 y en la tutoría 2, el número de alumnos con calificación de sobresaliente es de 19 y 16 respectivamente (aproximadamente alrededor del 46% y 39% de los alumnos, respectivamente).

En este camino, el docente ha intentado resolver de manera particular los problemas de cada estudiante (problemas explícitos planteados por el alumno o problemas implícitos observados por el docente) respondiendo a sus dudas, subsanando sus dificultades y proponiendo las actividades que puedan ayudarle a alcanzar los objetivos propuestos en la asignatura.

- El **análisis de las actitudes** (ver Figura 6).

Para cada estudiante el docente ha realizado un análisis de sus actitudes, ha comprobado la dedicación en tiempo y forma de cada estudiante a la asignatura.

Figura 6. Observación sistemática en ADE-DERECHO.



Para el análisis de las actitudes del alumnado, el docente ha elaborado una hoja de dedicación que cada estudiante debe completar para cada una de las tareas planificadas en la asignatura. Desde nuestro punto de vista, es de vital importancia para la evaluación continua que el docente sepa para cada alumno qué hace, cuando lo hace, cuánto tiempo le dedica y como lo hace.

En lo referente a la observación sistemática (puntuada en escala 10), como puede observarse en la Figura 6, ningún estudiante obtiene la puntuación com-

pleta, 12 estudiantes obtienen más de 7,5 y menos de 10 puntos (aproximadamente el 29% de los alumnos), 8 estudiantes obtienen más de 5 y menos de 7,5 puntos (aproximadamente el 20% de los alumnos), 8 estudiantes obtienen más de 2,5 y menos de 5 puntos (aproximadamente el 20% de los alumnos) y 13 estudiantes obtienen menos de 2,5 puntos (aproximadamente el 32% de los alumnos).

Conclusiones

La adquisición de nuevas aptitudes abrirá el camino a nuevas oportunidades, pero si a esto le añadimos mejores actitudes, el abanico de posibilidades crecerá de manera exponencial.

En palabras de Michael Jordan: “Algunas personas quieren que algo ocurra, otras sueñan con que pasará y otras hacen que suceda” ... esas personas son nuestros alumnos enfrentándose a la asignatura.

Referencias

- Gibbs, G. y Simpson C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. Octaedro. Barcelona.
- Zabalza, Miguel Ángel (2004). La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.
- Zabalza, Miguel Ángel y Zabalza, M. Ainhoa (2012). Profesores y profesión docente: Entre el “ser” y el “estar”. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.

Investigación e innovación digital en la práctica docente universitaria en consonancia con la creciente demanda de conocimiento e información

IGNACIO JAVIER DÍAZ- MAROTO HIDALGO
Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

La conexión entre innovación e investigación en la docencia es indiscutible. Cualquier progreso, por ejemplo, en metodologías didácticas, debe ser considerado investigación. Del mismo modo, si la innovación conduce a la investigación, la premura para investigar y publicar nos lleva a la innovación –innovación digital–. Por otro lado, es axiomático el interés creciente por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, no obstante, continúa presente el permanente debate “*investigación versus docencia*”. En esta disyunción, nuestra finalidad es analizar el papel de la docencia universitaria dentro de un mundo globalizado, donde la demanda de conocimiento e información tiene un crecimiento exponencial y suscitar una discusión sobre el cometido que debe ocupar la docencia en un contexto donde el profesorado debe ligar su labor docente con la investigación, ambas deben servir para reconocer sus méritos y redundar en una mejora de la enseñanza. Entre los resultados, resaltar, el buen desempeño académico del alumnado, el nivel de participación frente a la autoevaluación, la mejora en sus destrezas y el desarrollo de competencias. Como principal conclusión, señalar que en los resultados del aprendizaje hay que contemplar las competencias transversales –relaciones interpersonales que se persiguen al implementar la autoevaluación–.

Palabras clave: retos docentes, calidad de la enseñanza, docencia no presencial, desarrollo digital.

Introducción: antecedentes, sociedad del conocimiento y la información, y objetivos

La relación entre innovación e investigación en la práctica docente es indudable. Cualquier innovación en la docencia, como puede ser en las metodologías didácticas, los sistemas de evaluación, o bien, la utilización de los continuos avances digitales, puede considerarse investigación. Por otro lado, si el progreso –innovación digital– nos conduce a la investigación, el apremio para investigar y publicar nos lleva al mismo tiempo a la innovación (Morales, 2010). No obstante, y a pesar, de que hace casi 30 años que Boyer (1990), publicó el informe “*scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*”; la rápida difusión y amplia aceptación que tuvo y sigue teniendo en la actualidad, muestra el interés

creciente por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en nuestras instituciones de enseñanza superior, en concreto en la universidad.

Antecedentes

Boyer (1990), ya puso de manifiesto que estaba hastiado del debate, muy evidente en aquellos años y aún presente en la actualidad, de *“investigación versus docencia”*; lo que proponía era prestigiar y conceder una mayor importancia a la función docente del profesor universitario. Para ello, no cabe duda, la necesidad de reflexionar sobre qué significa ser académico, de manera que la docencia ocupe un puesto esencial y reconocido, claramente ligado a la investigación.

Por otra parte, adicionalmente al impulso dado por el informe boyer, a lo que se denomina *“investigación educativa”*, aunque, en concreto, la declaración de Bolonia de 1999 no dice nada directamente sobre cómo hay que enseñar o aprender, ya que su finalidad era otra, si incluye dos elementos fundamentales que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje: i) habla de competencias, de saber hacer, y aquí, evidentemente, existe una dimensión metodológica; ii) señala una nueva concepción del *“crédito”* académico, que incluye todo el trabajo del alumno (clases presenciales, interactivas, trabajos individuales y en grupo, viajes de prácticas, e incluso, el trabajo personal del alumno), controlado de diferentes maneras por el profesor. Tanto, la formación en competencias, como el crédito entendido de esta manera implican una enseñanza centrada en el aprendizaje que nos conduce a pensar en innovación (Morales, 2010). Por lo tanto, debido a la necesidad y a las ventajas de investigar y, rápidamente dar a conocer nuestros resultados –publicar–, se ha abierto una nueva línea de investigación, la *“investigación educativa”*, que ha estimulado notablemente la innovación pedagógica, en donde juegan un papel fundamental los nuevos métodos y aplicaciones digitales en la enseñanza, favoreciendo una mayor calidad de la docencia.

En este sentido, dentro del sistema educativo actual, no cabe duda, que las instituciones de educación superior son las que han experimentado mayores cambios en todos los aspectos: i) exigencia de adaptación de los métodos y técnicas formativas convencionales hacia otros ámbitos –innovación digital–; ii) creciente demanda por parte de los estudiantes para obtener las competencias imprescindibles para lograr un aprendizaje continuo; iii) intercambio de conocimiento, que genera posibilidades para nuevos mercados y competencias, tanto en el propio sector, como en otros niveles; iv) nuevas entidades de enseñanza, constituidas como consorcios o redes, cuyos métodos se distinguen por la interconexión (Salinas, 2004). Estos cambios, se produjeron principalmente, por los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (tic), así como,

debido a los nuevos sistemas y técnicas formativas basados en la innovación digital, donde, podemos destacar tres importantes argumentos que convergen entre sí (Duderstand, 1997): i) importancia del conocimiento como factor clave para lograr y acrecentar nuestra prosperidad y calidad de vida; ii) imparable y necesaria globalización de nuestra sociedad; iii) facilidad para el intercambio de conocimiento e información gracias a los continuos avances de las tic.

Sociedad del conocimiento y la información

Numerosos autores, han elaborado diferentes clasificaciones y realizado variados, e incluso, muchas veces, heterogéneos análisis sobre las características y tipologías más interesantes de la denominada *“sociedad del conocimiento y la información”* (Domínguez, 2009):

- Globalización prácticamente general de todas las actividades (sociales, culturales, económicas, educativas, productivas...).
- Constante transformación de las áreas de investigación, desarrollo e innovación, que se unen a los nuevos avances tecnológicos para crear inéditos entornos y sectores laborales.
- Globalización de los medios de comunicación, lo que ha permitido romper con todo tipo de barreras espaciales, temporales y, lo más importante, de pensamiento.
- Como consecuencia, de la afortunadamente inevitable exigencia de globalización, se reclaman cada vez más y mejor calidad, así como, más y mejor rentabilidad de productos y resultados ya sean a nivel empresarial, político, educativo y/o social.

En nuestra actual sociedad del conocimiento, las redes de personas son esencialmente redes de contactos para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Las redes ofrecen nuevas ideas, perspectivas, técnicas, culturas e información, y enriquecen el material académico y docente disponible. En muchos casos, las redes de aprendizaje se usan como complemento de los cursos presenciales, favoreciendo la docencia semipresencial, o incluso, la no presencial, como entorno principal para la enseñanza de un curso completo, o bien, parte del mismo o como foro para la comunicación de conocimiento, la participación en grupos de información o el intercambio de información con otros compañeros, profesores y expertos en la materia y/o para el acceso a todo tipo de material académico en la red, así como, a través de las aulas virtuales (Harasim *et al.*, 2000).

Objetivos

Nuestro objetivo global, es evaluar el papel de la investigación y la innovación digital en la docencia universitaria, mediante un conocimiento e información

creciente de nuevos sistemas y técnicas de progreso digital, siendo la principal finalidad, suscitar una discusión razonada sobre el cometido que debe ocupar la docencia en un contexto donde el profesorado universitario debe vincular su labor docente con la investigación que realiza, de forma que conjuntamente sirvan para reconocer sus propios méritos y, al mismo tiempo, redunden en una mejora de la enseñanza.

Innovación en la enseñanza: uso de las TIC en la docencia universitaria

Debido principalmente a los cambios que están aconteciendo en nuestra sociedad, asociados a la globalización, ésta precisa un conjunto de nuevas necesidades; las instituciones de educación superior deben flexibilizarse y desarrollar vías de integración con una adecuada capacidad de adaptación continua a las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de aprendizaje y formación. Al mismo tiempo, es necesario reformular la anticuada concepción alumno-usuario, así como, establecer los cambios de rol imprescindibles entre el profesorado y, por supuesto, en todos los procesos administrativos en relación con los sistemas de comunicación y el diseño y la ordenación de la enseñanza. Todo ello implica, a su vez, numerosos cambios en los cánones del actual sistema de enseñanza hacia un modelo diferente y, sobre todo, más flexible. Para comprender adecuadamente estos procesos de cambio y sus efectos, así como, las posibilidades que para los sistemas de enseñanza-aprendizaje conllevan los cambios y avances tecnológicos, conviene situarnos en el marco de los procesos de innovación digital.

El ámbito de aprendizaje varía de forma vertiginosa. Las tradicionales instituciones de educación, ya sean presenciales o a distancia, tienen que reajustar sus sistemas de distribución y comunicación, de manera que tanto las instituciones existentes como las que están naciendo “*ex profeso*” puedan responder a este desafío (salinas, 2004). Para ello, es necesario revisar los referentes actuales y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en las tic y haciendo hincapié en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas del profesorado y en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje –procesos de innovación docente–, siendo fundamentales en este sentido, las distintas plataformas virtuales existentes, afortunadamente, cada día más presentes y utilizadas en las universidades españolas.

A continuación, de forma resumida, se expone el protocolo de actuación y funcionamiento del campus virtual de la universidad de santiago de compostela, en lo relativo a las condiciones de uso, disponibilidad de la plataforma y todos aquellos aspectos relacionados con la propiedad intelectual.

Campus virtual de la Universidad de Santiago de Compostela

Desde hace ya más de una década, el campus virtual de la universidad de santiago de compostela (USC), se ha convertido en un soporte fundamental de apoyo a la docencia, en todos los ciclos y modalidades de enseñanza existentes en nuestra institución. El personal docente e investigador (PDI) de la USC hace un uso cada vez mayor y primordial del mismo, en tareas de comunicación con los estudiantes, así como, para compartir materiales didácticos y otros quehaceres, cada vez más amplios, dado que las posibilidades de uso del mismo van incrementándose en función de los avances tecnológicos.

Este uso masivo del campus virtual, hace necesario que desde la propia universidad sea preciso establecer un protocolo de actuación para todo el PDI. En primer lugar, las personas que accedan al campus virtual de la USC deben aceptar y respetar las condiciones de uso:

- Condición de usuario: tendrán la condición de usuarios de la plataforma virtual de la USC, todas aquellas personas que tengan el derecho a acceder a una o más aulas virtuales debido a su actividad y/o cargo docente, docente o de gestión.
- Acceso: para el acceso a la plataforma, se emplearán las mismas credenciales del sistema de identificación centralizada de la USC, siendo éstas personales e intransferibles.
- Creación de un aula virtual: el PDI de la USC puede solicitar la creación de aulas virtuales para materias de titulaciones oficiales de la universidad y de otros títulos no oficiales. La tipología de aula que se puede solicitar está limitada por las capacidades técnicas del software empleado.
- Puede solicitarse un aula virtual para diferentes finalidades: i) coordinación de una titulación; ii) coordinación de un curso; iii) implementar materias de títulos oficiales y no oficiales: postgrado propio y formación continua; iv) implementar un curso de prueba para experimentar con una nueva aplicación; v) colaborar con profesores para la docencia; vi) otras actividades formativas institucionales.

Otros aspectos a destacar, son la disponibilidad de la plataforma, disponible únicamente durante los períodos lectivos oficiales de la USC y la propiedad intelectual. A este respecto, con el fin de cumplir con la normativa de propiedad intelectual o industrial, antes de subir o utilizar información procedente de la red, los usuarios deberán comprobar cuidadosamente que no esté protegida por las normas de propiedad intelectual. Cuando en la edición de la información del aula virtual se utilice software o contenidos sobre los que existan derechos de autor o de propiedad intelectual, será necesario contar siempre con la autoriza-

ción expresa de su titular. Si se trata de recursos de libre disposición, es preciso indicar este hecho y citar su autoría.

Procesos de innovación docente: caso particular de la USC

Los procesos de innovación docente respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir, en la mayoría de los casos, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes. No obstante, una objetiva visión del fenómeno debería conducir a la integración de las innovaciones tecnológicas en el contexto de la tradición de nuestras universidades; instituciones que, no debemos olvidar, tienen una importante función educativa. Por ello, hemos de considerar la idiosincrasia de cada universidad al integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Salinas, 2004).

La universidad de Santiago de Compostela, consciente de la importancia que la formación y la innovación educativa tiene en la mejora de la calidad de la docencia universitaria, ha desarrollado en los últimos años un conjunto de actuaciones destinadas a unificar la formación del PDI, mediante la implantación de experiencias innovadoras en la práctica docente. Con el propósito de avanzar y dotar de una mayor sistematización, consolidación y reconocimiento a estas acciones se creó el registro de grupos de innovación docente, que tiene como objetivos:

- Promover la participación activa del PDI y la formación de grupos de innovación docente estables que desarrollen acciones de formación e innovación docente.
- Dotar de reconocimiento y difusión a las acciones de formación e innovación docente realizadas por los grupos constituidos.
- Impulsar un tratamiento global de la innovación conjugando la formación del profesorado, la innovación docente y la investigación.
- Fomentar la cultura de colaboración para lograr una acción formativa más eficaz, efectiva y coherente, así como, estimular la formación permanente como elemento clave de desarrollo del profesorado.

En este contexto, el programa de formación e innovación docente (PFID) de la USC, tiene como finalidad primordial establecer un marco de formación permanente que posibilite adquirir y mejorar las competencias docentes, investigadoras y de gestión necesarias para el adecuado desarrollo de la actividad profesional universitaria. Para intentar dar respuesta a este objetivo, el PFID contempla una formación estructurada en los siguientes aspectos fundamentales: **i) programación de una oferta general de formación.** Cursos propuestos por el PFID de carácter general o específico agrupados en diferentes itinerarios formativos (tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la do-

cia, estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación, tutoría y orientación y desarrollo profesional); **ii) reconocimiento de actividades de formación del PDI.** Actividades para el PDI realizadas y financiadas desde los propios centros docentes y de investigación, departamentos y grupos de investigación e innovación de la USC que deseen mejorar su formación teórico-práctica, así como, las nuevas tecnologías de innovación digital.

Cambios en el rol del profesor

Con independencia del planteamiento inicial, reflexión sobre el papel del profesor o introducción de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje, es preciso afrontar dicho binomio, es decir, rol del profesor-papel de las TIC en la docencia universitaria. Diversos autores se han ocupado de las funciones que debe desarrollar el profesorado en el aprendizaje y de cómo ha de utilizar las posibilidades de comunicación mediante las TIC. Heeren y Collis (1993), hablan de tres roles diferentes: rol organizacional, rol social y rol intelectual. Berge (1995) los clasifica en cuatro áreas: pedagógica, social, organizacional o administrativa y técnica. Por otra parte, no todos estos roles tienen que ser desempeñados por la misma persona. De hecho, raramente lo son.

Está suficientemente admitido que el rol del profesor cambia de la transmisión del conocimiento a los alumnos a ser un mero mediador en la construcción del propio conocimiento por parte de estos. Se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el foco de atención y en la que el profesor juega, paradójicamente, un papel decisivo. Adoptar este enfoque de enseñanza, centrado en el alumno, significa atender cuidadosamente a aquellas actitudes, políticas y prácticas que pueden ampliar o disminuir la distancia entre alumnos. El profesor actúa inicialmente como persona y después como experto en contenidos varios, promoviendo en el alumno el crecimiento personal y enfatizando la facilitación de su aprendizaje antes que la transmisión de información y conocimiento.

La institución educativa y el profesor dejan de ser fuentes del conocimiento, y el profesor se transforma para actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas necesarias para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor del conjunto de recursos para el aprendizaje y a incrementar su papel de orientador. Para ello, se requiere, además de los correspondientes servicios de apoyo y asesoramiento al profesorado, un proceso permanente de formación e innovación –innovación digital– que conduzca a: i) conocimiento y dominio del potencial de las nuevas tecnologías; ii) interacción con la comunidad educativa y social en relación con los desafíos que conlleva la sociedad del conocimiento; iii) conciencia de las

necesidades formativas de la sociedad; iv) capacidad de planificar el desarrollo de su propia carrera profesional.

Proceso de convergencia: espacio europeo de educación superior

Las universidades europeas están viviendo –sufriendo– un proceso de convergencia regulado por el espacio europeo de educación superior (EEES) que comporta grandes cambios institucionales, de organización y de adaptación metodológica. Con la implantación de dicho proceso, se pretende dinamizar el procedimiento enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de metodologías centradas en el alumnado (Angelini, 2016). Al mismo tiempo, se insta a promover sistemas de evaluación más razonables y consecuentes con los métodos de enseñanza empleados, de manera que desde los diferentes niveles educativos se debe formar a los estudiantes para que sean capaces de auto-regularse y desarrollar estrategias que den respuestas a las demandas de la sociedad de la información y la globalización (Pérez-Pueyo *et al.*, 2008). Se requieren educandos capaces de gestionar su propio tiempo, interiorizar la información y transformarla en conocimiento que será aplicado posteriormente a situaciones nuevas. En esta línea, el estudiante debe adquirir la capacidad de autoevaluarse y, al mismo tiempo, estar capacitado para evaluar el proceso formativo. Asimismo, podemos apuntar que este modelo de evaluación, articula el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consiguiente, podríamos establecer ciertos parámetros que sirvan a los efectos de orientar la implementación de la evaluación formativa y compartida.

Un alumnado auto-regulado sabe manejar con soltura estrategias de aprendizaje que incluyen elementos de motivación intrínseca (querer aprender), metacognitivos (tomar decisiones y evaluarlas) y cognitivos (poder llevar a cabo el proceso de evaluación) (Hannafin, 2012; Hannafin *et al.*, 2014). En este sentido, Rice (2014) plantea el proceso de evaluación como un aprendizaje a través del diseño de herramientas centradas en la propia experiencia. Diversos autores mantienen que la evaluación formativa y compartida incide positivamente en la implicación del alumnado en el proceso de su aprendizaje como también contribuye a desarrollar el análisis crítico, la autocrítica y su autonomía (Angelini, 2016).

Como ya se comentó anteriormente, la Declaración de Bolonia (1999), también nos conduce en esta dirección, si bien, no indica nada directamente sobre cómo hay que enseñar o aprender, pero incluye dos elementos que están muy relacionados con la enseñanza y el aprendizaje: i) formula competencias, habla de saber hacer y aquí sí puede haber una dimensión metodológica; ii) expone una concepción del crédito que incluye todo el trabajo del alumno, siempre controlado por el profesor.

Tanto la educación en competencias como el crédito académico, entendido de esta manera, implican una enseñanza centrada en el aprendizaje que nos lleva a pensar en innovaciones, aunque este enfoque (enseñanza centrada en el aprendizaje) es muy anterior a la declaración de bolonia; podemos distinguirlo ya en los sistemas tradicionales de las universidades de Oxford y Cambridge, e incluso en los diálogos de platón (Morales, 2015). Este modelo de enseñanza, destaca por el correcto desempeño académico que alcanza el alumnado y por el nivel de su participación activa frente a la propuesta de la autoevaluación. En definitiva, un modelo de evaluación participativo debe plantearse, desde un primer momento, como un ejercicio de responsabilidad frente al aprendizaje. Por lo tanto, la formación del alumnado ha de estar orientada hacia un desempeño activo de reflexión y autoevaluación.

Este nuevo escenario nos está dirigiendo a una manera de pensar sobre la docencia y el aprendizaje, totalmente transformada, y con consecuencias, tanto en lo que ejercemos los docentes, como también en lo que hacemos obrar a nuestros alumnos. Los nuevos términos (enseñanza centrada en el aprendizaje, competencias,...) se van traduciendo en nuevas normas y prácticas (créditos, horas de trabajo independiente de los alumnos controladas por el profesor, guía docente en sustitución de programa,...) que inevitablemente están teniendo y van a mantener su impacto en lo que obremos profesores y alumnos. La mejora de las destrezas del alumnado y el desarrollo de competencias transversales en consonancia con el proceso de convergencia del eeess, es otro de los aspectos importantes a destacar.

De hecho, según una amplia encuesta entre más de 2000 profesores universitarios realizada por una profesora noruega (Dysthe, 2007), la declaración de bolonia ha conseguido que se encarguen a los alumnos más trabajos escritos para hacer en casa de lo que tradicionalmente ha sido habitual, además de otros muchos efectos, métodos activos de enseñanza-aprendizaje, una relación esencial entre enseñanza y evaluación, una mayor evaluación formativa y un creciente uso de las tecnologías; en definitiva más innovación –innovación digital– que consiguientemente conduce a más investigación. En definitiva, dada la necesidad (y las ventajas) de investigar y publicar, tal y como ya comentamos, se ha abierto para muchos profesores una nueva línea de investigación en la que quizás pocos habían pensado. Esta investigación educacional ha estimulado notablemente la innovación pedagógica; investigación e innovación educativa están de hecho claramente unidas.

Características de la “nueva” línea de investigación

A continuación, vamos a enumerar algunas de las características más significativas de esta “nueva” línea de investigación (Morales, 2015):

1. En primer lugar, no se trata de algo diferente a la docencia.- Boyer (1990) rompe fronteras entre docencia e investigación. Este tipo de investigación puede estar integrado con lo que ya hacemos como docentes sin necesidad de nuevas energías o de buscar nuevas oportunidades para hacer algo distinto. Al mismo tiempo, podemos subrayar que, después de cualquier innovación, no se trata únicamente de verificar un cambio en el rendimiento académico convencional (calificaciones, número de respuestas correctas, etc.), sino que además podemos ver los efectos en una serie de variables de interés educacional: i) enfoques en el aprendizaje; ii) nivel de autoconfianza; iii) nivel de autorregulación.
2. Se trata de un tipo de investigación que, en principio, no requiere tiempo extra.- este punto, siempre es discutible, ya que será necesario una cierta planificación para ello. En cualquier caso, no es igual corregir unos exámenes porque es preciso calificar a los alumnos que corregirlos porque me interesa comparar los resultados de este curso con los del curso pasado y presentar los resultados en un congreso o publicar un artículo.
3. No se necesitan fondos o equipos especiales.- este tipo de investigación no requiere generalmente fondos especiales o en cualquier caso son muy limitados. Aunque, cabe la posibilidad de desarrollar proyectos institucionales más amplios que pueden requerir financiación.
4. Normalmente, son investigaciones relativamente sencillas, con frecuencia realizadas en colaboración con otros profesores.- por supuesto, también tienen cabida investigaciones más complejas, pero la mayoría son comparativamente sencillas y no requieren grandes conocimientos estadísticos, e incluso, pueden ser meramente cualitativas.
5. Constituyen un nexo más entre productividad en investigación y calidad de la docencia (Morales, 2010).- la relación entre productividad en investigación-calidad de la docencia es un tema que ha sido ampliamente abordado, dado su interés. Siempre se ha considerado la investigación como una tarea propia del profesor universitario; la cuestión es en qué grado la productividad en investigación se relaciona con la excelencia docente.

Conclusiones

Evidentemente, la presente investigación, tiene un carácter básicamente bibliográfico, aunque también recoge experiencias propias. Pretende contribuir en la evaluación integradora del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la puesta en práctica de la evaluación formativa y compartida. De los resultados obtenidos, destacar el buen desempeño académico que alcanza el alumnado, el

nivel de participación activa frente a la propuesta de autoevaluación, la mejora en sus destrezas y el desarrollo de competencias transversales en consonancia con el proceso de convergencia del EEES.

De esta manera, se puede afirmar que este modelo de evaluación articula el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, podríamos determinar ciertos parámetros que sirvan a los efectos de orientar la implementación de la evaluación formativa y compartida. En definitiva, un modelo de evaluación participativo debe plantearse como un ejercicio de responsabilidad frente al propio aprendizaje desde un primer momento, por tanto, la formación del alumnado ha de estar orientada hacia un desempeño activo de reflexión y autoevaluación.

Por último, este modelo ha de implementarse con el fin de promover el desarrollo de la autocrítica y la formación personal, así como, garantizar una formación diferenciada del estudiantado, propiciando el diálogo y el seguimiento cercano de la evolución de cada alumno. Cabe añadir que en los resultados de aprendizaje deben de estar contempladas las competencias transversales, tales como las relaciones interpersonales que se persiguen con la implementación de la evaluación formativa y compartida.

Referencias

- Angelini, M. L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 16(1), 1-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281013>
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: recommendations from the field. *Educational technology*, 15(1), 22-30.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Dysthe, o. (2007). How reform affects writing in higher education. *Studies in higher education*, 32(2), 237-252.
- Domínguez, R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Revista etica@net*, 8, 1-19. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaetica/net/numero8/articulos/formato/articulo9.pdf>
- Duderstand, J. (1997). The future of the university in an age of knowledge. *Journal of asynchronous learning networks*, 1(2). Recuperado de: <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/duderstadt.htm>
- Hannafin, M. (2012). Student-centered learning. In: *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 3211-3214). New York: Springer.
- Hannafin, M., Hill, J., Land, S., y Lee, E. (2014). Student-centered, open learning environments: research, theory, and practice. *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 641-651). New York: Springer.
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Turoff, M. y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.

- Heeren, E. y Collis, B. (1993). Design considerations for telecommunications-supported cooperative learning environments: concept mapping as a telecooperation support tool. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 4(2), 107-127.
- Morales, P. (2015). *Innovación e investigación en la docencia universitaria*. Manuscrito no publicado.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. Reice. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(2), 47-73. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080004>
- Pérez-Pueyo, A., Taberner-Sánchez, B., López, V., Ureña, N, Ruiz-Lara, E., Capllonch, M. y Castejón, F. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de educación*, 347, 435-451.
- Rice, P. (2014). *Making learning happen. A guide for post-compulsory education*. London: SAGE.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 1(1). Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

La utilización de encuestas como herramienta para una gestión eficiente de la evaluación continua

M^a ISABEL CAL BOUZADA
M^a VICTORIA VERDUGO MATÉS
Universidad de Vigo, España

Resumen

La evaluación continua es la mejor opción para que los alumnos aprendan, sin embargo, su utilización para la superación de las asignaturas sigue siendo todavía un espejismo. A ello contribuye que la normativa de la Universidad de Vigo reconozca que los alumnos tienen derecho a poder aprobar las asignaturas a través de una prueba final. A nuestro entender, el principal problema que hace que los docentes sean reacios a llevarla a cabo es que requiere una gran dedicación de tiempo que no es reconocida por la institución. Por tanto, para que haya más docentes implicados en esta tarea es necesario proporcionarles formas ágiles de recoger y gestionar evidencias que puedan ser utilizadas para la evaluación continua de su alumnado. En esta comunicación se presenta como la utilización de la herramienta “encuestas” de la plataforma Tema basada en el software libre Claroline puede ayudar al profesorado a recoger y gestionar de una forma rápida y sencilla información sobre la evolución del aprendizaje de sus alumnos.

Palabras clave: claroline, gestión eficiente, excel, evaluación continua.

Introducción

Analizando las guías docentes del tercer curso del Grado de Relaciones Laborales donde se encuadra el aprendizaje de la asignatura Economía Laboral, se puede ver que la superación de las asignaturas a través de la evaluación continua es todavía un espejismo y pasa, en la mayoría de los casos, por superar un examen final. A ello contribuye que la normativa de la Universidad de Vigo reconozca que los alumnos tienen derecho a poder aprobar las asignaturas a través de una prueba final. Por tanto, queda claro que todavía estamos muy lejos de superar el antiguo paradigma de aprendizaje entendido como “educación bancaria” (Freire, 1997) donde el conocimiento se confunde con un acto de depósito bancario, en el que el docente ejerce un rol activo, el alumno se limita a una simple recepción pasiva de acumulación de información y es el único responsable del fracaso académico, si éste se produce. Se trata de una situación donde tanto alumnos como docentes se encuentran cómodos y son reacios a cambiar, puesto que es la que requiere menos esfuerzo y tiempo por ambas partes.

Estamos convencidas de que la evaluación continua es la mejor opción para que los alumnos aprendan y el docente “tan sólo” debe acompañar y guiar al alumno en este proceso. A nuestro entender, el principal problema que hace que los docentes sean reacios a llevarla a cabo es que requiere una gran dedicación de tiempo que no es reconocida por la institución. Mientras que al alumno se le reconoce tanto la carga presencial como no presencial del crédito ECTS, el reparto de la carga docente entre el profesorado se hace teniendo en cuenta únicamente la presencialidad lo que a todas luces es injusto, sobre todo cuando se imparte docencia en grupos grandes y la carga docente es máxima (320 horas).

Hemos asistido a multitud de cursos de formación en busca de maneras de gestionar de una forma eficiente la evaluación continua. En estos cursos nos contaron metodologías muy interesantes pero que se llevaban a cabo en entornos más amables: aulas pequeñas, dos profesores por aula, posibilidad material de atención personalizada, etc. No obstante, en nuestro caso, llevar a cabo la evaluación continua no es una tarea fácil de implementar. En un aula con 80 asientos fijos y prácticamente todos ocupados es muy difícil llevar a cabo experiencias de aprendizaje que sean muy distintas de la clase magistral pero la utilización de la herramienta “encuestas” de la plataforma Tema nos ha ayudado a recoger y gestionar de una forma rápida y sencilla información sobre la evolución del aprendizaje de nuestros alumnos.

En esta comunicación presentamos como hemos utilizado la herramienta “encuestas” de la plataforma Tema para dinamizar la docencia en aulas grandes y para recoger y gestionar información sobre la evolución del aprendizaje de los alumnos.

Descripción de la herramienta

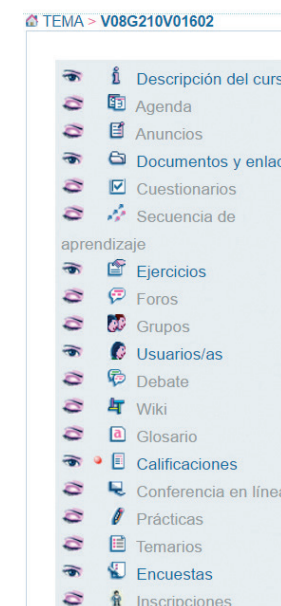
De acuerdo con un estudio realizado por Bloom en 1984, en promedio, los estudiantes tutorizados *one to one* obtuvieron mejores resultados que el resto, concretamente, “el estudiante tutorizado promedio fue superior al 98% de los estudiantes en la clase de control tradicional” (Fernández-Sainz et al, 2014). No obstante, la enseñanza *one to one* puede ser demasiado costosa de implementar, sobre todo en grupos grandes, a no ser que se busquen alternativas que minimicen el tiempo de gestión del *feedback* continuo que debe darse al alumnado con el fin de corregir si es necesario conductas erróneas en sus procesos de aprendizaje y, de esta manera, favorecer que puedan alcanzar el “éxito”, en este caso, superar la asignatura en las 14-15 semanas que dura el cuatrimestre.

Este proceso de tutorización del alumnado, es decir, de interacción entre el docente y el discente durante el desarrollo del curso, como ya se ha comentado, se basa fundamentalmente en el seguimiento del progreso de los estudiantes y,

por tanto, da lugar a que el docente pueda disponer de una gran cantidad de información sobre cada estudiante y el reto, está en que dicha información pueda ser gestionada y procesada en un tiempo razonable, con el fin de que sea útil para hacer avanzar adecuadamente los procesos de aprendizaje.

Para favorecer el seguimiento de los discentes, la mayoría de las universidades ponen a disposición de sus docentes plataformas virtuales en las cuales se pueden encontrar diversas herramientas para lograr tal menester. Aunque en la actualidad la mayoría de profesores ya utilizan el campus virtual¹, también es cierto que lo hacen solamente para facilitar contenidos y, por ello, los alumnos la consideran como simples complementos a otras plataformas existentes en internet como *Patatabrava.com*, *El Rincón del Vago*, *Wuolah* o *Unybook*.

Figura 1. Herramientas de la plataforma Tema.



En la Universidad de Vigo, disponemos de la plataforma Tema basada en el software libre Claroline. Si bien en la plataforma Tema hay diversas herramientas (ejercicios, cuestionarios, ...), como se puede ver en la Figura 1, que permiten un seguimiento de los alumnos, también es cierto que su gestión conlleva una gran cantidad de tiempo, que no es reconocido por la institución, que aumenta

¹ La Universidad de Vigo fue pionera, hace más de una década, en la creación de su propia plataforma virtual. Arrancó con medio centenar de asignaturas y hoy, dispone de casi 4.500 materias.

con el aumento del número de alumnos por aula y que lleva a que la mayoría de los docentes la acaben utilizando, como ya se ha comentado, como poco más que simples repositorios de documentación relacionada con la docencia a la que únicamente sus alumnos pueden acceder.

El objetivo de esta comunicación es informar de cómo se puede utilizar la herramienta “encuestas” de la plataforma Tema para poder reducir el tiempo dedicado a las tareas administrativas de la evaluación continua inherente al Plan Bolonia: recogida y gestión de las múltiples evidencias para la evaluación continua que se generan a lo largo de un cuatrimestre, ordenar estas evidencias y evaluarlas.

En un primer momento nos planteamos recoger las evidencias para la evaluación continua a través de la utilización de las herramientas “ejercicios” y “cuestionarios” de la plataforma Tema. No obstante, teniendo en cuenta el número de matriculados en la asignatura y la naturaleza de la misma, existían ciertos aspectos de dichas herramientas que no nos resultaban demasiado atractivos: la herramienta “ejercicios” presenta el inconveniente de que hay que descargar un archivo por cada alumno, evaluarlo y después subirlo y, la herramienta “cuestionarios” en respuestas de “texto” supone un problema para la calificación automática porque es muy difícil acotar la respuesta correcta.

Una forma fácil, cómoda y sencilla de solucionar ambos problemas es utilizando la herramienta “encuestas” de una forma distinta para la que ha sido diseñada. La gran ventaja de la herramienta “encuestas” es que permite descargar toda la información proporcionada por todos y cada uno de los alumnos en una hoja de Excel, donde dicha información puede ser analizada de una forma fácil y sencilla. Las encuestas han sido diseñadas para ser anónimas, no obstante, se ha solucionado este problema identificando a los alumnos a través de las cinco primeras preguntas de la encuesta: NIE, DNI, primer apellido, segundo apellido y nombre (ver paso 1 del Anexo 1).

Una vez que los alumnos han contestado a la encuesta, el docente puede descargar los resultados en Excel a través de la pestaña “Resultados” y la información suministrada se visualizará alumno por alumno y por columnas en el orden en que han contestado a la encuesta (alumno 1, alumno 2, ...) como se puede ver en el paso 2 del Anexo 1.

Para favorecer la gestión del alumnado se le ha asignado a cada uno de ellos un número que denominamos NIE (Número de Identificación del Estudiante) y que, en este caso, viene determinado por el orden que ocupa su nombre en la lista de matriculados que aparece en la Secretaría Virtual. Dicho número permite ordenar de forma sencilla la información no sólo recogida a través de la aplicación sino también la que puedan entregar a través de tareas manuscritas.

La herramienta “encuestas” además de permitir disponer de toda la información de la tarea en una sencilla hoja de cálculo, presenta otras ventajas, entre las que podemos enumerar las siguientes:

- Las respuestas pueden tener hasta un máximo 255 caracteres. No obstante, si se necesitase más espacio, podría habilitarse más de una pestaña por pregunta (ver paso 1 del Anexo 1).
- Se trata de una aplicación interesante, por ejemplo, para realizar pretest.
- La corrección se puede hacer de una forma cómoda y se pueden comparar fácilmente los resultados dados por los diferentes alumnos, dado que todas las respuestas están en la misma hoja (ver Tabla 1).
- Con el DNI y la nota se puede crear un fichero .csv y subirlo a la plataforma virtual a través de la herramienta “Calificaciones” (ver Figura 1) e informar de la evaluación de forma individual a cada alumno.
- Se cuida la naturaleza, al evitar el papel.

¿Cómo controlar el tiempo en que se realiza la encuesta? A diferencia de lo que ocurre con las herramientas “ejercicios” y “cuestionarios” donde la plataforma Tema permite controlar la fecha y hora de inicio y fin de las tareas, con la herramienta “encuestas” esto debe hacerse de forma “manual”, es decir, abriendo y cerrando el ojo de la encuesta.

Es aconsejable que los alumnos antes de enviar la encuesta la guarden en un documento pdf, con el fin de que puedan ver los posibles errores cometidos en la misma y aprender de ellos. Como dice Trump, el actual presidente de los EEUU, el error es una oportunidad para el éxito y, por tanto, es importante que los alumnos dispongan de evidencias para poder avanzar en su proceso de aprendizaje.

Tabla 12. Ejemplo de recogida y valoración de una evidencia de evaluación continua.

Preguntas	Alumno 23	Alumno 29	Alumno 22	Alumno 12
NIE	1	6	8	9
Grupo Práctico	A	A	A	A
DNI	.....	.....	.....	.....
Primer apellido	.....	.....	.....	.....
Segundo apellido	.....	.....	.....	.....
Nombre	.....	.....	.....	.....
P1	RC	RI	RC	RI
P2	RC	RI	RC	RC
P3	RI	RI	RC	RI
P4	RC	RC	RC	RC
NOTA	7,5	2,5	10	5

Aplicación de la herramienta

Para que los procesos de aprendizaje evolucionen adecuadamente es necesario que tanto alumnos como docentes dejemos de lamentarnos por los entornos internos y externos en los que nos hayamos inmersos y busquemos como modificarlos y, nos pongamos manos a la obra, puesto que la meta no es decirlo sino hacerlo. Entre el plan de aprendizaje y el aprendizaje hay mucho que sudar, mucho que ajustar, mucho que cambiar y mucho que sacrificar.

Dado que el éxito es un concepto subjetivo, “sólo cada quién sabe lo que vale la pena”. Es muy importante, como dijo Sócrates, conocerse a si mismo, es decir, tener presente de donde se viene, donde se está y a donde se quiere llegar, para poder valorar los resultados en su justa medida.

Basándonos en el paradigma de Pigmalión, a pesar de ser conscientes de que la formación inicial con la que llegan los alumnos a un aula de aprendizaje difiere de unos a otros, el primer día de clase les informamos que confiamos al máximo en su capacidad de desempeño, en que tienen capacidad suficiente para alcanzar los objetivos establecidos en la guía docente en las 14-15 semanas que dura el cuatrimestre y, lo único que tienen que hacer es “trabajar” para conseguirlo. Confiamos en que todos los alumnos tienen talento suficiente para lograrlo, aún cuando algunos les costará más y a otros menos, dependiendo básicamente de la formación inicial con la que hayan llegado al aula. Confiamos en que todos pueden conseguirlo si trabajan para ello adecuadamente.

Cuando se trata de lograr algo, se está condicionado por una realidad interna, formada por los rasgos que caracterizan a cada persona, algunos de los cuales operan como fortalezas y otros como debilidades. El requisito crítico para que el proceso de aprendizaje de una persona tenga éxito es que el plan de aprendizaje tenga sentido para él y el sentido tiene que buscarlo en sus gustos y valores, en sus aspiraciones y anhelos. Todo esto demanda una permanente actividad de autoreflexión para que sus recursos críticos como aprendices (tiempo y esfuerzo) sean aplicados donde tengan mayor impacto y la acción sea más rentable.

Tabla 13. Resultados de la evaluación continua.

	Nº ALUMNOS	% SOBRE MATRICULADOS	% SOBRE PRESENTADOS
NO PRESENTADO	18	30,00%	
SUSPENSO	17	28,33%	40,48%
APTO	25	41,67%	59,52%
TOTAL ALUMNOS	60	100,00%	100,00%

Si el alumno es capaz de establecer una conexión entre sus gustos y sus obligaciones como aprendiz para lograr lo que desea, en este caso, ser Graduado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, podría disfrutar de todas y cada una de las tareas inherentes a la evaluación continua de su proceso de aprendizaje.

Nuestro principal papel a lo largo del cuatrimestre ha sido el de acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, en darles un feedback continuo y personalizado sobre sus “avances”, en animarles a continuar y valorar los resultados en su justa medida y que lo más importante es aprender aún cuando se haga a un ritmo más lento que el establecido en la guía docente, porque no se puede llegar a la “meta” sin sudar. Para poder superar la asignatura es necesario trabajar, estar dispuestos a dedicarle tiempo y esfuerzo a tal menester, es decir, ponerse manos a la obra: hacer tareas para adquirir las habilidades y destrezas recogidas en la guía docente, estar dispuesto a ajustar y cambiar conductas en caso de que sea necesario, etc.

El número de alumnos que ha superado la asignatura en evaluación continua ha sido de 25. Se trata de un resultado que hay que contextualizar para poder valorarlo en su justa medida. Si lo comparamos con el número de alumnos matriculados, se trata de un resultado poco alentador puesto que tan sólo representa un 41,67% de éxito (ver Tabla 2).

El cuatrimestre se inició con 60 alumnos y terminó con 33. De los 27 alumnos que no llegaron a finalizar el cuatrimestre, aproximadamente el 30% (8 alumnos) realizaron, como máximo, el 20% de las tareas, es decir, prácticamente abandonaron antes de empezar. Y, aproximadamente el 1% realizaron menos del 50% de las tareas (3 alumnos). Por tanto, aproximadamente el 31% de los alumnos matriculados no estuvieron dispuestos a dedicarle tiempo y esfuerzo a la asignatura y, por tanto, no deberían ser tenidos en cuenta. Por tanto, si lo comparamos con el número de alumnos que ha terminado el cuatrimestre, el éxito aumenta hasta un 59,52% (ver Tabla 2).

No obstante, hay que señalar que de los 8 alumnos que no han superado la asignatura por evaluación continua, hemos conseguido que, en su gran mayoría, sean conscientes de que aún cuando no han alcanzado la “meta” si han avanzado en su proceso de aprendizaje y que pueden también celebrarlo puesto que sus puntos de partida eran muy dispares y, por tanto, no deben mortificarse con las comparaciones. Cada persona aprende a un ritmo diferente y dicho ritmo está condicionado no sólo por su formación anterior sino también por su entorno.

A modo de cierre

Queda claro que es necesario buscar formas ágiles de gestionar la información para que los docentes consideren la posibilidad de implantar la evaluación

continua como forma de evaluación de sus alumnos. En esta comunicación se ha presentado una forma fácil y sencilla de recoger y gestionar información relativa al aprendizaje de los alumnos. No obstante, también es necesario que la institución reconozca el esfuerzo docente que supone la evaluación continua y, por tanto, parece conveniente, de manera análoga a lo que se ha hecho para el alumnado, que la asignación docente se haga no sólo atendiendo a la docencia presencial sino que también se reconozca el esfuerzo no presencial en función del número de alumnos si se quiere realmente que se implante el nuevo paradigma de aprendizaje.

La utilización de la herramienta “encuestas” nos ha facilitado no sólo la recogida de evidencias de aprendizaje sino también la generación de feedback de forma rápida y con una mayor uniformidad de criterio, al poder disponer para cada evidencia de los datos relativos a todos los alumnos en una misma hoja de cálculo. La utilización de esta herramienta nos permitió detectar, de una manera más sencilla, los principales fallos en los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y ahorrar en el proceso de evaluación un tiempo puramente administrativo que puede emplearse para la mejora de los aspectos docentes de la asignatura.

Referencias

Alcañiz, M. et al (2016). Importancia de las actitudes y del progreso en competencias sobre el rendimiento académico del estudiante. Revista d’Innovació Docent Universitària, N° 8, 20-25. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>

Ackoff, R. (1981). El arte de resolver problemas. Limusa, México.

Cal, M.I. y Verdugo, M.V. (2009). El profesor como evaluador del aprendizaje: una experiencia. @tic Revista d’innovació educativa, N° 3, 1-5.

Cal, M.I. y Verdugo, M.V. (2012). La reflexión continua como instrumento de aprendizaje. En Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docencia. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Livro de Atas. CIIE – Centro de Investigação e Intervençào Educativas. Portugal. 1663-1670.

Cal, M. I. y Verdugo, M. V. (2016). El alumno como empresario de su aprendizaje. En Inovação pedagógica no ensino superior: ideias e práticas. Volume II. De Facto Editores, Portugal. 47-53, (www.defactoeditores.pt).

Cal, M. I. y Verdugo, M. V. (2016). El verdadero motor del aprendizaje: la motivación. En Presente y futuro de la docencia universitaria. Educación Editora. 431-435.

Cano, E. et al (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. Educación XXI, N° 15, 249-270.

Deleuze, G. (2002). Diferencia y Repetición. Amorrortu, Buenos Aires.

Fernández-Sainz, A. y Ivantchev, S. (2014). Cómo el aprendizaje automático y el big data pueden ayudarnos con el aprendizaje humano: un experimento con Introducción

a la Econometría. Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública (e-pública), N° 14, 24-35.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. Sinéctica, N° 39, 1-20.

Servizo de Teledocencia (2011). Manual del Profesorado-Claroline. http://faitic.uvigo.es/images/manuais_plataf/manualclaroline_profesor_es_2011.pdf

Querol, E. et. al. (2011). Gestión eficiente de la evaluación continua el alumnado. La integración del trabajo de escritorio con Moodle. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, Vol. 187, N° 3, 201-206.

Anexo 1. Adaptación de la herramienta encuestas para la recogida de información para la evaluación continua

Paso 1. Realización de la encuesta identificando a los alumnos a través de la primeras cinco preguntas.

Paso 2. Exportación de los resultados de la encuesta a una hoja de Excel.

Preguntas	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5
NIE	21	15	2	1	61
DNI
Primer apellido
Segundo apellido
Nombre

Paso 3. Transposición de filas por columnas.

Preguntas	NIE	DNI	Primer apellido	Segundo apellido	Nombre
Alumno 1	21	.....	.....	.....	.....
Alumno 2	15	.....	.....	.....	.....
Alumno 3	2	.....	.....	.....	.....
Alumno 4	1	.....	.....	.....	.....
Alumno 5	61	.....	.....	.....	.....

Paso 4. Ordenación por el Número de Identificación del Estudiante (NIE).

Preguntas	NIE	DNI	Primer apellido	Segundo apellido	Nombre
Alumno 4	1	.....	.....	.....	.....
Alumno 3	2	.....	.....	.....	.....
Alumno 2	15	.....	.....	.....	.....
Alumno 1	21	.....	.....	.....	.....
Alumno 5	61	.....	.....	.....	.....

Paso 5. Transposición de filas por columnas.

Preguntas	Alumno 4	Alumno 3	Alumno 2	Alumno 1	Alumno 5
NIE	1	2	15	21	61
DNI
Primer apellido
Segundo apellido
Nombre

Aprendizaje basado en retos en la formación online. Estudio exploratorio sobre las percepciones de los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria

NAGORE IPIÑA
AINARA ARTETXE
ASIER LAUZURIKA
EIDER SALEGI
Mondragon Unibertsitatea, España

Resumen

La educación online está experimentando una transformación radical promovida por la evolución tecnológica y marcada por la liberación del aprendizaje estable y predeterminado (UNESCO, 2015). En consecuencia, se necesitan contextos de aprendizaje dinámicos que puedan adaptarse a los cambios que se plantean. La personalización y el aprendizaje basado en retos pueden ser aspectos clave en este paradigma de la formación online. El objetivo de esta investigación es conocer cómo los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la modalidad online perciben el aprendizaje basado en retos. Para ello, se realizaron 39 entrevistas semi-estructuradas con los participantes. Los resultados muestran que la muestra considera este enfoque como una oportunidad para abordar la problemática planteada desde una perspectiva abierta, interdisciplinar, colaborativa y relevante para su vida personal y profesional. No obstante, la gestión del tiempo al resolver los retos ha sido una de sus mayores dificultades. Conocer la percepción de los estudiantes puede contribuir positivamente al diseño de futuras propuestas pedagógicas en la formación online. Creemos también que el proyecto educativo debe tener en cuenta la perspectiva del estudiante ante la complejidad del nuevo ecosistema para poder responder a los desafíos cambiantes en el marco de la incertidumbre.

Palabras clave: formación online, aprendizaje basado en retos, personalización.

1. Introducción

La complejidad del nuevo ecosistema educativo promovido por la evolución tecnológica requiere que los individuos comprendamos las cambiantes reglas de interacción en el mundo de Internet (Cobo, 2016). Por medio de estas reglas se crean contextos complejos a los que los individuos y las instituciones debemos adaptarnos constantemente. Es decir, como menciona Pérez Gómez (2014), debemos adecuarnos a contextos donde el flujo de conocimiento e información

parece no tener límites temporales ni espaciales. Esos cambios llenos de incertidumbre (Morín, 1999), nos invitan a aprender y desaprender continuamente.

Los programas de formación online se sitúan en ese marco de cambio e incertidumbre. Es más, el panorama que presenta la educación online está experimentando una transformación radical marcada por la liberación del aprendizaje estable y predeterminado (UNESCO, 2015) que acentúa su complejidad.

No son muchos los estudios realizados sobre la formación online (Means, Bakia y Murphy, 2014) pero recientes investigaciones muestran que la personalización es uno de los aspectos clave en el nuevo paradigma de la formación online (Ipiña, Basagoiti, Jimenez y Arriaran, 2016). Sin embargo, Ipiña *et al.* (2016) concluyen que debemos generar condiciones apropiadas para configurar esa personalización en nuestros programas de formación en Educación Superior. En este sentido, el aprendizaje basado en retos nos ofrece una oportunidad para la personalización del aprendizaje dado que involucra activamente al estudiante en un problema real vinculándolo a su entorno (Tecnológico de Monterrey, 2015). Y es ese precisamente el contexto donde se sitúa la presente investigación. El estudio, por lo tanto, parte de la necesidad de conocer las percepciones de los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la modalidad online sobre el aprendizaje basado en retos para comprender en qué grado está metodología basada en retos puede ser pertinente en el marco de la personalización.

Formación online en Educación Superior como área de investigación emergente

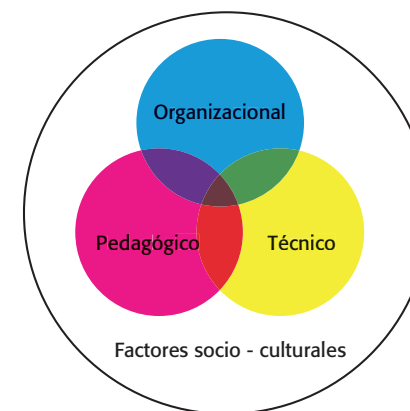
Como menciona Mason (2002 en Conole y Oliver, 2007) la formación online ha definido un nuevo paradigma de aprendizaje; una nueva manera de trabajar, de aprender y de resolver problemas que reflejan el incremento de la conectividad entre personas y recursos de aprendizaje. Una conectividad que entre otros aspectos promueve la flexibilidad y la adaptación.

En consecuencia, la formación online se ha convertido en una necesidad para la implementación de ecosistemas innovativos de aprendizaje en Educación Superior (Sultana, Khalil y Perveen, 2016). Es más, algunos autores como Thomas y Brown (2011 en Sultana, Khalil y Perveen, 2016) consideran que la formación online puede ser el imperativo de la revolución innovativa en la cultura de las instituciones de Educación Superior. En la misma línea, Allen y Seaman (2013) mencionan que el número de estudiantes matriculados en formación online crece con más velocidad que los matriculados en cursos presenciales y en consecuencia, las instituciones deben de prepararse para este cambio cultural.

Sin embargo, y como hemos mencionado en la introducción, no son muchos los estudios realizados en este nuevo contexto. Conole y Oliver (2007) conside-

ran este área de investigación como un espacio inter- y multidisciplinar en el que convergen cuatro grandes ámbitos: pedagógico, técnico, organizacional y socio-cultural organizados de la siguiente manera “Figura 1”.

Figura 1. Ámbitos de investigación en la formación online (Conole y Oliver, 2007: 13)



En consonancia con el objetivo que plantea la presente investigación, nos centraremos en el ámbito pedagógico en el cual se abordaran los siguientes temas: el desarrollo de modelos efectivos (incluyendo las competencias de los estudiantes como del profesorado), la comprensión de la esencia de las comunidades online así como su creación, las diversas formas de comunicación y colaboración, el incremento de la flexibilidad y la modularización como parte del aprendizaje a lo largo de la vida y el proceso de aprendizaje y las percepciones del alumnado. Es éste último el que abordaremos seguidamente.

En este trabajo se entiende que la percepción que el alumnado tiene sobre su contexto de aprendizaje es clave en su acercamiento al aprendizaje (profundo o superficial) y en los resultados de aprendizaje (Biggs, 1985; Ramsden, 1991). Por ejemplo, en un estudio realizado a 5000 alumnos universitarios de diversas disciplinas y Facultades, Lizzio, Wilson y Simons (2013) observaron que el mayor predictor del aprendizaje profundo es la calidad percibida en relación a la enseñanza y a la adecuación de la evaluación. Y es por ello que este estudio considera las percepciones del alumnado como el primer paso en la investigación sobre la personalización. También en la misma línea, las percepciones de los estudiantes online de Educación han sido objeto de investigación en los últimos años. De hecho, en un meta-análisis realizado por Keengwe y Kang (2013) se encontraron 8 estudios -de un total de 23 investigaciones- que abordan las percepciones del alumnado. Si bien los instrumentos, el periodo de investigación y el foco varían, las conclusiones generales muestran la utilización de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o casos de manera

colaborativa tanto parainfluir positivamente en la percepción del alumnado de la modalidad online.

Aprendizaje basado en retos

El aprendizaje basado en retos (ABR) se sitúa dentro del marco de las metodologías activas recomendadas para la formación y el desarrollo de las competencias necesarias para el siglo XXI (Johnson, Smith, Smythey Varon, 2009; Johnson y Adams, 2011). Apple (2010) define el ABR como una propuesta donde los estudiantes trabajan de manera colaborativa utilizando la tecnología para resolver o profundizar en aspectos y/o problemas del mundo real en su contexto. Diseñar el proceso siguiendo la idea del ABR requiere que el profesorado tenga en cuenta los sucesos del mundo, los conecte con los intereses del grupo y los traduzca a experiencias de aprendizaje de manera que ayude al alumnado a fortalecer la conexión con el mundo y su entorno.

El ABR implica al estudiante “*un estímulo y un desafío*” (Tecnológico de Monterrey, 2015: 5) y a su vez, promueve el desarrollo de un conocimiento profundo e interdisciplinar (Johnson *et al.*, 2009; 2011). Entre las propuestas diseñadas para el desarrollo del ABR (Apple, 2010; Tecnológico de Monterrey, 2015 entre otros), El Tecnológico de Monterrey (2015: 9) recomienda tener en cuenta el ciclo STAR Legacy creado por Cordray, Harris y Klein (2009) que se muestra a continuación “Figura 2”:

Figura 2. Ciclo STAR Legacy (Tecnológico de Monterrey, 2015: 10)



Como puede observarse en la “Figura 2” los elementos del ciclo son 6. El primero, el reto, se refiere a la problemática y la definición de la misma. Con la generación de ideas se espera que florezcan las primeras reflexiones sobre el reto. El tercer momento hace referencia a la necesidad de acercarnos a los retos desde diferentes perspectivas para poder abordar el reto de diversas formas. In-

vestigando y revisando los estudiantes profundizan en el tema, autoevalúan sus destrezas y por último, publican la solución de los resultados logrados.

Aunque cada vez son más las experiencias del ABR que podemos encontrar en educación superior, las investigaciones sobre ellas son escasas. Estudios realizados en otras etapas (Johnson *et al.*, 2009 por ejemplo) muestran que tanto los docentes como los estudiantes perciben el ABR como efectivo e interesante. Los resultados obtenidos en una segunda investigación realizada por el mismo consorcio (Johnson y Adams, 2011) demostraron también que el ABR puede contribuir de manera significativa en el desarrollo de las competencias necesarias en el siglo XXI. A nuestro conocer sin embargo, no existe ningún estudio realizado en contextos de educación online y es por ello, que el presente estudio exploratorio pretende ofrecer también alguna pista al respecto.

2. El estudio

Este estudio presenta un análisis exploratorio de las percepciones de los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la modalidad online sobre el aprendizaje basado en retos. En los siguientes apartados analizaremos el contexto de la investigación, la muestra, los instrumentos y procedimientos utilizados en el estudio, los resultados, las conclusiones y las implicaciones pedagógicas.

Contexto

Mondragon Uniberstitatea comenzó a ofertar los Grados de Educación Infantil y Primaria en modalidad online para profesionales en el año 2012. Esta oferta está dirigida a licenciados, diplomados o graduados de cualquier otra área de conocimiento que quieran comenzar una nueva etapa profesional. Los Grados en Educación en esta modalidad sin embargo requieren de una adaptación constante dado que como mencionan Means, Bakia y Murphy (2014) para cuando se pone en marcha un curso online, la tecnología ha alcanzado un nuevo nivel.

En el paradigma del cambio complejo y constante, Mondragon Unibertsitatea comenzó una reflexión sobre su modelo pedagógico en el curso académico 2014/2015. En el mismo curso se realizaron también 15 entrevistas a los estudiantes y tutores de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la modalidad online y se identificaron aspectos clave a mejorar. Los tutores² de las asignaturas incidieron en la dificultad para estar “cerca” del alumnado y la adecuación de

² Aunque se ha tratado de utilizar el lenguaje que no marca género como profesorado, alumnado, estudiantes en algunas ocasiones se utiliza el masculino de forma genérica para referirse a hombres y mujeres. Por lo tanto, dejamos al buen criterio del lector o lectora la correcta interpretación del texto.

los diseños al perfil del estudiante. Los estudiantes coincidieron en la dificultad de relacionarse y en el sentimiento de aislamiento. También mencionaron la necesidad de adaptar más los diseños a su perfil y a los diversos ritmos; es decir, personalizar el proceso de aprendizaje.

El momento requería por lo tanto un cambio, y este cambio vino amparado también por el alto grado de satisfacción que tanto los estudiantes como los tutores del Grado de Comunicación Audiovisual mostraban ante la puesta en marcha del aprendizaje basado en retos, la reingeniería del proyecto educativo de Mondragon Unibertsitatea - Mendeberrri 2025 - y la motivación hacia la innovación patente en la comunidad educativa.

Para ello, y teniendo en cuenta el perfil de los profesionales, se realizó una prueba piloto en el curso académico 2015/2016. Tres fueron las asignaturas (Mirada global a la realidad: persona, sociedad y naturaleza, La educación en Europa y en el mundo global -en inglés- y Enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, ciencias experimentales y tecnología I; un total de 18 ECTS) que participaron en el piloto con el propósito de diseñar un reto interdisciplinar³. Los resultados mostraron que el grado de satisfacción tanto del alumnado como de los tutores incrementó de manera significativa. En consecuencia, se decidió reajustar el primer curso en base a retos para el curso académico 2016/2017. Se diseñaron 7 retos interdisciplinarios para ambos grados como se muestra en la siguiente tabla "Tabla 1"⁴. Dada la satisfacción del alumnado del curso 2015/2016 se optó también por diseñar un segundo reto piloto para el segundo curso.

Muestra

La muestra de esta investigación exploratoria consta de 39 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la modalidad online. El 74,35% de la muestra son mujeres y el 25,64% hombres. El rango de edad de los participantes varía desde los 20 hasta los 42; la media de edad de los participantes es de 31. En cuanto al perfil de los participantes es pertinente mencionar que la mayoría de los participantes son licenciados en diversas áreas (84,09 %). Sólo el 15,9% de los participantes no poseen una titulación superior; estos estudiantes son deportistas de élite. El 89,74% de la muestra trabaja a jornada completa o parcial y el 12,82% se dedica exclusivamente a los estudios.

3 El reto se diseñó teniendo en cuenta los diversos itinerarios del alumnado y partiendo de la base de que cada estudiante se matricula en los créditos que considera realizables cada curso. Ello obligó a realizar más de un planteamiento en torno al mismo reto.

4 En años anteriores los estudiantes trabajaban de manera simultánea en diferentes asignaturas. Al comenzar a trabajar en retos el curso académico se organizó para que los retos no se sobrepusiesen. Por lo tanto, los retos acaban y comienzan dentro de la semanas establecidas para su realización.

Tabla 1. Resumen de propuesta para el primer curso

RETOS Título y descripción	"Aproximación a la profesión docente". Primer acercamiento al perfil profesional docente partiendo de las vivencias personales de nuestros alumnos.	"De la tradición a la postmodernidad - <i>Frye "mejor", que mis padres, mis hijos vivirán "mejor", que yo?!</i> ". Análisis y reflexión sobre de la realidad social, cultural, lingüística, científica y tecnológica local y global.	Ed. Infantil: "Todo no es lo que parece". Parte del estudio de las características y el desarrollo del niño/niña de 0-6 años, para llegar a concebir la escuela para todos como aquella que se ocupa del bienestar y la educación de calidad de todos ellos. Ed. Primaria: "La diversidad en la escuela". Reflexión sobre la necesidad de asegurar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en la escuela.	"En busca del docente ideal para la escuela vasca". Retomando la profesión docente, identificación y reflexión sobre las características que requiere el docente en la escuela del siglo XXI.	"De la tradición a la postmodernidad en educación". <i>"Institución del siglo XIX, con responsables del XX, para educar a personas del XXV"</i> . Análisis y reflexión sobre la relación escuela-sociedad, acontecimientos que se han dado, sus causas y consecuencias.	Ed. Infantil: "La experiencia es la madre de la ciencia". Aplicación práctica de lo trabajado en el tercer reto. Representación/construcción de la escuela ideal, especificando la intervención y organización educativa en Educación Infantil. Ed. Primaria: "Lo imposible, realizado a base de esfuerzo". El objetivo es representar una escuela que garantice la participación de todas las niñas y niños, aterrizando el marco de la Educación Para Todos en estrategias de intervenciones concretas.	"Yo, docente". Autoevaluación del proceso realizado y definición de nuevos retos personales en la construcción del perfil personal y profesional docente.	Autoconocimiento del desarrollo, atención temprana, Educación inclusiva, Didáctica y organización escolar	2	Portafolio
Perspectivas propuestas	Autoconocimiento, sociolingüística,	Sociología, sociolingüística, ciencias naturales, tecnología, antropología	Ed. Infantil: Psicología del desarrollo, atención temprana, Educación inclusiva, Didáctica y organización escolar Ed. Primaria: Psicología del desarrollo, Educación inclusiva, Didáctica y organización escolar	Autoconocimiento, sociolingüística, Didáctica	Teoría e Historia de la educación, Sociología de la educación.	Ed. Infantil: Psicología del desarrollo, atención temprana, Educación inclusiva, Didáctica y organización escolar Ed. Primaria: Psicología del desarrollo, Educación inclusiva, Didáctica y organización escolar	Autoconocimiento del desarrollo, atención temprana, Educación inclusiva, Didáctica y organización escolar	6	Ed. Infantil: Segundo número de la revista común Ed. Primaria: Diseño de una intervención educativa real	2
Semanas para resolver el reto	2	5	7	3	7	6	2	6	Ed. Infantil: Segundo número de la revista común Ed. Primaria: Diseño de una intervención educativa real	2
Publicación de la solución	Autobiografía visual. Justificación escrita	Documental. Summary.	Ed. Infantil: Revista común Ed. Primaria: Realización de jornadas	Memoria escrita	Obra para el museo virtual. Escrito justificado sobre el desarrollo de la obra	Ed. Infantil: Segundo número de la revista común Ed. Primaria: Diseño de una intervención educativa real	Autoconocimiento del desarrollo, atención temprana, Educación inclusiva, Didáctica y organización escolar	6	Ed. Infantil: Segundo número de la revista común Ed. Primaria: Diseño de una intervención educativa real	2

Instrumento y procedimiento

Con el objetivo de conocer las percepciones de la muestra hacia el aprendizaje basado en retos se realizaron entrevistas semi-estructuradas siguiendo los pasos recomendados por Cohen, Manion y Morrison (2011). Las entrevistas semi-estructuradas tienen como objetivo aunar los aspectos más fuertes de los cuestionarios y las entrevistas en profundidad (Freebody, 2003); es decir, las entrevistas semi-estructuradas “*aim to have something of the best of both worlds by establishing a core of issues to be covered, but at the same time, leaving the sequence and the relevances of the interviewee free to vary, around and out from that core*” (Freebody, 2003: 133).

Como proponen Cohen, Manion y Morrison (2011), es primordial crear un guía sobre el tema a desarrollar para poder organizar las ideas y diseñar la dirección de la entrevista (Bonilla y Rodríguez, 1997). Las entrevistas semi-estructuradas pueden ser de gran utilidad dado que reflejan las preguntas de investigación y por lo tanto, se pueden obtener datos de gran importancia (Newby, 2010).

En cuanto al procedimiento debemos mencionar que los participantes fueron entrevistados por un investigador. La duración media de las entrevistas semi-estructuradas fue de 20 minutos. Algunas de ellas se llevaron a cabo de manera presencial, otras por medio de Hangout y otras por teléfono. Se optó por realizar todas las entrevistas en un periodo de una semana con el objetivo de que la muestra se encontrará en el mismo momento – final del tercer reto-. Posteriormente, los audios y las transcripciones se analizaron mediante el software atlas.ti. Para el análisis se identificaron 5 categorías basadas en el objetivo de la investigación. Las transcripciones fueron analizadas por los investigadores y codificadas buscando el consenso en cada una de las citas.

Resultados

Los resultados fueron categorizados en base a los siguientes códigos: perspectiva abierta e interdisciplinar, gestión de la incertidumbre, aportación al desarrollo personal y profesional, comunidad reflexiva y gestión del tiempo.

El análisis muestra que los participantes consideran el enfoque pedagógico como una oportunidad para abordar la problemática planteada desde una perspectiva abierta e interdisciplinar. En las citas podemos observar que los estudiantes subrayan la importancia de que no sólo los trabajos sino que también los tutores sean especialistas en distintas disciplinas.

A8⁵: *Me parece que la forma de trabajar es muy original e innovadora. ¡Interesante! (...) Es muy enriquecedor tener tutores de diferentes disciplinas.*

A17: *Los temas y las preguntas son interesante, creo que aprendemos mucho porque tenemos que **buscar mucha información y encima, desde diferentes perspectivas.***

El ofrecer retos que sean abiertos sin embargo, ha promovido cierto nerviosismo entre los estudiantes. Adecuarse a las nuevas formas de hacer ha requerido que los estudiantes gestionaran la incertidumbre desde el principio como se muestra a continuación:

A6: *Al principio **tenía mucho miedo** debido a la nueva metodología. **Pero ahora que estamos en marcha, me parece una manera muy interesante de aprender.** Diría que es más fácil centrarse, dado que no tenemos diferentes asignaturas a la vez.*

A9: *Puede que a veces **me parezca que todo es muy abierto...***

A10: *Al principio, o el primero reto, **creo que debería ser más guiado.** Fue complicado adecuarnos a la metodología y nos costó empezar.*

A11: *A veces **agradecería más explicaciones, gestionar todo eso es difícil...***

Del mismo modo, los participantes consideran los retos relevantes tanto para su vida personal como profesional. Los resultados muestran que la solución de los retos parte también de su propio interés y el ABR ofrece oportunidades para el desarrollo personal.

A2: *Creo que la formación es muy interesante, estoy disfrutando de cada reto. **Creo que son importantes y enriquecedores para entender la vida.***

A24: *¡Estoy muy contenta! Al principio me costó acostumbrarme... Llevaba muchos años sin estudiar y me costó acostumbrarme. Después de veintitantos años... ¡Jajaj! **¡Menos mal que esto no tiene nada que ver con lo que yo viví! Trabajar así me ha ayudado a conocer mejor mis potencialidades y mis límites como persona.***

A6: *Los retos **me han supuesto un aprendizaje personal.***

A13: *¡Al principio estaba muy nerviosa! Pero eso es cosa mía, **tengo que aprender a controlarme ante la incertidumbre, y los retos me han ofrecido un espacio para ello.***

La mayoría de los participantes consideran que el aprendizaje basado en retos promueve un ambiente de comunidad basado en la reflexión y el diálogo. Este ambiente es a su vez un motor para solucionar posibles problemas, dudas o retos propios de cada estudiante.

5 Todas las entrevistas se realizaron en euskera. Las presentes citas han sido traducidas por el equipo investigador.

A20: *Creo que los retos y el diseño nos ayudan a formar el grupo. (...) También me siento de maravilla con las tutoras, siempre están dispuestas a ayudarnos y nos ofrecen un montón recursos, son parte del grupo. ¡No puedo decir nada malo!*

A4: *Me gustan los retos (...). Los tutores nos dijeron desde el primer día que para ellos también era una experiencia nueva y que tendríamos que ir adaptándonos entre todos, ¡lo hemos hecho entre todos!*

A24: *Creo que desarrollado la capacidad de autorregularme. Al preparar la comunicación, al buscar información... algunas veces me he sentido bloqueada. Aun así he intentado resolver los problemas dialogando con los tutores y los compañeros. Creo que eso ha sido lo más enriquecedor.*

No obstante, los participantes reconocen que la gestión del tiempo al resolver los retos ha sido una de sus mayores dificultades. Como se puede observar en la “Tabla 1” los retos varían en su duración de 2 a 7 semanas y ello requiere una planificación exhaustiva por parte de los estudiantes.

A23: *Me he sentido bien durante los retos pero me ha costado acabarlos, he tenido mucho trabajo fuera pero estoy muy contento.*

A15: *No he andado bien de tiempo, ¡menos mal que a veces han alargado las fechas de entrega! y eso se agradece mucho.*

A12: *No me ha dado tiempo a entregar las cosas al día. Necesitaríamos más tiempo para cada reto.*

4. Conclusiones e implicaciones pedagógicas

Conocer la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje basado en retos puede contribuir positivamente al diseño de futuras propuestas pedagógicas en la formación online. Nuestros resultados muestran que la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje basado en retos es positiva dado que ofrece espacios tanto para el desarrollo personal como profesional y el aprendizaje en comunidad. En este sentido, consideramos que la creación intencional de espacios virtuales que promuevan la interdependencia positiva entre los miembros de la comunidad ha sido de gran importancia. En cuanto a la personalización del proceso de aprendizaje del estudiante online, el hecho de que los participantes incidan en el desarrollo personal como profesional supone una pista de gran interés para la definición de personalización. Sin embargo, los datos no han mostrado especial énfasis en la personalización.

Los resultados de la investigación realizada por Johnson *et al.* (2009) muestran que los retos son interesantes y efectivos para los estudiantes; nuestro estudio se sitúa en la línea de esas conclusiones en la medida en que la experiencia ha sido considerada interesante y enriquecedora para los participantes. Además, como

ha podido observarse en las citas expuestas en la sección anterior, este tipo de experiencias promueve una visión interdisciplinar que a su vez se convierte en un estímulo (Tecnológico de Monterrey, 2015) y ofrece escenarios para poder desarrollar algunas de las competencias necesarias para el siglo XXI (Johnson y Adams, 2011). Es este sentido, nuestros resultados demuestran que el aprendizaje basado en retos puede ser de ayuda para la gestión de la incertidumbre entre otros. No obstante, debemos reforzar el desarrollo de las competencias transversales como por ejemplo “aprender a aprender” en nuestros diseños para que el alumnado pueda aprender a gestionar el tiempo.

En consonancia con las conclusiones derivadas del trabajo de Keengwe y Kang (2013) las metodologías activas (los autores mencionan el aprendizaje basado en proyectos y casos) influyen positivamente en la percepción de los estudiantes hacia el aprendizaje online. En este sentido, y en base a nuestros resultados, añadimos el aprendizaje basado en retos a su propuesta. Sin embargo, consideramos que no todos los retos diseñados en este primer acercamiento siguen los pasos propuestos por el ciclo Star Legacy de Cordray, Harris y Klein (2009) (Azkarate e Ipiña, en curso). En consecuencia, sugerimos la utilización del concepto “Propuestas de trabajo” (Carrera y Astigarraga, 2017) para la materialización de nuestros diseños futuros.

Las limitaciones de este trabajo son diversas. Primeramente, los datos de esta investigación provienen de la primera experiencia realizada en nuestro contexto sobre el aprendizaje basado en retos en la modalidad online y además, no han sido comparadas con las percepciones de los estudiante en cursos anteriores. Por lo tanto, no podemos afirmar que los resultados obtenidos en este estudio se deban solamente al rediseño realizado.

En segundo lugar, el número de estudiantes que ha participado en el estudio es reducido. Sin embargo, debemos mencionar que el número de plazas ofertadas en esta modalidad no supera los 20 por Grado. La razón principal reside en la importancia de conocer a cada uno de los estudiantes para poder guiarlos en su experiencia de aprendizaje de manera personalizada. En esta línea, consideramos que los datos que nos ofrece la plataforma - Learning Analytics - deben ser considerados en futuras investigaciones (Ipiña *et al.*, 2016). Las entrevistas semi-estructuradas nos han ofrecido datos de gran importancia, pero la utilización de distintas técnicas para la recogida de datos nos mostrará nuevas perspectivas que debemos considerar al analizar la complejidad de los nuevos ecosistemas educativos. De mismo modo creemos que es importante recoger las percepciones de los docentes implicados en la experiencia para poder ofrecer recomendaciones en futuras implementaciones.

Esta investigación exploratoria nos ha ofrecido algunas pistas para seguir mejorando nuestros diseños con el objetivo de preparar a futuros docentes con en contextos cambiantes y complejos. De la misma manera, creemos haber aportado nuevos datos al emergente campo de estudio de la educación online.

Referencias

- Allen, I.E. y Seaman, J. (2013). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Recuperado de <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>
- Apple (2010). Challenge Based Learning. A Classroom Guide. Recuperado de http://images.apple.com/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf
- Azkarate, M. e Ipiña, N. (en curso). The analysis of online students' experience. Documento no publicado.
- Bonilla, E. y Rodriguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes. Buenos Aires.
- Carrera, X. y Astigarraga, E. (2017). Metodologías activas. Documento no publicado.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal / Debate: Montevideo.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in Education* (7th edition). Londres: Routledge.
- Conole, G. y Oliver, M. (2007). *Contemporary perspectives in e-learning research: themes, methods and impact on practice*. RoutledgeFalmer: London.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in Education. Interaction and Practice*. London: Sage.
- Ipiña, N., Basagoiti, R., Jimenez, O. y Arriaran, I. (2016). Recommendations as Key Aspects for Online Learning Personalization: Perceptions of Teachers and Students. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, vol.10 (10), 3391-3395.
- Johnson, L.F., Smith, R.S., Smythe, J.T. y Varon, R.K. (2009). *Challenge-Based Learning: An approach for our time*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johnson, L.F. y Adams, S. (2011). *Challenge-Based Learning: The report of the implementation project*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Keengwe, J. y Kang, J.J. (2013). A review of empirical research on blended learning in Teacher education Programs, *Education and Information Technologies*, 18 (3), 479-493.
- Lizzio, A., Wilson, K. y Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27, n.1, 27-52.
- Means, B., Bakia, M. y Murphy, R. (2014). *Learning Online. What research tells us about whether, when and how*. New York: Routledge.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París: Francia.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Harlow: Person Education Research.
- Pérez Gómez, J.I. (2014). Educarse en la era digital. Una nueva ilustración para la escuela. Documento no publicado.
- Ramsden, P. (1991). A Performance Indicator os Teaching quality in Higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- Sultana, N., Khalil, A. y Perveen, U. (2016). Designing effective e-learning framework for higher education: Critical Success Factors, *NICEResearch Journal*, 135-157.
- Tecnológico de Monterrey (2015). *Reporte EduTrends. Aprendizaje Basado en Retos*. Recuperado de <http://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr/>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

La enseñanza justo a tiempo y la instrucción entre pares como metodología en la enseñanza de la matemática: una experiencia universitaria

REIMAN YITSAK ACUÑA CHACÓN
Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica

Resumen

En esta ponencia, dirigida a educadores de matemática en el nivel universitario, se relata una experiencia universitaria en los cursos de matemática general y cálculo diferencial e integral del instituto tecnológico de costa rica con respecto al uso de las metodologías “enseñanza justo a tiempo” e “instrucción entre pares”, pensadas en mejorar el rendimiento académico de los discentes. las metodologías consisten en la planeación de las clases en función de las sugerencias de los educandos y la discusión entre estos. Además, se hace referencia a las herramientas tecnológicas utilizadas como el tec digital y socrative, así como de la vivencia de los estudiantes y del profesor a cargo de estos cursos. Al final, se realiza una introspección sobre esta experiencia para consideraciones futuras, destacando la factibilidad de las metodologías siempre que actúen juntas y sean mediadas por las tecnologías adecuadas y la pertinencia de éstas cuando existe la motivación y la permanencia de las mismas.

Palabras clave: metodología, instrucción entre pares, tecnologías, matemática, enseñanza justo a tiempo.

Introducción

El bajo nivel de aprobación en cursos de matemática, química y física, llevó a la vicerrectoría de docencia del instituto tecnológico de costa rica (tec) a proponer, por medio del centro de desarrollo académico (ceda), la implantación del “programa para fortalecer la enseñanza de la física”, el cual había sido desarrollado exitosamente por el programa laspau en universidades norteamericanas, ampliándolo a la participación no solo de profesores de física sino también de matemática y de química. En la fase de capacitación de los docentes del tec, se contó con la presencia de los físicos dr. Andrew gavrin y Dr. James Frazer para la exposición de los contenidos y se utilizó, además, la plataforma schology para la revisión de tareas y la participación en foros.

La fase de capacitación, desarrollada entre enero y abril del 2015, constó de dos módulos presenciales sobre las metodologías “instrucción entre pares” y “enseñanza justo a tiempo” como alternativas válidas, pertinentes y diferentes de promover aprendizajes en los estudiantes.

Con base en esta experiencia, algunos docentes de la escuela de matemática decidimos aplicar esas metodologías en el curso ma0101: matemática general en

el segundo semestre del 2015, así como en el curso ma1102 cálculo diferencial e integral de primer semestre del 2016, por ser los primeros cursos de formación matemática de las carreras de ingeniería y en los cuales se tiene los porcentajes más bajos de aprobación y más altos de repitencia. Para esto, se utilizó diferentes herramientas electrónicas como socrative y formularios de google. Sumado a esto se complementó el trabajo con el uso de una plataforma llamada tec digital mediante la cual se mantiene una comunicación con el estudiante y se cargan documentos, noticias y videos para que el discente, previo a la clase, consulte el material y luego lo tome como referencia.

La enseñanza justo a tiempo (just in time teaching)

De acuerdo con Maier y Simkins (2010), la enseñanza justo a tiempo difiere de la clase tradicional en dos aspectos significativos. En primer lugar, se realiza un trabajo previo en internet el cual después de ser completado antes de la clase, los estudiantes entran al aula con la disposición de participar activamente en los trabajos de clase. En segundo lugar, se espera que los estudiantes tengan un sentimiento de propiedad, por lo que las actividades de clase se basan en su propia comprensión. El éxito de estos dos fundamentos se basa en la motivación de los estudiantes, el tipo de instalaciones y la proactividad del docente, entre otros factores. En tal caso, se le explica a los estudiantes que se inicia con el proyecto y si bien, no se logra que todos se involucren, la mayor parte se entusiasmó con la idea. Una limitante en estos cursos es que la asistencia no es obligatoria, razón por la que el factor motivación es crítico para el éxito, pues si los educandos no cumplen con las lecturas asignadas para completar la asignación en internet, el docente no contará con los insumos suficientes para desarrollar su clase.

La instrucción entre pares (peer instruction)

De acuerdo con mazur y watkins (2010), la instrucción entre pares es una técnica interactiva que promueve la discusión en pequeños grupos de estudiantes sobre un tema en desarrollo, favoreciendo de este modo el aprendizaje entre pares y la discusión entre sujetos que están en un mismo nivel de aprendizaje. Si bien, estas discusiones deben ser supervisadas por el o los docentes a cargo del curso, permiten a los estudiantes compartir sus dificultades y experiencias personales en el aprendizaje del tema.

El aspecto más importante de la instrucción entre pares es la discusión de los educandos, donde el hecho de convencer al compañero genera más retroalimentación que la propia explicación del docente. En la experiencia desarrollada en el aula, se pudo promover esta metodología utilizando las herramientas socrative, con lo cual se logró constatar que cuando los estudiantes discuten las respuestas mejoran considerablemente su comprensión y motivación.

Herramientas utilizadas para aplicar “enseñanza justo a tiempo”: cuestionarios en línea

Estos cuestionarios estaban vinculados a una lectura previa y fueron diseñados en google drive. A este rubro se le asignó un 5% de la nota final del curso. Por cada cuestionario los docentes obteníamos las respuestas de cada estudiante. Luego, los docentes nos dimos a la tarea de analizar, en todos los cuestionarios, cada respuesta brindaba por cada estudiante, para extraer las mejores respuestas y también las dos o tres respuestas en que la mayoría erró, con la idea de discutir en clase la información recolectada.

De esta manera el docente podía retomar los errores cometidos por los estudiantes en cada tema (previo al inicio del tema en cuestión), reforzando en forma efectiva lo que realmente era necesario y dándole al estudiante más responsabilidad en su aprendizaje.

Herramientas utilizadas para aplicar “instrucción entre pares”

Entre las herramientas a destacar se usaron las siguientes

• Socrative

Esta herramienta puede utilizarse para conocer la respuesta de los alumnos en tiempo real a través de la computadora. Se descarga la aplicación en el dispositivo de cada estudiante para que puedan tener acceso a la prueba corta (quiz). Socrative permite analizar la respuesta de cada estudiante y le asigna una nota, la que en nuestra experiencia no tenía peso en la evaluación sumativa, pues lo que queríamos era generar luego la discusión entre pares.

En todos los casos los estudiantes realizaban el quiz en forma individual y luego discutían los resultados en parejas al tener la oportunidad de acceder nuevamente el quiz. En nuestros salones de clase diseñamos varios quices utilizando esta herramienta.

Las figuras 1 y 2 muestran el trabajo primero individual y luego en pareja de los estudiantes en el salón de clase.

Figura 1. Trabajo individual usando socrative

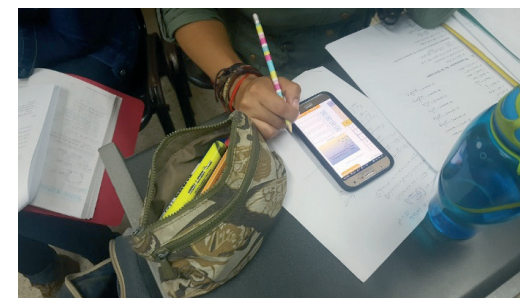


Figura 2. Trabajo en parejas o tríos usando socrative

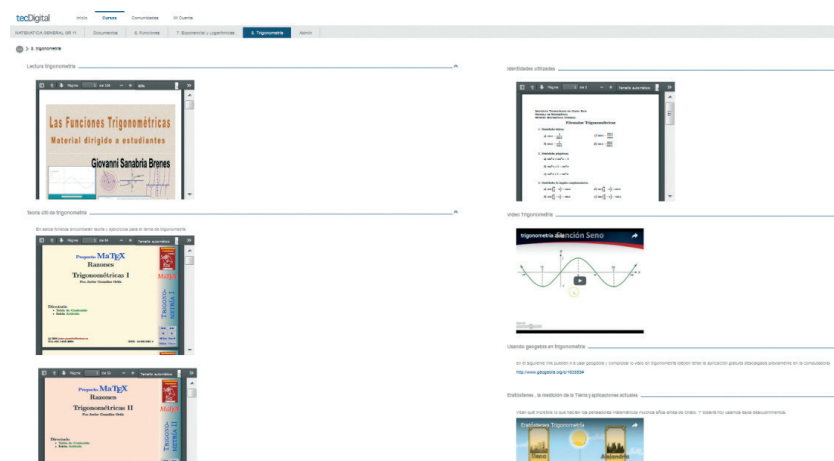


• Uso de la plataforma tec digital

A través de esta plataforma cada tema de ambos cursos se despliega en pestañas donde el estudiante puede acceder a las mismas para repasar mediante lecturas obligatorias o complementarias, videos filmados por nuestros docentes u otros buscados en la web, complementados con actividades de geogebra que refuercen el tema y otros materiales.

La figura 3 muestra un ejemplo de cómo se ve la pestaña de trigonometría.

Figura 3. Plataforma tec digital. Tema trigonometría.



• Sobre la práctica y la evaluación

Para la aplicación de estas metodologías, se tuvieron tres momentos y 4 grupos diferentes:

- El grupo 13 de matemática general (ma0101) en el ii semestre del 2015: 41 matriculados, aprobando 31 personas.
- El grupo 15 de matemática general (ma0101) en el i semestre del 2016: 44 matriculados, aprobando 30 estudiantes.

- El grupo 07 de cálculo diferencial e integral (ma1102) en el i semestre del 2016, 32 matriculados, aprobando 17 estudiantes.
- El grupo 16 de cálculo diferencial e integral (ma1102) en el ii semestre del 2016, 28 estudiantes, aprobando, 20 estudiantes. Cabe destacar que este grupo lo constituían solo aquellos que hayan repetido el curso más de dos veces.

En todos los grupos se mantuvieron las evaluaciones propuestas por las cátedras de los semestres, excepto el grupo 16 de ma1102 por ser solo para repitentes y que estuvo a mi cargo. Esto significó lo siguiente:

- El grupo 13 de matemática general (ma0101) en el ii semestre del 2015: 30% en quices y 70% en exámenes. Al no tener intervención directa con los exámenes se aplicaron las metodologías en clase considerando un 10% para la aplicación de la metodología de instrucción entre pares, un 10% para la metodología de enseñanza justo a tiempo y un 10% para quices en línea.
- El grupo 15 de matemática general (ma0101) en el i semestre del 2016: 15% en quices, 10% en quices virtuales y 75% en exámenes. Al no tener intervención directa con los exámenes ni con los quices virtuales, se aplicaron las metodologías en clase considerando un 5% para la aplicación de la metodología de instrucción entre pares, un 5% para la metodología de enseñanza justo a tiempo y un 5% para trabajos en clase.
- El grupo 07 de cálculo diferencial e integral (ma1102) en el i semestre del 2016: 20% en quices y 80% en exámenes. Al no tener intervención directa con los exámenes, se aplicaron las metodologías en clase considerando un 10% para la aplicación de la metodología de instrucción entre pares y un 10% para la metodología de enseñanza justo a tiempo.
- El grupo 16 de cálculo diferencial e integral (ma1102) en el ii semestre del 2016: 25% en quices, 5% en asistencia y 70% en exámenes. Al tener intervención directa con los exámenes, realicé 5 exámenes de 14% cada uno, con la idea de minimizar y motivar a los discentes con la cantidad de materia en cada tema. Por otro lado, la asistencia es un rubro que se realizó con el fin de acercar a los estudiantes al aula, dado que no tienden a llegar cuando han repetido muchas veces, a pesar de las oportunidades brindadas de hacer el curso a conveniencia. De esta forma, las metodologías en clase considerando un 10% para la aplicación de la metodología de instrucción entre pares y un 10% para la metodología de enseñanza justo a tiempo. Un 5% se distribuyó para tareas de diferente índole.

De esta forma, en la práctica a todos los grupos se les adjuntó en el tec digital un documento llamado laspau que indicaba desde el inicio de cada semestre

como se iba a trabajar durante las clases y el tipo de herramientas a implementar. Las clases se regían por la tónica magistral en algunas ocasiones, no obstante, antes de empezar un tema y terminar el mismo, siempre existió la aplicación de las metodologías indicadas y la presencia de trabajos, tareas o quices durante el desarrollo de la teoría.

Sobre lo que piensan los estudiantes

Con el fin de conocer el sentir de los estudiantes, se les aplicó una encuesta, obteniéndose respuestas muy alentadoras.

Por ejemplo, ante la instrucción “expresé cómo se siente aplicando las nuevas metodologías en el aula de matemática general (cuestionarios en línea que inicien o refuercen conocimientos o socrative)”, se obtuvo respuestas como las siguientes:

- “me gusta esa manera de trabajar ya que se discute los problemas y se puede llegar a una solución y explicar el porqué de esa solución a los demás compañeros”
- “es una excelente forma de ayudarse entre compañeros, ya que algunas veces se tienen las mismas dudas”

En este punto cabe destacar que todas las respuestas son similares: los jóvenes aclaran que existe una motivación para ellos, pues se despejan mejor las dudas y se sienten con más confianza en la clase. En particular, consideran que no se aburren y trabajan mejor. Este hecho marca un antes y un después en la conciencia de los investigadores, pues se aclara en esta experiencia que los estudiantes se sienten cómodos con la tecnología y que el docente es quien hace la diferencia. Este aspecto, sin duda, es relevante para seguir explorando más herramientas que sustenten o evidencien la validez de la instrucción entre pares y la enseñanza justo a tiempo.

Al preguntar a los estudiantes cuál de las tecnologías preferían, las respuestas fueron variadas. Se obtuvo respuestas como la siguiente: “cuestionarios en línea” y otras en las que si escoge una específica, prefiriendo socrative en su mayoría.

No hay que dejar de lado el contexto, ni otros factores que puedan limitar el uso de herramientas como socrative como la ausencia de internet o el que no todos los educandos posean un celular. Es por ello que se deben buscar varias alternativas para el diseño de actividades.

Se les preguntó a los estudiantes, además, cómo se sentían trabajando en el aula con resolución de ejercicios y problemas en parejas o tríos. Sus respuestas, en el caso del curso de cálculo diferencial e integral, fueron las siguientes:

- “en este curso he comprendido mejor los temas, debido a que hay prácticas más los ejercicios resueltos en clase. Además, que el profe explica bien y de una manera de fácil comprensión”.

- “el curso o más bien la forma en que se ha impartido me ha parecido excelente, permite al estudiante participar más y no se siente la presión de un curso que normalmente se pierde.”
- En resumen, se aprecia un consenso en las respuestas en que se aprovecha más el tiempo en las clases y hay más tranquilidad para resolver los quices.

Opinión de los docentes acerca de los resultados del curso aplicando esta metodología

Ambos cursos han sido impartidos por el docente en reiteradas ocasiones, pero hasta el segundo semestre del 2015 se ha comenzado a aplicar esta metodología y se puede decir que los cambios son notorios.

Primero, la asistencia al curso se mantuvo constante durante todo el período, a pesar de que no fuese obligatoria.

Segundo, los estudiantes con estas metodologías participan mucho más en clases pues llegan con conocimientos previos de la materia y pueden discutir con sus pares acerca de resolución de ejercicios y dudas que se presenten.

Por otro lado, la promoción en los grupos fue mayor que en semestres anteriores.

Según los informes de labores de la escuela de matemática presentado a la vicerrectoría de docencia en el i semestre del 2015, la tasa de aprobación del curso de matemática general fue de 56%. De igual forma, en el i semestre del 2014, la tasa de aprobación fue de 53,71%. En el ii semestre del 2013, la tasa de aprobación del curso de matemática general fue de 52%. Por otro lado, la promoción con estas metodologías en los grupos ha sido de:

- 78% en matemática general, ii semestre 2015
- 68% en matemática general, i semestre 2016
- 53% en cálculo diferencial e integral, i semestre del 2016
- 71% en cálculo diferencial e integral, ii semestre 2016

Conclusiones y recomendaciones

La experiencia desarrollada permite arribar a las siguientes conclusiones:

- La instrucción entre pares y la enseñanza justo a tiempo enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando actúen juntas y sean mediadas por las herramientas adecuadas. En tal punto, las metodologías son efectivas si el docente se prepara y dispone de diferentes escenarios para su interrelación. Por tal motivo, el interés y la motivación de los estudiantes se logra cuando la mediación del docente es oportuna y el mismo sabe responder y preguntar a las inquietudes de los educandos.

- El uso de tecnologías digitales permite complementar las metodologías empleadas en términos de motivación y e interés del estudiante. La experiencia de los investigadores, como se ha mostrado, ha sido provechosa en cuanto a la respuesta de los estudiantes al introducir herramientas como plickers, socrative y formularios digitales, por ejemplo. Es cierto que en la teoría desarrollada por Mazur, Maier o Simkins no se habla de esto, pero dichos autores dejan abierta la posibilidad de innovar y hacer más efectivas las metodologías mediante el uso de tecnología. Para efecto de este trabajo, queda la satisfacción de los investigadores de seguir desarrollando este tipo de actividades y para efectos de los estudiantes queda la gratitud de participar en esta experiencia.

Referencias

- Laspau (2015). *Quiénes somos*. Recuperado de: <http://www.laspau.harvard.edu/es/who-we-are>.
- Maier, M. y Simkins, S. (2010). *Just-in-time teaching: across the disciplines, across the academy*. Virginia: stylus publishing, llc
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: a user's manual*. New York: Prentice Hall.
- Mazur, E. y Watkins, J. (2010). *Using Just-in-time teaching with peer instruction*. recuperado de: <http://mazur.harvard.edu/publications.php?function=display&rowid=634>.

Sociedade Digital: Qual o papel da universidade na formação do professor/leitor?

MARIA CELINA TEIXEIRA VIEIRA
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Brasil

Introdução

A escola – espaço formal de ensino em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento – deve ser substancial, interdisciplinar e cumprir um de seus objetivos, no aluno, a necessidade de seguir aprendendo, capacitando-o a compreender e atuar em uma sociedade. (Gimeno Sacristán, 2007: 64).

No curso superior além do ensino, a pesquisa e a extensão constituem processos imprescindíveis à aprendizagem da realidade e à integração de conhecimentos. A dimensão formadora do espaço universitário, portanto, precisa discutir, entre outras coisas, a construção de práticas eficientes de leitura de forma a garantir competência para a atualização, pesquisa, formação para o trabalho e para a vida em sociedade.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, a Associação Brasileira de Leitura - COLE e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE documentaram produções de programas de pós-graduação, destacando a urgência de conhecimentos na formação de leitores autônomos no ensino superior.

Os estudos realizados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (2016) mostram o efeito da escolaridade no alfabetismo. O ganho em termos de anos de estudo não tem correspondido, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo. A grande maioria de quem chegou ou concluiu a educação superior permanece no grupo elementar (32%) e Intermediário (42%), enquanto apenas 22% situam-se na condição proficientes.

Justificativa

Entendemos que os cursos de formação inicial de professores - base do processo educacional - devem favorecer situações variadas de leitura aos graduandos de licenciatura de forma a tornarem-se leitores competentes, e, por conseguinte, professores de leitura capazes de desenvolver essa competência em seus alunos.

Segundo Foucambert (1997) formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação de novos leitores.

A leitura de textos escritos é chave mestra, condição por excelência do processo ensino e aprendizagem, quer presencial o/ou online, em qualquer nível de ensino. É instrumento básico do professor, pois quaisquer que sejam as estratégias de ensino, sua base repousa, na maior parte das vezes, na capacidade de o aluno compreender/aprender o conteúdo do texto.

Objetivo

A importância e relevância de nosso trabalho, uma vez que não constam publicações nessa direção, esteve em averiguar o papel do curso de formação inicial de professores enquanto possibilitador de práticas leitoras. Julga-se que o professor formador, além de possuir conhecimentos sobre o processo de leitura, seja um leitor competente, atuando como um modelo para seus alunos.

Marco teórico

Uma concepção de leitura em que o foco da está na interação autor-texto-leitor/ contexto (Koch & Elias, 2006):

- O sentido/significado de um texto é construído na interação texto-sujeito (autor e leitor), e não em algo que preexista a essa interação.
- A língua é entendida como dialógica e/ou interacional em que os sujeitos (autor e leitor) são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e dos interlocutores (contexto).
- O texto possui uma gama de implícitos, os mais variados, somente detectáveis quando se tem como, pano de fundo, o contexto sociocognitivo do autor e do leitor.

O professor no diálogo leitor-texto-autor/contexto é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler (Freire, 1994: 20), produzir sentido e não reproduzir os sentidos protocolados (Silva, 2005: 42). O objetivo último de todo o mestre é transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem; é tornar-se desnecessário (Pozo, 2002: 273), disponibilizando-lhe “estratégias” para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto (Solé, 1998).

Metodologia

Por meio de metodologia de traço qualitativo, com delineamento em análise de conteúdo realizaram-se entrevistas semiestruturadas com dez professores do curso de formação inicial de professores. As entrevistas foram feitas, individu-

almente, no próprio campus universitário e gravadas em MP3 para o registro em áudio.

O estudo exploratório ocorreu numa instituição particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente pela formação e atualização de educadores em todos os níveis de ensino em nosso país.

RESULTADOS

1. Quem são os professores formadores?

Os professores lecionam na universidade há algum tempo:

- Três (03) trabalham há mais ou menos 20 anos; (Kaka há 13 anos, Solange há 19 anos e Helena há 20 anos),
- Três (03) trabalham há 30 anos ou mais; (Any e Paula) há 30 anos e (Audry) há 32 anos
- Quatro (04) há 40 anos ou mais; (Antony, Lucy e Tetè) há 40 anos e (Mary) há 45 anos.

Com a finalidade de aprofundar os estudos na área de Educação seis professores fizeram o curso de Pedagogia; sendo que dois desses seis fizeram, também, um o curso de Psicologia e outro o de Enfermagem. Os demais professores fizeram: Filosofia (um), Letras (um), Serviço Social (um) e Psicologia (um). Todos fizeram Mestrado e o Doutorado na área de Educação.

A atualização profissional é constante e se dá por meio de leituras gerais e especializadas, na preparação dos programas de disciplinas de Graduação e/ou Especialização, na elaboração de pesquisas, participação em congressos, na escritura de artigos, livros e/ou capítulo de livros.

2. Qual a concepção de leitura e leitor dos professores formadores?

Os professores entrevistados entendem a leitura como:

- uma porta aberta para o universo, para conhecimento, para distração, para o lazer (Audry).
- A leitura pode proporcionar prazer, mesmo sendo um livro didático (Mary).
- É uma forma de encontro com outras pessoas. Um encontro que estimula à reflexão, a atualização, a provocação e às vezes acalma (Lucy).
- Ler é a capacidade de fazer parte da história que se lê; (“imaginar as cenas, os personagens, o significado deles. Só assim, podemos dialogar com o texto, ...” Antony).
- Antony, Any, Kaka e Solange defendem a leitura como um “diálogo” entre o autor, o texto, o leitor e o contexto.

Parece-nos que na interação o significado do texto não está pronto ele só se constitui na interação entre o autor-texto-leitor/contexto.

Percebe-se (infere-se) na voz dos professores pesquisados uma aproximação:

- Conceção de leitura em que o foco está na interação autor-texto-leitor/contexto
- Sentido/significado de um texto é construído na interação texto-sujeito (autor e leitor), e não em algo que preexista a essa interação.
- Língua é entendida como dialógica e/ou interacional em que os sujeitos (autor e leitor) são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e dos interlocutores (Contexto).
- Texto possui uma gama de implícitos, os mais variados, somente detectáveis quando se tem como, pano de fundo, o contexto sociocognitivo do autor e do leitor. (Koch & Elias, 2006).

Os professores entrevistados entendem o **leitor** como:

- Um ser que não só sabe decifrar palavras, mas que incorpora informações articulando-as aos conhecimentos prévios, lê nas entrelinhas, vai além do significado das palavras, percebe a complexidade de relações, significados/sentidos num particular contexto: interpreta. (Antony, Any, Helena, Lucy, Mary e Solange)
- Segundo Smith (1989), possuímos uma visão/concepção de mundo, intrinsecamente organizada e internamente consistente, coerente, construída na experiência e na cultura vivida pelo ser humano, resultado de uma permanente aprendizagem.
- Essa “teoria de mundo” é a base de todas as nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio, criatividade, entendimento e/ou compreensão. É o fator que relaciona os aspectos do mundo a nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes.

Esta é a relação que faz o ser humano se constituir como sujeito por meio da leitura.

3. Quais as práticas leitoras dos professores formadores?

O ensino desenvolvido na escola tem centralidade na leitura,

- Controlada pelo professor que interage com os alunos numa tríade - professor, aluno e texto escrito.
- Precisam promover, segundo Moita Lopes (1994):
 - Domínio de informação (entendimento da compreensão leitura como construção social do significado);

- Familiaridade com a função social da escrita, (letramento - dar ao aluno a possibilidade de recriar, criticamente, os significados que a escola enfatiza, isto é ler e escrever para compreender/aprender).

Nas práticas leitoras Any e Mary dizem apresentar:

- aulas expositivas e dialogadas, dizem favorecer a elaboração de resenhas e seminários por parte do aluno.
- disponibilizar diferentes tipos de textos, de diferentes autores e de diferentes propostas teóricas, promovendo entre outras coisas, a função social da escrita acadêmica e domínio da informação.
- Não explicitaram como o fazem.

As professoras (Helena, Audry e Lucy) informam que sempre foi muito difícil contar com uma leitura espontânea, livre, autodeterminada dos alunos. Diante da não leitura por parte do aluno (Helena e Audry) fazem uso de diferentes procedimentos na tentativa de “mediar a situação”.

- Audry prepara uma síntese e apresenta em classe, de modo que, alunos que leram e os que não leram tenham do ponto de vista dela, os aspectos principais do texto.
- Helena diz ler com a classe o texto, parágrafo por parágrafo e comentar com os alunos, fazer perguntas a eles, discutir aspectos do contexto histórico e social do texto, do ator, do leitor, etc.

A professora Lucy sinaliza que há falta de orientação para os alunos de como ler com proveito, pois os alunos “lêem por cima e pensam por alto”

O papel do professor no diálogo/interação: leitor-texto-autor/contexto é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe textos adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento e “estratégias” para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto.

As estratégias de compreensão em leitura – tipos de ações usados pelo leitor, para a obtenção de uma meta. As estratégias não se prescrevem totalmente, não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura (Solé, 1998:97)

- Conhecer as estratégias, entretanto, não é suficiente; é preciso utilizá-las conscientemente, apropriar-se dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora, desenvolvê-los e/ou aperfeiçoá-los.
- É um processo interno, porém deve ser ensinado. Para Pozo (2002:235) as estratégias requerem planejamento e controle da execução.

No processo de compreensão leitora:

- Domínio de informação (entendimento da compreensão leitura como construção social do significado),

- Familiaridade com a função social da escrita – letramento – (dar ao aluno a possibilidade de recriar, criticamente, os significados que a escola enfatiza, isto é ler e escrever para compreender/aprender) –

Estratégias antes da leitura ajudam os alunos no processo de emissão de previsões que levam à construção da compreensão do texto, compreensão esta que se concretiza na interação entre o leitor, o texto, o autor e o contexto.

- No levantamento de expectativas em relação ao texto pode-se considerar: o explorar o conhecimento prévio do aluno, o suporte, a capa, contracapa, orelhas, sumário, a formatação do texto (superestrutura do texto), o autor, a instituição responsável pela publicação.
- Na antecipação do tema - a ideia principal que o texto disponibiliza em função dos objetivos da disciplina - pode-se explorar os elementos paratextuais, (títulos, subtítulos, epígrafes, prefácio, sumário) e o exame de imagens e/ou saliências gráficas. A partir da análise desses índices pode-se explicitar, de forma escrita ou mental, as expectativas de leitura e ter clareza da finalidade e dos objetivos da leitura que realiza.

Os professores pesquisados, de maneira geral, nada explicitaram sobre estratégias antes da leitura.

Estratégias durante a leitura construção da compreensão do texto escrito concretiza-se durante a leitura.

Os leitores experientes, não só compreendem, mas também sabem quando não compreendem e, portanto, podem realizar ações que permitam preencher uma lacuna possível de compreensão.

- Ensinar a formular e a responder perguntas sobre o texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa. Pode-se perguntar de diferentes maneiras, o que ensina a nos situarmos diante do texto também de forma diversa.
 - Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
 - Perguntas cuja resposta pode ser deduzida e exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
 - Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou opinião do leitor.

Esta é uma atividade metacognitiva de avaliação da própria compreensão. À medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, resumimos a informação e ficamos alerta perante possíveis incoerências ou desajustes.

Os professores pesquisados, de maneira geral, nada explicitaram sobre estratégias durante da leitura, somente, Paula fez menção a ela, mas não explicitou o tipo de perguntas que pede ao texto.

As estratégias depois da leitura promovem a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz um significado global de forma sucinta.

- A elaboração de resumos está estreitamente ligada a gerar ou identificar ideia principal - o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema.

Ajudar os alunos a elaborar resumos que contribuem para a sua aprendizagem e para transformar o conhecimento, pressupõe a ajudá-los a envolver-se profundamente naquilo que fazem.

- Produzir um novo texto a partir do texto fonte, identificando e recuperando as informações literais para sustentar a interpretação do texto.
- Compreender os conteúdos não explícitos, que envolvam inferências e integração de segmentos do texto para sustentar a sua interpretação do texto.
- Fazer registros escritos em função do objetivo/finalidade da leitura.
- Avaliar criticamente o texto lido/posicionar-se frente à leitura.

Tudo isso promove a familiaridade com a função social da escrita, (letramento) dar ao aluno a possibilidade de recriar, criticamente, os significados que a escola enfatiza, isto é, ler e escrever para compreender/aprender.

Alguns professores pesquisados, disseram explorar a função social da escrita, no entanto não explicitaram como.

O ensino desenvolvido na escola tem centralidade na leitura e no nosso entender precisa ser desenvolvido na abordagem sociointeracional do processo ensino e aprendizagem,

- cujo foco está na interação, pela linguagem, entre o professor e o aluno, na construção conjunta da aprendizagem (Edwards, D e Mercer, N. 1988.),
- uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender o que o professor faz para elaborar uma interpretação do texto. Ver “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional.
- Depois com a prática guiada o professor vai transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem e tornar-se desnecessário (Poço, 2002:265)

Vygotsky (1987) tem apontado que os processos intrapessoais (cognitivos) são gerados através de processos interpessoais (sociais), e estes processos são mediados pelo instrumental da linguagem através da interação.

- Um aprendiz envolve-se, periféricamente, na resolução de uma tarefa na prática de um especialista, até que sua participação nessa tarefa deixa de ser periférica e passa a ser completa, com a passagem da competência para o aprendiz. (Bruner, J. 2001).

Considerações finais

Os resultados evidenciaram que os professores formadores por serem leitores possuem uma concepção de leitura e de leitor desenvolvida pela prática de leitores que são. No entanto, parecem não perceber a necessidade de ensinar a interpretação de um texto, isto é, o utilizar consciente dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora, de forma a desenvolvê-los e/ou aperfeiçoá-los.

Entende-se que os futuros professores ao desenvolver estes e outros procedimentos semelhantes podem impedir a exclusão de boa parte de nossos jovens de participar ativamente da sociedade que privilegia a educação formal, não comprometendo seu desempenho frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã.

Nessa direção Gimeno Sacristán (2007: 92) expressa que o valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade é condição de cidadania e inclusão social, pois ler ou não ler, muito ou pouco são aspectos que, em nossa hierarquia de valores, distingue passivamente as pessoas e a sociedade.

Considerando que:

- Na sociedade atual, as tecnologias estão transformando valores, atitudes, conhecimento, hábitos culturais e de trabalho;
- Possuímos uma visão/concepção de mundo, intrinsecamente organizada e internamente consistente, coerente, construída na experiência e na cultura vivida pelo ser humano, resultado de uma permanente aprendizagem. (Smith, 1989)
- A “teoria de mundo” é a base de todas as nossas percepções, fator que relaciona os aspectos do mundo a nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. (Smith, 1989)

Quais as contribuições das novas tecnologias digitais de ensino e aprendizagem na promoção do desenvolvimento autônomo, da leitura, dos estudantes universitários?

Quais as contribuições das novas tecnologias digitais de ensino e aprendizagem no recriar, criticamente, os significados dos textos que circulam socialmente e na escola, promovendo o desenvolvimento autônomo, compromisso e responsabilidade social?

REFERÊNCIAS

Brasil. (2016). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/nacional/INAF/resultados.htm>> Acesso em 28/04/2017.

Brasil. (2009). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>> Acesso em 28/04/2017.

Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión em el aula*. Barcelona: Paidós.

Foucambert, J. (1997). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, P. (1994). *A importância do ato de ler*. 29. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época) Nº 13.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução V. Campos. Porto Alegre: Artmed.

Kleiman, A. (2000). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.

_____. (2002). *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.

Koch, I. V & Elias, V.M. (2006). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Moita Lopes, L.P. (1994). Linguagem, interação e formação do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.75, n.179/180/181, p.301 – 371, jan./dez.

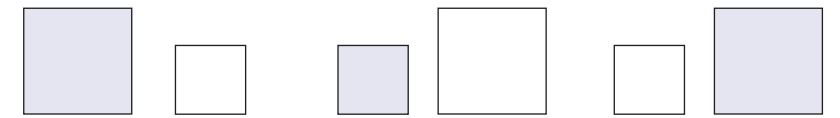
Pozo, J.I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Silva, E.T. (2005). *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus.

Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Tradução: Cláudia Schilling. (6ª Ed.) Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L. (1987). *A formação social da mente*. Tradução: Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.



IV. GESTIÓN PARA LA INNOVACIÓN



Gestionar la complejidad e impulsar la mejora en la universidad

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN
Universidad Autónoma de Barcelona, España

La existencia de un Foro Internacional de Innovación Universitaria es un espacio idóneo para revisar algunas cuestiones que afectan a los cambios que las universidades realizan. Lo hacemos en este escrito desde la perspectiva de la gestión institucional, sin que ello pueda obviar las relaciones que la misma pueda tener con una filosofía determinada de actuación y con las prioridades institucionales que se establezcan.

Los cambios sociales, culturales, económicos o de otra naturaleza que afectan a nuestra realidad son, cada vez, más profundos y rápidos, lo que obliga a un continuo replanteamiento de la actividad universitaria si no quiere hacerse más anacrónica respecto al tiempo presente y menos funcional respecto a las demandas sociales que debería de atender. Y es que no podemos olvidar que las universidades son creaciones en y para la sociedad, debiendo de luchar permanentemente con las tendencias hacia el conformismo o con desarrollos que sustituyen su finalidad por los intereses de grupos profesionales, económicos o de otra naturaleza.

Revisamos, en este contexto, las visiones actuales sobre el cambio en educación y la naturaleza de la universidad en el siglo XXI, para avanzar en el análisis de los problemas y retos que tiene actualmente y para el futuro.

1. La mejora como reto permanente

El cambio, como hemos remarcado en varias ocasiones (Gairín, 2011, 2014) es un reto permanente para una sociedad compleja y en constante transformación. También lo es para el ámbito educativo y bien podemos hablar del desafío constante a los sistemas y centros educativos para responder a las demandas de sus usuarios y de la sociedad y, al mismo tiempo, anticiparse a las realidades que se les presentan.

Son constantes los intentos por mejorar la realidad educativa, como evidencian las numerosas y sucesivas reformas puestas en marcha en muchos países durante los últimos años, pero las prácticas escolares permanecen bastante invariables, sin que se haya modificado sustancialmente la actividad en las aulas y sin que haya mejorado el funcionamiento de muchas instituciones. Y es que, muchas veces, se han pretendido reformas desde los sistemas educativos sin

contar con la complicidad y compromiso del profesorado u otros agentes implicados en la transformación pretendida, mientras que otras veces han sido las iniciativas desde las instituciones las que no han contado con apoyos y la continuidad necesarios.

De todas formas, hemos ido aprendiendo de los errores y replanteado varias cuestiones que podemos simplificar a continuación.

Frente al cambio, la mejora permanente.

Entendemos que el cambio por el cambio nos puede llevar a un activismo estéril y que consuma muchas energías innecesarias, por lo que abogamos por la mejora. Debemos apoyar los cambios que supongan mejora y nos sitúen en una posición mejor que la presente con relación a las metas institucionales. Optar por la mejora supone, en este contexto, abogar por la necesidad permanente de la evaluación, que nos dirá si lo que hacemos está teniendo los resultados que precisamos.

Esta perspectiva del cambio ligada a su utilidad y evaluación liga con los enfoques actuales que hablan de la mejora escolar (Murillo, 2017) y otros que predicen la toma de decisiones basada en datos, sean a nivel micro o a nivel más general ('Big Data'). Autores como Yanosky (2009, 12) y Gairín y otros (2016) ya hablan de la gestión de datos institucionales en educación superior, refiriéndose a las políticas y prácticas que permiten recoger, proteger y utilizar efectivamente activos de información digital para satisfacer necesidades académicas o de negocios; pero también creemos que tan importante como la gestión de datos es preciso establecer una cultura de toma de decisiones basadas en datos

La mejora como oportunidad.

El cambio y la mejora a que debe conducir se plantea así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables que tengan las personas y las organizaciones en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de la multiculturalidad o de otras características que prioricemos. Esta búsqueda, además, se puede considerar como una oportunidad para mejorar nuestras formas de pensar y actuar, situándolas más en la línea de lo que esperan los ciudadanos y la propia sociedad.

La mejora como intervención global

Muchos de los intentos de cambio educativo se han centrado en modificaciones curriculares, algunas organizativas y otras en cambios estructurales. Frente a estas intervenciones aisladas, abogamos por una intervención general que considere los distintos aspectos de la realidad educativa que queremos cambiar y que considere la necesidad de combinar ayudas externas y recursos

internos. Las propuestas exitosas realizadas en el Proyecto Coyahique (Gairín y Castro, 2011) venían a considerar cuatro ámbitos de intervención:

Gráfica 1: El cambio como cambio global (Gairín, 2011:14)

CAMBIO → MEJORA



- *Desarrollo curricular*, focalizado en desarrollar los programas más adecuados a las necesidades de los destinatarios, con metodologías activas, acompañados de recursos adecuados y con mecanismos de seguimiento pertinentes.
- *Desarrollo organizativo*, centrado en adecuar el contexto organizativo para posibilitar y no limitar el desarrollo del currículo que se pretenda.
- *Desarrollo profesional*, que enfatiza en los procesos de selección, formación y promoción que permiten disponer los profesionales que precisa el desarrollo curricular y organizativo planteado.
- *Desarrollo comunitario*, en referencia a la alineación de las actividades formativas con el entorno sociocultural y económico donde se desarrollan. Muchas veces, valores contrapuestos entre lo escolar-no escolar, lo educativo y lo sociocultural limitan la capacidad y efectividad de los cambios que se pretenden a nivel educativo y social.

Hablamos así de un cambio global, que implica a todos y que afecta a los diferentes contextos y personas implicadas. Y en el caso de la formación universitaria, podemos identificar a los estudiantes en el foco central de la intersección mencionada. Es cierto que el rol de la universidad es promover la creación y desarrollo del conocimiento científico básico y aplicado, pero no podemos olvidar que también se responsabiliza actualmente de su transferencia a la formación de profesionales bien preparados técnicamente y comprometidos socialmente. De todas formas, el problema no sólo es la planificación y desarrollo del cambio pretendido sino su instauración, que permita rentabilizar los esfuerzos y garantizar la permanencia de las buenas prácticas educativas.

El desarrollo organizacional como foco de actuación para los gestores

La promoción del desarrollo organizacional se concreta en impulsar y desarrollar innovaciones. Los enfoques individuales del cambio no suelen conseguir mejoras efectivas, ya que las estructuras permanecen, a menudo, intactas, no se transforman, y lo que pretende ser un elemento dinamizador puede ser visto como una invasión a la estabilidad y generar anticuerpos respecto a lo que se pretende; de hecho, se potencia el individualismo y pocas veces se consigue que se compartan los resultados. Frente a ello, se propone asumir y potenciar la dimensión colectiva de la mejora, que supone un fin en sí mismo, pero también la excusa para fomentar el debate y la reflexión que ayude a las personas y organizaciones a mejorar.

La innovación se entiende como la actividad institucional dirigida a identificar, sedimentar e institucionalizar las buenas prácticas de una organización. Incluye el compromiso contextual con las mejores ejecuciones, pero también asume que el componente institucional puede dar estabilidad a los cambios, rentabilizar los esfuerzos y permitir avances en la organización.

Los procesos de innovación pueden ayudar a instaurar nuevas y más efectivas prácticas, promoviendo el desarrollo de la institución a través de las nuevas exigencias organizativas que se presentan, asumiendo nuevas funciones y resultados del proceso organizativo. La organización puede dejar de ser un mero marco donde se realizan actividades para transformarse, progresivamente, en un agente educativo, la dinamizadora de los cambios (curriculares, profesionales, estructurales u otros) a partir de la instauración de mecanismos de progreso continuo y la transformadora social cuando consigue trasladar al mundo de la formación y de la sociedad gran parte de los aprendizajes que como organización ha conseguido (Gairín, 1999, 2000 y 2001).

Es la institucionalización la que nos permite hablar de aprendizaje organizacional, si tenemos la cautela de sistematizar lo que aprendemos y la voluntad de aplicarlo a nuevas situaciones y momentos. También, sitúa a los agentes de cambio como los promotores de ese aprendizaje que, en el caso de los directivos, se centra en el aprendizaje organizacional y, en el caso de los profesores de aula, en el desarrollo curricular y una mayor efectividad en el aula.

Los directivos como agentes de cambio

El desarrollo de las organizaciones no se da de manera espontánea; más bien, la historia demuestra que tienden a la rutina y a la burocratización como una manera de evitar los esfuerzos y tensiones que el cambio conlleva. Más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de figuras (profesionales que actúan como dinamizadores del cambio) que sean capaces de canalizar toda la información que se produce, conozcan el sistema

organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio.

Los directivos como agentes de cambio se centran en el desarrollo organizacional, promoviendo innovaciones y dirigiendo la organización hacia las metas institucionales que se hayan determinado. Son directivos normales que, además de preocuparse por el día a día de la organización, priman la visión estratégica sobre los procesos operativos, lideran más que gestionan y reflexionan y analizan constantemente los resultados de la práctica organizativa (Gairín y Muñoz, 2008)

Si cambia o se modifica la función, también es coherente que aparezcan nuevas estrategias e instrumentos para la actuación. Más allá de reforzar la importancia de las dinámicas grupales ante los nuevos retos, aparece de una manera importante la gestión de los procesos, la gestión del conocimiento colectivo, los proyectos comunitarios y los procesos de acompañamiento ('mentoring', 'counseling') necesarios para abordar nuevos problemas en un mundo en constante cambio.

Las personas que deben liderar los cambios deben desarrollar, al respecto, competencias nuevas como las relacionadas con trabajar la complejidad, considerar la heterogeneidad, crear sentimientos de implicación proactiva o impulsar la ética organizacional. Deben, además, ser un ejemplo y referente de las actitudes que se desean desarrollar, mejorando así su credibilidad y con ella la aceptación y la autoridad moral para impulsarlo. Igualmente, es indispensable que demuestren la voluntad, la fuerza necesaria y la convicción para vencer los obstáculos que se vayan presentando. No se trata de realizar actos de fe, sino de estar íntimamente persuadido de que el cambio a efectuar es positivo para las personas y la organización.

Hacia nuevos modelos de gestión

La consideración del cambio desde la perspectiva organizativa, tal y como lo hemos descrito (gráfica 2), plantea enormes retos y problemáticas como los siguientes: ¿quién determina la mejora deseable y cómo medirla?, ¿cómo seleccionar los aspectos de desarrollo curricular, organizativo, profesional o social más relevantes al proceso de cambio?, ¿qué prácticas priorizar para su institucionalización?, ¿cómo favorecer el aprendizaje organizacional?, ¿qué estadio es más adecuado para una organización? o ¿cómo promover directivos como agentes de cambio?.

Las nuevas propuestas suponen también la implantación y desarrollo de nuevos modelos de gestión vinculados al funcionamiento y desarrollo de la organización. Frente a una gestión para el mantenimiento se impone una gestión

más centrada en el cambio y la mejora permanente, que incluye intervenciones contextuales y participativas y que exige modelos de planificación centrados en escenarios y desarrollados con la implicación de todas las personas en la consecución del proyecto colectivo (cuadro 1).

Gráfica 2: El proceso de cambio desde la perspectiva organizativa



Cuadro 1: Exigencias de cambio en los modelos de gestión (Gairín, 2017)

	GESTIÓN PARA EL MANTENIMIENTO	GESTIÓN PARA EL CAMBIO
PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES	IMPUESTOS	CONTEXTUALES
ESTRUCTURAS DE FUNCIONAMIENTO	ESTABLECIDAS RRHH, RRMM como fin	PROPIAS Y DIFERENCIADAS HH RR, RRMM como medio
SISTEMA RELACIONAL	VERTICAL Focalización eficacia y eficiencia	HORIZONTAL Focalización comprensividad
DIRECCIÓN	AUTOCRÁTICA Focalizada en el control	PARTICIPATIVA Focalizada en el cambio
PROCESOS	PLANIFICACIÓN LINEAL HETEROEVALUACIÓN	PLANIFIC. CONTINGENTE AUTOEVALUACIÓN

Ya no hablamos de Recursos humanos sino de Humanos con recursos, obviando el carácter instrumental que se asignaba a las personas frente al carácter central que adquieren las personas y sus ideas en el nuevo planteamiento. De la misma manera, frente a posibilidades de cambio limitadas a los recursos que tenemos, se priorizan las ideas, los recursos se consideran subsidiarios y el rol

de los directivos es el de conseguir los recursos complementarios que el cumplimiento de un proyecto precisa. La dirección busca las mejoras que considera necesarias y para conseguirlas trabaja con los 'fieles' a las mismas, mientras que las mejoras, en el nuevo planteamiento, se entienden como una construcción colectiva que implica a todos y donde el rol de la dirección se focaliza en el cumplimiento de los acuerdos colectivos trabajando en la heterogeneidad y buscando la cohesión de las diferentes aportaciones.

2. El contexto universitario como referente

Son muchos y variados los análisis que se han realizado sobre la universidad actual, su pasado, presente y futuro, desde los conocidos Informe Bricall (2000), Informe Pascual (2001) o las aportaciones de Michavila (2001) hasta las más recientes aportaciones sobre tendencias generales (UNESCO, 2009, 20013; OCDE, 2009, 2012; Del Arco, 2017; Pedró, 2017a) o desarrollos específicos sobre gestores universitarios (Garbanzo y Romero, 2013; Artilez, Rodríguez y Santana, 2014), procesos de acreditación (Gairín y Martín, 2011; De MacPheson, 2012) o específicos de regiones o países (Bruner y Ferrada, 2011; De Escobar y Fruto, 2016). También, hay abundante desarrollo de indicadores regionales del que puede ser un buen ejemplo el último informe Eurydice (2017), que presenta indicadores variados y comparativas entre países referidas a la gobernanza universitaria, la planificación de los recursos humanos, la carrera académica, la selección de los académicos y sus condiciones de trabajo o los procesos de movilidad.

Una síntesis de las más relevantes aportaciones de informes y autores citados se realiza a continuación, con el objetivo de identificar y explicitar los cambios más significativos a los que tienen que prestar atención las universidades actuales.

Los condicionantes claves

Las condicionantes claves que afectan a la gestión institucional son clasificados por Castro (2017a) como globales, institucionales y profesionales. Los primeros quedan recogidos en la gráfica 3 y hacen referencia a las consecuencias de la globalización, la aparición de nuevas profesiones, la incidencia de las TIC en la formación y la apertura de la universidad a nuevos colectivos. Los condicionantes institucionales los refiere al modelo organizativo adoptado según corresponda a enfoques burocráticos (centrados en el conocimiento), colegiales (centrados en la participación) o al mercado (exigencias laborales y económicas). Por último, los condicionantes profesionales analizan los cambios que afectan al profesorado y que se vinculan a su progresiva proletarización.

Gráfica 3: Condicionantes globales de la universidad actual (Castro, 2017a)¹



Las opciones que permiten los diversos condicionantes son muy variadas y contextuales, aunque quedan afectadas por variables comunes como puedan ser: el grado de autonomía que tienen las universidades, el origen de sus demandas, el sistema de gobernanza asumido o las relaciones que mantienen con el entorno

Los cambios en los modelos de programación

Los modelos tradicionales se focalizaban en el profesor, que es quien decidía (en virtud del principio de libertad de cátedra) los contenidos de enseñanza y los sistemas de evaluación de una asignatura. La información proporcionada al estudiante fue mejorando con el tiempo pasando de proporcionarle el temario, a un programa resumido (objetivos, contenidos y evaluación) y a un programa desarrollado y único para los profesores que daban una misma asignatura.

El gran cambio se produce cuando se asume al estudiante como centro de atención, obligando a pensar las diversas actividades (incluidas las de evaluación) que puede hacer de acuerdo con sus capacidades adultas y con los aprendizajes previos que tiene. Frente al programa, se habla ahora de la Guía de la asignatura que, además de un programa desarrollado de la misma de acuerdo con las competencias que busca trabajar, contiene otros recursos para el aprendizaje (guías para la actividad del grupo, guion de visitas, orientaciones para las prácticas, etc.).

La nueva modalidad de programación exige de más orientaciones y refuerza la necesidad y existencia de la tutoría académica; también considera la diversidad

de los estudiantes y los procesos vinculados a la movilidad internacional (potenciados a través de los créditos transferibles) reforzando aún más la necesidad de los procesos de orientación a nivel institucional y de las distintas titulaciones.

Los cambios en las titulaciones

La necesidad de adaptarse a la dinámica cambiante de la realidad ha impuesto la separación entre una formación básica centrada en los fundamentos de las distintas profesiones y una formación especializada más diversificada, cambiante y adaptada al desarrollo que las mismas tienen en el mercado laboral. La consideración habitual de grados de 3 ó 4 años, que se complementan con masters de 1 ó 2 años, es la consecuencia estructural de dicha concepción, aunque podemos encontrar algunas excepciones como las que se dan en carreras como medicina, veterinaria y arquitectura.

La orientación práctica de los estudios ha potenciado, además, la creación de dobles titulaciones y de titulaciones compartidas con varias instituciones, potenciado la movilidad internacional y las prácticas en instituciones sociales y empresariales. Por último, la diversidad de titulaciones que se ha generado y la necesidad de homologar estudios ha impuesto normas generales (por ejemplo, para hacer el doctorado se precisan 300 créditos de formación previa) y también desarrollado el suplemento del título, que informa del contenido de los estudios realizados.

Los cambios en la organización institucional

Las nuevas orientaciones están modificando la forma de trabajar de las instituciones y de los profesionales que en ellas actúan. Por una parte, se han generado distintas maneras de desarrollar el currículo (grupos variados en función de la actividad formativa a realizar, promoción de nuevos enfoques metodológicos [estudios de casos, 'flipped classroom', aprendizaje servicio, interdisciplinariedad, ...], intensificación de las prácticas, etc.); por otra parte, se han tenido que impulsar medidas organizativas focalizadas en preparar mejor pedagógicamente a los docentes, en intensificar las vinculaciones con instituciones externas o en potenciar los servicios de atención a los estudiantes.

Asimismo, se potencia la función de los directivos como agentes de cambio y se desarrolla el trabajo en red intra e interinstitucional. Las alianzas son importantes y se traducen en redes de trabajo para el desarrollo de programas, la potenciación de proyectos comunes e incluso para el intercambio de profesionales y usuarios.

No podemos olvidar que los nuevos planteamientos exigen un cambio de cultura que también afecta a los estudiantes. Mejorar la universidad y su función exige de ellos una mayor implicación y les hace corresponsables de los resultados. Es cierto que les amplía el panorama de posibilidades, pero también

¹ Majó (2005) y Bruner (2015), citados por Ion, G., y Castro, D. (2017).

lo es que les exige mayor dedicación a sus estudios y más implicación en el desarrollo de la formación.

Los cambios en el sistema formativo

Más allá de los cambios mencionados, la nueva realidad ha potenciado un nuevo mapa universitario con la extensión y diversificación de las instituciones de educación superior y con la aparición de las universidades corporativas². Los procesos de acreditación se han impuesto y la competencia de las universidades se hace patente en el día a día.

También hay que remarcar de nuevo la potenciación de la movilidad internacional, sobre todo en el marco europeo por el volumen que supone (hasta un 15% anual de su matrícula en algunas universidades) y por la consecuencias formativas e institucionales que se derivan de ello.

Un aspecto clave ha sido y es el profesorado que ha visto aumentar las exigencias de acreditación y ha potenciado la proletarización académica. No sólo se le pide más productividad científica, sino que se le exige más dedicación docente e institucional, a la vez que aumentan sus evaluaciones. De hecho, las nuevas realidades han impulsado la convivencia de varios modelos de intervención (gráfica 4)

Gráfica 4: Enfoques presentes en la realidad universitaria (Castro, 2017a)



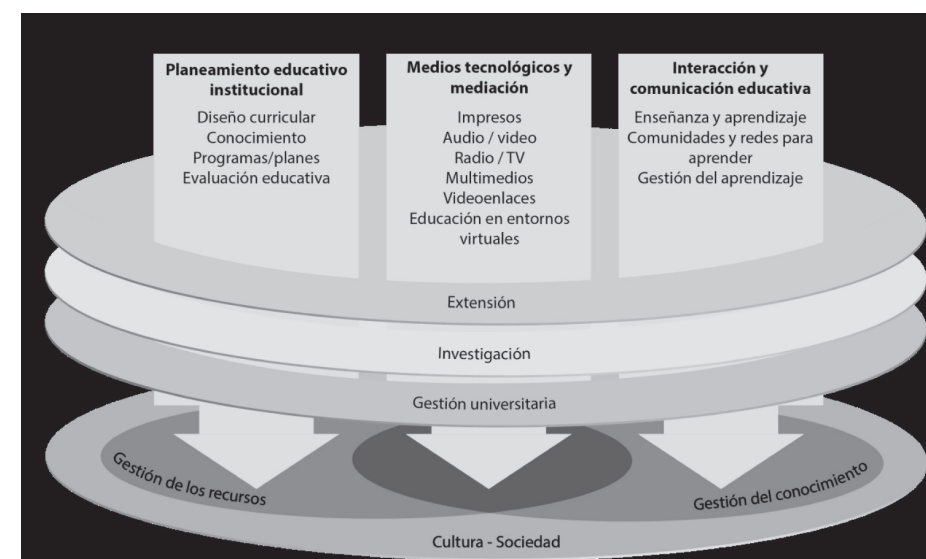
Y en un contexto de convivencia de tendencias diversas, podemos encontrar espacios nuevos o áreas de reflexión emergente, como señala Castro (2017b) a

² España ha visto crecer en los últimos años centros de formación superior impulsados por empresas, como puedan ser los de Unión Fenosa en San Martín de Valdeiglesias, el Grupo Santander en Santander, el BBVA en Aranjuez, la Telefónica en Parc de Belloch (la Roca), Ferroviario en el Escorial u Orange en Madrid, por citar algunos relevantes.

partir del estudio que sobre el cambio de cultura universitaria realizó la profesora Tomás (2016): conseguir mayor participación de los estudiantes en el aprendizaje, mayor colaboración y compenetración entre los grupos de un departamento, modificación de la clase magistral y una mayor presencia de otras metodologías, diversificación del modelo de evaluación y mayor utilización de las TIC en la formación.

Los aspectos mencionados son preocupaciones bastante generales ligadas a la innovación institucional, lo que no hay de significar la existencia de otras específicas o propias de contextos concretos que también son importantes y que afectan a temas también significativos como la financiación universitaria, la diferenciación entre la titularidad pública y privada, el rol de la universidad en la cohesión social y en el desarrollo territorial, el problema del abandono de los estudios, la inserción laboral o la participación social en la universidad. De hecho, muchos de estos temas son tratados en el informe de Bruner y Ferrada (2011) y analizados a partir de informes nacionales de Iberoamérica. Asimismo, Pedró (2017a: 14-54) identifica las principales tendencias de la educación superior en las siguientes: la equidad en el acceso a la educación superior; la transformación de las actividades críticas (utilización de las TIC, la modernización de los métodos de enseñanza-aprendizaje, la misión investigadora), el profesorado universitario (titulación, formación permanente, condiciones de trabajo,..), la internacionalización, garantizar y mejorar la calidad y el financiamiento.

Gráfica 5: Representación de la docencia con relación a otras áreas funcionales en UNED Costa Rica (Corrales, Rojas, Seas y Sánchez, 2017)



Tampoco podemos olvidar las particularidades que a veces adoptan los estudios universitarios o la realidad del país donde se sitúan. Como muestra, podría servir la representación de la visión sistémica de la docencia con otras áreas funcionales que se hace en la UNED de Costa Rica.

3. Promoción del cambio en las universidades

Las mejoras siempre son contextuales en los procesos y desarrollos, pero, a menudo, participan de propósitos comunes por referirse a realidades similares. Así, comentamos algunos elementos significativos que deberían de tener en cuenta las universidades cuando quieran mejorar su situación actual.

Aumentar y mejorar las vinculaciones con el entorno.

Mantener y mejorar las relaciones con el entorno es un propósito constante de nuestras instituciones de educación superior, aunque no siempre lo hagan con acierto o pongan los medios adecuados para conseguirlo. No creemos que haya universidades sin un departamento de relaciones internacionales o unidades relacionadas con la transferencia y convenios, expresión de un ámbito de actuación que se considera necesario y conveniente.

El desarrollo de las relaciones externas y con clara vinculación bidireccional se potenciará en la medida en que haya procesos internos de coordinación y externos de vinculación. Los core y los clústers no dejan de ser realizaciones de las intencionalidades mencionadas.

Las Comunidades de Investigación Estratégica (CORE) se entienden como redes de investigación generadoras de conocimiento y formadas por grupos y centros de investigación diversos vinculados a un entorno universitario. Normalmente, se establecen alrededor de un reto estratégico externo que sirve para agrupar las capacidades y actividades de investigación y desarrollo que, al respecto, se tienen.

En el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y como ejemplo, se definieron tres grandes retos sociales (ciudades inteligentes, patrimonio cultural y salud mental) que han dado origen a tres redes Core con los siguientes objetivos principales:

- Dar visibilidad a sus miembros y posicionarlos a escala local a internacional.
- Contribuir al avance del conocimiento identificando sinergias y generando complementariedades a través de la incorporación de todos los agentes implicados en una temática.
- Incrementar la competitividad de los grupos, tanto de manera individual como colectiva.

- Unir esfuerzos a partir de la coordinación de las actuaciones y compartir recursos e información de manera transversal.

Como se señala³, estas redes pretenden ser un instrumento impulsor de las potencialidades que existen en investigación y transferencia (a la industria y a la sociedad en general) respecto a una temática clave y un nodo de referencia a escala internacional.

El Cluster se entiende como un conglomerado de grupos de investigación, infraestructuras, organismos e iniciativas que se relacionan entre sí con la pretensión de crear sinergias entre ellas e impulsar nuevas propuestas. La idea que hay detrás de estas entidades es mejorar relaciones entre grupos pero también (y eso les caracteriza más) es crear sinergias con entidades externas. De hecho, muchas veces se identifica esta figura con un grupo de empresas e instituciones de soporte concentradas en un territorio y que comparten características comunes y complementarias con relación a determinados intereses. La delimitación anterior se relaciona con realidades económicas de un territorio determinado, que apoyan la creación de agrupaciones que permitan mejorar la competitividad de las empresas.

En el caso de la UAB, los clústers desarrollados en el marco de la denominación de campus de excelencia que obtuvo esta universidad son cinco (gráfica 6). Y como ella misma señala⁴, La agregación estratégica en clústers de diferentes ámbitos de conocimiento es un factor fundamental de éxito hacia la excelencia internacional. Este tipo de agregación incrementa la masa crítica de investigadores y facilita el acceso a convocatorias y ayudas para llevar a cabo proyectos más ambiciosos y multidisciplinarios, optimiza los recursos mediante el uso compartido de laboratorios e instalaciones científicas, y mejora la visibilidad y la transferencia de los resultados de investigación.

Gráfica 6: Clústers en la Universitat Autònoma de Barcelona



³ <http://www.uab.cat/web/investigat/cores-uab/las-cores-uab/-que-son-las-cores-1345698252205.html>, consulta el 15/10/2017

⁴ <http://www.uab.cat/web/clusters-uab-1296221416058.html>, consulta el 15/10/2017

Como se puede suponer, la realidad de los conglomerados que se citan depende en gran parte de las redes que se consigan tejer y alimentar, siendo fundamental que las agrupaciones permitan y consigan desarrollos donde todos ganen.

Considerar las transformaciones vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Vinieron las tecnologías para quedarse y las universidades harían bien en considerar seriamente su integración al ADN institucional. No sólo están agilizando la gestión de datos, de la información y de la comunicación, sino que están incidiendo en procesos de creación y gestión de nuevo conocimiento. Como señala Pedró (2017b), los estudiantes universitarios están equipados y conectados y perciben la tecnología como una herramienta crítica para el estudio; paralelamente, las universidades están apostando por entornos ricos en tecnología y el profesorado se va adaptando con lentitud a la nueva situación.

Ya es frecuente que los profesores de enseñanza presencial de grado utilicen los campus virtuales como soporte de su asignatura, que tengan la web de la misma y que la aprovechen para enriquecer los recursos formativos, la conexión con los estudiantes y la generación de debates. Paralelamente, las instituciones mejoran sus plataformas, promueven MOOCs y fomentan redes de docencia e investigación mediadas por las posibilidades que proporcionan las tecnologías.

Ya no hablamos de TIC en la educación sino de Tecnologías centradas en el aprendizaje (TAC) y de Entornos personales de aprendizaje (PLE), al mismo tiempo que se multiplican los recursos para trabajar contenidos (presentaciones, juegos, ..), realizar actividades colaborativas o utilizar software muy diverso, lo que incide tanto en los procesos de programación didáctica como en los recursos que las instituciones deben de facilitar para un aprendizaje efectivo.

Mejorar la coherencia en los procesos organizativos

Ajustar las universidades a las nuevas realidades exige cambios en su filosofía y metodología de trabajo, pero también en sus procesos organizativos. La perspectiva de la mejora permanente nos pide a los organizadores que tengamos cuidado con tres cuestiones clave relacionadas con los procesos de gestión institucional (Gairín, 2005, 2011).

La consideración de las organizaciones como parte de un contexto sistémico las identifica como instituciones de y para la sociedad, creadas para satisfacer sus necesidades, lo que justifica la vinculación sociedad-organización, caracteriza su rol como organizaciones y justifica su actuación práctica como estructuras de apoyo y realización de las aspiraciones de la sociedad. Desde esta perspectiva, nos debemos de plantear si nuestras formas organizativas y de gestión son coherentes con la forma como la sociedad funciona o las demandas que

realiza. Sería un contrasentido, al respecto, que no hubiera participación de los estudiantes universitarios en una sociedad democrática, que la formación no abordara problemas profesionales reales o que obviara la realidad de la sociedad del conocimiento.

La mejora incluye considerar en la gestión tanto la realidad actual como la deseable, lo que debe ayudar a generar una dialéctica constante donde se sitúa el marco que permite evolucionar. Sin embargo, no siempre las instituciones tienen claro o han definido el escenario que desean, lo que les dificulta seleccionar lo que más les conviene y favorece la acción por la acción sin una orientación clara.

Por último, no podemos olvidar que las organizaciones se sitúan y forman parte de un entorno, que habrían de considerar en sus actuaciones. En este sentido, las instituciones deberían de identificar la naturaleza diferenciada de su realidad institucional y contextual, y poder presentar actuaciones específicas y diferenciadas de lo que puedan hacer otras universidades del territorio. Debemos considerar que cada contexto es distinto no sólo por la naturaleza de sus componentes (personas con diferentes intereses y preparación, estructuras de trabajo de variada organización, ...) sino por su historia y las metas distintas que se propongan.

Potenciar la función de los directivos como promotores del cambio

Como ya señalábamos en párrafos anteriores, el liderazgo de los directivos con relación a la mejora es clave para que se produzca. Sin embargo, su actuación actual está mediada por una realidad institucional contraproducente. Así y a menudo, los responsables institucionales son académicos con prestigio en sus campos de conocimiento, pero con una baja o nula preparación para la gestión institucional; por otra parte, su actividad queda limitada a períodos concretos y a procesos electivos que generan ciclos cortos de actividad y no siempre se garantiza la continuidad de las actuaciones.

Si admitimos que la función de investigar o de enseñar exige una preparación, habremos de asumir que la función de gestionar también exige una preparación, si queremos que las actuaciones se basen en conocimientos existentes y no sólo en impresiones o criterios personales. Pensemos en modelos de gestión autocrática o participativa, precisamos que haya formación de los directivos de las universidades y esta formación es más necesaria cuanto más grande y compleja sea la universidad. Es verdad que las instituciones de educación superior se han ido dotando de un cuadro técnico de gestión (gerentes y administradores de centros) pero también lo es que el cambio periódico de responsables institucionales no viene acompañado de unas mínimas sesiones de reflexión y debate sobre la naturaleza, sentido, función y funcionamiento de estas organizaciones. Y es precisa-

mente el sentido de futuro con el que se han de dotar nuestras organizaciones, lo que justifica la necesidad de reflexión, formación y análisis de datos.

Muchos de los retos destacados en el resumen realizado coinciden con lo que incluye un planteamiento de la gobernanza que en el contexto europeo y para Del Arco (2017: 34) supone:

- Mejorar el nivel de autonomía
- Producir una mayor presencia de la sociedad a través de miembros externos en sus órganos de decisión.
- Promover una clara estrategia de rendición de cuentas ('accountability') y de máxima transparencia.
- Ampliar los instrumentos que les permitan tomar decisiones estratégicas en los momentos de necesidad.
- Mayor diversificación de las universidades, impulsando la especialización y permitiendo diversificación en la financiación.
- Profesionalización de la dirección y la gestión. Se plantea la posibilidad de captación de los responsables de la universidad fuera de la misma institución emulando el sistema norteamericano.
- Posibilitar diferentes niveles de gobernanza de la universidad en función del grado de internacionalización.

No se puede olvidar, en este contexto, la referencia a la relación gobernanza y financiación universitaria y otros temas vinculados como los de autonomía y rendición de cuentas, aspectos mencionados por la autora citada pero también referidos por García y Aller (2014) y por Martínez (2016).

4. Cambiar la cultura para cambiar la organización

Un proceso de cambio tan importante y profundo como el que exigen los nuevos tiempos no puede hacerse al margen de las personas: Así, se insiste en la importancia de incidir en las concepciones, expectativas y actitudes de las personas que proporcione las energías necesarias para superar las seguras resistencias que aparecerán en el proceso de mejora; en definitiva, se precisa de un cambio cultural que acompañe y haga posibles las transformaciones necesarias.

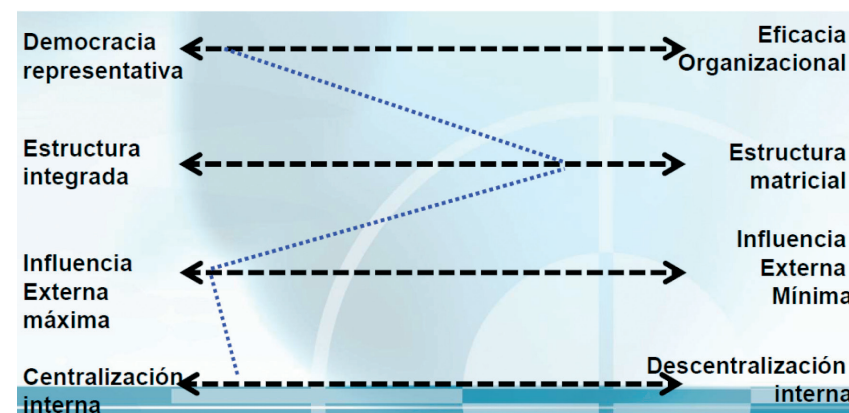
Los cambios de cultura son lentos y se apoyan en los procesos de movilización interna vinculados con los cambios de actitudes. Ligados a ella se tienen que dar cambios conceptuales, a partir de nuevas informaciones contratadas y de la ruptura con anteriores esquemas, cambios afectivos, relacionados con el desarrollo de sentimientos y emociones positivas ante el cambio, y cambios comportamentales, ligados al conocimiento y desarrollo de nuevos hábitos y procedimientos de trabajo. La alineación de los tres componentes mencionados de las actitudes es la que producirá los mayores efectos y los más duraderos.

Se precisa, por tanto, reforzar los procesos de información y formación, al mismo tiempo que favorecer el conocimiento de experiencias exitosas y el dominio progresivo de los nuevos procedimientos de trabajo. Se busca así, y en primer lugar, crear condiciones adecuadas (significados compartidos y el interés común por avanzar en una determinada dirección) que permitan una planificación compartida y un desarrollo progresivo con procesos de revisión permanente y los adecuados mecanismos de autorregulación. Paralelamente, se trata de utilizar las estrategias adecuadas para facilitar que las ideas se concreten y realicen a través de prácticas determinadas.

De todas formas, el cambio cultural es la base sobre la que se asienta el cambio y, también, el caldo de cultivo para nuevos cambios, pero no soluciona por sí mismo los factores estructurales que condicionan, en función de contextos, las posibilidades de un cambio efectivo.

Los nuevos dilemas que plantean los sistemas universitarios quedan recogidos por Castro (2017a) en la gráfica 7, aunque no todos estaríamos de acuerdo con que sean los únicos o los extremos del espectro planteado sean los que se señalan. Para el mencionado autor, el primer dilema hace referencia al conflicto entre la democracia representativa y la eficacia organizacional, con el debate sobre la profesionalización de la gestión; el segundo, afecta al proceso de toma de decisiones, a la especialización y a la distribución de poder y funciones; el tercero, afecta a los condicionantes de las decisiones; y el cuarto se refiere a la distribución del poder dentro de las instituciones y al grado de control centralizado y descentralizado que se asume.

Gráfica 7: Algunos dilemas organizativos en la universidad



La combinación de las distintas posibilidades permite hablar de distintos modelos de gestión universitaria, con sus ventajas, inconvenientes y adecuación

o no a la realidad donde se quieren ubicar. Su concreción exitosa exige planificación y estrategias de intervención adecuadas y, en todo caso, recordar algunas de las tendencias y estrategias que ya señalaba Fullan (2002) cuando se refería a procesos de cambio y remarcaba que era necesario: pasar de las políticas negativas a las positivas, de las soluciones uniformes a las alternativas y diversas, de las innovaciones puntuales al desarrollo institucional, del rechazo a la aceptación de las contradicciones y dificultades y del 'yo' al trabajo colaborativo.

También habrá que considerar la focalización que puedan hacer los directivos en la promoción del cambio: trabajando la propia cultura, desarrollando una nueva visión de la autoridad y del poder, asumiendo la necesidad de negociar para conducir los procesos de cambio, aprendiendo de la experiencia a partir de la reflexión y la experimentación, dando tiempo al lento proceso de mejora, asumiendo la necesidad de rendir cuentas, entre otros aspectos vinculados a su actividad.

5. Consideraciones finales

La realización de mejoras exige claridad en los propósitos, que es incompatible con las generalidades con que, demasiadas veces, se mueven los sistemas y centros universitarios y el propio profesorado. El esfuerzo por delimitar las competencias básicas que ha de dominar un estudiante, los compromisos que adquiere un profesor, las metas que prioriza una institución o la manera de verificar si las alcanza, debe ser constante.

La consecución de propósitos claros exige, por otra parte, continuidad en los procesos y sistemas de trabajo, algo muy contrario al continuo cambio de prioridades que se dan en las instituciones (no siempre debido a variables internas) y a las cambiantes orientaciones que recibe su profesorado. La mejora no vendrá tanto de cambios estructurales como de la revisión y mejora permanente de los procesos educativos.

La acción directiva es importante pero no menos que la calidad del profesorado o el compromiso de las autoridades. De hecho, poco podrán hacer directivos implicados con la mejora si el profesorado no comparte sus planteamientos; del mismo modo, el esfuerzo continuado del profesorado en una institución puede ver mermada su efectividad si la dirección de la institución no facilita la implantación y desarrollo de los cambios o la administración universitaria no favorece las condiciones más adecuadas para su sedimentación.

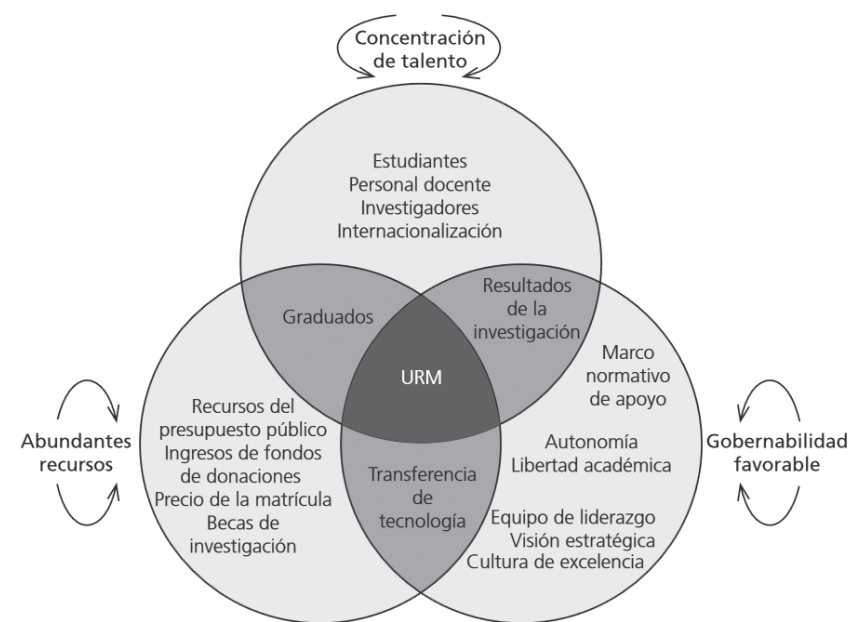
Remarcamos, por tanto, la necesidad de planificar mejoras considerando las interrelaciones entre los desarrollos curricular, organizativo, profesional y comunitario, pudiendo sumar sinergias, evitando disfunciones tradicionales y haciendo realidad la aspiración a las relaciones positivas entre desarrollo personal/

institucional y desarrollo profesional/social. Remarcamos también que la focalización de la innovación en docencia tiene que vincularse a la actividad formativa y debe de dar protagonismo al estudiante, mediante acciones de acompañamiento como puedan ser: los planes de orientación y tutoría, la mejora de la red de centros de prácticas, desarrollo de los protocolos de movilidad, potenciación de metodologías activas o programas específicos para grupos vulnerables, entre otros.

También insistimos en la importancia de directivos comprometidos con la mejora, que, al promover la innovación o institucionalización de las buenas prácticas, logran cambios efectivos y favorecen el desarrollo organizacional. La finalidad es conseguir las metas institucionales existentes y, por qué no, situar a la universidad en el conjunto de las mejores universidades.

Las universidades de rango mundial pueden ser, al respecto, un referente del proceso de innovación y gestión. La esencia de las mismas conlleva: a) alta concentración de talento (profesorado y alumnado); b) abundantes recursos para ofrecer un rico ambiente de aprendizaje y desarrollar investigaciones avanzadas; y c) características favorables de gestión que fomentan una adecuada visión estratégica, favorecen la innovación, son adaptables al cambio y permiten a las instituciones administrar sus recursos sin burocracia (gráfica 8)

Gráfico 8: Características de una universidad de Rango Mundial(URM): conjunción de factores clave (Salmi: 2009:18)



Avanzar en esa transformación exige considerar factores externos (modelo de gobierno y recursos disponibles) y factores internos (procesos orientados en la dirección de URM) y responderse a las siguientes cuestiones (Samil, 2009: 49-50):

A nivel nacional:

- ¿Por qué necesita el país una universidad de rango mundial? ¿Cuál es la justificación económica y el valor agregado esperado en comparación con la contribución de las instituciones existentes?
 - ¿Cuál es la visión de esta universidad? ¿Cuál es el nicho que va a ocupar?
 - ¿Cuántas universidades de rango mundial son deseables y asequibles como inversión del sector público?
 - ¿Qué estrategia funcionaría mejor en el contexto del país: modernizar las instituciones existentes, fusionar las instituciones existentes o crear nuevas instituciones?
 - ¿Cuál debería ser el proceso de selección entre las instituciones existentes, si se elige el primero o el segundo enfoque?
 - ¿Cuál será la relación y articulación entre la nueva institución, o instituciones, y las instituciones existentes de educación terciaria?
 - ¿Cómo se financiará la transformación? ¿Qué proporción del gasto debería formar parte del presupuesto público? ¿Qué proporción debería ser financiada por el sector privado? ¿Qué incentivos se les debería ofrecer (por ejemplo, subvenciones de terrenos y exenciones de impuestos)?
 - ¿Cuáles son las disposiciones de gobernabilidad que hay que implantar para facilitar esta transformación y apoyar prácticas de gestión adecuadas? ¿Qué nivel de autonomía y formas de rendición de cuentas deben ser los adecuados?
 - ¿Cuál será el papel del gobierno en este proceso?
 - ¿Cómo puede la institución establecer el mejor equipo de liderazgo?
 - ¿Cuáles son las declaraciones de visión y de objetivos, y cuáles son los objetivos concretos que la universidad trata de lograr?
 - ¿En qué nicho, o nichos, buscará la excelencia en la enseñanza y la investigación?
 - ¿Cuál es la población estudiantil que se quiere conseguir?
 - ¿Cuáles son los objetivos de la internacionalización que la universidad necesita lograr? (con respecto a profesores, estudiantes, programas, etc.).
 - ¿Cuál es el costo probable del aumento de categoría propuesto, y cómo va a ser financiado? xxv

- A nivel institucional:
 - ¿Cómo puede la institución establecer el mejor equipo de liderazgo?
 - ¿Cuáles son las declaraciones de visión y de objetivos, y cuáles son los objetivos concretos que la universidad trata de lograr?
 - ¿En qué nicho, o nichos, buscará la excelencia en la enseñanza y la investigación?
 - ¿Cuál es la población estudiantil que se quiere conseguir?
 - ¿Debería establecer la universidad una asociación con una institución extranjera?, ¿Qué tipo de asociación se debería buscar?
 - ¿Cuáles son los objetivos de la internacionalización que la universidad necesita lograr (con respecto a profesores, estudiantes, programas, etc.)?
 - ¿Cuál es el costo probable del aumento de categoría propuesto, y cómo va a ser financiado?
 - ¿Cómo se va a medir el éxito? ¿Qué sistemas de control, indicadores de resultados y mecanismos de rendición de cuentas se utilizarán?

Se trata, de hecho, de una lista de chequeo que puede ayudarnos a reflexionar sobre el presente y el futuro de la universidad en la que estamos. De todas formas, hemos de tener claro que el futuro se construye día a día y a partir de una clara y persistente orientación.

Referencias

- Altbach, P. (2015). Higher education and the WTO: Globalization run amok. *International Higher Education*, 23, 1-7.
- Artilez, J., Rodríguez, J. y Santana, A. (2014). Formación del gestor universitario en algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 47-57.
- Bruner, J.J. y Ferrada, R. (2011) (Coord.). *Educación superior en Latinoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile, CINDA-Universia.
- Castro, D. (2017a). *Tendencias en la gestión universitaria: una aproximación a la gestión de centros y departamentos*. 2º encuentro para la innovación y la gestión académica. México, U. de Guadalajara, marzo (documento interno).
- Castro, D. (2017b). *El profesorado universitario*. Master en docencia y gestión universitaria, módulo A.02. EDO-Serveis, 2ª edición.
- Corrales, M., Rojas, A.I., Seas, J. y Sánchez, M.A. (2017). *La visión sistémica de la innovación en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica*. Comunicación al VII Foro Internacional de Innovación Universitaria, Vigo, 12/14 de julio (documento policopiado).
- De Escobar, V., y Fruto, O. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Informe nacional: Panamá.
- De McPherson, M. (2012). Evaluación y acreditación universitaria en Panamá. Una necesidad urgente por satisfacer. *Tecnología y sociedad*, 18-21.

- Deem, R.M. y Brehony, K.J. (2005). Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.
- Del Arco, I. (2017). *La universidad actual*. Master en docencia y gestión universitaria, módulo A.01. EDO-Serveis, 2ª edición.
- Eurydice (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: academic Staff-2017*. Eurydice report.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Ediciones Akal.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En Lorenzo, M. y otros (ed.). *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones educativas*. Grupo Editorial Universitario, Granada, págs 47-91.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En Villa, A. (coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE, U. de Deusto, Bilbao, págs. 73-135.
- Gairín, J. (2001). De la Reforma del sistema a las innovaciones en los centros. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Coord). *Gestión e innovación escolar*. Escuela Española (serie Temáticos, nº 3), Madrid, págs 4-6.
- Gairín, J. (2005). Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación. En RUIZ BERRIO, J.; VÁZQUEZ GÓMEZ, G. y Otros. *Pedagogía y Educación en el siglo XXI*. Madrid, Universidad Complutense, 409-448.
- Gairín, J. (2011). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En Gairín, J. y Sánchez, S. (Ed.). *Municipio y educación: reflexiones, experiencias y desafíos*. Santiago de Chile: FIDECAP, 7-34.
- Gairín, J. (2014). Cambio y mejora en los centros educativos. En Cantón, I. y Pino, M. (Coord.). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza, 231-250.
- Gairín, J. (2017). Gestionando la complejidad, impulsando la mejora. *Foro internacional de innovación universitaria*. Vigo, 13 de julio, documento policopiado.
- Gairín, J. y Castro, D. (2011) (Ed.). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: FIDECAP.
- Gairín, J. y Martín, M. (2011) (Coord.). *La acreditación en las instituciones de educación superior*. CNA-Fundación creando futuro. Santiago de Chile.
- Gairín, J. y Muñoz, J.L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. En *Enseñanza*, 26, págs 187-206.
- Gairín, J. y otros (2016). *Proyecto HEIDA, sobre toma de decisiones basadas en datos para la internacionalización de la educación superior*. En https://heida.ku.edu.tr/sites/heida.ku.edu.tr/files/HEIDA_Research%20Report_O1%20ES.pdf, consulta 16/10/2017.
- Garbanzo, G.M., y Romero, F. (2013). Desafíos y problemáticas de la gestión universitaria en el sistema de la educación superior pública, aspectos a considerar en la región centroamericana. *Revista GUAL*, Florianópolis, 6(2), 231-258.
- García, J. V., y Aller, M. J. V. (2014). Gobierno, autonomía y toma de decisiones en la universidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(1), 17-30.
- Holligan, C. (2011). Feudalism and academia: UK academics' accounts of research culture. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(1), 55-75.
- Informe Bricall (2000). *Universidad 2000*. Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Informe Pascual (2001). *Per un nou model d'universitat*. Informe de la Comisión de reflexión sobre el Futuro del ámbito universitario catalán. Barcelona, Generalidad de Cataluña
- Ion, G., y Castro, D. (2017). Transitions in the manifestations of the research culture of Spanish universities. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 311-324.
- Lucas, L. (2006). *The research game in academic life*. Berkshire, England: Open University Press an McGraw-Hill House.
- Martínez, J. M. (2016). Las reformas en el gobierno de las universidades públicas españolas. Autonomía y rendición de cuentas. *La Cuestión Universitaria*, 3, 36-46.
- Michavila, F. (2001). ¿Soplan vientos de cambios universitarios?. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Madrid, vol. 1, nº 1, págs 9-12.
- Murillo, F.J. (2017) (Coord.). *Avances en liderazgo y mejora de la educación*. Editado por RILME bajo licencia Creative Commons. En http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Avances_en_Liderazgo_y_Mejora.pdf, consulta 16/10/2017.
- OECD (2009). Higher Education to 2030. Globalisation, Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Volumen 2.
- OECD (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices: An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. OECD Publishing.
- Pedró, F. (2017a). *Tendencias internacionales en educación superior*. Master en docencia y gestión universitaria, módulo E.01. EDO-Serveis, 2ª edición.
- Pedró, F. (2017b). *La tecnología y la educación superior*. Master en docencia y gestión universitaria, sesiones presenciales de septiembre, documento policopiado.
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Banco Mundial-Ediciones Mayol.
- Tomas, M. (Coord.) (2006). *Reconstruir la Universidad a través del cambio cultural*. Bellaterra: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- UNESCO (2009). *Trends in Global Higher Education. A report prepared for the UNESCO World Conference on Higher Education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2013). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. UNESCO Publishing.
- Yanosky, Ronald. 2009. *Institutional Data Management in Higher Education*. En <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers0908/rs/ers0908w.pdf>, consulta 16/10/2017.

Mondragon Team Academy: el rol de la universidad en los ecosistemas de emprendimiento

AITOR LIZARZA MARTIN
Mondragon Unibertsitatea, País Vasco, España

LIHER PILLADO ARBIDE
Mondragon Unibertsitatea, País Vasco, España

Resumen

Este artículo presenta y da a conocer el modelo educativo que se ha venido desarrollando en Mondragon Team Academy desde el 2008. El aprendizaje en equipo y a través del aprender haciendo, así como el rol y los principios del Entrenador de equipo o Teamcoach se convierten en los principios clave del modelo que a día de hoy está presente en 8 laboratorios de innovación de 3 continentes diferentes. Además, se hace mención al nuevo escenario que la universidad enfocada en el ámbito del emprendimiento está jugando y su rol en el ecosistema global del emprendimiento.

Palabras clave: Ecosistemas de emprendimiento, emprendimiento en equipo, Teampreneur, Teamcoach.

1. Introducción al modelo educativo de Mondragon Team Academy

Mondragon Team Academy (MTA) nace en 2008 como unidad de emprendimiento dentro de la Facultad de Empresariales de Mondragon Unibertsitatea. Su comienzo viene apoyado por el grupo empresarial Mondragon así como Tiimiakatemia, unidad de emprendimiento de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Jyväskylä (Finlandia).

El modelo educativo desarrollado desde MTA tiene como el núcleo principal el emprendimiento, liderazgo y aprendizaje en equipo. Partiendo de la base desarrollada por Tiimiakatemia, y añadiendo ciertas prácticas que otras universidades venían desarrollando, un equipo fundador de 4 personas de la Facultad de Empresariales de Mondragon Unibertsitatea comenzó a desarrollar programas que permitirían crear los primeros aprendices en esta metodología.

Son varios los motivos que promueven su creación. El primero, parte de la observación de un escenario globalmente interconectado donde los distintos modelos educativos no terminan de dar respuesta a las crisis económico-sociales que venían sucediendo. Segundo, busca renacer el espíritu del emprendimiento en equipo por el cual se caracteriza el Grupo Mondragon, uno de los modelos más reconocidos en el ámbito de las empresas sociales. Por último,

aspira a ofrecer programas educativos radicales que permitan formar personas con una mentalidad global con el fin de que contribuyan a un desarrollo sostenible de la sociedad.

A día de hoy Mondragon Team Academy se ha convertido en una comunidad global de más de 1000 emprendedores en equipo o también llamados *teampreneurs*, siendo la misión “Somos apasionados *teampreneurs* que florecemos generando impacto positivo global”.

1.1. Grupo Mondragon, Tiimi Akatemia y Mondragon Team Academy

Es impensable entender los comienzos de Mondragon Team Academy sin tener en cuenta la inspiración proporcionada por el Grupo Mondragon y Tiimiakatemia. Mondragon por el espíritu que emanaba en sus inicios y el proceso llevado a cabo para llegar a ser lo que se ha convertido hoy día, y Tiimiakatemia por la radicalidad planteada como modelo educativo, al mismo tiempo que a pesar de la distancia sus aspiraciones iniciales se asemejan a los comienzos de Mondragon.

1.1.1. Grupo Mondragon

Mondragon es un grupo empresarial integrado por +250 cooperativas, con filiales productivas y delegaciones corporativas en 41 países y ventas en más de 150, dando empleo a +74000 personas. Su principio de una persona un voto y donde cada trabajador se convierte en miembro partícipe de la organización, ha demostrado poder generar un impacto económico y social mayor que otras iniciativas empresariales.

Como modelo de empresa social, es de las más reconocidas y respetadas. Y es que desde sus comienzos, el padre Arizmendiarieta buscaba trasladar los principios humanistas al mundo empresarial. Gracias a la escuela técnica que creó en 1943 se pudieron transmitir primero a los alumnos y después a la sociedad no sólo los conocimientos necesarios para llevar a cabo tareas técnicas, sino también valores y normas sociales que el padre Arizmendiarieta veía necesario establecer entre los jóvenes del entorno. Así pues, varios graduados pudieron crear la primera empresa del grupo llamada ULGOR en 1956, y tras esta, fue poco a poco desencadenándose un movimiento de creación de organizaciones que fueron adhiriéndose a la red. En 1987 fueron aprobados los Principios Básicos de la Experiencia Cooperativa de Mondragon dentro del primer Congreso Celebrado, un conjunto de ideas forjadas a través de más de seis lustros de experiencia de andadura.

1.1.2. Tiimiakatemia

Tiimiakatemia nace en 1993 como unidad de emprendimiento de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Jyväskylä. Su fundador, Johannes Partanen, tenía

una visión muy cercana a la realidad educativa gracias a su experiencia como profesor de Marketing. Durante sus más de 20 años como profesor, le empujaron a sentir que de nada servían sus clases magistrales ya que los alumnos no aprendían y esto se llevaba a cabo únicamente cuando se enfrentaban a retos reales. Esto, unido a la crisis industrial que Finlandia vivió en paralelo a sus años como profesor, le empujaron a creer en el modelo co-operativo como el medio para poder crear una nueva realidad socio-empresarial. Con estos dos elementos en mente, Johannes apostó por crear un centro educativo donde fueron dos los pilares principales a desarrollar: el aprender haciendo y el aprendizaje en equipo.

A día de hoy Tiimiakatemia tiene 750 graduados y el ratio de emprendimiento de los graduados ronda el 37-47%. Johannes Partanen ha recibido numerosos premios de reconocimiento a su labor tanto a nivel nacional como a nivel internacional, siendo su enfoque principal a día de hoy Partus, la organización a través de la cual continúa formando a nuevos formadores, siendo a día de hoy más de 400 las personas capacitadas para poder educar a través de las metodologías de Tiimiakatemia.

1.1.3. Mondragon Team Academy

Es importante mencionar que tanto el modelo de Tiimiakatemia como los principios por los cuales nació el Grupo Mondragon, inspiraron a Mondragon Team Academy a tener el equipo como base fundamental del modelo de aprendizaje.

Y es que la sociedad de hoy día, ha venido los últimos años premiando al héroe individual, sobretudo al individual que conseguía resultados. Sin embargo, la investigación ha demostrado durante muchos años que las compañías creadas en equipos obtienen mejores resultados que aquellos formados por individuos¹.

Según los estudios desarrollados por Katzenbach & Smith, son cuatro las razones por las cuales las empresas deberían primar los equipos²:

1. Los equipos tienen la capacidad de combinar habilidades y experiencias complementarias que superan el desempeño individual.
2. Los equipos permiten dar respuesta inmediata, además de ser más flexibles y reactivos a los cambios con mayor rapidez, certeza y conciencia que los individuos.
3. Los equipos proveen de una capa social que facilitan los procesos administrativos y económicos del trabajo.
4. Los equipos se divierten más.

1 Benjamin S. Cheeks (2014).

2 Katzenbach & Smith (1993).

El modelo planteado desde MTA aspira a dar respuesta a los retos que David A. Kirby plantea en su artículo sobre las dificultades que desde su perspectiva las escuelas de negocio se enfrentan³:

- El sistema tradicional educativo más que apoyar, restringe el desarrollo de habilidades que fomentan la creación de emprendedores.
- La sociedad requiere que se evolucione de educar sobre el emprendimiento a educar para serlo.
- El modelo debe proveer a los alumnos de la independencia y protagonismo de los objetivos de aprendizaje, así como la definición del proceso de cómo lo conseguirán.
- El nuevo modelo debe hacer partícipes a los alumnos en la consecución de problemas reales, preferiblemente en equipos, y ayudarles a aprender a cómo actuar en entornos de incertidumbre.
- Hay que inspirar a los alumnos compartiendo modelos educativos referentes.

Entendiendo la problemática planteada por Kirby, el modelo de MTA se diferencia y propone como valor diferencial las siguientes soluciones:

- La creación de empresas reales como vehículos para el aprendizaje.
- El aprendizaje y desarrollo de habilidades basado en el desarrollo de proyectos en equipos emprendedores.
- El/la alumno/a pasa a ser responsable de su proceso de aprendizaje a través de un equipo, y surge la figura de los mentores o entrenadores de equipo con el rol de dar apoyo en su proceso de aprendizaje.
- La pasión y el entusiasmo por los proyectos que se desarrollan como elementos tractores clave.
- Viajes a entornos referentes en emprendimiento e innovación a nivel mundial.
- Así pues, Mondragon Team Academy ha tenido la siguiente evolución:
- 2008: Creación de Mondragon Team Academy como unidad de emprendimiento dentro de la Facultad de Empresariales de Mondragon Unibertsitatea.
- 2009: Aprobación por parte del Ministerio de Educación del Grado universitario LEINN: Liderazgo Emprendedor e Innovación. Nace así el primer título universitario a nivel estatal centrado en emprendimiento e innovación y adaptado al nuevo marco europeo de educación superior, así como el primer programa ofrecido por Mondragon Team Academy.

Primeros 25 alumnos o emprendedores de equipo se enrolan en el Grado en el Campus de Irun.

- 2010: El Grado LEINN es ofrecido en el Campus de Oñati. Comienza el segundo programa de Mondragon Team Academy, MINN: Master Ejecutivo en Intraemprendimiento e Innovación Abierta con miras a acercar la metodología a un perfil profesional.
- 2012: Comienzo del programa BEINN: programa de capacitación de habilidades emprendedoras para personas desempleadas. Se aprueba poder ofertar el Grado LEINN en otros centros educativos que no necesariamente son de Mondragon Unibertsitatea a través de un formato de itinerancia. Con ello, se potencia la escalabilidad del proyecto como red y el Grado LEINN es ofrecido en Madrid por TEAMLABS y Team Academy Netherlands en Amsterdam, socios locales que trabajan en ofrecer programas que promueven el emprendimiento.
- 2013: Mondragon Unibertsitatea abre un nuevo campus en Bilbao donde dentro de la oferta formativa se ofrece el Grado LEINN. Este es el primer centro que desde sus inicios tiene como visión de convertirse en un laboratorio de innovación más que un campus educativo al uso, donde empresas de alto potencial de crecimiento, start-ups, así como jóvenes emprendedores que están aprendiendo a emprender conviven bajo un mismo ecosistema.
- 2014: El Grado LEINN se instaura en Barcelona y Valencia, a través de los socios locales TEAMLABS y Florida Universitaria respectivamente.
- 2015: El Grado LEINN desembarca en América Latina a través de la Universidad MONDRAGON México en Querétaro.
- 2016: El Grado LEINN es ofrecido en Shanghai a través de Mondragon Team Academy China.

Todos y cada uno de los pasos llevados a cabo han tenido como fin crear a largo plazo una comunidad abierta e internacional que comparte el emprendimiento en equipo como base, aspirando que los equipos tengan un carácter multigeneracional, multidisciplinar y multicultural. Y es que el echo de ofrecer tanto el Grado en Liderazgo Emprendedor e Innovación (LEINN), como el Master Ejecutivo en Intraemprendimiento e Innovación Abierta (MINN) ha tenido como objetivo conectar el talento joven con un perfil más senior, permitiendo así crear vínculos y responder mejor a los retos de las empresas existentes en el entorno.

En los programas desarrollados desde MTA, todo comienza con la creación de un equipo que se convierte en empresa desde el primer día. La empresa sirve como plataforma de aprendizaje y experimentación con el fin de para las perso-

3 David A. Kirby (2004).

nas y los equipos. Así pues, la empresa-equipo se convierte en plataforma para poder desarrollar proyectos reales con clientes reales a medida que se aprende haciendo como equipo.

Dichos programas han dado pie a la creación de nuevos programas tanto para desempleados que quieran desarrollar sus habilidades emprendedoras, así como una formación para formadores, los cuales pasan a ofrecerse no sólo en los centros educativos que Mondragon Unibertsitatea dispone, sino también a través de socios locales en nuevos entornos que convencidos de la solución planteada optan por ofrecer dichos programas con miras de aportar valor y soluciones localmente.

A día de hoy MTA es una red internacional que a través de socios locales tiene presencia en 8 ciudades de 3 continentes diferentes, con oportunidades de expansión y aspirando a estar presente así en 20 localizaciones para el 2020. En cada una de las localidades, los elementos que históricamente se ha visto la necesidad de ofrecer son por una parte el Grado LEINN y el Máster MINN, así como la necesidad de conectar con una comunidad de emprendedores que los socios locales pertenecen además de la red de empresas locales. Todo ello da coherencia aportando valor al conjunto.

Actualmente más de 1000 personas han participado en los programas, que sumando a los formadores y socios locales, se comparte una metodología de trabajo y forma de aprender que tiene como fin hacer los sueños de cada miembro realidad aprendiendo y creando juntos en equipos emprendedores.

2. El rol del TeamCoach

El modelo educativo planteado desde Mondragon Team Academy requiere evolucionar la relación que existe entre profesor y alumno, ya que más allá de trasladar el conocimiento el formador pasa a jugar un rol de acompañar al aprendiz en su proceso de aprendizaje. El aprendiz y el equipo deciden qué es lo que quieren aprender, y con ello, el formador con una figura de Entrenador de equipo o Teamcoach, acompañan en el proceso de desempeño, aprendizaje y desarrollo de las personas, equipos y comunidades⁴

Tomando como base los principios que Cunningham⁵ comparte en su laudado libro, los Teamcoaches de Mondragon Team Academy deben practicar la siguiente doctrina para ejercer su rol como formadores:

- Buen autoestima
- Actitud positiva

⁴ Myles Downey (2003).

⁵ Cunningham (1999).

- Capacidad de gestión de la incertidumbre
- Firme creencia de las habilidades de aprendizaje del ser humano
- Habilidades sociales mínimas
- Pacientes por naturaleza
- Confidentes
- Empatía hacia los intereses de las personas
- Tiempo para los aprendices
- Aceptar que el Teamcoach no recibe los méritos sino el aprendiz
- Pensamiento analítico en ciertos momentos
- Acompañando la doctrina, las cualidades preferibles que un Teamcoach debería de tener son:
- Entusiasmo y afecto
- Empatía hacia los aprendices, entendimiento de los entornos en los que operan así como las situaciones que viven.
- Posesión de muchos mapas y modelos mentales.
- Capacidad de extrapolar la situación a un contexto más amplio.
- Habilidad de proporcionar ideas que amplían las perspectivas.
- Consistencia.

2.1. Rol del Teamcoach, por Johannes Partanen

Johannes Partanen como fundador de Tiimiakatemia y tras 25 años de experiencia como Teamcoach, la experiencia le ha validado a desarrollar los siguientes principios que desde su entendimiento un Teamcoach debería tener:

- Ley de la No-interferencia: Interfiere cuando crees que no debes interferir. No interfieras cuando sientas la urgencia para tal.
- Ley del aprendizaje lento: Aprendemos más despacio de lo que creemos. Aún teniendo una experiencia de 40 años, el aprendizaje es mucho más lento de lo que creemos! El aprendizaje lleva su tiempo y todo depende de la capacidad de percepción desarrollada.
- La ley de la delgada línea roja: Confía en el proceso y tolera la ambigüedad así como el caos.
- La ley del entorno de aprendizaje: El entorno de aprendizaje influye mucho más de lo que pensamos.
- La ley del rol del Teamcoach: El Teamcoach no es parte del equipo que entrena. Es amigo pero no lo es.
- La ley de Cuentas de Clientes: Cuantas más visitas a clientes se hagan, más pedidos de clientes sucederán.
- La ley de la interferencia: El teamcoach muestra el camino porque se preocupa. Muestra amor y atención.

2.2. Principios del Teamcoaching en Mondragon Team Academy por Jose Maria Luzarraga, co-fundador de MTA y Ashoka Fellow

Debes creer en el equipo y en su proceso de desarrollo como equipo aún sintiendo que se ha alcanzado el punto de no confiar más. “Un teamcoach que no confía en su equipo, mejor que abandone su posición”.

El conocimiento no es el único recurso que se fortalece una vez compartido, los sentimientos también. Por ello, como Teamcoaches debemos masterizar los sentimientos que traemos al equipo y jugar con energías y sentimientos (el 70% de la labor es emocional).

Como Teamcoaches debemos predicar con la “Actitud mental positiva”. Como Teamcoaches debemos transmitir la estampa de “Siempre positivos, nunca negativos” como parte de nuestro ADN. El 99% del Teamcoaching depende de esto.

Como Teamcoaches somos innecesarios pero si no estamos presentes no sucede nada.

Como Teamcoaches somos responsables del aprendizaje de equipo y a través de la interferencia y no interferencia en el motor de equipo somos responsables de activar y desencadenar los 12 procesos de aprendizaje que componen el Rocket Model.

Como Teamcoaches estamos en el mismo barco que los equipos, aunque no remamos por ellos. Si el equipo/barco se hunde nosotros nos hundimos con ellos, si en cambio alcanzan “América!” lo celebramos con ellos.

Teamcoachear es una actividad significativa, y deberíamos disfrutar de cada segundo de nuestra actividad. Por ello, tener una mentalidad que fomente el aprendizaje y la experimentación es fundamental. En el momento que dejemos de disfrutar, es momento de reflexionar, compartir los retos en el equipo de los Teamcoaches o abandonar. Como Teamcoaches debemos ser el hazmereir del equipo, donde todos juntos disfrutamos de reinos de nosotros mismos.

Los Teamcoaches somos los principales portadores de la misión de Mondragon Team Academy, “Somos apasionados teampreneurs que florecemos generando impacto positivo glocal”. Si hay algo con lo que debemos ser coherentes es con esta misión y luchar en equipo para hacer nuestros sueños realidad.

La herramienta más importante que tenemos como Teamcoaches es el Equipo de Teamcoaches.

Teamcoachear un equipo cuyo proceso de aprendizaje está en su lugar es una tarea asequible, Teamcoachear un equipo cuyo proceso de aprendizaje no está llevándose a cabo puede llegar a ser la tarea o misión más difícil.

“Lo que das es lo que recibes”. La confianza entre el equipo y el teamcoach es como el ancla del barco, sin confianza no se puede Teamcoachear un equipo.

Autenticidad y Presencia: La presencia física es fundamental, pero la presencia emocional y espiritual también. “El arte de la bilocalización puede únicamente suceder cuando tienes la capacidad de estar totalmente presente en la mente y corazón del equipo y los teampreneurs”.

3. Resultados después de 9 años y medio

Tras 9 años de recorrido y habiendo impactado a más de 1000 personas de 3 continentes diferentes, los resultados obtenidos han sido notablemente satisfactorios. La realidad actual es que desde Mondragon Team Academy el mayor impacto se ha generado gracias al Grado LEINN, donde un perfil joven de entre 17 y 25 años opta por embarcar en un viaje que transformará completamente el entendimiento que pueda tener del aprendizaje y con ello sus aspiraciones y su forma de vivir la vida. Los tipos de proyectos que durante estos pasados años los LEINNers han venido desarrollando son:

- Arte-Factory: Proyecto que gracias a la integración de un grafitero en un equipo de LEINNers han podido decorar las fachadas de los negocios que los propios clientes tenían, desde farmacias hasta restaurantes, llegando incluso a pintar el exterior de una vivienda de varias plantas.
- Berdeago: Feria que tras varios años se ha convertido en el encuentro de referencia en el ámbito de la sostenibilidad en el País Vasco.
- Global Futurizer: Evento que tiene como objetivo acercar los retos de las empresas a las jóvenes generaciones que puedan estar cursando programas universitarios de diferentes disciplinas. Tiene dos objetivos para las empresas, entender la forma de pensar de sus posibles usuarios así como la captación de talento.
- Beciclos: Iniciativa dedicada a recuperar bicicletas holandesas y tras restaurarlas poder distribuir las a través de un sistema de adopción
- Zocco: Distribución de bolsos y mochilas hechas en Marruecos por personas en riesgo de exclusión.

Las personas que se han graduado, han podido alcanzar los siguientes resultados:

- La primera empresa creada fue en Junio 2013, coincidiendo con la primera ceremonia de graduación de LEINN (TZBZ S. COOP)
- Un total de 14 empresas han sido creadas, fundadas todas ellas por graduados de LEINN
- En 2014 fueron 4 las empresas creadas; en 2015 4 empresas; Y en 2016 5 empresas.
- Predominan las empresas enfocadas en servicios avanzados y digitales, a pesar de la presencia de tecnología en startups como Bapo Bapo o SNAU

(soluciones digitales), ECOPOINT y BAIBA (Manufactura), NOSTOC BIOTECH (Biotecnología).

- Más de 75 personas están vinculadas en el desarrollo de estos proyectos emprendedores, por lo tanto, se puede considerar que el empleo directo generado es significativo.

4. Ecosistemas de emprendimiento

Como bien mencionan Weiblen & Chesbrough⁶ ejemplos como el de Uber o Tesla Motors han mostrado que serán las startups, y no las corporaciones quienes tendrán la capacidad de cambiar las reglas de juego de los mercados y llegar incluso a revolucionar sectores e industrias enteras. De echo, las corporaciones y las start-ups son organizaciones completamente diferentes. Cada uno tiene lo que al otro le falta: la corporación tiene recursos, escala, poder y los hábitos o prácticas para gestionar un negocio validado de una forma eficiente. Las start-ups, en cambio, carecen de todo ello, pero tienen generalmente ideas prometedoras, funcionan de una forma ágil, el deseo de arriesgar y unas aspiraciones de crecer rápidamente. Por ello, hay que generar espacios que fomenten la creación de las mismas.

Así pues y hablando de cambios en la gestión universitaria hacia nuevos modelos más innovadores, desde la red de Mondragon Team Academy y con el objetivo de dar coherencia al modelo educativo planteado, ya no se habla de campus universitarios sino de laboratorios de innovación. Un modelo donde el aprendiz decide lo que quiere aprender y se aprende haciendo, la experiencia de aprendizaje deja de suceder únicamente en un espacio cerrado como pueden ser las aulas, pasando así a transformar los espacios en entornos abiertos donde se potencia el diálogo y la interacción. Así pues, se convierten en espacios donde se fomenta el flujo de personas e iniciativas empresariales con el fin de acelerar el desarrollo de las mismas.

Con todo ello, los laboratorios de innovación de cada localización se convierten en polos de atracción para que sucedan cosas, oportunidades de colaboración entre diferentes agentes, creando así un ecosistema de emprendimiento.

Así pues, nace en 2012 Bilbao Berrikuntza Faktoria, que teniendo en cuenta la visión arriba mencionada ofrece los ingredientes adecuados para crear un laboratorio de innovación con los siguientes ingredientes:

- Espacio que alberga a los jóvenes de LEINN que están aprendiendo a emprender.

- Espacio que está centrado en la incubación y aceleración de start-ups y proyectos empresariales.
- Espacio que alberga Pequeñas y Medianas Empresas (PYMES) con gran potencial de crecimiento a nivel de facturación así como de empleo.

Además de todo ello, Bilbao Berrikuntza Faktoria desde su fundación ha ido añadiendo nuevos elementos que han ido sumando valor a lo ya existente:

- THE MAKERY: Espacio que alberga material de prototipado así como otras herramientas que facilitan el testeo de posibles productos o servicios.
- THE DOCK: Espacio en formato de bar-cafetería que facilita la socialización de las personas a través de eventos así como de conversaciones informales del día a día.
- THE LAB: Espacio equipado con material técnico para producción de contenido audiovisual.

En 2017 el Bilbao Berrikuntza Faktoria se ha convertido en un espacio que promueve los sectores de:

- Emprendimiento
- Industrias Audiovisuales
- Diseño
- Negocios Digitales

Y a diario son más de 300 los profesionales que transitan el ecosistema de emprendimiento.

Conclusiones

- Una universidad emprendedora requiere un nuevo acercamiento a la enseñanza, así como de educadores: Teamcoaches
- La importancia del espacio y el hábitat
- El aprendizaje centrado en la persona: el aprendiz es el principal protagonista (aprendizaje auto gestionado)
- Empresa-equipo como herramienta de aprendizaje (no como fin)
- Concepto del teampreneurship o emprendimiento en equipo. El equipo es el vehículo para el desarrollo individual. Aprendizaje en equipo a través de la creación.
- Los conflictos son oportunidades de aprendizaje (el poder del dialogo y la diversidad).
- La Paciencia: el aprendizaje es lento y los equipos tienen sus altibajos. Es un proceso de desarrollo y crecimiento.

⁶ Weiblen & Chesbrough (2015)

Referencias

- Benjamin S. Cheeks, "Entrepreneurial Founder Teams", (Enero 2014): 21
- Jon R. Katzenbach y Douglas K. Smith, "Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization", (Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 1993), 18.
- David A. Kirby, "Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge?" *Education + Training*, Vol. 46 Iss: 8/9 (2014): 510 - 519, accedido 20 de Mayo, 2016, <http://dx.doi.org/10.1108/00400910410569632>
- Myles Downey, "Effective Coaching: Lessons from the coach's coach", (London, Texere Publishing, 2003, 17.
- Ian Cunningham, "The Wisdom of Strategic Learning: The Self Managed Learning Solution" (New York, McGraw-Hill Book Company, 1994, 223
- Tobias Weiblen & Henry Chesbrough, "Engaging with Startups to Enhance Corporate Innovation" (California Management Review, February 1 2015, Vol 57, Issue 2, pages 66-90).

Participación de R en la digitalización de la sociedad

ALFREDO RAMOS
Director General de R, España

Aclaración

En la clausura del VII Foro Internacional para la Innovación Universitaria, Alfredo Ramos, director general de R, ofreció la visión sobre el proceso de digitalización desde el punto de vista de un operador de telecomunicaciones y ayudó a comprender cuáles son los cambios que suceden cada vez más rápidamente en nuestra sociedad. Se puede visionar su conferencia completa a través de la web del foro fiu.es+

Síntesis de la conferencia

R es el operador gallego de comunicaciones por fibra óptica que ofrece servicios de telefonía fija y móvil, Internet y televisión por suscripción. Desde 2015 forma parte del grupo Euskaltel. R no es solamente una letra, sino que representa una forma de hacer las cosas. Estamos desde 1999 en Galicia. Somos 200 personas en plantilla, generamos un empleo directo e indirecto de 1.700 personas y una inversión acumulada en nuestra comunidad de 1.200 millones.

Esta ha sido la primera aportación de R a la digitalización Galicia, dotarla de una infraestructura de gran capacidad. Tras hacer historia sobre las consecuencias del operador gallego, en 1999 empezamos con el despliegue de la fibra, fuimos pioneros en ofrecer de forma convergente nuestros servicios, constituimos una competencia real en calidad y precio, expandimos la red por el ámbito rural de forma que las redes de nueva generación ya no eran exclusivas de las grandes ciudades. Y llegamos al 60% del mercado en Galicia. Ahora tenemos por delante, continuar la expansión de nuestra red de un modo inteligente, ser imaginativos en las formas de acceso y en las fórmulas de colaboración público-privadas.

Considero que la transformación digital se basa en tres pilares: cumplir con el cliente, pensar cómo facilitarle la vida al cliente y ser más eficientes en los procesos. La guinda del pastel es sorprender al cliente con la personalización y la proactividad que permiten las nuevas tecnologías.

Para afrontar estos tres pilares en un futuro digital en el que las aplicaciones, el Big Data y la Inteligencia Artificial ganan en crecimiento y capitalización. Los operadores de comunicaciones tenemos un reto importante y toca reinventarnos. Este es el futuro y el paisaje por el que apuesta el operador: Internet de las

cosas, Hogar Digital, servicios públicos y sociales, Inteligencia Artificial propia, necesaria para que Galicia no sea una colonia en términos de Big Data.

En resumen, seremos activos en la transformación digital de nuestro Territorio. Para ello, ya estamos trabajando en los diferentes ámbitos. Un ejemplo en R es la plataforma de Hogar Digital, que se basa en la recogida y análisis de datos y en el aprendizaje sobre el comportamiento de los mismos para mejorar los servicios a los clientes. El modelo de sensorización, Big Data y operación automática con Inteligencia Artificial lo aplicamos para monitorizar mejor los servicios de red y eso nos permite mejorar nuestro servicio de forma proactiva sin que el cliente tenga que llamar para informar de cualquier incidencia.

Y en esta labor no caminamos solos, sino que establecemos alianzas y conexiones. Para ser innovadores tenemos que conectar con la comunidad de innovadores. Por eso lanzamos el programa StartUps R, que conecta la tecnología, las capacidades y la comunidad innovadora de R con startups, aceleradoras, clientes y sectores productivos, con el foco puesto en el Interne de las Cosas, Inteligencia Artificial, Ciberseguridad, Redes WiFi y 5G e Industria 4.0.

Un modelo de emprendimiento social: competencias sociales y empresariales

AURELIO VILLA SÁNCHEZ
Universidad de Deusto, España

“En los países más pobres, los emprendedores sociales tienen que llegar a mucha más gente con mucho menos dinero, de modo que deben ser particularmente innovadores para ofrecer soluciones a medida”

DAVID BORSTEIN

Introducción

En las dos últimas décadas ha surgido con más fuerza el tema del emprendimiento, debido a factores como la crisis económica que ha hecho que muchas personas jóvenes y de mediana edad buscaran oportunidades laborales fuera de los circuitos ordinarios de contratación. Muchas de estas personas tenían grandes inquietudes y algunos fueron capaces de crear empresas con visos de estabilidad y sostenibilidad en el tiempo, y otros sufrieron el desengaño en pocos años.

El emprendimiento requiere además de ciertas competencias personales e interpersonales, también una formación que al menos ofrezca una mayor posibilidad de éxito y de su mantenimiento en el tiempo.

Como bien apunta Nerea Saénz (2017) en su tesis doctoral, la estrategia EUROPA 2020 se centra en la mejora del empleo y la lucha contra la pobreza y la exclusión social, y entre sus tres principales líneas se sitúa *mejorar la visibilidad del emprendimiento social*. Esta línea es muy importante, la de resaltar y dar valor a este emprendimiento social, porque contrariamente a lo que mucha gente piensa, nuestros jóvenes siguen viendo esta opción como una alternativa secundaria. El Informe GEM (2014) analiza la percepción de la población española sobre el emprendimiento como opción profesional. El informe señala que: “en la última década, se ha podido observar que la opinión de la población española encuestada al respecto presenta una tendencia a la baja. Por ejemplo, en 2014, tan sólo el 53% de la población española de 18 a 64 años encuestada opinaba que emprender podría ser considerado como una buena opción profesional en España”, este porcentaje, indica el informe supone un descenso de un 3% del año anterior. Por eso pensamos, que aún queda mucho camino que recorrer y que los gobiernos nacionales, comunitarios y locales tienen que dedicar más recursos a promover el emprendimiento y a ofrecer ayudas para la formación

que se nos antoja muy limitada y fragmentada, o dicho de un modo más radical, insuficiente para crear empresas con posibilidades de sostenibilidad.

Por otra parte, cuando se habla de emprendimiento, es necesario distinguir si estamos hablando de alguien que empieza, si ya tiene ya alguna formación en el ámbito del emprendimiento, o si ya está con un proyecto, o si está en una incubadora o aceleradora. Porque las necesidades de todas estas personas son muy distintas. Mientras los que empiezan, necesitan una formación sólida y fundamentada en varios ámbitos del emprendimiento, como posteriormente analizaremos, los más avanzados, los que están poniendo proyectos de emprendimiento en marcha, lo que necesitan son asesoramientos en diversos temas, y ayuda financiera para su puesta en práctica, a través de las distintas estrategias que existen hoy.

Es evidente que, a pesar de todas las dificultades, el emprendimiento social comienza a tener un resultado significativo con un peso de un 5% del total de la productividad en Europa y un 2,5% aproximadamente en España. Teniendo en cuenta, algunos problemas sociales que existen y que van a incrementarse en la próxima década, como es el envejecimiento de la población española, y muy significativamente en Galicia, que desgraciadamente va de abanderada en este tema. Una población tan envejecida y con una expectativa media de vida de 85 años en las mujeres y 80-82 en los hombres, pueden uno imaginarse las necesidades que están emergiendo en diversos ámbitos; salud, formación, entretenimiento, turismo, viviendas/residencias adecuadas, y la necesidad y oportunidad de formar profesionales que puedan atender a esta población. Sin contar, con otros muchos ámbitos que están cambiando sus modos de trabajar y con un requerimiento de profesionales. Se estima que, en este momento, se necesitan ya más de 150.000 profesionales en España en el ámbito de las tecnologías, y no existen aún estas personas formadas en la competencia digital.

El tema del emprendimiento ha crecido sustancialmente en todo el mundo, pero aún así algunos autores como Cooper (2003) lo consideran aún un tema adolescente. Es verdad que la definición o mejor aún caracterización de un emprendedor tiene diversas perspectivas, lo que por otro lado es lógico porque un emprendedor social nace y se hace en muy diversos contextos, con muy diferentes tipos de formación y por ello, es difícil coincidir en una única forma de definir el emprendimiento social. Por otro lado, personalmente pienso que es una quimera encontrar una definición que sea compartida de manera unánime. El emprendimiento es un término *dinámico* que va adaptándose e innovando en función de las necesidades y oportunidades del mercado, de los destinatarios a los que se dirige el producto o servicio. Es más fácil, llegar a un marco en el que se pueda ofrecer unas características generales o básicas de lo que se entiende por emprendedor social.

En este trabajo, nos vamos a focalizar sustancialmente en el emprendimiento social, que entendemos del siguiente modo: “*Cualquier nueva iniciativa individual o colectiva que tiene como propósito solucionar o contribuir a solucionar un problema social identificado a través de un proyecto con características de sostenibilidad, adaptándose a los valores y contextos en los que se va a llevar a cabo las acciones definidas bajo principios éticos, y con la intención de lograr el mayor impacto sobre la realidad social (local, nacional o internacional)*” (Villa y colabs., 2013).

Un emprendedor social debe caracterizarse al menos por características definitorias: proponer, ayudar o solucionar un *problema social*, por tanto su actividad debe centrarse en la búsqueda de la reducción o eliminación del malestar social en el ámbito o aspecto específico determinado, y crear un valor social, actuando siempre desde una aplicación ética como principal señal de identidad. El propósito de un emprendimiento social es crear una empresa que ayude a mejorar algún aspecto de la sociedad, esta intención es clave en un emprendedor social.

La Comisión Europea señala tres características fundamentales para entender que se entiende por una empresa social:

- a) Su misión social es prioritaria. Esta idea de contribuir al desarrollo social en el área que sea, es una diferencia con las empresas socialmente responsables que su propósito sigue siendo el mayor beneficio económico posible.
- b) Son sostenibles desde el punto de vista económico y reinvierten sus beneficios en la misión que se han propuesto, y se diferencian de las ONGs o fundaciones cuyo capital es fundamentalmente externo.
- c) Poseen un modelo de gobernanza corporativo democrático y por tanto, una modo de gestionar distinto a los modelos de gestión tradicional o clásicos.

Un artículo que refleja bien lo que es y lo que no es innovación social, es el presentado por Morales Gutiérrez (2009) quién delimita la configuración de las innovaciones sociales, destacando algunos rasgos que aquí únicamente enumeramos con una mínima explicación:

Rasgos de las innovaciones sociales desde su carácter innovador:

- a) Son originales. No tanto por su complejidad técnica sino por su eficacia: capacidad para resolver problemas con poca burocracia.
- b) Manejan sobre todo intangibles.
- c) Son imitables, transferibles, reproducibles (*know-how* de complejidad baja) con impacto *glocal*.

Rasgos de las innovaciones sociales desde su carácter social:

- a) Orientación a la resolución de problemas sociales: impacto social directo (económico directo o indirecto)

b) Intensiva en capital social-relacional

Morales Gutiérrez, señala también lo que no es innovación social, con lo que ayuda a clarificar el término de *innovación social*, que resulta complejo y sobre todo muy confuso por su adjetivación de social, en el que las interpretaciones son muy diversas.

Qué no debe considerarse innovación social: *lo que no son innovaciones sociales*:

- a) No son una especie dentro de las innovaciones denominadas de gestión o administrativas.
- b) No son buenas prácticas en las actuaciones sociales (el mero desarrollo institucional o de perfeccionamiento de una práctica ya existente en su eficiencia o en su eficacia no es, por sí misma, una innovación social).
- c) No son sólo acciones para reducir la brecha tecnológica.
- d) No son las sinergias empresariales entre la responsabilidad social corporativa (RSC) y la innovación empresarial.
- e) No son las metodologías participativas para la creatividad.
- f) No son, en sentido estricto, el desarrollo de las redes sociales a través de la web 2.0.

La búsqueda y selección de las competencias del emprendimiento social.

Como recoge Paños (2017) en su artículo sobre emprendimiento social, se trata del marco EntreComp (Comisión Europea, 2016a) que abarca 3 áreas competenciales (“ideas y oportunidades”, “recursos” y “acción”) integrando diferentes competencias, como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1. Marco EntreComp. Relación áreas competenciales

Áreas	Competencias
Ideas y oportunidades	Búsqueda de oportunidades
	Creatividad
	Visión
	Valorar ideas
Recursos	Pensamiento ético y sostenible
	Autoeficacia y conciencia de uno mismo Motivación y perseverancia
	Movilización de recursos
	Educación financiera y económica
Acción	Movilizar a otros
	Tener iniciativa Planificación-gestión
	Hacer frente a incertidumbres, riesgos y ambigüedades
	Trabajar con otros
	Aprendizaje mediante la experiencia

Como puede verse, son muchas las competencias señaladas y para su adquisición y/o desarrollo se requiere formación y experiencia posterior. Nuestra experiencia es que la formación que se está llevando a cabo en el ámbito del emprendimiento general, y más específicamente en el social, es que es deficitario tanto en el tiempo como en sus contenidos. Desde nuestro punto de vista, no es sólo necesario llegar a elaborar un *business plan*, sino que la formación debe contemplar otros ámbitos muy necesarios para la sostenibilidad del plan, y hacen referencias a la formación del autoconocimiento personal del emprendedor y de sus habilidades interpersonales entre otras, además de las competencias específicas profesionalizadoras.

Se demanda formación en todos los niveles educativos y sociales, desde la educación básica hasta la universidad, potenciando la sensibilidad hacia el emprendimiento y capacitando en las competencias básicas del mismo. Pero esto no quita, que se requiere también una oferta de formación del emprendimiento para un núcleo importante de la población que está fuera del ámbito universitario (con o sin titulación universitaria) que desea encontrar un camino profesional que le lleve a emprender con una cierta probabilidad de éxito, y esto no puede ocurrir, si seguimos haciendo formación “*Prêt-à-porter*”, rápida que se difumina cuando el emprendedor/a se encuentran con las primeras dificultades u obstáculos serios, por falta de formación. Y esto, desde mi punto de vista, es una responsabilidad política, que tiene que buscar y ofrecer oportunidades de trabajo y de emprendimiento con una formación seria y más sólida.

Enfoques metodológicos empleados en la formación del emprendedor.

Es verdad, que se está investigando y experimentando la formación de emprendimiento con múltiples enfoques y probando diferentes metodologías. Se han llevado a cabo a través de múltiples métodos utilizados en la investigación en emprendimiento, tal como señala las autoras Brush, Manolova y Edelman (2008).

MÉTODOS	PORCENTAJE
Estudios de casos	1,79
Casos comparados	3,85
Entrevistas	5,13
Encuestas	25,38
Información Secundaria	29,74
Experimentos	0,51
Métodos Mixtos	7,44
Otros	17,69
No mencionados	8,46

Fuente: Brush, C.G; Manolova, T.S.; Edelman, L.F. (2008). Separated by a common language? Entrepreneurship Theory and Practice, 32, 255.

Entre las encuestas y la información secundaria sobrepasan el 50% de todos los métodos utilizados en la investigación sobre emprendimiento.

Saenz (2017) describe quince metodologías que se están aplicando en la formación del emprendimiento en el ámbito universitario, tales como: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje-Servicio (ApS), Aprendizaje orientado a Proyectos, Learning by doing o Aprender Haciendo, Estudio de Casos, Design Thinking, Work Based Learning, Método expositivo, Técnicas afines a las metodología activas (Role-Playing, Simulación y Juego, Ponentes Invitados, competiciones y concursos, visitas a empresas. (Pág. 139 y ss.).

Puede verse en Paños (2017) las principales metodologías que hacen hincapié en la competencia emprendedora, y que la autora, ofrece un panorama de diferentes competencias con su referente teórico y un análisis de las principales competencias que desarrolla cada método y que guarda relación con la competencia emprendedora.

Melián, Campos y Sanchís (2011) investigaron aplicando la Técnica Delphi el perfil del emprendedor y de las empresas sociales. Para los autores, “el emprendedor social es un agente de cambio que ayuda a paliar los efectos del desempleo y de la exclusión social de ciertos colectivos mediante la creación de empresas cuyo fin primordial es la inclusión sociolaboral de colectivos desfavorecidos”. Este estudio se encuadra en el ámbito de la denominada economía social, y, más en particular, en la denominada nueva economía social o solidaria (Laville, 2000). En España, van incrementándose este tipo de empresas en prácticamente todas las comunidades autónomas, y sus resultados económicos van tomando una gran importancia, se estima que están en torno al 3% mientras en Europa es casi el doble, y supone casi el 6% de la productividad empresarial total.

Estos autores citados, afirman que: “estas empresas cumplen y persiguen tres objetivos: el social, mediante la inserción laboral de colectivos en régimen de exclusión (son la prestación de un servicio a una colectividad), el económico, mediante la realización de una actividad económica con niveles de eficacia y eficiencia empresarial, y el sociopolítico, mediante el desarrollo de un proyecto que contemple la inclusión social y la participación activa de todos los agentes implicados en la empresa, incluyendo a los que van dirigidos los fines sociales”.

Aquí nos vamos a centrar en el emprendimiento social, que aunque tiene un gran paralelismo con el emprendimiento general o empresarial, el emprendimiento social se distingue por sus fines. Como señalan Swanson y Zhang: “el término emprendimiento social describe las empresas sostenibles que combinan los principios empresariales con una pasión por el impacto social”.

Dees (2001:4) identifica una serie de criterios para definir a un emprendedor social:

- adopta una misión para crear y sostener un valor social
- reconoce y persigue implacablemente nuevas oportunidades para servir a la misión
- se compromete con un proceso continuo de innovación, adaptación y aprendizaje
- actuar con audacia sin estar limitado por los recursos disponibles en la actualidad
- exhibir una mayor responsabilidad ante las instituciones y para los resultados creados

Swanson y Zhang (2010) subrayan que recientemente la investigación social “Social Entrepreneurship” (SE) ha ganado atención como lo demuestran, entre otras cosas, el creciente número de estudiosos que se focalizan en este tema (Zahra, Gadajlovic, Neubaum & Shulman, 2009); el lanzamiento de nuevas revistas dedicadas a este tema (Halkias y Okpara, 2011; Nicholls, 2010^a,); las revistas relacionadas como Social Enterprise Journal han elevado la consideración al emprendimiento social (Haugh, 2005; Thompson, 2008).

También ha despertado el interés en gobiernos interesados en promover esta actividad en sus países (Defourny & Nyssens, 2009, Nicholls, 2010b). Por ejemplo en 2010, la Cumbre Presidencial trató sobre emprendimiento, destinada a “Identificar maneras de promover el emprendimiento económico y social”. Se celebró en Whashington D.C. (La Casa Blanca) y en este acto el presidente Obama describió el emprendimiento social cuando afirmó: “El cambio real viene de abajo a arriba, de las bases, empezando con los sueños y pasiones de los individuos que sirven a sus comunidades”

Cuatro actitudes básicas del emprendedor

A) Autoconcepto y autoestima

- **Autoconcepto:** es el valor que tiene el individuo de la persona que cree ser. Percepción de uno mismo.
- **Autoestima:** es el proceso mediante el que el individuo examina sus actos, sus capacidades y atributos en comparación con sus criterios y valores personales que ha interiorizado.
- Las investigaciones ponen de manifiesto la *importancia* que tiene la *autoestima* en la capacidad para asumir riesgos, adquirir nuevas competencias y ser creativos.

B) Locus of control

Se entiende en psicología como la percepción que cada persona tiene para localizar los atributos causales en las actividades cotidianas.

Un buen emprendedor tiene un elevado *locus of control* interno. Es la persona que *asume* los resultados obtenidos sean positivos y/o negativos, y tiende a la autocrítica y al autoanálisis para ver qué factores han incidido en el éxito o en el fracaso.

C) Asunción de riesgos

- El *riesgo* que se corre en la creación de una empresa no tiene porqué ser únicamente *económico*, sino existe el *riesgo social* de perder prestigio, el *emocional* (soy un fracasado) o cualquier otro riesgo.
- Cualquier emprendimiento conlleva siempre un cierto riesgo, que todo emprendedor tiene que asumir si quiere intentar llevar adelante su empresa/proyecto.

D) Innovación/creatividad

- No hay autor que trate el tema del emprendedor que no señale la actitud de innovación como algo inherente al emprendedor.
- Esta innovación puede entenderse como:
 - un nuevo producto o servicio
 - Una novedosa forma de producir
 - Un nuevo mercado
 - Una nueva organización

Nuestra propuesta de emprendimiento: “La espiral del emprendimiento Social”

¿Por qué una espiral? La espiral es un símbolo muy antiguo y universal, entre otros contextos se encuentra la triple espiral Celta. Representa el pensamiento cíclico, que nos parece muy significativo para describir el emprendimiento. La espiral ha sido una figura utilizada en el arte, y cargada de simbolismos que la han convertido en algo omnipresente en todas las culturas.

En nuestro caso, la espiral del emprendimiento se origina en *uno mismo*, en cada persona, y es desde allí dónde se inicia la línea que rota sobre el eje del emprendimiento.

La espiral del emprendimiento se compone inicialmente de cinco bucles que tienen su inicio en **el conocimiento de sí mismo**, como el fundamento de cualquier emprendimiento, pues no hay nada más importante y decisivo que la propia persona. El conocimiento de sí mismo es la base para el desarrollo personal y profesional de cualquier emprendedor. El primer aspecto para emprender, es conocerse bien, para actuar en consonancia. En el pórtico del templo de Delfos

puede leerse “Homo, gnoscete ipsum” que será nuestro punto de partida sobre la que se construirá el edificio personal y profesional. Conocer las capacidades y carencias de cada uno proporciona más seguridad y facilita un autocontrol más eficaz en momentos de ansiedad, angustia o estrés. Cuando realmente uno se conoce a sí mismo con profundidad, está en la mejor disposición para establecer relaciones y hablar de sí mismo. Existen tres competencias relacionadas con este primer círculo, como son; el autoconocimiento, la autocrítica y la autoconfianza. El primero, el autoconocimiento, basado en la introspección y reconociendo los puntos fuertes y débiles que uno tiene, constituye la base para la mejora y desarrollo personal.

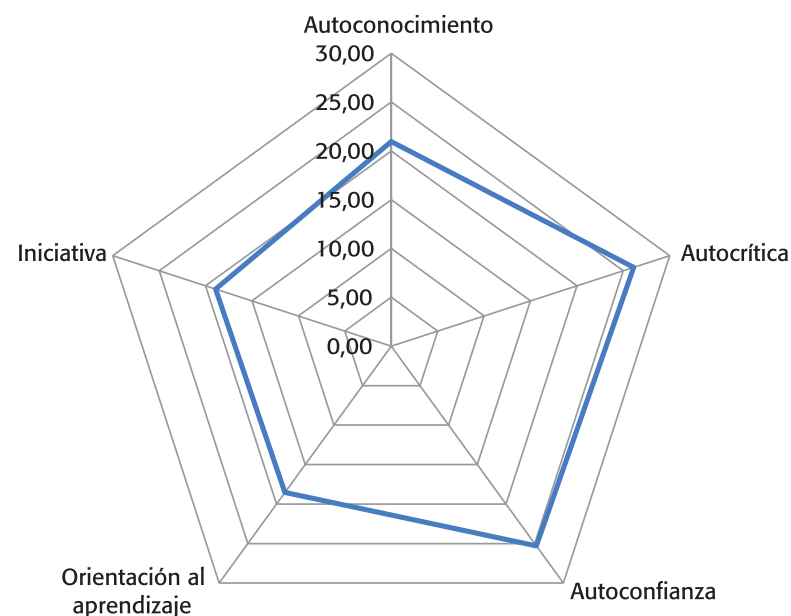
Reconocerse limitado y aceptar con humildad esa realidad, es un buen comienzo para aceptarse como persona. La segunda competencia, la autocrítica, permite distinguir y reconocer los propios defectos y errores y poder enfrentarse a los mismos, intentando que no vuelvan a repetirse poniendo los medios adecuados. Por tanto, esta competencia, no es otra cosa, que la acción de autoevaluarse con la finalidad de reconocer lo que hacemos bien y lo que hacemos mal con la sana intención de corregirse y enmendarse. Finalmente, la tercera es la autoconfianza, entendida como la percepción positiva, fuerza y convicción de que se puede lograr las metas que uno se propone confiando en su energía y recursos personales. Esta autoconfianza, se basa en una autoestima positiva y un *locus of control* interno más que externo, que ayuda a asumir las equivocaciones como propias evitando la tendencia a echar las culpas o responsabilidades a otros o a la mala suerte.

El término *locus of control* se entiende en psicología como la percepción que cada persona tiene para localizar los atributos causales en las actividades cotidianas. Y éste: “lugar de control” puede centrarse más internamente, lo que se denomina locus of control interno; o contrariamente, la persona considera que el resultado depende fundamentalmente de causas externas (la mala suerte, la falta de tiempo, las personas que no ayudan, etc.), es lo que se denomina locus of control externo.

Un buen emprendedor tiene un elevado *locus of control* interno. Es la persona que *asume* los resultados obtenidos sean positivos y/o negativos, y tiende a la autocrítica y al autoanálisis para ver qué factores han incidido en el éxito o en el fracaso, y que considera que podría mejorar en su actuación, la próxima vez ante situaciones similares.

A continuación, presentamos el perfil de 102 emprendedores basado en un estudio que hemos realizado en Galicia, tal como se autoperceben en cada una de las competencias evaluadas a través de un cuestionario en los cinco ámbitos o bucles que constituyen el modelo propuesto.

ÁMBITO PERSONAL



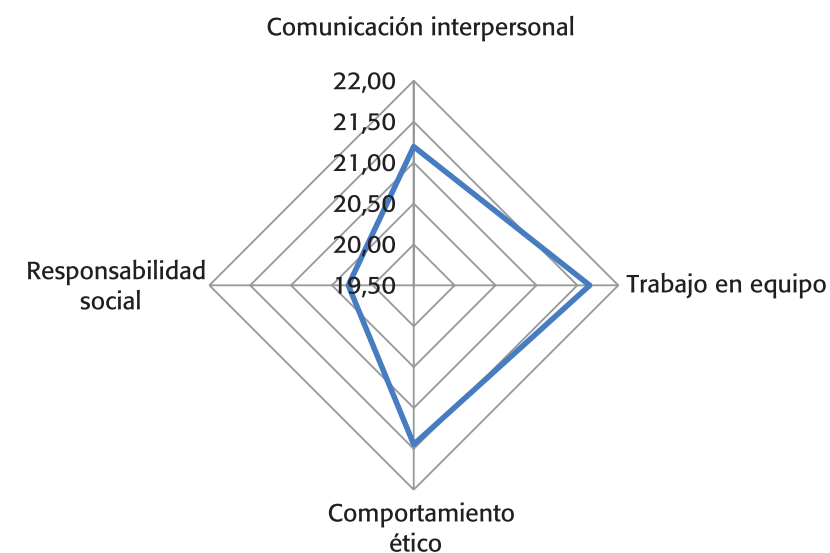
En general, puede verse que el perfil medio de estos emprendedores se centra de modo muy positivo en la autocrítica y la autoconfianza, y se requiere un mayor conocimiento de sí mismo, aspecto que personalmente considero clave. Y dos competencias que necesitan mejorarse son la Orientación al Aprendizaje (hay que sensibilizar al emprendedor que es una persona que siempre va a estar aprendiendo, y ello, significa conocerse cómo aprende mejor e incorporar la formación como un aspecto ordinario de su vida. Y la otra competencia, es la iniciativa, se refiere a la personal. Un emprendedor/a es una persona que piensa las cosas y las promueve desde sí misma, por ello necesita iniciativa, lo que no significa que no deba trabajar en equipo.

El segundo bucle se centra en las **habilidades interpersonales**. Para un emprendedor y todavía más para un emprendedor social, las competencias interpersonales tienen una importancia capital en su devenir profesional. Señalamos aquí otras cuatro competencias interpersonales clave, como son: la *comunicación interpersonal*, el *trabajo en equipo*, el *comportamiento ético* y la *responsabilidad social*. La comunicación interpersonal la entendemos como la relación positiva con otras personas a través de una escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente, por medios verbales y no verbales. La comunicación interpersonal es la principal característica para un emprendedor social, y la que tiene que cuidar, mejorar o desarrollar. Una segunda

competencia es el trabajo en equipo. Es evidente, que un emprendimiento social requiere trabajo en equipo, y por ello, hemos seleccionado esta competencia entendida como: integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones. Trabajar en equipo **no** resulta fácil y hay que aprender a trabajar en equipo, y aún resulta más difícil, liderar a un equipo, pero esa es ya otra competencia de la que hablaremos más tarde. Otra competencia interpersonal imprescindible para un emprendedor social es su comportamiento ético, que se entiende como: utilizar el juicio moral para valorar y evaluar críticamente la dimensión ética de la realidad y la coherencia del sistema de valores propios y ajenos, con el fin de lograr una participación activa, comprometida y responsable en la vida cívica, orientada a la búsqueda de la justicia y el bienestar colectivo. Finalmente, la última competencia interpersonal seleccionada es la responsabilidad social, definida como: compromiso que los miembros de una determinada comunidad, sociedad, ya sea individualmente cada uno, o bien como parte de un grupo social, tendrán entre sí, así como también para con la sociedad o comunidad en su conjunto.

A continuación, describimos el perfil medio de estos emprendedores gallegos en el ámbito Interpersonal.

ÁMBITO INTERPERSONAL



De las cuatro competencias que se han analizado en este ámbito se pueden ver dos más desarrolladas y dos más incipientes. Las dos que obtienen mayor valoración son la competencia de trabajo en equipo, esta competencia la valoran

todos los emprendedores, y aquí se autoperciben como profesionales que saben trabajar colegiadamente. La otra competencia con alta valoración es el comportamiento ético (percibido como una forma personal de actuar como persona y como profesional, es decir, cumplir principios de actuación acordes con la ética y la moral).

Las dos competencias que podrían ser objeto de mejora son: la comunicación interpersonal, que tanto influye en las relaciones del equipo interno y de las personas que constituyen el mundo exterior, como proveedores, clientes, etc. No es fácil, la comunicación interpersonal requiere formación para aprender a desarrollar la escucha empática, el respeto a las opiniones diferentes, la empatía, entre otras características. Y la cuarta competencia estudiada en este ámbito es la responsabilidad social. Es evidente, que el resultado medio obtenido, refleja un aspecto deficitario, y que contrasta con el comportamiento ético. Esta diferencia, la entendemos, que mientras que el comportamiento ético se fundamenta en la propia actuación personal que parece estar más asumida por estos emprendedores, la responsabilidad social está más centrada en el equipo, en la organización, en los principios y códigos institucionales, y esto requiere planificación y elaboración de estos principios deontológicos que es necesario establecer previamente para luego vigilar su cumplimiento.

El tercer bucle se centra en el ámbito institucional, para comprender los factores que inciden en el proceso y efectividad del emprendimiento, son los factores organizacionales como la cultura, la motivación laboral. Hemos seleccionado algunas competencias muy vinculadas con el conocimiento y transformación institucional. La primera es el liderazgo, que entendemos como: “Influir sobre las personas y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional”. El emprendedor tiene forzosamente que constituirse en líder para liderar su proyecto y lograr la implicación y el compromiso de todas las personas implicadas en el mismo. Una competencia vinculada es la Gestión de proyectos, definida como: preparar, dirigir, evaluar y hacer seguimiento de un trabajo complejo de manera eficaz desarrollando una idea hasta concretarla en un servicio o producto. Previa a esta competencia está la competencia denominada Visión estratégica, sin la cual un emprendimiento perdería su sentido de futuro. Se entiende esta competencia de visión estratégica como: “determinar, desde una proyección de futuro retador y realista los objetivos, prioridades, métodos y controles a corto, medio y largo plazo de forma coherente, como resultado de un análisis de las fortalezas y debilidades propias y de los recursos empleados y teniendo en cuenta las oportunidades y amenazas que se presentan. Lógicamente, esta visión estratégica está entrelazada con la competencia Espíritu emprendedor,

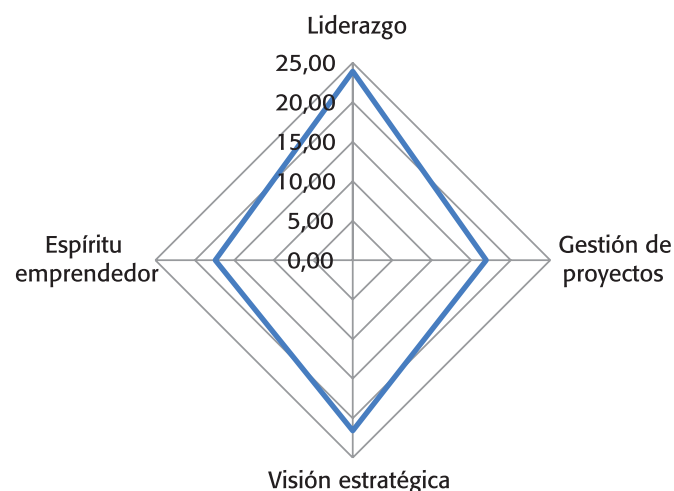
definida como: ”realizar proyectos por iniciativa propia, comprometiendo determinados recursos con el fin de explotar una oportunidad, y asumiendo el riesgo que ello acarrea”.

ÁMBITO ORGANIZACIONAL

En este ámbito, como se ha visto anteriormente, se han analizado cuatro competencias transversales, dos de ellas obtienen una alta valoración, como es el liderazgo y la visión estratégica, que son dos competencias que suelen ir muy vinculadas. La mayoría de estos emprendedores se consideran con altas características de liderazgo, pero se requiere un contraste. El liderazgo depende fundamentalmente de cómo son percibidos por los demás, y no tanto por nuestra autopercepción. Suelo decir, de forma irónica, que el líder es líder si tiene seguidores, sino más que un líder es un *ilus*o. El liderazgo supone que la persona es vista de forma positiva por sus seguidores, porque confían en esa persona, tiene credibilidad, se le supone que actúa siempre con honestidad, infunde ánimo y entusiasmo a su alrededor entre otras cualidades. Una segunda competencia también autopercebida con una valoración elevada es la *Visión Estratégica*, competencia clave para un emprendedor y para una organización. Sin visión estratégica, los planes o proyectos serán dudosos, ocasionan inseguridad, y esto lleva a la falta de credibilidad del líder. La visión estratégica marca un camino, señala un rumbo, muestra dónde se quiere ir y cómo se piensa llegar allí. Es una competencia muy importante en el ámbito organizativo.

Las otras dos competencias son susceptibles de mejora, estas competencias son: el espíritu emprendedor y la gestión de proyectos. El espíritu emprendedor lo situamos en el ámbito organizativo, porque a diferencia de la competencia iniciativa que es más personal, el espíritu emprendedor (aunque su origen es personal) o es capaz de transferirlo a la organización o al equipo, sino el emprendimiento es muy difícil. La organización tiene que ser emprendedora en su conjunto, en todas sus facetas, todo el personal debe estar imbuido de este espíritu emprendedor, y ahí es cuando la organización da el salto cualitativo, cuando el personal se ha contagiado de ese espíritu emprendedor. Esta característica de emprendimiento no atañe sólo a los individuos sino a también a las organizaciones, tal como señala Clark (2012) cuando habla de las “Universidades Emprendedoras”.

La cuarta competencia analizada de este ámbito es la Gestión de Proyectos. No puede existir emprendimiento sin un proyecto, pero además de definirlo y tenerlo, hay que conocer cómo gestionarlo, como seguir sus pasos y etapas, como evaluarlo. Y todo ello, significa desarrollar la competencia que hemos denominado Gestión de proyectos. Y puede verse, que obtiene en la imagen:



El cuarto bucle se refiere a las competencias más específicas o más profesionalizadoras, que comprenden el conocimiento técnico, las estrategias y el comportamiento profesional necesarias para un emprendedor.

Aunque en este texto, no se van a tratar las competencias específicas, al menos van a enumerarlas, estas son:

- Planificación estratégica: Alcanzar objetivos a medio y largo plazo a través de un plan
- Gestión operativa: Combinar personas, técnicas y sistemas para completar un proyecto.
- Dirección de personas: Gestionar al equipo humano para la mejora continua del desempeño.
- Gestión económica-financiera: Proyectar y fijar las bases de las actividades financieras de manera ética.
- Comunicación y Marketing: Construir y mantener intercambios y relaciones recíprocamente beneficiosas.
- Uso de las tecnologías: conocer y utilizar las tecnologías aplicadas al proceso de emprendimiento.
- Negociación: conocimiento de las técnicas de negociación, proceso fundamental en cualquier emprendimiento.

Las competencias genéricas que acompañan y refuerzan las competencias técnicas definidas anteriormente son cuatro: Resolución de problemas, Gestión del tiempo, Pensamiento Práctico y Pensamiento analógico. La primera competencia Resolución de problemas, la entendemos como: “identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva”. Como es obvio, el emprendedor

tendrá que enfrentarse a todo tipo de problemas y tener una estrategia o enfoque para resolverlos puede ser una ayuda muy valiosa. Muy vinculada con esta competencia se encuentra la denominada Pensamiento práctico, que definimos como: “comportamiento mental que facilita seleccionar el curso de acción más apropiado, atendiendo a la información disponible y a establecer el proceso a seguir para alcanzar los objetivos con eficacia y eficiencia”. Otra competencia vinculada con la creatividad y la innovación es el pensamiento analógico que entendemos como: “comportamiento mental que logra establecer relaciones de semejanza o similitud entre cosas distintas”. Y, por último, la competencia de gestión del tiempo, que definimos como: Distribuir el tiempo de manera ponderada en función de las prioridades, teniendo en cuenta los objetivos personales a corto, medio y largo plazo y las áreas personales y profesionales que interesa desarrollar.

Aunque las competencias específicas no son objeto de este artículo, vamos al menos a enumerarlas:

Planificación Estratégica, Dirección de Personas, Gestión Operativo (Recursos), Gestión Económica-Financiera, Comunicación y Marketing, y Negociación.

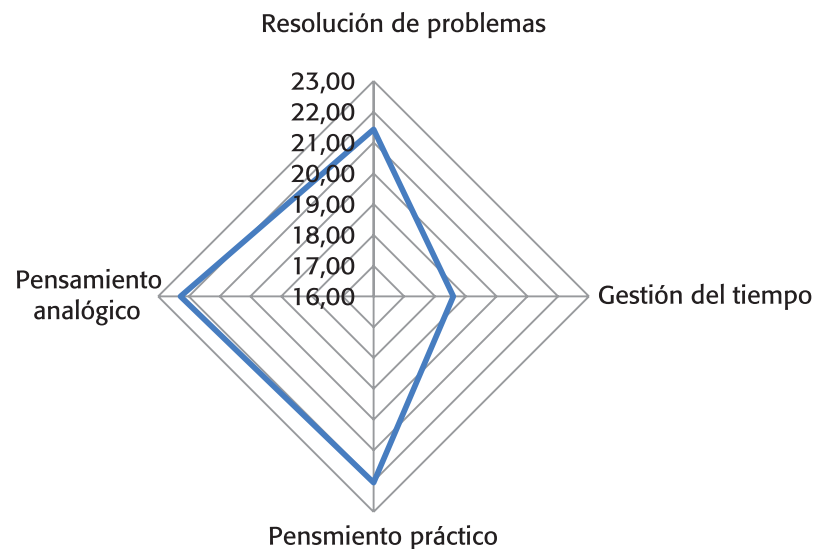
ÁMBITO TÉCNICO

En este ámbito técnico, que por cierto es el más común en todas las formaciones porque se consideran las competencias que cualquier persona que va a emprender o esté pensando en crear una empresa va a necesitarlas en mayor o menor medida.

De las cuatro competencias transversales, complementarias y que acompañan a las competencias técnicas específicas son como ya se han explicado: pensamiento práctico, pensamiento analógico, resolución de problemas y gestión del tiempo.

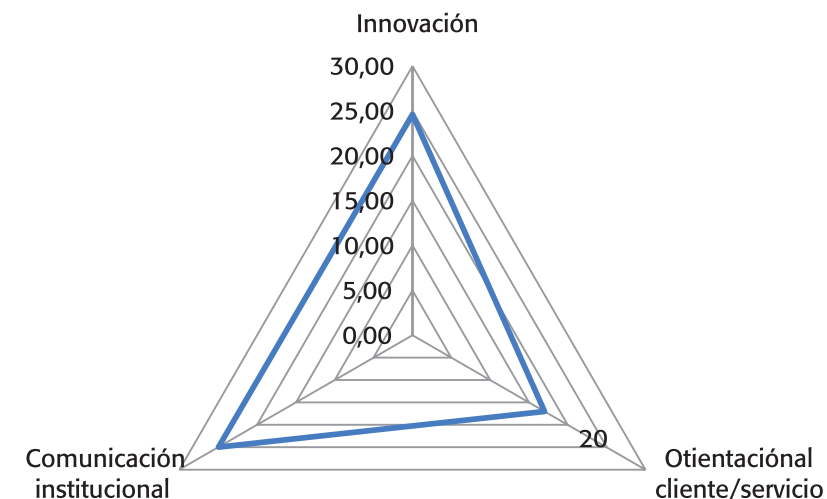
Las dos competencias referidas a dos tipos de pensamiento son autopercebidos con alta valoración. El pensamiento práctico, significa afrontar los problemas desde una perspectiva práctica, una manera de pensar operativa. Mientras que el pensamiento analógico, es el que ayuda a ver otras situaciones y transferirlas a la situación propia. El grupo de emprendedores encuestado se ve fuerte en general en estas dos competencias, moderadamente positiva es la tercera competencia Resolución de problemas, esta competencia requiere conocer estrategias para resolver problemas y aplicarlas en cada contexto. La cuarta competencia ha sido valorada con baja puntuación como es la gestión del tiempo. Todos sabemos la dificultad de gestionar bien nuestro tiempo, y la cantidad de veces, que nos alteramos, nos enfadamos con las inoportunas situaciones que

tenemos la percepción de pérdida de tiempo. Y esto significa, que tenemos que adquirir esta competencia, y practicarla, pues es una herramienta imprescindible para un emprendedor/a.



El quinto bucle se refiere al conocimiento del mercado, entorno social e institucional. Para este ámbito hemos seleccionado algunas competencias para fortalecer el comportamiento eficaz y eficiente en este ámbito. La primera es la Innovación, entendida como: dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales, modificando o introduciendo elementos nuevos en los procesos y en los resultados. Conocer, diagnosticar las necesidades de la sociedad y de sus instituciones es una prioridad para un emprendedor social, a las que intentará dar respuesta positiva a través de su proyecto. Unida a esta competencia se encuentra la denominada Orientación al cliente, que si es esencial para cualquier tipo de emprendimiento, aún lo es más para el emprendimiento social debido al énfasis en cubrir las necesidades de la gente. Definimos esta competencia como: determinación de enfocar todos sus esfuerzos en generar un valor superior para sus destinatarios, su satisfacción, ofreciendo el servicio y/o producto con la mayor atención y calidad posible. Y para finalizar, la última competencia pensada para este ámbito es la denominada Comunicación Institucional, que definimos como: la “relación de la organización dirigida a las personas y grupos sociales con la intención de ofrecer su imagen y dar información dirigida al público de forma coherente con la visión y objetivos planteados, coordinada y alineada”.

ÁMBITO ENTORNO SOCIAL E INSTITUCIONAL



Los resultados obtenidos del estudio de autopercepción de esta muestra de 102 emprendedores gallegos sobre las tres competencias de este ámbito del Conocimiento del entorno social e institucional, sobre las tres competencias identificadas son distintos. Las competencias de Innovación (referida a la detección de oportunidades y buscar alternativas a los problemas y deficiencias obtiene una puntuación bastante alta, lo mismo que la comunicación institucional referida a la constitución de redes sociales y contactos con las diversas instituciones alcanza así mismo una alta valoración. En el caso de la competencia orientación al servicio/o al cliente, la puntuación alcanzada es significativamente menor.

En síntesis, esta primera aproximación al perfil competencial autopercebido por los emprendedores gallegos que están en incubadoras o en periodo de formación práctica, podríamos decir que es bastante elevada en términos generales, y estos datos deben ser contrastados con otras medidas y evidencias a través de indicadores de cada una de las competencias medidas. Pero nos da un primer conocimiento de lo cómo se ven los emprendedores y cuáles serían las mayores necesidades según los mismos.

Metodología del modelo de Formación Espiral del Emprendimiento Social

El modelo que hemos denominado Espiral del Emprendimiento Social consta de cinco ámbitos como se ha descrito en las páginas anteriores. Es una propuesta de formación para el emprendimiento en modalidad semipresencial con un 75% online y 25% aproximadamente. Esta formación requiere una

dedicación al menos del 50% de una jornada laboral y está configurada por 16 ECTS, es decir 400 horas, con una metodología muy activa basada en la utilización de diversas metodologías y elaboración de un proyecto de emprendimiento que debe presentarse y defenderse ante un tribunal de expertos en emprendimiento.

Como complemento a nuestro estudio de emprendedores, traemos aquí un estudio de Swanson y Zhang que llevaron a cabo una encuesta para conocer las percepciones de de empresarios sociales.

Los autores citados preguntaron a los encuestados si se consideraban empresarios sociales y, en caso afirmativo, por qué. Casi el 83% de los encuestados se autoidentificó como empresarios sociales. Las razones que dieron para sus evaluaciones incluyeron lo siguiente:

- Satisfacer las necesidades sociales (N = 33)
- Participación de la comunidad (N = 25)
- Desarrollar tejido social (N = 15)
- Mejorar la calidad de vida (N = 14)
- Prestar servicios a las personas marginadas (N = 9)
- Abordar las necesidades sociales (N = 8)
- Participación de los jóvenes (N = 6)
- Motivos financieros (N = 5)

De manera abrumadora, estos encuestados se consideraban empresarios sociales

Porque ellos creían que habían logrado, o al menos tenían la intención de lograr, algunos beneficios para los demás. La percepción de lo que entienden por emprendimiento social es mucho más simple que lo que señalan los estudios del tema. Muchos entrevistados, indican que la empresa social puede utilizarse para resolver problemas reales y ganar dinero”.

Es evidente, que se necesita seguir investigando y profundizando en qué es y qué consiste ser un emprendedor social para distinguirlo de un emprendedor normal.

Consideraciones finales

En primer lugar, resaltar el incremento que se está produciendo en el tema del emprendimiento social, si bien todavía es algo incipiente desde el punto de vista de sus efectos económicos y de impacto social.

En segundo lugar, la necesidad de una formación más amplia y profunda que recoja las principales competencias que requiere un emprendedor bien formado, para poseer un conocimiento sólido y poder afrontar las dificultades en los diversos ámbitos a los que tendrá que enfrentarse y afrontar.

En tercer lugar, el estudio empírico realizado con cien emprendedores ofrece un panorama sobre las competencias que requiere una persona emprendedora y el déficit de algunas de las competencias estudiadas.

En síntesis, la formación en competencias emprendedoras se ve como un camino incipiente al que le queda bastante recorrido para alcanzar el nivel deseado y su impacto sea más estable y duradero, tanto económica como socialmente.

Bibliografía

- Brush, C.G; Manolova, T.S. y Edelman, L.F. (2008). Separated by a common language? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 32, 255.
- Clark, R.B. (2012). *Cambio Sustentable en la Universidad*. Buenos Aires: Colección de Educación Superior de la Universidad de Palermo.
- Espíritu Olmos, R., González Sánchez, R.F. y Alcaraz Vera, E. (2012). Desarrollo de competencias emprendedoras: Un análisis explicativo con estudiantes universitarios. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 22, 29-53.
- Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM España 2014. www.gem-spain.com/wp-content/uploads/2015/04/GEM_es_2014.pdf
- Laville, J.L. (dir.) *L'économie solidaire, une perspective internationale*. Paris: Éditions Desclée de Brouwer.
- Melián Navarro, A.; Campos Climent, V. y Sanchís Palacios, J.R. (2011). Emprendimiento social y empresa: Inserción en España. Aplicación del método Delphi para la determinación del perfil emprendedor y las empresas sociales creadas por emprendedores. *Revesco*, 106.
- Morales Gutiérrez, A.C. (2009). *Innovación Social: un ámbito de interés para los servicios sociales*. Seminario sobre Innovación Social en el ámbito de los servicios sociales en la CAPV. EDE, 45, 151-175.
- Paños Castro, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48.
- Sáenz, N. (2017). *La formación en emprendimiento en la educación superior: competencias, metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación. Estudios de casos en dos universidades europeas*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, J.C., Caggiano, V. y Hernández, B. (2011). Competencias emprendedoras en la Educación Universitaria. *International Journal of Development and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 19-28.
- Swanson, L.A. y Zhang, D.D. (2010). Social Entrepreneurship Zone. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 22, 71-88.
- Swanson, L.A. and Zhang, D.D. (2010). *Complexity Theory And The Social Entrepreneurship Zone E:CO*, 13(3), 39-56.

- Swanson, L.A. and Zhang, D.D. (2012). *Social Entrepreneurship*. https://www.researchgate.net/publication/221928380_Social_Entrepreneurship
- Toca Torres, C. (2010). Consideraciones para la Formación en Emprendimiento: explorando nuevos ámbitos y posibilidades. *Estudios gerenciales*, 26(117), 41-60
- Dees, J. G. (2001). The meaning of “social entrepreneurship.” Retrieved from http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf
- Thompson, J. L. (2002). The world of the social entrepreneur. *The International Journal of Public Sector Management*, 15, 412–431.
- Zahra, S. A., Gedajlovic, E., Neubaum, D. O., & Shulman, J. M. (2009). A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, 24, 519–532.
- Halkias, D., y Okpara, J. O. (2011). Editorial. *International Journal of Social Entrepreneurship and Innovation*, 1(1), 1-3.
- Haugh, H. (2005). A Research Agenda for Social Entrepreneurship. *Social Enterprise Journal*, 1(1), 1-12.
- Defourny, J., & Nyssens, M. (2010). Conceptions of Social Enterprise and Social Entrepreneurship in Europe and the United States: Convergences and Divergences. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1(1), 32-53.
- Nicholls, A. (2010a). Editorial: Continuations and Beginnings. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1(1), 1-4.
- Nicholls, A. (2010b). The Legitimacy of Social Entrepreneurship: Reflexive Isomorphism in a Pre-Paradigmatic Field. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 34(4), 611-633.

Innovación y emprendimiento en el ámbito universitario

AURELIO VILLA SÁNCHEZ (COORD.)
Universidad de Deusto, España

WEN JUN
University of International Business and Economics U.I.B.E., China

LUIS DAVID PRIETO
Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia

Introducción

Esta mesa puso a debate las experiencias de dos universidades en el tema del emprendimiento universitario. El tema del emprendimiento e innovación ha tomado una fuerza desconocida hasta ahora tanto en el ámbito social como en el universitario. Se ha convertido en un término recurrente en los discursos de los rectores y autoridades académicas, es objeto de análisis en artículos, libros, discursos, y en la política institucional. Por ello, es fácil, encontrar el término *emprendimiento*, en jornadas, congresos y foros universitarios.

La tendencia mundial viene precedida de su incorporación activa de las grandes universidades que lo incluyen en sus políticas, y en sus actividades académicas. Puede verse reflejado en los nuevos perfiles de las carreras universitarias, y en la promoción del emprendimiento en acciones universitarias, como incubadoras, zonas de co-working, y la potenciación de estudios e investigaciones así como proyectos propuestos por sus estudiantes. También, puede percibirse el esfuerzo de las universidades para lograr la colaboración y cooperación de las instituciones públicas y privadas en torno al emprendimiento. Se promueve desde las universidades un espíritu emprendedor en los estudiantes, ofreciéndoles formación, si bien desde nuestro punto de vista, aún insuficiente, para que formulen y elaboren proyectos basados en sus ideas de negocio y de solución a las necesidades sociales.

Realmente, va siendo difícil encontrar universidades que no hayan incorporado esta temática en sus fines y objetivos universitarios, aunque puede encontrarse diferencias en sus enfoques y en el énfasis que la dan a esta temática. Esta multiplicación de actividades se está llevando a cabo desde el protagonismo de sus departamentos y facultades, desde cátedras *ad hoc*, y a través de las unidades u oficinas de transferencia de resultados de investigación (OTRI) que existen en todas las universidades españolas.

El éxito del emprendimiento, se basa desde nuestro punto de vista, en una buena y adecuada formación para que los proyectos no se queden en meros gestos de deseos académicos. Como indica Pérez Palacio (2009:3): “las razones del cese de los negocios de jóvenes demuestra un elemento fundamental: *no estaban preparados para iniciar un negocio o empresa*”.

En esta mesa, hemos tenido la suerte de poder contar con una universidad China, la universidad de UIBE que por primera vez intervienen en nuestro foro, y ojalá, vuelvan muchas más universidades chinas. La ponencia fue presentada por la vicerrectora de innovación, Wen Jun.

La otra contribución vino desde el otro lado del atlántico, se trata de la prestigiosa universidad javeriana de bogotá, que a través de su vicerrector Dr. Luis David Prieto nos presentó la perspectiva de la innovación en su institución.

La universidad de UIBE está incorporando de modo activo el fomento del emprendimiento en sus estudiantes. Esto significa trabajar por un cambio de actitud de los estudiantes, sensibilizándoles a tomar la iniciativa y el espíritu emprendedor; incorporar en las carreras un perfil de formación del emprendimiento. En su intervención, como puede verse sa continuación, unos abrumadores datos de las distintas actividades que se producen desde instancias políticas, instituciones públicas y las propias universidades. En su exposición, la dra. Wen jun presenta todo un plan configurado por una serie de líneas de actuación en el ámbito del emprendimiento, y finaliza, haciéndonos una invitación a colaborar en el tema del emprendimiento a través de un foro internacional dedicado al tema.

Desde la pontificia universidad javeriana, el Dr. Luis David Prieto nos expuso la perspectiva de su universidad en el tema de la innovación y el emprendimiento. En primer lugar, presenta algunos datos sobre la situación del emprendimiento en Colombia, que ayudan a entender el crecimiento y evolución que se está produciendo en este país, y cambiando la mentalidad de la sociedad y muy especialmente de los jóvenes. El centro de su intervención puso el foco en la explicación del modelo que la PUJ está llevando a cabo, y que está dirigida a los cuatro tipos de emprendedores identificados por el gem: potenciales, nacientes, consolidados y establecidos. La PUJ dispone de un modelo o sistema completo del proceso de formación y desarrollo del emprendimiento y que realmente resulta una experiencial pionera por esta sistematización. Habrá que esperar a comprobar los resultados que se van obteniendo, pero sin duda, el partir de un modelo concreto para iniciar y apoyar el emprendimiento en los jóvenes universitarios, lo vemos como un primer logro importante. Constituyendo el tema del emprendimiento un foco de interés creciente en el ámbito universitario, aún, desgraciadamente, no existe por parte de la mayoría de las univer-

sidades, un enfoque sistemático de como intervenir e implementar un plan de emprendimiento en el espacio universitario tanto en el ámbito académico formal como en el informal o de extensión.

La PUJ cuenta con un sistema de seis fases: *motivación y formación*, identificación y diagnóstico, validación, creación, consolidación, crecimiento, que como puede verse en la intervención del vicerrector podemos conocer en que consiste cada una de las mismas.

Es evidente, que el tema del emprendimiento va muy ligado a los procesos de innovación que las universidades están implantando, y lo que se necesita son disponer de modelos y experiencias distintas con la aportación de datos de sus resultados. Estamos convencidos, que este tema incrementará su importancia y presentación de comunicaciones en el próximo foro.

Pasamos ahora al relato de las dos universidades que se han prestado a comunicar y compartir sus puntos de vista y experiencias, a las que agradecemos sinceramente su participación en este foro.

La educación para la innovación y el emprendimiento en la universidad de comercio y economía internacional

WEN JUN
ZHOU BO
ZHENG HAOYU

University of International Business and Economics U.I.B.E., China

La educación para la innovación y el emprendimiento constituye una tendencia de reforma y desarrollo de la educación superior, así como un tema de interés para todo el mundo. Hoy, tenemos el honor de presentarnos en la séptima edición del “foro internacional de innovación universitaria” y compartir con ustedes algunas reflexiones al respecto.

A continuación, voy a hablar brevemente sobre la propuesta de China y la práctica de las universidades chinas en cuanto a la innovación y el emprendimiento. Asimismo, queríamos aprovechar la oportunidad para proponer una iniciativa de crear la “asociación internacional de innovación y emprendimiento”.

En la época actual, con las nuevas revoluciones globales tecnológicas e industriales, se están acelerando la actualización de conocimientos y la innovación de tecnología. Los países de todo el mundo ajustan sus estrategias nacionales de desarrollo prestando mayor atención a la importancia de la innovación y la educación superior.

El talento es el elemento clave de la innovación. Un desarrollo propulsado por la innovación es esencialmente un desarrollo propulsado por el talento. Hablar profundamente de la reforma de la educación para la innovación y el emprendimiento y planificar su desarrollo tiene mucho sentido para la implementación de la estrategia de desarrollo propulsado por la innovación, la aceleración de la construcción de un país innovador, el fomento de la reforma de la educación superior y la mejora de la calidad de empleo y emprendimiento de los graduados universitarios.

I. Propuesta de China en cuanto a la innovación y el emprendimiento

Actualmente China ha entrado en la nueva normalidad, por tanto, el desarrollo social exige un nivel más alto de innovación y un mayor grado de potencial y competitividad para que la economía crezca a un ritmo medio superior y ascienda a la gama media superior. En los últimos años, el gobierno chino

concede mucha importancia a la estrategia de desarrollo de la educación para la innovación y el emprendimiento. El fomento de emprendimiento e innovación masivos ya se ha convertido en una estrategia clave para conseguir el desarrollo propulsado por la innovación.

Como señala el presidente Xi Jinping: “la innovación es el alma de progreso de una nación, la fuerza motriz inagotable para la prosperidad nacional y la dotación más profunda del pueblo chino. En la competencia internacional, solo los innovadores podrán progresar y triunfar.” El primer ministro Li Keqiang también afirma que los universitarios son la fuerza impulsora de la implementación de la estrategia de desarrollo propulsado por la innovación y el fomento de la innovación y emprendimiento masivos. Deben estudiar y adquirir más conocimientos, al mismo tiempo, necesitan dedicarse a la innovación y el emprendimiento para mejorar la capacidad práctica. El consejo de estado ha publicado una serie de documentos como *opiniones del consejo de estado sobre nuevos esfuerzos en relación con el empleo y el emprendimiento en virtud de las nuevas condiciones*, *opiniones sobre la creación de nuevas plataformas para la innovación y emprendimiento masivos*, *opiniones sobre la implementación de la reforma de la educación para la innovación y el emprendimiento en las instituciones de educación superior*, para integrar la reforma de la educación para la innovación y el emprendimiento en la configuración estratégica de desarrollo propulsado por la innovación. En mayo de 2016, el comité central del partido comunista de China y el consejo de estado publicaron el *esquema de la estrategia nacional de desarrollo propulsado por la innovación*, el cual pone de manifiesto la exigencia de fomentar la innovación educativa y la reforma del modelo formativo, así como destacar el cultivo del espíritu científico, el pensamiento innovador, la creatividad y la responsabilidad social durante todo el proceso de educación.

Actualmente, los gobiernos de todos los niveles están impulsando activamente la educación para la innovación y el emprendimiento. Partiendo de los principios de fortalecer la base, las nuevas plataformas y la orientación, se esfuerzan por crear un entorno favorable a la educación para la innovación y el emprendimiento, optimizar las políticas y los servicios relacionados y crear una cultura innovadora en los campus, para formar así un sistema multidimensional de educación para la innovación y el emprendimiento en que los agentes como el gobierno, las universidades, las empresas, las familias y los alumnos pueden apoyarse mutuamente.

En el contexto de fomentar la educación para la innovación y el emprendimiento, las instituciones chinas de educación superior, centrándose en la mejora de la calidad de formación, toman la reforma de la educación para la

innovación y el emprendimiento como un elemento clave de la reforma de la educación superior. La integración de recursos basada en las academias plataforma de emprendimiento constituye una nueva exploración de innovación y emprendimiento. La combinación de la educación y la incubación en el parque de industria científica ofrece a los universitarios una experiencia más verosímil de emprendimiento. Algunas universidades con notables ventajas en disciplinas relacionadas han desarrollado un modelo de formación de “profundización profesional y sinergia educativa”. Las prácticas de las universidades han inyectado una gran vitalidad al ecosistema de educación para la innovación y el emprendimiento.

Al mismo tiempo, las universidades chinas han hecho esfuerzos para fomentar la reforma educativa, optimizar el modelo formativo, integrar la educación para la innovación y el emprendimiento en el sistema de formación, enfocar los elementos clave, revisar el programa de formación, mejorar el plan curricular, promover la reforma del método de enseñanza, fortalecer la práctica en la innovación y el emprendimiento, acelerar el establecimiento del sistema de acumulación y conversión de créditos académicos de innovación y emprendimiento, aplicar el sistema flexible de aprendizaje, mejorar el sistema de servicio de puestos temporales y empleo mutuo de profesores, con el objetivo de fortalecer la conciencia emprendedora, espíritu y capacidad innovadores de los estudiantes, forjar un nuevo motor de innovación y emprendimiento masivos y una nueva fuerza motriz para el desarrollo económico y social. Ahora se ha conseguido básicamente la concentración de recursos, el surgimiento de innovadores y la ostentación de la vitalidad innovadora.

(Éxitos) en los últimos años, se han logrado muchos éxitos en la innovación y el emprendimiento de las universidades. La “competición universitaria de innovación y emprendimiento ‘internet +’” es la plataforma del más alto nivel para mostrar los logros de la educación para la innovación y el emprendimiento de las instituciones de educación superior. En 2016, más de 540 mil universitarios participaron en esta competición, con más de 120 mil proyectos relacionados con los ámbitos de la inteligencia artificial, la actualización del consumo, la educación en línea, b2b, los servicios financieros, entre otros. Durante el periodo abarcado en el “duodécimo plan quinquenal”, el ayuntamiento de beijing invirtió 210 millones de yuanes para financiar 16 mil proyectos de investigación científica y emprendimiento de los universitarios, e impulsó a las universidades a apoyar 34 mil proyectos. En total, participaron 189 mil estudiantes, entre los cuales 8759 proyectos (personas) obtuvieron premios, se publicaron 8946 artículos y 719 proyectos recibieron patentes de invención, de originalidad y utilidad o de buena presentación y diseño.

II. Exploración de las instituciones de Educación Superior en cuanto a la educación para la innovación y el emprendimiento

La Universidad de Economía y Comercio Internacional (UIBE, por su siglaS en inglés) es una universidad de mucho prestigio perteneciente directamente al ministerio de educación. Cuenta con las ramas de estudio de economía, administración, derecho, literatura y ciencia, entre las cuales la economía y comercio internacional, el derecho (derecho económico internacional), finanzas, administración comercial, lenguas extranjeras (de negocios) son sus especialidades más ventajosas, construyendo de esta manera una universidad multidisciplinaria de finanzas, economía y lenguas extranjeras.

Bajo la estrategia nacional de desarrollo propulsado por la innovación, la UIBE considera la educación para el emprendimiento innovador como un punto de partida para profundizar la reforma de la educación superior. Integrando el espíritu innovador, la conciencia y la capacidad emprendedoras de los universitarios en todo el proceso de formación, hemos creado un sistema educativo integral formado por “cursos, actividades, prácticas e incubación de emprendimiento” y un modelo de formación consistente en “el cultivo del espíritu emprendedor – la creación del ambiente emprendedor – el perfeccionamiento de la capacidad emprendedora – la incubación – la creación de valor”. Hemos capacitado a un grupo de futuros emprendedores con visión internacional, espíritu y capacidad innovadores.

• La integración de la educación para la innovación y el emprendimiento en todo el proceso de formación

– La combinación de los cursos académicos con la innovación y el emprendimiento

Teniendo en cuenta el objetivo de la educación para la innovación y el emprendimiento y las características de cada especialidad, la UIBE ha diseñado el plan curricular que contiene cursos de teoría y de práctica, para integrar la idea de educación para la innovación y el emprendimiento en la enseñanza de los cursos de cada especialidad. En el proceso de formación, impartimos cursos obligatorios y optativos sobre la metodología de investigación, los últimos avances de la disciplina, los conocimientos básicos del emprendimiento, la orientación para el empleo, entre otros, los cuales entran en el sistema de administración de créditos académicos. Además, estamos construyendo específicos módulos de cursos progresivos y sistemáticamente coherentes sobre la innovación y el emprendimiento, para combinar la innovación y el emprendimiento con los cursos impartidos.

1. La elaboración del plan curricular de la innovación y el emprendimiento

Los cursos sirven como portador para transformar la idea de la educación para la innovación y el emprendimiento en práctica. Por tanto, el plan curricular es un elemento clave para la implementación de la educación para la innovación y el emprendimiento. Desde el año 2015, la UIBE integra la educación para la innovación y el emprendimiento en el programa de formación para normalizarla. Se establece un módulo de “desarrollo profesional e innovación y emprendimiento”, que cuenta dos créditos y constituye una condición para la graduación de los estudiantes. Partiendo de las características de cada especialidad, la UIBE imparte asignaturas especializadas como “desarrollo profesional y orientación para el empleo”, “teoría y práctica del emprendimiento internacional”, “gestión del emprendimiento”, “teoría y diseño de la innovación”, “inversión de capital de riesgo: teoría y práctica”, “emprendimiento empresarial”, “práctica de emprendimiento”, “emprendimiento para las mujeres”, “estrategia de tecnología informática y ventajas competitivas de la empresa”, “emprendimiento internacional”, “emprendimiento responsable”, entre otros.

2. La optimización del diseño del sistema educativo para la innovación y el emprendimiento

Según las características de cada especialidad, la UIBE intenta mejorar los recursos de la educación para la innovación y el emprendimiento, aumenta los créditos de práctica, anima a los alumnos a participar en actividades innovadoras y emprendedoras, establece que los alumnos puedan obtener créditos con los experimentos innovadores, la publicación de artículos, la obtención de patentes y las prácticas emprendedoras, y que la participación de proyectos de investigación y experimento sea una parte de la clase, para explorar el modelo de estudio “2+1” y “1.5+0.5” y la conversión de créditos de prácticas innovadoras y emprendedoras y los del estudio en clase. Mejora la gestión de la matrícula, con un sistema flexible de estudio, lo que permite a los estudiantes realizar proyectos de innovación y emprendimiento mediante suspensión temporal de estudios, ajuste del plazo de estudio, para lo cual la duración del grado puede prolongarse 2-6 años.

– *La creación de la “Asociación Internacional de Innovación y Emprendimiento”*

Valiéndose del carácter internacional de la UIBE y bajo el principio de “internet +”, hemos establecido la “asociación internacional de innovación y emprendimiento” para los universitarios, para fortalecer la cooperación con las universidades de todo el mundo en los recursos, cursos, tutores, intercambios y prácticas en lo referente a la innovación y el emprendimiento.

Iniciar proyectos de cooperación internacional para la innovación y el emprendimiento. La UIBE ha firmado acuerdos de formación cooperativa con la universidad Stanford, la universidad de Potsdam de Alemania, la universidad de Tel Aviv de Israel, la universidad de Meiji de Japón, la universidad nacional de Pusan de Corea del Sur, la universidad nacional autónoma de México, el ministerio de ciencia, tic y planificación futura del gobierno coreano, y firmará acuerdos con universidades conocidas de India, Rusia, entre otros países. En 2015, el primer proyecto emprendedor de universitarios coreanos apoyado por el ministerio de ciencia, tic y planificación futura se llevó a cabo en la UIBE; en la escuela de verano de 2016, dos alumnos de la UIBE recibieron la beca de la universidad de Tel Aviv para participar en su proyecto de emprendimiento de verano.

Formar un grupo de tutores internacionales para las actividades emprendedoras de los universitarios. La UIBE contrata a empresarios con una amplia experiencia y especialistas en innovación y emprendimiento de las universidades de renombre internacional, para que ofrezcan apoyo internacional y orientación. Contamos con la participación del profesor catedrático Katharina Hölzle de la universidad de Potsdam de Alemania, el señor Udi Aharoni, director académico de la universidad de Tel Aviv de Israel, y el señor Cui Xun, asesor de Samsung, quienes ofrecen orientación y ayuda para el desarrollo internacional de los proyectos emprendedores de los alumnos.

Fortalecer el profesorado en innovación y emprendimiento de la universidad. Valiéndose de la plataforma que ofrece la “asociación internacional de innovación y emprendimiento”, los profesores de la UIBE han participado en muchas actividades innovadoras y emprendedoras en el extranjero para ampliar la visión y aprender de la experiencia. En 2013, asistieron al curso de “pensamiento y la acción emprendedores” en Babson college, fueron a la universidad politécnica del noroeste de Estados Unidos para investigar el laboratorio de innovación y emprendimiento; en 2015, fueron a Israel para informarse sobre la situación de las universidades y empresas locales, asistieron a la formación de innovación y emprendimiento en la universidad de Potsdam de Alemania; en 2016, fueron a Silicon Valley, la universidad Stanford de Estados Unidos, Japón y Corea del Sur para llevar a cabo la investigación sobre la innovación y el emprendimiento.

– *La organización de talleres de innovación y emprendimiento*

En 2016, la UIBE invitó a profesores extranjeros para impartir nueve asignaturas de innovación y emprendimiento en la escuela de verano, las cuales son emprendimiento para universitarios, tecnología y administración de la innovación, diseño y optimización de la creatividad del equipo, directores de las empresas en la innovación estratégica, gestión de proyectos de eventos, gestión de industrias creativas en Asia y Pacífico, departamentos creativos y ciudades

creativas, el liderazgo y el desarrollo personal, el camino del emprendimiento: del pensamiento a la práctica. Estas asignaturas abarcan los temas como gestión de la industria creativa, diseño y optimización de la creatividad, pensamiento y acción emprendedores, y están muy bien acogidas entre los alumnos.

En la escuela de verano, la UIBE organizó un taller de innovación y emprendimiento de siete días para los estudiantes de las seis universidades de comercio exterior y estudios extranjeros de Beijing. Invitamos a los profesores de universidades conocidas de Alemania, Australia, Estados Unidos, Canadá para dar los conocimientos más avanzados al respecto. Los profesores internacionales ofrecieron a los alumnos perspectivas distintas y teorías avanzadas, también compartieron experiencias de emprendimiento. Los alumnos creen que en este taller de siete días hay estudios tanto teóricos como prácticos y es una experiencia enriquecedora.

(Competiciones y Premios). En los últimos tres años, más de 3000 personas han participado en todo tipo de competiciones de innovación y emprendimiento y han obtenido cada vez más y mejores premios. Los proyectos “excavación de oro en el tercer mercado de valores” y “concurso de emprendimiento gastronómico” obtuvieron respectivamente el premio de oro y de plata en la segunda edición de la “competición universitaria de innovación y emprendimiento ‘internet +’”; además, los grupos emprendedores han obtenido muchos premios en las competiciones comerciales internacionales como “L’Oréal Brandstorm”, “Peak Time”, “P&G Challenge”, entre otras.

III. Iniciativa para la creación de la “asociación internacional de innovación y emprendimiento”

Estimados especialistas y colegas, la “asociación internacional de innovación y emprendimiento” constituye un lazo para conectar a los emprendedores universitarios y difundir el espíritu innovador, así como una plataforma de innovación y emprendimiento internacional “internet +”. La educación para la innovación y el emprendimiento se ha convertido en una tendencia mundial y una causa común del gobierno, las universidades y la sociedad.

En China, “innovación y emprendimiento” se ha impuesto como símbolo de la época, “internet +” se ha convertido en el emblema de la innovación y el emprendimiento, la “competición universitaria de innovación y emprendimiento ‘internet +’” es la competición de mayor inversión, cuenta con el mayor número de proyectos y competidores, y puede considerarse una bandera para la innovación y el emprendimiento de jóvenes de todo el mundo.

Aprovechando esta ocasión, en nombre de la UIBE, les doy la bienvenida a incorporarse a la asociación. Animamos al foro internacional de innovación

universitaria y a las universidades miembros del mismo, que se animen a asociarse.

1. Fomentar la compartición global de recursos a través de la “asociación de innovación y emprendimiento”. Con la asociación se ha creado un modelo de funcionamiento basado en el intercambio de alumnos y profesores, la orientación cruzada, la formación conjunta de equipos y la promoción sinérgica. Compartimos los recursos a nivel mundial, organizamos actividades de intercambio, para crear una nueva plataforma de innovación y emprendimiento.

2. Reunir buenos tutores de emprendimiento a través de la “asociación de innovación y emprendimiento”. Hemos formado un grupo de tutores internacionales para las actividades emprendedoras de los universitarios e invitado a empresarios con una amplia experiencia y especialistas en innovación y emprendimiento de las universidades de renombre internacional, para que ofrezcan apoyo internacional y orientación.

3. Fortalecer el profesorado en innovación y emprendimiento de la universidad a través de la “asociación de innovación y emprendimiento”. Valiéndose de la plataforma que ofrece la “asociación internacional de innovación y emprendimiento”, los profesores de la UIBE han participado en muchas actividades innovadoras y emprendedoras en el extranjero para ampliar la visión y aprender de la experiencia.

4. Promover la integración de la cultura y los recursos extranjeros y chinos a través de la “asociación de innovación y emprendimiento”. Animamos la cooperación entre estudiantes chinos y extranjeros para iniciar proyectos de innovación y emprendimiento, asimismo, también apoyamos la participación de los alumnos chinos en las actividades extranjeras, para promover la integración de las culturas innovadoras internacionales.

5. Ofrecer plataformas de competición internacional a través de la “asociación de innovación y emprendimiento”. Se ofrecen a los estudiantes oportunidad de mejorar su capacidad emprendedora en plataformas internacionales.

Antes de terminar, quería decir que son todos bienvenidos a China, para conocer de cerca la China en reforma y desarrollo e informarse sobre la construcción de “una ruta y una franja”; para participar en las competiciones “internet +”, mostrar su capacidad emprendedora y compartir su experiencia sobre la innovación y el emprendimiento; para iniciar sus proyectos de emprendimiento en China, ya que aquí hay el entorno más favorable al emprendimiento, las políticas más eficaces para facilitar el emprendimiento, el mayor número de bases de talento innovador y emprendedor y el mercado más grande del mundo.

¡Les deseamos mucha suerte para sus proyectos de emprendimiento! ¡Muchas gracias por la ayuda del comité organizador!

Modelo de la Ruta de Emprendimiento Javeriana

LUIS DAVID PRADO
Universidad Javeriana De Bogotá, Colombia

El emprendimiento ha ganado un importante lugar como una de las dinámicas sociales y económicas más relevantes de la sociedad en los últimos tiempos. El informe gem 2016 señala: “*el 66% de la población adulta (18-64) en el mundo tiene algún tipo de interés por crear empresa, y el 22% expresó su motivación por iniciar un nuevo negocio en los próximos tres años*”. Las universidades han jugado un rol fundamental impulsando el desarrollo del emprendimiento cumpliendo una doble labor: primero, identificando personas con potencial emprendedor y fomentando el emprendimiento en ellas (Hatten, 1993); y segundo, el desarrollo de productos y servicios innovadores que sirvan de motor para el desarrollo (Laukkanen, 2000). Esta nueva postura las ha llevado a definir nuevas apuestas que han transformado sus procesos educativos para contribuir al desarrollo económico y social y al mismo tiempo preservar su propia sostenibilidad (Schmitz, et al, 2016).

En el contexto colombiano, el emprendimiento está ocupando un importante lugar en el desarrollo profesional y personal de la sociedad. De hecho, Escandón-Barbosa *et al.*, (2015) afirman que “*en el año 2015, el 22,7% de la población activa colombiana está involucrada en iniciativas emprendedoras de hasta 42 meses de vida. El desglose de este dato nos revela que el 15,6% de esas iniciativas corresponde a emprendimientos nacientes (0-3 meses) y un 7,5% a emprendimientos nuevos (3-42 meses)*”. El estado no ha sido ajeno a esta dinámica y en respuesta ha generado una serie de mecanismos enfocados en generar un marco regulatorio que impulse la actividad emprendedora en el país.

La Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), en su sede central en Bogotá, ha asumido esta nueva realidad generando diferentes estrategias para promover el emprendimiento. Estas estrategias se han realizado a partir de sus tres funciones principales: la docencia, la investigación y el servicio. Como ejemplos más relevantes de estas estrategias se encuentra la creación de la red de emprendimiento javeriano, que depende de la vicerrectoría académica, la cual reúne las iniciativas y proyectos sobre emprendimiento de las facultades de artes, ciencias económicas y administrativas, ciencias sociales, diseño y arquitectura, educación, e ingeniería, además de la dirección de egresados y del centro ático, con el fin de generar una mayor visibilidad e impacto de dichas actividades. Por último, la dirección de innovación de la vicerrectoría de investigación ha sido encargada

de promover actividades de fomento a la innovación, el emprendimiento y la transferencia de conocimiento y tecnologías derivadas de la actividad investigativa de la universidad.

Gracias a estas iniciativas, la cultura de la innovación y el emprendimiento dentro de la PUJ ha tenido un proceso de fortalecimiento que, sin embargo, es superado actualmente por la demanda de servicios en temas emprendimiento que es cada vez más alta. Esto se ha evidenciado por el crecimiento en las inscripciones a las asignaturas de emprendimiento, por la elevada asistencia a los diferentes eventos que son ofrecidos sobre el tema, la creación de grupos estudiantiles con iniciativas relacionadas con emprendimiento y las continuas solicitudes de mentorías a los profesores.

Desde el año 2015, inició un proceso de reflexión sobre cómo impulsar el emprendimiento desde su quehacer como institución de educación superior jesuita en Colombia, con el fin de poder afianzar su misión institucional y de satisfacer la demanda de la comunidad javeriana con respecto a la formación y guía en los procesos de innovación y emprendimiento. Este proceso terminó en la propuesta de creación de una unidad de innovación y emprendimiento, cuyos objetivos son: 1) el fomento la cultura de innovación y emprendimiento entre los miembros de la comunidad educativa. 2) el apoyo a las iniciativas de emprendimiento de los miembros de la comunidad javeriana para que se transformen en proyectos viables y factibles. 3) la articulación y focalización de los esfuerzos que las unidades académicas y administrativas de la universidad realizan, para promover la innovación y emprendimiento. 4) el fortalecimiento del ecosistema javeriano de innovación y emprendimiento y su articulación con los ecosistemas local, regional, nacional e internacional. 5) la proyección la actividad académica a través de iniciativas innovadoras y emprendedoras para potenciar el impacto de la PUJ en la sociedad.

Marco de referencia

Para la definición del término emprendimiento, se recurrió a tres fuentes, una de carácter global, una apropiada para el entorno colombiano y la última asumida por la PUJ. La primera definición – planteada por gem - plantea que el emprendimiento es “*cualquier intento de nuevo negocio o la creación de empresas, tales como trabajo por cuenta propia, una nueva organización empresarial, o la expansión de un negocio existente, por un individuo, un equipo de personas, o un negocio establecido*” (Singer, Amorós, & Arreola, 2015). La segunda definición, consignada en el artículo 1 de la ley de fomento a la cultura de emprendimiento, dice que el emprendimiento es “*una manera de pensar y actuar orientada hacia la creación de riqueza. Es una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las*

oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su resultado es la creación de valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad” (Congreso de Colombia, 26 de enero de 2006). Y la tercera definición, es la que ha adoptado a nivel institucional de la PUJ plantea que el emprendimiento “*es el proceso por el cual determinadas ideas se pueden transformar en nuevos productos o procesos que, bajo un modelo determinado de negocios, pueden transformarse a su vez en unidades productivas.*” (PUJ, 2014). Las tres definiciones se centran en el papel del emprendedor como sujeto generador de ideas y motor del desarrollo. Adicionalmente todas resaltan cómo el resultado de los emprendimientos se traduce en la creación de valor económico y social.

Sobre la definición de innovación, la PUJ en su política de investigación, definió este concepto como el “*... proceso por el cual el conocimiento derivado de procesos investigativos o creativos lleva a la generación de productos y servicios nuevos o mejorados, que son apropiados por aquellos que los demandan y se benefician de su uso.*” (PUJ, 2014). Esta definición crea un puente que conecta los resultados de la docencia y la investigación de la universidad que son potencialmente transferibles a la sociedad a través de varias formas de uso, entre ellas, el emprendimiento. A partir de las anteriores definiciones, de emprendimiento e innovación, se definió “cultura de emprendimiento” como “*el conjunto de valores, prácticas, principios, actitudes que llevan a una manera de actuar y pensar orientada a la creación de valor y la transformación social. En la PUJ la cultura de emprendimiento se enmarcará en los principios y valores institucionales*” (PUJ, 2017). Se entiende que este conjunto de experiencias será el marco de reflexión y de acción del emprendimiento en la universidad.

Según el gem, los emprendedores pueden segmentarse de acuerdo al ciclo de vida organizacional donde estos se encuentren y de esta forma el gem propone que hay cuatro tipologías de emprendedores. Los primeros son los emprendedores potenciales, los cuales “afirman estar desarrollando conocimientos y habilidades emprendedoras y que pueden estar en el desarrollo y conceptualización de una futura actividad emprendedora que aún no ha iniciado” (Escandón-Barbosa, *et al.*, 2015, p. 11). Los emprendedores en el segundo ciclo de vida organizacional, son los nacientes, los cuales “han iniciado su actividad emprendedora (combinando de manera novedosa los recursos que consigue) y también quienes afirman haber pagado salarios a sus empleados y/o a él mismo, por un periodo no mayor a 3 meses.” (Escandón-Barbosa, *et al.*, 2015, p. 11). Los siguientes emprendedores se catalogan como nuevos emprendedores o emprendedores en desarrollo, quienes son “personas que han estado en actividad emprendedora pagando salarios durante un lapso de tiempo que va de los 3 a los 42 meses”

(Escandón-Barbosa, *et al.*, 2015, p. 11) y son quienes se encuentran en etapa de despegue de la empresa. Y finalmente, está el cuarto tipo de emprendedores que son los empresarios establecidos que “corresponde a aquellas personas que han estado al frente de la operación de su empresa pagando salarios durante más de 42 meses. Esta se conoce como etapa de persistencia y busca la sostenibilidad y crecimiento de la empresa” (Escandón-Barbosa, *et al.*, 2015, p. 11). Este tipo de clasificación permite segmentar una población de personas interesadas en ser emprendedoras o que ya son emprendedores, con el fin de desarrollar una oferta de valor para cada uno de esos segmentos.

Finalmente, con el fin de tener claridad sobre el proceso de emprendimiento en un contexto universitario, se recurrió a la redemprendia, la cual “es una red de universidades que promueve la innovación y el emprendimiento responsables. Lo hace desde el compromiso con el crecimiento económico, el respeto al medioambiente y la mejora de la calidad de vida, en línea con sus universidades, de las más relevantes del espacio iberoamericano.” (Redemprendia, n.f.). En su publicación “fases del proceso de apoyo al emprendedor: buenas prácticas de referencia”, recomienda el proceso general y describe cada una de las fases en las cuales una universidad puede apoyar a los emprendedores para desarrollar un emprendimiento. Las principales fases son: i) etapa de i+d+i; ii) la etapa de preincubación; iii) la etapa de incubación; iv) la etapa de consolidación; y iv) la etapa de aceleración (García, Colin, Alcaraz, Rodeiro, & Arrufat, 2016).

Proceso de reflexión y diseño

Con el objetivo responder a la pregunta acerca de cómo impulsar la cultura de innovación y emprendimiento en la PUJ para fomentar la generación y de ideas de emprendimiento y su implementación, la universidad en cabeza de su rector, y a través de la vicerrectoría académica, conformó un comité con los representantes de la red de emprendimiento javeriano, de la dirección de innovación, de la dirección de egresados, del centro ático, y de la oficina para la asistencia para la creación artística de la vicerrectoría e investigación, para iniciar un proceso de reflexión y posteriormente el diseño de una propuesta que permitirá la implementación de las ideas originadas.

El proceso de reflexión que siguió el comité inició con el análisis y discusión de estudios sobre el desarrollo del emprendimiento a nivel global y local, a partir de los informes del global entrepreneurship monitor (GEM, 2015, 2016), de la ley 1014 de 2006 sobre el fomento a la cultura del emprendimiento, de los casos de emprendimiento de universidades de referencia como the University of Utah, Clark University, Universidad de Deusto y Universidad de Mondragón, así como los documentos institucionales que hacen referencia a la innovación y emprendi-

miento, como lo son la planeación universitaria 2016-2021, la política de innovación de la PUJ, y la política de propiedad intelectual de la PUJ, documentos que consideran la innovación y el emprendimiento como mecanismos para proyectar la actividad académica a través de la transferencia del conocimiento producido en la universidad. Como resultado de este proceso de reflexión, se propuso la formulación del sistema de innovación y emprendimiento en la PUJ.

Este sistema de innovación y emprendimiento busca cumplir con los siguientes cinco objetivos:

- Fomentar la cultura de innovación y emprendimiento entre los miembros de la comunidad educativa.
- Apoyar las iniciativas de emprendimiento de los miembros de la comunidad javeriana para que se transformen en proyectos viables y factibles
- Articular y focalizar los esfuerzos que las unidades académicas y administrativas de la universidad realizan, para promover la innovación y emprendimiento.
- Fortalecer el ecosistema javeriano de innovación y emprendimiento y su articulación con los ecosistemas local, regional, nacional e internacional.
- Proyectar la actividad académica a través de iniciativas innovadoras y emprendedoras para potenciar el impacto de la PUJ en la sociedad

Una vez se tuvo claro cuál sería el propósito de este sistema de innovación y emprendimiento, se inició una segunda fase del proceso la cual consistió en el diseño de una propuesta encaminada a operacionalizar este sistema. Continuando con el mismo esquema de trabajo, el comité propuso la creación de la unidad de emprendimiento javeriano, la cual será la instancia que liderará el fomento, la dinamización, la coordinación y la articulación de los procesos institucionales relacionados con el emprendimiento.

Ruta de emprendimiento javeriana

Como parte fundamental de la unidad de emprendimiento de la PUJ, la ruta de emprendimiento javeriana (REJ) se concibe como el proceso por medio del cual se gestionarán las estrategias de diagnóstico, motivación, formación y apoyo a los emprendimientos de la comunidad javeriana, "...por el cual determinadas ideas se pueden transformar en nuevos productos o procesos que, bajo un modelo determinado de negocios, pueden transformarse a su vez en unidades productivas." (PUJ, 2014, p. 4). De esta forma, la REJ tendrá el papel de una preincubadora de negocios en el contexto universitario, lo que para Soetanto y Jack (2013) consiste en crear y gestionar recursos tangibles e intangibles para los emprendimientos que hacen parte de ella, y permitir la relación entre los emprendedores con redes internas y externas de apoyo.

Específicamente, la rej consta de dos grandes componentes, el primero enfocado en la identificación y categorización del público objetivo, y el segundo en las etapas de la ruta. El primer componente, que abarca la identificación del público objetivo, es decir, quienes recibirán los servicios de la rej, se enfoca en los cuatro principales grupos de personas que pertenecen a la comunidad javeriana (estudiantes, egresados, profesores y administrativos).

Cuando una persona perteneciente a cualquiera de estos grupos desee participar de los servicios de la rej, lo primero que se propone realizar es una evaluación diagnóstica del perfil del emprendedor y así mismo del emprendimiento, con el fin no solamente de conocer el perfil demográfico y psicográfico de la persona, sino también del tipo de emprendimiento que desea crear o fortalecer. En un primer momento, el diagnóstico del perfil del emprendedor el cual está basado en los cuatro perfiles que propone el gem (Escandón-Barbosa, *et al.*, 2015), ubicará a cada persona en una de las cuatro categorías: potenciales, o nacientes, o nuevos emprendedores o emprendedores en desarrollo, o empresarios establecidos, y a partir de esta clasificación se decidirá la etapa dentro de la rej e la cual la persona iniciará su proceso. En un segundo momento, el diagnóstico sobre el emprendimiento ubicará a la idea, proyecto o empresa en una de las cuatro categorías que se han contemplado para esta ruta:

- *Emprendimiento de base de industria y comercio*: se consideran como ideas, proyectos y empresas que operan en sectores tradicionales de la economía (hospitalidad, turismo, retail, etc.), pero que intentan innovar en sus modelos de negocios.
- *Emprendimiento de base social*: son "actividades emprendedoras con un propósito social incorporado" (Austin, Stevenson, & Wei-skilern, 2006), los cuales llevan a realizar "actividades y procesos para mejorar la riqueza social" (Zahra, Gedajlovic, Neubaum, & Shulman, 2009).
- *Emprendimiento de base tecnológica*: son las "formas en que los empresarios recurren a recursos y estructuras para explotar las oportunidades tecnológicas emergentes" (Liu, Chu, Hung, & Wu, 2005), con el fin de establecer una nueva empresa tecnológica (Jones-Evans, 1995).
- *Emprendimiento de base creativa y cultural*: son ideas, proyectos o empresas que se caracterizan en gran parte por los insumos laborales de los individuos creativos y el capital intelectual, e incluyen negocios como las artes escénicas, música, cine, video, fotografía, televisión, radio, artes visuales, manualidades, publicidad, arquitectura, diseño, museos, galerías, bibliotecas, y medios interactivos (Noie, 2003; Unesco, 2007).

Una vez se haya culminado con el proceso de diagnóstico, como se puede apreciar en la *figura 1*, dependiendo del tipo de perfil del emprendedor se han

diseñado una serie de etapas dentro de un proceso para enfocarse en las necesidades específicas de cada grupo y desarrollar y fortalecer sus ideas, proyectos o empresas. A continuación se explicará cada una de las etapas previstas para la rej.

Motivación y formación. Esta es la primera etapa de la ruta, y está dirigida a los cuatro tipos de emprendedores identificados por el gem: potenciales, nacientes, consolidados y establecidos. El objetivo en esta etapa, es el de fortalecer el espíritu emprendedor de las personas, entendiendo al espíritu emprendedor como un cuerpo de características psicológicas como la toma de riesgos, la creatividad, la innovación, el control interno, la independencia, la motivación del progreso, etcétera (Kiggundo, 2002; Tajeddini, Trueman, & larsen, 2006). Para lograr este propósito, se optará por implementar dos estrategias. La primera es de carácter curricular, y se trata del diseño de asignaturas que los estudiantes puedan tomar dentro de sus currículos como un énfasis en emprendimiento, las cuales se enfocaran fortalecer las características del espíritu emprendedor, así como en la enseñanza de metodologías y herramientas para la identificación de oportunidades de negocios, la generación y validación de ideas y modelos de negocio. Igualmente, a través de educación continua se diseñarán cursos y diplomados sobre estas mismas temáticas para los otros grupos objetivo. La segunda estrategia se concentrará en motivar a los emprendedores a través de la organización de eventos como conferencias, charlas, diálogos, ferias y concursos sobre emprendimiento para toda la comunidad javeriana.

Identificación y diagnóstico. Esta segunda etapa contempla recibir a los emprendedores potenciales a través de convocatorias abiertas a toda la comunidad javeriana para gestionar la demanda y la oferta de los servicios. El objetivo de esta etapa es la de evaluar el potencial tanto del emprendedor como de su idea, proyecto o empresa, para seleccionar a los que iniciarán el proceso de mentorías, *coaching* y la continuación del fortalecimiento de su espíritu emprendedor. Las mentorías y *coaching* que serán personalizadas, tendrán como objetivo desarrollar la idea de negocio, de los emprendedores potenciales.

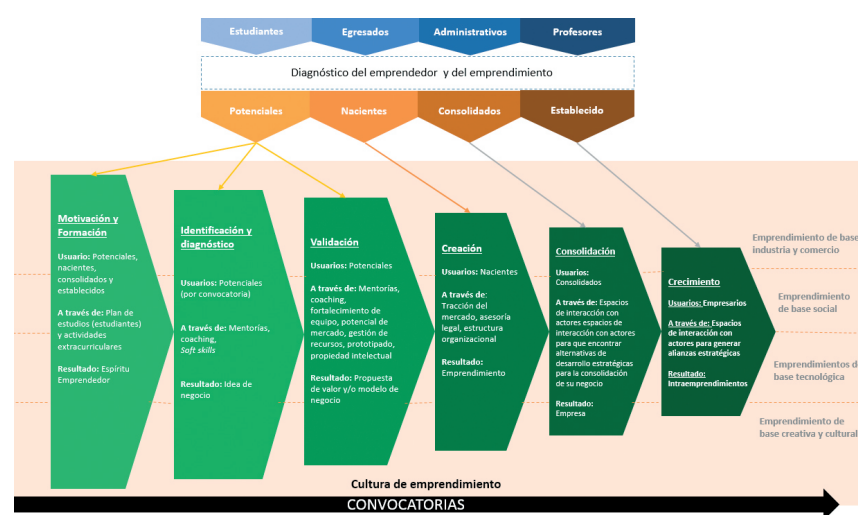
Validación. Esta tercera etapa de la rej, dirigida igualmente a los emprendedores potenciales, se continúa con la etapa de preincubación propuesta por redemprendia, y a través de mentorías y *coaching* personalizado a los emprendedores, se busca fortalecer su equipo de trabajo y la consecución de recursos financieros para la generación y prototipado de la propuesta de valor y modelo de negocio, los cuales se deberán validar constantemente el mercado real. Una vez el emprendedor logre validar su propuesta de valor y modelo de negocio, podrá pasar a la siguiente etapa.

Creación. Durante esta cuarta etapa, se considera al emprendedor como un emprendedor naciente, es decir que debe construir tracción del mercado, es decir, demostrar el interés de potenciales clientes por su propuesta de valor. En esta etapa a través de las mentorías y *coaching* se busca asesorar al emprendedor en temas legales y de diseño de su estructura organizacional, sin dejar a un lado el fortalecimiento del espíritu emprendedor, ni los conocimientos y habilidades de las anteriores etapas. Como resultado de esta etapa se espera que el emprendimiento genere sus primeros ingresos, iniciando la etapa de incubación.

Consolidación. Esta es la quinta etapa de la REJ, en la cual a los emprendedores consolidados se los apoyará para fortalecer su actividad empresarial a través del *networking* con actores de los ecosistemas de innovación y emprendimiento local, regional, nacional e internacional, como también de potenciales clientes, socios, proveedores, etc.

Crecimiento. Durante la sexta y última etapa de este proceso, los emprendedores son considerados como empresarios establecidos, para los cuales la RUJ los ayudará a diseñar e implementar estrategias concernientes a la generación de intraemprendimientos en sus organizaciones, a partir de la oferta académica y de consultoría que la PUJ diseñará para tales fines. Con esta etapa se concluirá el proceso de acompañamiento y asesoramiento a los emprendedores de la comunidad javeriana.

Figura 1. Ruta de emprendimiento javeriana



Fuente: comité de emprendimiento de la Pontificia Universidad Javeriana

Conclusiones

Las universidades no pueden ser ajenas al emprendimiento debido a su relevancia como opción de vida de muchas personas en el mundo. Las universidades deben apoyar desde sus diferentes perspectivas y estrategias a fomentar una cultura de innovación y emprendimiento, que conlleve al fortalecimiento y desarrollo de esta dinámica económica y social, para el beneficio de la sociedad. La PUJ ha reconocido la importancia del apoyo y formación en emprendimiento, para lo cual ha diseñado diferentes estrategias que por su exitosa acogida ya no logran satisfacer la demanda de estos servicios y por lo tanto, ha creado un sistema de innovación y emprendimiento desde el cual se determinan los principales lineamientos que la universidad seguirá, y también está trabajando en la creación la unidad de emprendimiento javeriano, la cual tendrá como objetivo principal operacionalizar los objetivos de dicho sistema.

Como principal estrategia de esta unidad, se ha diseñado la ruta de emprendimiento javeriana, la cual tiene como objetivo transformar ideas en nuevos productos o procesos que, bajo un modelo determinado de negocios, pueden transformarse a su vez en unidades productivas. Esta ruta representa el modelo de una incubadora de negocios en el contexto universitario, la cual a partir de un diagnóstico de los emprendedores interesados en participar, se determinan las etapas y estrategias que cada uno deberá seguir para lograr alcanzar sus objetivos.

Referencias

- Alcaraz, R. E. (2016). La etapa de incubación. En García, C., Colin, J., Alcaraz, R. E., Rodeiro, D., & Arrufat, M. (eds.), *Fases del proceso de apoyo al emprendedor: buenas prácticas de referencia*. (pp. 90-101). Madrid, España: redemprendia.
- Austin, J., Stevenson, H., & Wei-Skillern, J. (2006). Social and commercial entrepreneurship: same, different, or both? *Entrepreneurship: theory & practice*, 30, 1-22.
- Collin, J. (2016). La etapa de preincubación. En García, C., Colin, J., Alcaraz, R. E., Rodeiro, D., & Arrufat, M. (eds.), *Fases del proceso de apoyo al emprendedor: buenas prácticas de referencia*. (pp. 42-48). Madrid, España: redemprendia.
- Congreso de Colombia. (26 de enero de 2006). *Ley de fomento a la cultura del emprendimiento*. (Ley 1014 de 2006). Do: 46.164.
- Escandón-barbosa, D., Arias, A., Medina, L., Gómez, L., Varela, R., Martínez, P., Parra, L. (2015). *Reporte Gem Colombia 2015/2016*. Cali, Colombia: ediciones sello javeriano.
- Estay, C., Durrieu, F., & Akhter, M. (2013). Entrepreneurship: from motivation to start-up. *Journal of international entrepreneurship*, 11, 243-267.

- García, C., Colin, J., Alcaraz, R. E., Rodeiro, D., & Arrufat, M. (2016). *Fases del proceso de apoyo al emprendedor: buenas prácticas de referencia*. Madrid, España: redemprendia
- Gem - global entrepreneurship monitor. (2016). *Global entrepreneurship monitor 2016/2017 global report*. Global entrepreneurship research association. Disponible en: <http://gemconsortium.org/report/49812>
- Guerrero, M., Urbano, D., Cunningham, J., & Organ, D. (2014). Entrepreneurial universities in two European regions: a case study comparison. *Journal of technology transfer*, 39, 415-434.
- Hatten, T. (1993). *Student attitude toward entrepreneurship as affected by participation in small business institute program*. Michigan, Estados Unidos: umi dissertation services.
- Jones-Evans, D. (1995). A typology of technology-based entrepreneurs: a model based on previous occupational background. *International journal of entrepreneurial behavior & research*, 1, 26-47.
- Kiggundu, M. N. (2002). Entrepreneurs and entrepreneurship in Africa: what is known and what needs to be done. *Journal of developmental entrepreneurship*, 7, 239-258.
- Laukkanen, M. (2000). Exploring alternative approaches in high-level entrepreneurship education: creating microchannels for endogenous regional growth. *Entrepreneurship & regional development*, 25-48.
- Liu, T. H., Chu, Y. Y., Hung, S. C., Wu, S. Y. (2005). Technology entrepreneurial styles: a comparison of umc and tsmc. *International journal of technology management*, 29, 92-115.
- Noie - national office for the information economy. (2003). *Creative industries cluster study*. Canberra: national office for the information economy, department of communications, it and the arts. Disponible en: http://www.govonline.gov.au/publications/noie/dcita/cluster_study_report_28may.pdf.
- PUJ - pontificia universidad javeriana. (2014). *Política de investigación*. Bogotá: pontificia universidad javeriana.
- PUJ - pontificia universidad javeriana. (2015a). *Directrices de propiedad intelectual*. Bogotá: pontificia universidad javeriana.
- PUJ - pontificia universidad javeriana. (2015b). *Definiciones complementarias para la política de investigación*. Bogotá: pontificia universidad javeriana.
- PUJ - pontificia universidad javeriana. (2017). *Innovación y emprendimiento javeriano*. Presentación del comité de emprendimiento de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Redemprendia. (n.f.). *Nosotros - quiénes somos*. Disponible en: <https://www.redemprendia.org/es/nosotros/quienes-somos>
- Singer, S., Amorós, J. E., & Arreola, D. M. (2015). *Global entrepreneurship monitor 2014 global report*. Global entrepreneurship research association. Disponible en: <http://gemconsortium.org/report/49079>

- Schmitz, A., Urbano, D., Dandolini, G. A., Souza, J. A., & Guerrero, M. (2016). Innovation and entrepreneurship in the academic setting: a systematic literature review. *International entrepreneurship and management journal*, 2, 369-395.
- Soetanto, D. P., & Jack, S. L. (2013). Business incubators and the networks of technology-based firms. *The journal of technology transfer*, 38, 432-453.
- Tajeddini, K., Trueman, M. & Larsen, G. (2006). Examining the effect of market orientation on innovativeness. *Journal of marketing management*, 22, 529-551.
- Unesco - united nations educational, scientific, and cultural organisation. (2007). The 2009 unesco framework for cultural statistics. Montreal, Canadá: unesco institute for statistics.
- Vicens, L., y Grullón, S. (2011). *Innovación y emprendimiento: un modelo basado en el desarrollo del emprendedor*. V foro de competitividad de las Américas para el Banco Interamericano de Desarrollo y el Compete Caribbean (pág. 11). Santo Domingo, República Dominicana: Compete Caribbean.
- Zahra, S. A., Gedajlovic, E., Neubaum, D. O., & Shulman, J. M. (2009). A typology of social entrepreneurs: motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, 2009, vol. 24, issue 5, 519-532.

La calidad en el ámbito universitario: avances y retrocesos

ANA GARCÍA-OLALLA
Universidad de Deusto, España

MARIO DE MIGUEL
Universidad de Oviedo, España

PEDRO APODACA
Universidad del País Vasco, España

INTRODUCCIÓN

En el marco de un Foro interuniversitario cuya finalidad principal es el intercambio de prácticas y experiencias de innovación entre las instituciones de educación superior, es obligado la presencia de un espacio que aborde el tema de la calidad dada la estrecha relación que los procesos de innovación y calidad están teniendo en las últimas décadas en el ámbito universitario internacional.

En este caso, se ha invitado a compartir su experiencia en el ámbito del estado español a un panel de cualificados académicos que, además de ser expertos en métodos de evaluación e investigación en Educación, acumulan una larga trayectoria y experiencia en la materia, habiendo participado en los primeros planes nacionales de evaluación de la calidad del sistema universitario, impulsados por el Consejo de Universidades de España y desarrollados entre 1993 y 2006, así como en los procesos que, con posterioridad a la declaración de Bolonia suscrita por España, se han desarrollado para la evaluación de los títulos, profesores y centros en el marco de la Creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Más concretamente, les hemos pedido que al realizar esta reflexión sobre su experiencia, nos comuniquen cuestiones que hayan sido relevantes para ellos en torno a las siguientes cuestiones:

- Posición propia desde la que se realiza y plantea la contribución.
- Concepción: ¿Cómo se ha entendido y definido la calidad en el ámbito universitaria? ¿En qué contexto surge y se desarrolla? ¿Por qué y para qué? ¿A qué se refiere? ¿Qué ámbitos y/o dimensiones contempla?
- Gestión: ¿Qué marcos, mecanismos, procedimientos, e instrumentos se han articulado para su gestión?
- Evolución: Análisis de la evolución producida en las últimas décadas en relación a los aspectos anteriores. Avances y Retrocesos.

- Análisis de la situación actual: logros constatados; dificultades y límites, necesidades detectadas; retos principales a afrontar a corto, medio y/o largo plazo; propuestas.

Agradecemos sinceramente, desde este Foro, las contribuciones de los expertos que a continuación se presentan, dado la controversia que este tema genera así como la complejidad que entraña la reflexión y prospectiva en torno al mismo.

Algunas Claves para implementar procesos de innovación para mejorar la calidad de las instituciones universitarias

MARIO DE MIGUEL
Universidad de Oviedo, España

Ante todo quiero justificar mi presencia en este Panel dada mi vinculación como miembro del Comité Técnico constituido para llevar a cabo los Planes Nacionales de Evaluación implementados por el Consejo de Universidades entre los años 1991 y 2006 con la finalidad de promover la “*calidad en nuestras instituciones universitarias*”. Aunque ya hemos efectuado diversos análisis sobre los éxitos y fracasos que estos Planes han tenido en la mejora de las enseñanzas universitarias (De Miguel y Apodaca, 2009a), resulta oportuno que - pasada más de una década - se retome el tema y pongamos sobre la mesa algunos hechos y factores relativos a su implantación y gestión que han condicionado la mejora de la calidad esperada. Reflexionar sobre la experiencia siempre aporta conocimientos que deberían tenerse en cuenta.

La finalidad primordial de dichos Planes era promover procesos de evaluación institucional orientados a mejorar la calidad de las prestaciones que las universidades facilitan a la sociedad. Se consideraba que la evaluación mediante procesos de autoanálisis (interna) y revisión de pares (externa) podría aportar indicadores específicos sobre la calidad de estas prestaciones a partir de los cuales se podrían diseñar planes orientados a su mejora. En definitiva, dichos Planes pretendían introducir la *evaluación institucional* como herramienta para la mejora de la calidad universitaria.

Lógicamente en este proceso hubo aciertos y errores, Las opiniones de las distintas audiencias al respecto son diversas. Para algunos ha constituido claramente un avance hacia una mayor calidad, para otros un retroceso. No vamos a entrar en estas polémicas en buena parte no justificadas. Al contrario, aprovechando mi experiencia al respecto, lo que pretendo hacer aquí y ahora es apuntar algunas *claves* que - desde mi punto de vista - considero decisivas a la hora de implementar procesos de innovación eficaces para mejorar la calidad de las instituciones universitarias. No son retos novedosos pero procede recordarlos ya que al no ser temas claramente resueltos siguen constituyendo objetivos a tener en cuenta si queremos realmente mejorar la calidad de nuestras universidades.

1ª.- Definir la calidad de prestaciones universitarias mediante indicadores operativos consensuados.

Dado que el término calidad es un concepto multidimensional, contextual y relativo es necesario que antes establecer un plan o proyecto de innovación para la mejora definamos operativamente qué entendemos por calidad y cuáles son los criterios y procedimientos que vamos a utilizar para su análisis y evaluación en el ámbito universitario. Ello exige pasar del plano teórico al plano empírico y ponerse de acuerdo sobre cuáles son los indicadores y variables que definen la calidad de las prestaciones que las universidades aportan a la sociedad y qué instrumentos vamos a utilizar para su evaluación.

Esta tarea es insoslayable y en ella hemos avanzado poco. Con frecuencia observamos que existen enfoques y propuestas de las diversas audiencias implicadas en las instituciones universitarias muy diferentes sobre el concepto de calidad universitaria y, en consecuencia, sobre los procedimientos idóneos para su evaluación y mejora. A pesar de los esfuerzos realizados no hemos avanzado mucho en este aspecto y seguimos sin que haya acuerdo entre las valoraciones que realizan quienes pertenecen a estas instituciones universitarias y quienes reciben las prestaciones que aportan a la sociedad. Cada día observamos que no existe consenso entre las diversas audiencias sobre los indicadores que deben ser utilizados para evaluar la calidad de una institución y, en consecuencia, las valoraciones y *rankings* que se construyen sobre la efectividad de estas instituciones es una cuestión permanentemente sometida a debate.

2ª.- Las estrategias de innovación orientadas a la mejora de la calidad deben ser legítimas, creíbles y fiables.

Por otro lado, cuando se pretende introducir una estrategia orientada a la mejora de la calidad universitaria debemos tener en cuenta que, al igual que sucede en cualquier proceso de innovación, el éxito de la misma está condicionado a que dicha estrategia sea considerada por quienes la tienen que implementar como legítima, creíble y factible- Entendemos que un proceso de innovación tiene legitimidad cuando las audiencias lo consideran necesario. Tiene credibilidad cuando es liderado por personas competentes y respetadas. Y es factible cuando se cuenta con los medios humanos y materiales necesarios para su implementación. Constituyen requisitos básicos que deben ser garantizados.

La reforma curricular y renovación metodológica propuesta por EEES y promovida por los Planes Nacionales mencionados para mejorar la calidad universitaria sí contaba con la legitimidad necesaria para su implementación pero adolecía de un adecuado liderazgo para impulsar los cambios que era necesario introducir y de los medios y estímulos que conlleva cualquier proceso de renovación

en organizaciones que habitualmente son conservadoras, y que oponen fuertes resistencias a cualquier proceso de innovación y cambio. Y esto es lo que ha sucedido en nuestro caso: la mayoría de las críticas formuladas a los procesos de reforma y renovación impulsados por los acuerdos de Bolonia cuestionaban su credibilidad y factibilidad, no su legitimidad. (De Miguel, 2013).

Las universidades -no asumieron con entusiasmo y determinación el reto planteado por la Comunidad Europea con una adecuada planificación estratégica a pesar de que había un plazo de diez años para gestionar los medios necesarios para asumir las innovaciones planteadas. La crítica habitual relativa a la falta de recursos – utilizada sobre todo por la Conferencia de Rectores (CRUE)- ha sido más bien una excusa justificativa que una realidad evidente ya que la mayoría de las veces se formulaba sin haber efectuado previamente *los deberes*: es decir, un análisis de todas las posibilidades y oportunidades con que cuentan estas instituciones académicas para llevar procesos que contribuyan a la mejora de la calidad de sus prestaciones.

3ª.- Fomentar la cultura de la calidad en las instituciones frente a la visión burocrática de cualquier tipo de innovación.-

Más aún, cuando una estrategia innovadora no esta claramente justificada y no cuenta con la aceptación y compromiso de las audiencias implicadas lo lógico es que genere resistencias durante su aplicación. Estas resistencias están vinculadas a la cultura organizativa interna en las instituciones sobre las cuestiones que deben cambiar y cómo cambiarlas. Cuando esta cultura interna es conservadora, cualquier iniciativa externa innovadora no suele ser bien recibida, máxime si proviene del estamento oficial. Por ello promover políticas de calidad en cualquier tipo de organización exige tener en cuenta sus características y valores, en definitiva su propia cultura sobre innovación (De Miguel y San Fabián, 2008).

La escasa cultura sobre innovación, - característica de las instituciones universitarias frente a la que es habitual en otras organizaciones sociales- no solo no ha contribuido a facilitar la implementación de los procesos de reforma curricular y metodológica promovidos por Bolonia sino que también ha generado críticas y descalificaciones aludiendo a que las innovaciones planteadas son producto de decisiones gubernamentales y conllevan un considerable incremento de las gestiones burocráticas sin una esperanza razonable de éxito. En la medida que existe escasa cultura de innovación en una organización se tiende a considerar las políticas de calidad como algo externo a la organización, como un factor desestabilizador que genera incertidumbre al poner en riesgo su equilibrio interno De ahí que antes de considerar cualquier estrategia innovadora orientada a mejorar la calidad tengamos que tener presente cual es la cultura interna

de la organización al respecto a fin de evitar que nuestra estrategia pueda ser calificada como “cambio sin sentido que solamente conlleva una elevada carga de trabajo burocrático”(De Miguel, 2007).

4ª.- Priorizar los sistemas de aseguramiento de la calidad frente a los de garantía de la calidad.-

Ya hemos comentado que la estrategia propuesta para mejorar la calidad mediante los Planes Nacionales comentados ha sido la evaluación institucional. También hemos señalado que dicha estrategia evaluativa incluye un proceso interno de revisión o autoanálisis mediante el cual las audiencias implicadas evalúan en que medida se alcanzan los objetivos propuestos y cuales son los principales factores que condicionan los procesos para la obtención de los mismos. Posteriormente dicho autoanálisis se somete a la revisión de otros “pares externos” con el fin de verificar el rigor de la reflexión efectuada y la adecuación de las medidas propuestas orientadas a la mejora. La finalidad primordial de la evaluación institucional es asegurar la calidad mediante procesos de reflexión interna teniendo en cuenta los objetivos institucionales propuestos, los procesos y medios utilizados, y los resultados obtenidos. Todo ello con una finalidad ineludible: elaborar e implantar planes de mejora que incidan positivamente sobre el aseguramiento de la calidad en las instituciones.

Lamentablemente, la premura y escaso rigor con que se han implementado en nuestras universidades las políticas orientadas al aseguramiento de la calidad - a pesar de los esfuerzos realizados al respecto - han determinado que haya sido relegada esta estrategia a favor de otra denominada acreditación cuya finalidad es evaluar la calidad a través de procedimientos externos mediante estándares con la finalidad explícita de ofrecer garantía de calidad a las audiencias implicadas (De Miguel, 2004). Lógicamente impulsar este tipo de alternativa para la mejora de la calidad a través de la acreditación de profesores, programas e instituciones ha supuesto un enfoque distinto sobre la evaluación de la calidad y ha conllevado la creación de una nueva normativa y de una agencia especializada - ANECA - cuyo papel y función es habitualmente cuestionado dada la complejidad burocrática que - hasta la fecha - tienen los procesos de acreditación.

5ª.- Implicar a todas las audiencias en los procesos de reflexión y evaluación institucional orientados a la mejora de la calidad.-

Ante la alternativa evaluación institucional/acreditación nos decantemos claramente por la primera dado que consideramos constituye un enfoque evaluativo mas apropiado para mejorar desde dentro la calidad de las instituciones

universitarias ya que el hecho de que un programa o un profesor supere los requisitos establecidos para su acreditación no significa que contribuya de manera eficaz a mejorar la calidad de las prestaciones universitarias. Ahora bien, las estrategias orientadas al aseguramiento de la calidad no solo tienen como finalidad promover cambios en las estructuras y procesos internos de las instituciones sino que también requieren la participación de todas las audiencias implicadas en los procesos de reflexión y evaluación institucional. De ahí que el éxito de cualquier política de aseguramiento de la calidad se pueda estimar mediante el nivel de participación en la misma de todas las audiencias implicadas a nivel institucional.

Por ello, para que una innovación sea efectiva es necesario promover la aceptación y compromiso activo de todos los implicados en la misma, compromiso que es muy difícil de lograr en las instituciones universitarias, dado el tipo de gobernanza por el que se rigen - especialmente las públicas - y de la habitual inercia de estas organizaciones caracterizadas por estructuras internas fragmentadas a causa de la disparidad de intereses de los distintos colectivos implicados, que no propician el consenso necesario para promover cambios orientados a mejorar la calidad. La disparidad de intereses entre las audiencias es el factor que habitualmente impide que se alcance un consenso razonable dentro de las instituciones universitarias y, en consecuencia, el compromiso necesario para llevar a cabo políticas orientadas a la calidad que sean aceptadas por todos los implicados (De Miguel, 2009b).

Finalmente, teniendo en cuenta las cinco claves que hemos señalado como factores determinantes para promover la calidad en una organización y el proceso que hemos vivido durante los últimos 20 años en nuestras universidades para adaptarse a los acuerdos de Bolonia: cabe preguntarse qué objetivos hemos alcanzado: ¿Se enseña de otra forma?, ¿nuestros alumnos muestran un mayor grado de satisfacción con las prácticas educativas que reciben? ¿existe una mayor vinculación entre formación y empleo? ¿ha mejorado la calidad de profesorado? ¿ha habido cambios significativos en las prácticas de gobernanza en las instituciones? ¿han mejorado las prestaciones que aportan las universidades a la sociedad?, etc. Como es lógico, las opiniones de las audiencias al respecto son diversas. Para algunos ha constituido claramente un avance hacia una mayor calidad, para otros un retroceso. Personalmente opino que el esfuerzo realizado para mejorar la calidad a partir de las propuestas de Bolonia ha tenido luces y sombras pero aún hay espacio para la acción asumiendo retos en la línea de los que aquí hemos planeado y que someto a su consideración.

La evaluación de los títulos universitarios en España: un poco de historia y algunas conclusiones

PEDRO APODACA
Universidad del País Vasco, España

Quiero presentar aquí algunas reflexiones sobre los procesos de evaluación del sistema universitario español. Esta reflexión está viva y en continua evolución por lo que puede considerarse provisional y meramente subjetiva. Por otro lado, es una reflexión “libre”, libre de conflictos de interés, libre de responsabilidades orgánicas, políticas e institucionales.

Mi recorrido en los Planes de Evaluación de las Universidades comienza hacia los años 1992-1993 en que se inicia el primer Plan pilotado por el Consejo de Universidades y técnicamente liderado por Mario De Miguel, Sebastián Rodríguez y José Ginés Mora. La obra coordinada por estos autores (De Miguel, Mora y Rodríguez 1991) fue para nosotros la principal herramienta teórico-conceptual que nos abrió las puertas a las experiencias europeas y norteamericanas.

Después de participar a lo largo de estos últimos 23 años en los diferentes Planes de Evaluación y Acreditación (de estudios, de profesores, de la investigación...) y centrando mi análisis en los procesos de evaluación ex – ante y ex – post de los estudios universitarios (Programas VERIFICA y ACREDITA) podemos afirmar que la obligada y general aplicación de estos programas, la creciente precariedad de medios y las políticas clientelares han devenido en una marcada burocratización de estos procesos. Son excepción los títulos universitarios que hayan obtenido dictamen negativo por parte de las Agencias de Acreditación y una parte apreciable de ellos han obtenido, sin embargo, la “autorización” por parte de los gobiernos autonómicos para seguir impartiendo o comenzar a impartir dichas enseñanzas. Esta falta de discriminación resta credibilidad a dichos programas.

No obstante, es preciso reconocer que los procesos de acreditación de los estudios universitarios han sido una herramienta útil para comprometer a cargos y profesores en la elaboración de unos planes de estudio dotados de cierta coherencia. Los comienzos, a finales de la década pasada, fueron problemáticos. La exigencia de reformar y diseñar por competencias los planes de estudio y toda la planificación didáctica fue una novedad para la que la gran mayoría del profesorado no estaba preparado, sobre todo culturalmente. Poco a poco, los profesores y los órganos universitarios fueron alfabetizándose en esta nueva manera de hacer y adaptando sus prácticas a una enseñanza más activa y significativa... o

no. Digo “o no” porque gran parte de estos procesos se desarrolla “sobre papel” dando lugar, en algunas ocasiones, a una “realidad virtual”.

La ANECA, responsable exclusiva en los inicios de la Verificación de los nuevos planes de estudio, hubo de afrontar en un corto período de tiempo una cantidad ingente de expedientes. Los recursos eran limitados y la obligatoriedad de verificar los títulos para su puesta en marcha taxativa. Esta difícil coyuntura unida a políticas clientelares por parte de los responsables políticos, dio lugar a que la inmensa mayoría de los expedientes fueran “verificados”. Muchos de estos expedientes tenían problemas apreciables de diseño y algunos de ellos eran francamente deficientes. Incluso en estos casos, la verificación ha actuado como camisa de fuerza pues los procesos posteriores de acreditación (ex – post) deben comprobar que el título ha seguido fidedignamente la memoria verificada. Es decir, los procesos de verificación iniciales, ciertamente negligentes, están limitando el margen de maniobra de los comités de evaluación externa en los procesos de re-acreditación (ACREDITA).

Con cierto atrevimiento podemos decir que no hemos sabido encontrar el equilibrio entre la necesidad de rendición de cuentas ante la sociedad (accountability) y un ejercicio de la autonomía de las universidades comprometido con la mejora continua. La obra de Vroeijenstijn (1995), desde la experiencia del sistema universitario holandés, ya advertía de las dificultades de conciliar ambas funcionalidades de la evaluación. Por un lado, la evaluación sumativa que permita garantizar unos niveles de calidad de este servicio público. Por otro lado, la evaluación formativa u orientada a la mejora que permita a las instituciones analizar su funcionamiento para orientar las políticas.

La necesidad de “aprobar el examen” a cualquier precio ha dado lugar a un celo intenso en el cumplimiento, sobre papel, de todos los requisitos que los protocolos de evaluación imponen. Así, se han creado las Comisiones de coordinación, las Comisiones de Calidad, las Memorias de Seguimiento de los estudios... Sin embargo, un examen detenido de las Actas de las Comisiones creadas o de las memorias de seguimiento y re-acreditación, revelan en muchos casos prácticas burocráticas. Así, las Actas muestran que las Comisiones se reúnen con la periodicidad requerida pero las mismas Actas muestran que se evitan los problemas principales, bien en el propio análisis, bien en las medidas de mejora. Una parte importante del esfuerzo se dedica al cumplimiento meramente formal de los requisitos planteados. En definitiva, estamos ante un escenario muy burocratizado.

Los comienzos de estos procesos eran prometedores. El denominado Plan Experimental de Evaluación de la Calidad de la Universidades (PEXEC) desarrollado los años 1993-1994, era de participación voluntaria y plenamente

orientado a la mejora, al Aseguramiento de la Calidad (De Miguel y Apodaca 2009b). Sin embargo, tras diferentes turbulencias y con la aparición de la Agencia Nacional de Acreditación (ANECA) la orientación de estos planes cambió sustancialmente, hacia la Garantía de la Calidad. Esta evolución se analiza en un trabajo precedente (De Miguel y Apodaca, 2009a). En este trabajo únicamente destacaremos que a lo largo de esta evolución no se ha conseguido el adecuado equilibrio entre las dos funcionalidades necesarias en los procesos de evaluación (Garantía de Calidad / Aseguramiento de la Calidad). Lejos de ello, la aplicación generalizada y obligatoria ha dado lugar a una aplicación formal de los procedimientos con escaso impacto en los procesos de enseñanza/aprendizaje universitarios.

Para finalizar, deseo señalar algunos aspectos de urgente y necesaria mejora en los procesos de acreditación de los estudios universitarios. Deseo señalar estos elementos desde la experiencia vivida en los procesos de verificación y acreditación, en diversas Agencias, en diversos roles evaluativos y también como profesor en ejercicio que desde “el otro lado” observa el impacto de los procesos en la vida diaria de su centro. Estos podrían ser algunos cambios con los que empezar a sanear y desburocratizar los procesos de evaluación:

- a) Poner a disposición de los Comités de Expertos Externos la distribución de las calificaciones en cada una de las asignaturas del plan de estudios. Con ello, podrían detectarse casos de evaluación “amable” o de evaluación excesivamente “exigente” que sesgan apreciablemente los indicadores globales de rendimiento del título.
- b) Evitar que el Centro o la unidad evaluada sea la encargada de seleccionar a los estudiantes y profesores que se entrevistarán con los Comités Externos. La precariedad creciente de recursos técnicos de las Agencias da lugar a que descarguen estas tareas en la propia unidad evaluada contaminando con ello la representatividad de dichas entrevistas.
- c) Evitar que el Centro o la unidad evaluada adiestre o prepare a los estudiantes y profesores seleccionados para “orientar” las opiniones o datos que estos puedan aportar en las entrevistas con el Comité Externo.
- d) Desarrollar las encuestas de inserción laboral de los egresados de manera que contengan ítems en los cuales se pregunte sobre su satisfacción con los estudios universitarios cursados, incluso sobre materias concretas que consideren las más satisfactorias y las menos satisfactorias. Si estas encuestas se realizan telefónicamente y a cargo de los Servicios Centrales, darían lugar a tasas de respuesta razonables.

- e) Centrar los procesos de evaluación externa en las cuestiones ligadas a la calidad de la titulación en lugar de al cumplimiento rígido de la memoria verificada.
- f) Eliminar de los protocolos de evaluación lo referente a los Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) que han devenido en una maquinaria costosa y falta de impacto real en los Centros. En su lugar, los Comités Externos debieran centrarse en los resultados alcanzados y desde ahí intentar clarificar las causas y soluciones. Las unidades evaluadas tendrán así mayor flexibilidad sobre la manera de organizarse para mejorar sus resultados sin el corsé rígido de creación de comisiones, elaboración de actas, evidencias de coordinaciones meramente formales...
- g) Garantizar que los Comités Externos dediquen un mínimo de 8 horas a entrevistar a las audiencias de cada título, evitando que en una sola jornada se realice la visita a varias titulaciones.
- h) Garantizar que los Comités Externos tengan acceso a una muestra diversa de Trabajos Fin de Grado/Trabajos Fin de Máster previamente a la visita y con tiempo suficiente para su revisión.

Quedo a la espera de que las políticas clientelares abran paso a la evaluación auténtica (Meyer, 1992) y al aprendizaje significativo (Ausubel, 1968).

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Sin pretender parafrasear la reflexión de los expertos arriba detallada, sí podríamos formular algunas consideraciones finales que sus contribuciones nos han inspirado desde una perspectiva prospectiva, sin pretender ser exhaustivos:

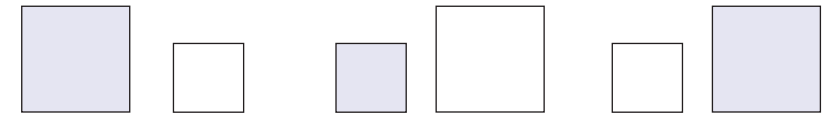
- Dada la multidimensionalidad y relatividad del concepto de calidad, la necesidad primera siempre de definir lo que se entiende por calidad en el ámbito universitario (con las dimensiones, variables y aspectos que debe considerar) y de operativizar su definición mediante indicadores consensuados entre las audiencias implicadas, que actúen como referente en los procesos de evaluación a desarrollar.
- Considerar las lecciones aprendidas en estas décadas respecto a la dificultad de aunar las finalidades formativa y sumativa de esta evaluación, asumiendo el necesario rendimiento de cuentas a la sociedad pero solo pasando por la progresiva toma de conciencia del desarrollo de una cultura de evaluación institucional que sitúa la responsabilidad primera de la evaluación en la propia institución, para que esta se defienda del riesgo de la burocratización que se instala al amparo y excusa de la exigencia externa.

- La trayectoria más reciente ha servido para institucionalizar de manera generalizada una práctica de evaluación anteriormente inexistente en muchos centros, lo cual supone un avance, pero permanece abierto el reto de hacer de ella una evaluación institucional auténtica que la vincule con la mejora de la práctica y la oriente hacia la innovación metodológica pretendida, articulándose con ella en un proyecto de contante revisión, reflexión y mejora.
- Tras el optimismo inicial de la generalización de los mecanismos de garantía de calidad y acreditación externa, promovidos por los acuerdos y planes nacionales e internacionales y delegados en las agencias, el realismo impone un diálogo serio entre la responsabilidad y mecanismos de la evaluación institucional y una revisión por pares que aporte un contraste externo riguroso en beneficio del desarrollo institucional y la credibilidad del sistema universitario a nivel estatal.
- La complejidad de hacer las cosas “bien” no debiera ser excusa para delegar la evaluación interna en la externa, ni para burocratizar la evaluación externa por falta de relevancia. La necesaria calidad del sistema universitario requiere de seguir dialogando entre las audiencias e instancias desde el compromiso para su mejora.
- La calidad en el ámbito universitario sigue siendo, por tanto, un reto irrenunciable más allá de la acomodación en la tradición institucional o la contaminación por los intereses clientelares en el desarrollo de los procesos. Y los panelistas, desde una experiencia bien pegada a la realidad pero ambiciosa en las aspiraciones, nos han aportado un buen número de reflexiones, advertencias, propuestas, claves y retos para seguir avanzando en la dirección deseada.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park CA: Sage.
- De Miguel, M. (2004). Evaluación institucional versus acreditación en la Enseñanza Superior. *Contextos educativos*, 6-7, 13-30.
- De Miguel, M. (2007). Cultura versus Burocracia. Un dilema sobre el impacto de los Planes de Evaluación. En *10 años de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: ANECA, pág. 123-130.
- De Miguel, M. (2013). La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias. Una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Rev. Pulso*, 36, 13-36.

- De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades.
- De Miguel, M. y San Fabián, J. L. (2008). Metaevaluación y utilización de indicadores. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- De Miguel, M. y Apodaca, P. (2009a). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 349, 295-310.
- De Miguel, M. y Apodaca, P. (2009b). Aseguramiento versus Garantía de Calidad en el sistema universitario español. *Boletín de Psicología*, 97, 35-54.
- Meyer, C. A. (1992). What's the difference between *authentic* and *performance* assessment?. *Educational Leadership*, 49, 39-40.
- Vroeijenstijn, A. I. (1995). *Improvement and Accountability. Navigating Between Scylla and Charybdis*. London: Jessica Kingsley.



COMUNICACIONES



Perfil de competencias del directivo de instituciones de educación superior

FERNANDO DE LA COSTA LARA
Universidad Austral de Chile, Chile

Resumen

Esta investigación se basa en un análisis documental, para el cual además de la revisión bibliográfica tradicional, se utilizó el análisis de referencia electrónica, para poder identificar lo definido como competencias de un directivo superior de una institución de educación superior, iniciando en los planteamientos originales, su definición y origen etimológico, reconociendo a los autores originales y las diferentes acepciones, para luego identificar las competencias de un gestor genérico, y la identificación de las competencias que se definen como claves en los directivos superiores de instituciones de educación superior.

Para poder elaborar el listado de competencias, se revisó lo planteado por diversos autores en lo relativo a competencias de los gestores superiores, primeramente, revisando todas las competencias genéricas y luego analizar las que ellos definen como necesarias, para luego agruparlas por similitud y concordancia entre ellos, una vez definido el listado y utilizando como principio la taxonomía de Bloom, se elaboró una frase hermenéutica que facilita su identificación y evaluación.

Palabras clave: Competencias, directivos, instituciones de educación superior.

Introducción

En todo ámbito y sin importar el área en que desarrolle la gestión o administración, los líderes son los principales responsables del éxito o fracaso de la institución que dirigen.

Es por ello que la selección y capacitación es fundamental para lograr un manejo aceptable de la incertidumbre frente a las decisiones y manejos del gestor, pero sin importar lo exitoso y probado de nuestros métodos de inducción y formación, ellos pierden eficacia si no hemos definido claramente las competencias que deben desarrollar, en base a las labores a realizar, los tipos de decisiones, el área de gestión, el grado de responsabilidad y todas las variables que de uno u otro modo afectan el actuar del líder.

¿Y que sucede con el caso de los directivos superiores de instituciones de educación superior? Son diversos los autores que indican cuales son las competencias del gestor, definiendo una serie de ellas que suponen cubren las áreas fundamentales en las decisiones de este tipo de administrador.

En esta investigación se realiza una revisión de ellas y se efectúa un listado condensando la opinión fundamentada de los autores y generando un conjunto de competencias de un gestor genérico.

Metodología

La metodología utilizada corresponde a una investigación documental apoyado en búsqueda bibliográfica tradicional y la actualmente utilizada e-research (Anderson y Kanuka, 2002; citado en Rodríguez & Valldeoriola, 2010).

Para la búsqueda de los documentos utilizados se utilizó fuentes bibliográficas y hemerográficas de la universidad de Deusto, y los repositorios electrónicos asociados, utilizando las palabras claves: gestor, gestor genérico, directivos superiores universitarios, gestión de instituciones de educación superior; realizando la gestión de referencias apoyado en el editor bibliográfico “Mendeley”.

Origen y definición etimológica

Revisando profundamente la bibliografía existente, para buscar la definición y origen más coherente, se determinó que muchos autores convergen en la publicación realizada por el profesor David McClelland, de la universidad de Harvard, el año 1973 y que se tituló “pruebas de competencia en vez de inteligencia” (testingforcompetenceratherthanfor ‘intelligence’) (McClelland, 1973), en la cual se revisaban estudios que indicaban que las pruebas académicas tradicionales de aptitud y conocimiento, además de los grados y títulos no eran suficientemente determinantes para poder evaluar o predecir el éxito en la vida laboral o desempeño profesional de las personas evaluadas, como así también era sesgada al momento de evaluar a minorías de esa época, mujeres y personas de estratos socioeconómicos bajos.

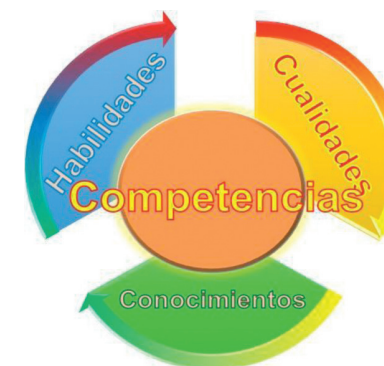
A raíz de la evidencia encontrada por McClelland, se inició la búsqueda de nuevos métodos de investigación que incluyeran nuevas variables antes no consideradas, llamándolas “competencias”, las cuales podrían predecir el desempeño en el trabajo basado en indicadores empíricos, medibles y comprobables, que lograra (o al menos intentara) dejar fuera influencias no técnicas tales como la raza, sexo, origen o factores socioeconómicos.

Qué se entiende por competencias

El concepto de competencia tiene muchas interpretaciones, si nos remitimos al concepto específico de competencia, podemos encontrar que este se deriva del verbo “competere” que a partir del siglo xv vino a significar “pertenecer a”, “incumbir”, dando lugar al sustantivo “competencia” y al adjetivo “competente” para indicar “apto”, “adecuado”; de forma que competencia hace referencia a capacitación (Levy-Leboyer, 1997; citado en Gumbau & Nieto, 2001).

Una competencia es un sistema de capacidades que puestas en acción y que facultan a una persona para desempeñarse en una actividad específica. Estar dotado de una competencia implica estar en condiciones de activar una particular combinación de conocimientos, habilidades y destrezas para la realización de acciones conducentes a la resolución de problemas, por sobre un determinado nivel de eficiencia y/o logro dentro de un contexto en particular, todos ellos propios del ámbito laboral en que debe desenvolverse el profesional y su área particular. Obsérvese que la competencia se define como un sistema, y no un conjunto, con lo que se enfatiza que no se trata de una mera superposición o suma de capacidades que no guardan mayor relación entre sí, sino que, muy por el contrario, es la apropiada aplicación de las capacidades las que permiten distinguir si una persona se está dotada, o no, de una particular competencia (Schmal, Schaffernicht, & Ruiz-Tagle, 2005). En palabras de Hawe y Corvalán(2005) “la competencia no se forma por adición de capacidades, sino que es una realidad holística, más compleja, superior a sus componentes, y dador de sentido a éstos”.

Ilustración 1: la composición de las competencias



Fuente: manual del director de recursos humanos: gestión por competencias (Ernst & Young consultores, 1998).

Características de las competencias

Las competencias muestran características subyacentes o profundamente arraigadas en las personas e indican “cuales son comportamientos o reacciones, sistematizadas y demostradas a través de situaciones cuyo efecto es permanente o suficientemente largo; en sí las competencias se pueden identificar en base a sus características en cinco tipos (Spencer & Spencer, 1993):

- Motivación: es lo que todo ser humano usa como razón o causa que lo impulsen a la acción, estos motivos son capaces de “conducir, dirigir u optar” por un comportamiento determinado en base a ciertas situaciones que permita el logro de objetivos o metas.

Ilustración 2: el concepto de competencia y su significado con otros conceptos de uso



Fuente: elaboración propia a partir del documento "la competencia profesional y el profesional competente: elementos para su estudio y desarrollo" (Pavié, 2012)

- Rasgos personales: son las características y respuestas preconcebidas que demuestra el individuo ante situaciones determinadas o inesperadas. Es importante destacar que intrínsecamente el autocontrol emocional y la iniciativa, son respuestas consistentes más complejas ante esta situación, basta con analizar las reacciones diversas ante fuerzas tan diversas como el stress, la presión, el deber, entre otras.
- Estos llevan a respuestas tan dicotómicas como el que algunos son incapaces de reaccionar y otros superan incluso sus propias capacidades, llegando más allá y por encima del deber.
- Autoconocimiento: toda persona posee actitudes, valores y habilidades que son parte del yo personal, es parte fundamental de la personalidad y refleja la reacción o respuesta de esta ante situaciones determinadas en corto plazo, aun cuando otros estén a cargo de dicha situación, tal es el caso del líder innato, que aunque sea subalterno, emergerá su característica de líder en un momento dado.
- Conocimiento: es la ilustración que una persona tiene en un área del conocimiento específica, es por lo tanto una competencia compleja. Esto porque si bien mediante la medición en base a prueba y tests, podemos establecer puntajes que evalúen el nivel de conocimiento, estas a menudo no pueden predecir el rendimiento laboral porque no miden los conocimientos y las habilidades de la manera en que se utilizan realmente en el trabajo (Spencer & Spencer, 1993).

- Basado en que, las pruebas de conocimiento miden la memoria, siendo que lo realmente importante es la capacidad de buscar información, la memoria nos sirve para reaccionar frente a ciertas situaciones muy específicas, acotadas, y en ambientes muy controlados.
- Habilidad. Es la capacidad de realizar una cierta tarea física o mental. Las competencias mentales o cognitivas incluyen el pensamiento analítico (procesamiento de conocimientos y datos, determinación de causa y efecto, organización de datos y planes) y el pensamiento conceptual (reconocimiento de patrones en datos complejos) (Spencer & Spencer, 1993).

Los tipos de competencias

Las competencias se desarrollan, cambian y evolucionan a lo largo de la vida, y por causa de ello se pueden clasificar de diversas formas, dependiendo la etapa de la vida, el énfasis conceptual y sus aplicaciones, para tener una conceptualización común, utilizaré la definición de los tipos de competencias que realizó la fundación Chile (fundación Chile, 2008) clasificándolas las competencias en función de su naturaleza, contexto en que se desarrollan y usos más frecuentes; en base a ello las podemos organizar en básicas, conductuales, de empleabilidad y funcionales:

a. Competencias básicas: son aquellas que se desarrollan principalmente en la educación inicial, considerando como tal la educación básica y secundaria; en la cual se adquieren los conocimientos y habilidades que permiten progresar en el ciclo educativo e integrarse en la sociedad. En esta etapa se logran competencias básicas referidas a las habilidades en las áreas de lenguaje y comunicación, aplicación numérica, resolución de problemas, interacción con pares y manejo creciente de tecnologías de la información.

b. Competencias de empleabilidad: se identifican como las competencias requeridas de manera específica para ingresar, mantenerse, desarrollarse y progresar en el mundo laboral. Si bien integra las competencias básicas, integra una mayor complejidad y evolución de ellas.

c. Competencias conductuales: son las que logran explicar los desempeños que son superiores o destacados en el mundo laboral, clasificándose en términos de atributos personales más que solo términos de estándares mínimos de desempeño, en este tipo de competencias están la rigurosidad, la proactividad, la flexibilidad, la innovación, la orientación al logro, entre otros.

d. Competencias funcionales: son las denominadas competencias técnicas, y se reconocen por estar requeridas en el desempeño de funciones que componen una función laboral, de acuerdo a estándares, procesos y procedimientos en virtud

a lo dictaminado y direccionado por la empresa; es lo relacionado a la tarea específica de la empresa más que a lo genérico definido en el rol, estas competencias funcionales a su vez pueden dividirse en:

- **Transversales:** son competencias que cubre un amplio rango de ocupaciones y funciones laborales en un sector productivo, empresa o tipo de ocupaciones.
- **Específicas:** son las competencias circunscritas por un determinado rol o función; con frecuencia se identifica con las competencias técnicas, y que a su vez componen la parte sustantiva del área de desarrollo del perfil de competencias en una empresa, y en la cual se concentran los esfuerzos en el fomento de desarrollo de ellas (Mineduc, 2002)
- De acuerdo a la dificultad de adquisición de las competencias las podemos clasificar en:
- **Conocimientos:** este tipo de competencia es adquirida según la aplicación de una técnica específica, y procesos organizados de enseñanza/aprendizaje.
- **Habilidades:** estas competencias se adquieren normalmente mediante la formación y la experiencia.
- **Capacidades:** las competencias de este tipo están más relacionadas con los rasgos o características personales del individuo, y por ende son más difíciles de obtener si no se tienen, y difíciles de modificar en un corto plazo. (Ernst & Young consultores, 2005).

Las competencias también las podemos clasificar por sus similitudes temáticas, clasificándolas de acuerdo a la génesis central de su origen:

- **Comunicación:** identificando como tal la capacidad para hablar en público; en ella se considera no sólo la comunicación oral, sino que engloba además la expresión escrita; todo de manera de lograr una vinculación adecuada con los interlocutores.
- **Gestión, planificación y estrategia:** considera las habilidades de planificación, dirección de equipos, liderazgo, resolución de conflictos, entre otros.
- **Motivación y liderazgo:** en él se incluyen las habilidades de motivación, relaciones interpersonales y el trabajo en equipo
- **Compromiso e innovación:** se reconoce como la capacidad de aportar sugerencias, creatividad, capacidad de síntesis y orientación a resultados.
- **Logro y acción:** habilidad de logro de objetivos individuales y de conjunto
- **Orientación al cliente:** habilidad de presentar una actitud disponible, puntualidad, orientación a la satisfacción del cliente. (Ernst & Young consultores, 2005).

Las competencias profesionales

Tomando como base la definición anterior, especificaré que la competencia profesional se integra por el sistema de capacidades que se asocian y agrupan en torno al desarrollo de las tareas, actividades y labores profesionales, diferenciadas por rol y área de desempeño, gracias a ellas podremos afirmar o validar que un profesional cuenta con competencias que lo hace “capaz de...” o “está capacitado para” (Gómez, 2015).

Características

En la definición se estableció que las competencias profesionales son aquellas que permiten a un profesional desarrollar su tarea como tal, en otras palabras, son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el sentido que el individuo ha de «saber hacer» y «saber estar» para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen «capaz de» actuar con eficacia en situaciones profesionales. (Gómez, 2015).

Esto sin entregar la responsabilidad absoluta del logro de las competencias a la capacitación o preparación, dado que, si bien la formación es fundamental, el resultado no siempre es el logro de la competencia, ya que es muy distinta la validación de un profesional “competente” de uno “capaz”.

Por lo tanto, una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizandole un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) Y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera). (González & González, 2008)

Competencias profesionales: genéricas y específicas

Las competencias profesionales genéricas: son transversales y comunes a todas las profesiones. En ellas se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, separándolas en (González 2008):

- **Competencias instrumentales:** conocidas como las de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información.
- **Competencias personales:** tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético.
- **Competencias sistémicas,** son las que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, por nombrar algunas.

Las competencias profesionales específicas: son aquellas diferenciadas por el tipo de profesión y rol desempeñado (González & González, 2008)

a) Competencias genéricas transversales:

Llamamos *competencias transversales* a las que sirven para todas las profesiones. Son aquellas competencias genéricas, comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos.

Para entender aún más las diferentes complejidades en la clasificación de las distintas competencias, estableceremos que estas van más allá de los lo manejo de conocimientos, sino que también integra habilidades y destrezas que van sobre el mero concepto funcional, abarcando además la integridad socio vinculan- te del individuo, a partir de ello identificaremos las siguientes competencias:

Decimos que un **profesional es competente** o posee competencia profesional cuando utiliza los conocimientos y destrezas que ha aprendido en su formación (competencia técnica). Además, aplica esos conocimientos a diversas situaciones profesionales y los adapta en función de los requerimientos de su trabajo (competencia metodológica). Pero no basta con eso. Para ser verdaderamente competente debe ser capaz de relacionarse y participar con sus compañeros de trabajo en las acciones de equipo necesarias para su tarea profesional. (competencia participativa). Y por último debe ser capaz de resolver problemas de forma autónoma y flexible, colaborar en la organización del trabajo (compe- tencia personal) (González & González, 2008).

Finalmente debe saber colaborar con otras personas y redes sociales vincu- lantes (competencia social).

Ilustración 3: la composición de las competencias transversales.



Fuente: elaboración propia

- **Competencia técnica**, lleva al manejo de contenidos y tareas de su ámbito profesional, así como conocimientos y destrezas requeridos en un amplio entorno laboral (es lo que denominamos saber) (González & González, 2008).
Posee el dominio experto de las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo y los conocimientos y destrezas necesarios para ello. (Bunk, 1994; citado en Gómez, 2015)
- **Competencia metodológica**, nos prepara para saber reaccionar a tiempo ante los problemas, aplicando procedimientos adecuados a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, así como encontrar de forma autónoma vías de solución y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otras situaciones de trabajo (es lo que denominamos saber hacer) (González & González, 2008)
- **Competencia participativa**, nos prepara para saber colaborar en el trabajo con otras personas de forma comunicativa y constructiva, así como demostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal (es lo que denominamos saber estar) (González & González, 2008).
Posee competencia participativa aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo; es capaz de organizar y decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades. (Bunk, 1994; citado en Gómez, 2015)
- **Competencia personal**, nos prepara para saber participar en organización del puesto de trabajo y en su entorno laboral, ser capaz de organizar y decidir y estar dispuesto a aceptar responsabilidades. (es lo que denominamos saber ser) (González & González, 2008)
- **Competencia social**, posee competencia social aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva y que muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal. (Bunk, 1994; citado en Gómez, 2015)

Tabla 1

Competencia técnica	Competencia metodológica	Competencia social	Competencia participativa
“continuidad” • Conocimientos • Destrezas • Aptitudes	–“flexibilidad” • Procedimientos	“sociabilidad” • Formas de comportamiento	“participación” • Formas de organización

Competencia técnica	Competencia metodológica	Competencia social	Competencia participativa
<ul style="list-style-type: none"> • Transciende los límites de la profesión • Relacionada con la profesión • Profundiza la profesión • Amplía la profesión • Relacionada con la empresa 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento de trabajo variable • Solución adaptada a la situación • Resolución de problemas • Pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos • Capacidad de adaptación 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuales • Disposición al trabajo • Capacidad de adaptación • Capacidad de intervención • Interpersonales • Disposición a la cooperación • Honradez • Rectitud • Altruismo • Espíritu de equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de coordinación • Capacidad de organización • Capacidad de relación • Capacidad de convicción • Capacidad de decisión • Capacidad de responsabilidad • Capacidad de dirección
Competencia de acción			

Fuente: la transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la rfa (Bunk, 1994; citado en Gómez, 2015)

b) Competencias del directivo superior de educación superior:

Después de revisar las competencias genéricas, se realizó un levantamiento de las competencias que la literatura define como las necesarias en un gestor de instituciones de educación superior, entre ellos lo definido en el libro: la definición y selección de competencias clave (UE, 2005), la tesis sobre competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de chicalayo: una propuesta desde la socioformación (Díaz & Leyva, 2014), catálogo de competencias de un administrador de centro académico (Universidad de Granada, 2011), el diccionario de competencias de la universidad de harvard(harvard university, 2011), el diccionario de competencias transversales (entitats catalanes d'acció social, 2010), el artículo desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos de Poblete y García (Poblete & García, 2003), las competencias generales definidas por la Universidad de Deusto (Universidad de Deusto, 2014), el libro aprendizaje basado en competencias de Aurelio Villa y Manuel Poblete (Villa & Poblete, 2007), el perfil profesional de los directores y docentes de la formación profesional ocupacional: análisis de su cualificación competencias profesionales (Aznar, 2005), percepciones de altos directivos universitarios españoles sobre sus necesidades formativas en competencias directivas (Casani & Rodríguez Pomedá, 2012), competenciasforeffectiveleadership in highereducation (Spendlove, 2007), leadership in highereducation (Davies, Hides, & Casey, 2001), qualities of effectiveleadership in highereducation (Black, Groombridge, & Jones, 2011), linkingleaders' beliefs to theirbehaviors and competencies(emiliani, 2003), perfiles de competencias para docentes directivos (Mineduc, 2002), las competencias gerenciales en la gestión de instituciones de educación superior (Aristimuño, Guaita, & Monroy, 2010),las competencias de un buen gestor de centro educativo (Mestres, 2013)

competencias que debe tener un director académico universitario para la educación superior basada en competencias (Elizondo, Armenteros acosta, Ramos, & Cabrero, 2012).

Tabla 2: competencias de un gestor de instituciones de educación superior.

Nº	Competencia	Frase hermenéutica
1	Adaptabilidad	Me adapto y actúo con eficacia en variadas circunstancias y con grupos o personas distintos (Villa, Poblete, Campo, & Arranz, 2013) Busco y aplico respuestas ágiles y eficaces frente a situaciones, entornos, personas, responsabilidades y tareas cambiantes, integrando el cambio de manera positiva y constructiva (entitats catalanes d'acció social, 2010) Me adapto y trabajo en distintas situaciones y con personas y/o grupos diversos.(Universitat Politècnica de Valencia, n.d.) Mantengo mi eficacia y mi capacidad de análisis ante los cambios importantes en las tareas o el ambiente de trabajo; me ajusto eficazmente para trabajar dentro de las nuevas estructuras de trabajo, procesos, requisitos, o culturas (Harvard University, 2011)
2	Aprendizaje y utilización de conocimientos	Utilizo el aprendizaje de manera estratégica y flexible En función del objetivo perseguido (Villa & Poblete, 2007) Asimilo y aplico nueva información relacionada con el trabajo de una manera oportuna (Harvard university, 2011) Valoro el aprendizaje como un elemento para el desarrollo y mejora profesional, reconociendo los intereses y las necesidades de mejora. Mantengo una actitud positiva hacia el aprendizaje para optimizar las competencias profesionales y desarrollar con éxito la actividad laboral(entitats catalanes d'acció social, 2010)
3	Autoconfianza	Desarrollo mis actividades basado en mi propia experiencia, sin necesidad de estar constantemente sometido a evaluación o confirmación de la certeza de mi accionar (Villa & Poblete, 2007) Tengo la seguridad y confianza sobre mí para poder realizar una tarea (Díaz & Leyva, 2014)
4	Capacidad de búsqueda de información	Establezco procedimientos adecuados para recoger y revisar la información necesaria para mi gestión dentro de la organización o de las actividades en curso (Harvard university, 2011) Aprovecho con eficacia y eficiencia las posibilidades que ofrecen los sistemas informáticos para estructurar, recoger y procesar información (Villa & Poblete, 2007)
5	Capacidad de negociación y resolución de conflictos	En una conversación me resulta fácil convencer de mis ideas a los demás, encuentro las palabras adecuadas, incluso en situaciones difíciles. (Universitat politècnica de valencia, n.d.)
6	Compromiso organizacional	Mantengo la visión y los valores de la organización en la vanguardia de la toma de decisiones y la acción (Harvard University, 2011)
7	Comunicación interpersonal	Me relaciono positivamente con otras personas a través de una escucha empática, la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, mediante medios verbales y no-verbales (Universitat Politècnica de Valencia, n.d.) Interactúo (expreso y entiendo) mediante el lenguaje verbal, el no verbal y el escrito, con buena gestión de la diversidad de lenguas requeridas, con el uso de distintos soportes, con el dominio de las normas sociolingüísticas y la adecuación a las diferentes funciones y al contexto laboral (entitats catalanes d'acció social, 2010) Transmito información, ideas y opiniones de forma clara y precisa, tengo capacidad de escuchar, siendo receptivo a las ideas y opiniones de las personas en general (Universidad de Granada, 2011)
8	Conocimiento de la organización	Identifico claramente la visión, la misión, filosofía, historia, cultura y estructura organizacional (Elizondo, 2011)
9	Control del cambio emocional - autocontrol	Identifico, analizo y controlo los sentimientos y las emociones generadas en situaciones de distinta naturaleza dentro del contexto laboral, desplegando estrategias adecuadas para afrontarlas (Harvard University, 2011)

Nº	Competencia	Frase hermenéutica
10	Ética	Me inclino positivamente hacia el bien moral de uno mismo o de los demás y persevero en dicho bien moral (Villa & Poblete, 2007)
11	Gestión del tiempo (habilidad de organización y planificación)	Distribuir el tiempo de manera ponderada en función de las prioridades, teniendo en cuenta los objetivos a corto, mediano y largo plazo. (Villa & Poblete, 2007) Gestiono de manera eficaz el tiempo y recursos para asegurar que el trabajo se complete de manera eficiente. (Harvard university, 2011)
12	Iniciativa	Anticipo y afronto las situaciones laborales con una visión a corto, medio y largo plazo, sin supervisión permanente y tomando decisiones, creando oportunidades, generando propuestas o proyectos y abordando los problemas potenciales con confianza, responsabilidad, seguridad, creatividad y sentido crítico (entitats catalanes d'acció social, 2010) Adopto medidas para lograr objetivos más allá de lo que se requiere; soy proactivo. (Harvard university, 2011)
13	Innovación	Genero soluciones innovadoras ante diversas situaciones; utilizo soluciones diferentes y novedosas para hacer frente a los problemas de trabajo y las diversas oportunidades que se me presentan (Harvard university, 2011)
14	Orientación al logro y resultados	Enfoco y guio a otros en el cumplimiento de los objetivos de la organización (Harvard university, 2011)
15	Pensamiento analítico	Tengo un enfoque metódico para descomponer situaciones complejas en sus partes constituyentes y valorarlas identificando los elementos significativos (cualitativos o cuantitativos) y separándolos de los no relevantes. (Villa & Poblete, 2007)
16	Pensamiento conceptual	Identifico pautas, relaciones que no son obvias o puntos clave en situaciones complejas, para ello utilizo un razonamiento creativo, inductivo o conceptual (Casani Fernández de Navarrete & Rodríguez pomedá, 2012)
17	Pensamiento estratégico	Obtengo información pertinente a fin de determinar las cuestiones clave y relaciones para lograr una meta o visión a largo plazo; Comprometo un curso de acción para lograr una meta a largo plazo, luego de desarrollar alternativas basadas en supuestos lógicos, los hechos, los recursos disponibles, restricciones y valores organizacionales. (Harvard university, 2011)
18	Pensamiento sistémico	Organizar e integrar componentes interrelacionados para formar un todo. Afronto y comprendo la realidad mediante patrones sistémicos (Villa & poblete, 2007)
19	Preocupación por el orden, calidad total y eficiencia	Llevo a cabo tareas teniendo en cuenta todas las áreas involucradas, no importa lo pequeño; mostrando preocupación por todos los aspectos del trabajo; precisión en los procesos y tareas (Harvard university, 2011)
20	Trabajo en equipo y colaboración	Desarrollo, consolido y conduzco un equipo de trabajo alentando a sus miembros a trabajar con autonomía y responsabilidad (Díaz & Leyva, 2014) Integro con otros en el logro de objetivos comunes, distribuyendo y compartiendo responsabilidades, conforme a habilidades que conviene sean complementarias. (villa <i>et al.</i> , 2013)
21	Capacidad para mantener la propia opinión	Actúo basado en mis propias convicciones sin deseo de agradar a terceros en ningún caso. (Universidad de Alicante, 2015)
22	Capacidad para el liderazgo de equipo	Oriento la acción de los grupos humanos en una dirección determinada. Inspirando valores de acción y anticipando escenarios de desarrollo de la acción de ese grupo (Díaz & Leyva, 2014) Uso métodos apropiados y un estilo interpersonal flexible para ayudar a construir un equipo cohesionado, facilitando la realización de los objetivos del equipo (harvard university, 2011)
23	Conciencia organizacional	Percebo y me implico en decisiones y actividades en otras partes de la organización (Universidad de Alicante, 2015)
24	Construcción de relaciones y redes sociales	Identifico oportunidades y tomo medidas para construir relaciones estratégicas entre otras áreas, equipos, departamentos, unidades u organizaciones para ayudar a lograr los objetivos de la organización (Harvard university, 2011)

Nº	Competencia	Frase hermenéutica
25	Dirección de personas (gestión y desarrollo)	Mediante la planificación y el apoyo, logro el desarrollo de las habilidades y capacidades de los integrantes de la organización, para que puedan cumplir con sus responsabilidades actuales o futuras de manera más eficaz (Harvard university, 2011)
26	Impacto e influencia	Habitualmente me anticipo a los problemas que puedan surgir y adopto medidas para prevenirlos. (Universitat politècnica de Valencia, n.d.) Creo una buena primera impresión, logrando atención y respeto e inspirando confianza (Harvard university, 2011) Produzco un impacto sobre los demás, y logro persuadirlos con el fin de lograr que sigan un plan de acción (Díaz & Leyva, 2014)
27	Capacidad para delegar tareas a personas y equipos	Delego y designo el desarrollo de tareas y la capacidad para la toma de decisiones de manera apropiada, para así maximizar la efectividad de las personas en la organización (Harvard university, 2011)
28	Habilidades de gestión de equipos	Desarrollo y uso relaciones de colaboración para facilitar el trabajo y el logro objetivos (Harvard university, 2011)
29	Capacidad para el conocimiento de la evolución organizativa	Entiendo la evolución natural de la organización, aportando valores en pro de su éxito y desarrollando nuevas redes de vinculación personal (Casani Fernández de Navarrete & Rodríguez Pomedá, 2012)
30	Diagnóstico y análisis para la toma de decisiones	Identifico y comprendo los inconvenientes, los problemas y las oportunidades; comparo datos de diferentes fuentes para sacar conclusiones; y utilizo métodos eficaces para la elección de un curso de acción o el desarrollo de soluciones apropiadas, considerando la adopción de medidas consistentes con los datos disponibles, las restricciones y las consecuencias probables. (Harvard University, 2011)
31	Gestión de la diversidad	Comprendo y acepto las diferencias entre distintas culturas, razas, edades, demostrándolo en la práctica (Villa <i>et al.</i> , 2013) Aprecio y aprovecho las capacidades, los conocimientos y las ideas de todos los miembros de la organización; trabajo eficazmente con personas de diversos estilos, capacidades y motivación (Harvard university, 2011)
32	Gestión del cambio	Manejo el cambio para asegurar la competitividad y efectividad a un largo plazo (Díaz & Leyva, 2014)
33	Habilidades para la gestión de proyectos	Tengo la capacidad de preparar, dirigir, evaluar y hacer el seguimiento de un proyecto de manera eficaz. (Villa & Poblete, 2007)
34	Planificación y gestión estratégica	Determino eficazmente las metas y prioridades de la organización, estipulando la acción, los plazos y los recursos requeridos, y estableciendo las oportunas medidas de control y seguimiento (Universidad de Granada, 2011)
35	Capacidad de gestión del estudiante	Empatizo con las necesidades integrales del estudiantado, propendiendo lo que este a mi alcance, para que estas estén satisfechas (Elizondo, 2011)
36	Habilidad de gestión curricular y sistemas de admisión	Conozco los procesos de gestión curricular y de admisión, las características y requisitos de los diversos programas académicos (Elizondo, 2011)
37	Habilidades de relaciones públicas y de alumnos, difusión y redes sociales	Poseo un amplio manejo de las diversas plataformas de comunicación y redes sociales, y hago uso de ellas para establecer interrelaciones con los miembros de la comunidad (Elizondo, 2011)
38	Habilidades en la gestión de la calidad y acreditación	Busco la excelencia en la actividad académica, personal Y profesional, orientada a resultados y centrada en la mejora continua. (Villa & Poblete, 2007)
39	Habilidades en la gestión de la investigación	Conozco y manejo indicadores de gestión de la investigación, tanto desde el aspecto financiero como organizacional (Elizondo, 2011)
40	Habilidades sobre los modelos financieros y fuentes de financiamiento en la educación superior	Conozco y manejo las diversas fuentes de financiamiento existentes, además de los alcances de ellas, metodologías de control y rendición de cuentas (Casani Fernández de Navarrete & Rodríguez Pomedá, 2012)
41	Selección, promoción y desarrollo de profesores	Identifico y fomento el desarrollo y aplicación de modelos de apoyo y capacitación enfocado en el fortalecimiento de la actividad docente (I. Elizondo, 2011)

Nº	Competencia	Frase hermenéutica
42	Tecnologías de información y educativas	Utilizo las herramientas, programas, aplicaciones y recursos informáticos y tecnológicos requeridos para el desarrollo de mi trabajo y para buscar, seleccionar, registrar, procesar y comunicar la información con una actitud crítica y reflexiva.(entitats catalanes d'acció social, 2010). Gestiono la información y comunicación apoyado en las tecnologías disponibles y pertinentes en sistemas educativos (Villa & Poblete, 2007).

Referencias

- Aristimuño, M., Guaita, W., & Monroy, C. R. (2010). Las competencias gerenciales en la gestión de instituciones de educación superior. In *8 th latin american and caribbean conference for engineering and technology* retrieved from http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/curricular_documentos/evento/ponencias/aristimulo_y_otros.pdf
- Aznar, I. (2005). El perfil profesional de los directores y docentes de la formación profesional ocupacional: análisis de su cualificación competencias profesionales. *Revista de educacion*, 7.
- Barrientos, P. (2006). Curso gestión por competencias.
- Black, S. A., groombridge, j. J., & jones, c. G. (2011). Leadership and conservation effectiveness: finding a better way to lead. *Conservation letters*, 4(5), 329–339. <https://doi.org/10.1111/j.1755-263x.2011.00184.x>
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la rfa. *Revista europea de formación profesional*, 1, 8–14.
- Casani, F., & Rodríguez Pomedá, J. (2012). Percepciones de altos directivos universitarios españoles sobre sus necesidades formativas en competencias directivas. *Revista de ciencias sociales*, 18(1), 101–117. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4114166&info=resumen&idioma=spa>
- Davies, J., Hides, M. T., & Casey, S. (2001). Leadership in higher education. *Total quality management*, 12(7–8), 1025–1030. <https://doi.org/10.1080/09544120120096197>
- Díaz, D., & Leyva, M. (2014). *Competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de chichlayo: una propuesta desde la socioformación*. Retrieved from http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/usat/563/1/tm_diazcastillodoris_delgadoleyvamiel.pdf
- Elizondo, L. (2011). Competencias que debe tener un director académico universitario para la educación superior basada en competencias. *Rie*, 29(1), 205–218.
- Elizondo, M. M., del Carmen Armenteros Acosta, m., Ramos, I. G., & Cabrero, j. D. B. (2012). Las competencias gerenciales desde una visión estratégica de las organizaciones: un procedimiento para su identificación y evaluación del desempeño. (spanish). *Revista internacional administración & finanzas (riaf)*, 5(2), 79–100.
- Emiliani, M. L. (2003). Linking leaders' beliefs to their behaviors and competencies. *Researchgate*, 41(9), 893–910. <https://doi.org/10.1108/00251740310497430>

- Entitats catalanes d'acció social. (2010). *Diccionario de competencias transversales. Propuesta metodológica de inserción laboral para jóvenes*. Retrieved from http://mapalaboral.org/files/pdf/diccionario_de_competencias.pdf
- Ernst & Young consultores. (2005). *Gestión por competencias. Manual del director de recursos humanos*. <https://doi.org/10.5867/medwave.2005.06.2686>
- Fundación Chile. (2008). *Perfiles de competencias para docentes directivos*.
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales (assessment of professional competences). *Educación XXI*, 10, 83–106. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.298>
- Gómez, J. (2015). Las competencias profesionales. *Revista mexicana de anestesiología*, 38(1), 49–55.
- González, V., & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, (47), 185–209.
- Gumbau, R. M., & Nieto, S. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Revista de relaciones laborales*, 9, 13–24. <https://doi.org/10.1177/004057368303900411>
- Harvard University. (2011). *Competency dictionary*. Retrieved from https://www.campusservices.harvard.edu/system/files/documents/1865/harvard_competency_dictionary_complete.pdf
- Hawes, G., & Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional. Universidad de Talca* (vol. 12).
- Mcclelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *The american psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0038240>
- Mestres, L. (2013). Las competencias de un buen gestor de centro educativo. Retrieved from <http://www.educaweb.com/noticia/2013/11/04/competencias-buen-gestor-centro-educativo-7878/>
- Mg, A., Jorge, I., Facultad, G., Nacional, U., Plata, d. M., ing, m., ... Agropecuarias, D. C. (2005). Una experiencia de desarrollo de competencias en la universidad nacional de entre ríos autores: mg. Ing. Jorge galatro (. In *poder, gobierno y estrategias en las universidades de américa del sur*. Mar del plata.
- Mineduc. (2002). *Perfiles de competencias para docentes directivos*.
- Pavié, A. (2012). La competencia profesional y el profesional competente. *Revista electrónica de competencias*, 5 (profesional competente), 55.
- Poblete, M., & García, A. (2003). Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico. In *congreso internacional humanismo para el siglo XXI* (pp. 1–19).
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2010). *Metodología de la investigación. Universitat oberta de catalunya*. Retrieved from <http://www.casadellibro.com/libro-metodologia-de-la-investigacion-5-ed-incluye-cd-rom/9786071502919/1960006>
- Schmal, R., Schaffernicht, M., & Ruiz-Tagle, A. (2005). Proposición de un modelo conceptual para pregrado basada en competencias. *Journal of information systems and technology management*, 2(3), 229–243.

- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work for superior performance*. Ny: wiley & sons inc, 372.
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International journal of educational management*, 21(5), 407–417. <https://doi.org/10.1108/09513540710760183>
- Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista iberoamericana de educación*, 37(2), 4. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197116&info=resumen&idioma=spa>
- UE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Deseco. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadlist.94248.downloadfile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Universidad de Alicante. (2015). *Listado de competencias*. Recuperado de <http://web.ua.es/es/ice/documentos/tutorial/material/listado-de-competencias.pdf>
- Universidad de Deusto. (2014). *Competencias generales*. Recuperado de <http://www.deusto.es>
- Universidad de Granada. (2011). *Administrador de centro académico. Catálogo de competencias de los puestos tipo*. Granada.
- Universitat Politècnica de Valencia. (n.d.). Identificat en competencias profesionales: orientación profesional y formación para el empleo: upv. Retrieved april 10, 2017, from <http://www.upv.es/contenidos/sieorien/infoweb/sieorien/info/839166normalc.html>
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A., Poblete, M., Campo, L., & Arranz, S. (2013). Cuaderno de competencias: competencias genéricas. *Taller de competencias del fiuu* (p. 8). Retrieved from www.innova.deusto.es

Transparência na gestão de universidades públicas brasileiras

LUZIA ZORZAL
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

GEORGE TEMEDLEG RODRIGUES
Universidade de Brasília, Brasil

JANYLUCE R.GAMA
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Resumo

Transparência e governança, além de campos de estudos relativamente novos, vêm ocupando a agenda dos gestores atuais e estão entre os mais importantes desafios das instituições públicas ou privadas. Uma boa governança vincula-se à transparência, equidade, *accountability*, *compliance*, objetivando mais controle social e menos espaço à corrupção. Essa comunicação parte dos resultados de tese de doutorado em ciência da informação sobre o nível de transparência dos relatórios de gestão de universidades, à luz dos princípios de boa governança na administração pública. Apresenta as categorias governança e relacionamento com a sociedade e suas subcategorias. Trata-se de investigação de natureza exploratória, descritiva, qualitativa, bibliográfica e documental. De 63 universidades federais brasileiras, foram selecionadas cinco no topo do *ranking webometrics*, de julho/2013, correspondendo a cada uma das cinco regiões geográficas do Brasil. Os resultados apontaram que das cinco universidades estudadas, duas atingiram o patamar médio-alto e três classificaram-se no nível médio, em relação à intensidade do nível de transparência com cinco graus na escala de valores. Conclui-se que para avançar nos índices do *ranking* da transparência, as universidades precisam implantar práticas de boa governança para ampliar a transparência ativa de acesso à informação, passando da lógica reativa (transparência passiva) para a lógica proativa (transparência ativa).

Palavras-chave: governança universitária, transparência, setor público, universidades federais. Relatórios de gestão.

Introdução

A transparência é um campo de estudos relativamente novo. Ela é um dos princípios da governança pública. A promoção da transparência e o acesso à informação pública são direitos do cidadão e deveres do estado previstos na constituição federal brasileira de 1988 e em outras legislações. A disponibilização, de forma transparente, das informações, é um dos mecanismos que garantem a promoção desses direitos, fortalecem a democracia, ampliam o exercício

da cidadania, ajudam a promover o controle social, inibem a corrupção,¹ geram melhorias na gestão pública, entre outros.

Ao divulgarem as informações, o setor público possibilita a aproximação da gestão entre seus representantes e a sociedade, por meio da participação social, ocasião em que os cidadãos poderão acompanhar e participar efetivamente dos atos da administração pública, notadamente daquelas ações que causam impactos em toda a sociedade (Cruz, Ferreira, Silva, & Macedo, 2012).

Apesar de sua relevância, a transparência ainda é pouco explorada na literatura, principalmente no contexto das universidades públicas (Gomes, Andrade, Alves, & Erdmann, 2016). A boa governança, por sua vez, vincula-se à transparência e procura produzir resultados eficientes, transações livres e menos corrupção. Segundo Bevilaqua e Peleias (2015) governança é um instrumento técnico de gestão estatal, permite a programação de políticas públicas e metas coletivas. Implica na expansão e aperfeiçoamento dos meios de interlocução e da administração dos interesses do estado *versus* sociedade. Em outras palavras, é o gerenciamento dos interesses gerais do estado, mercado e sociedade, com o objetivo de alcançar o bem-estar social da comunidade.

Nas últimas décadas do século xx e início do xxi, a economia mundial se tornou globalizada, via nova infraestrutura propiciada pelas tecnologias de informação e comunicação (tics) e pelo apoio decisivo das políticas de desregulamentação e de liberalização, postas em prática pelos governos e pelas instituições internacionais norte-americanas e europeias, configurando-se um novo cenário para a maioria dos países, sobretudo aqueles considerados em desenvolvimento (Castells, 2008). ainda que, para alguns estudiosos, os efeitos dessa desregulamentação sejam também controversos.

Concomitantemente, a educação superior na América Latina ampliava sua cobertura social e geográfica. Esses avanços foram proporcionados tanto pelos governos quanto por organismos internacionais e multilaterais, setor privado e outras entidades. No entanto, esse crescimento gera consequências positivas e negativas. Considerando o papel chave que as universidades desempenham no desenvolvimento da sociedade, espera-se que os seus gestores conscientizem-se da responsabilidade social das universidades. Para Vallaey, Cruz e Sasía (2009) a responsabilidade social universitária poderá ajudar na conexão da universidade com o seu contexto social e a universidade responsável tenta acompanhar o desenvolvimento da sociedade, colaborando na resolução de seus problemas fundamentais.

1 “Corrupção é definida como o exercício dos poderes oficiais contra o interesse público ou o abuso de cargo público para ganhos privados” (Shah, 2007, p.234, tradução nossa).

A importância de estudos sobre governança e transparência nas universidades públicas encontra justificativa também em diretrizes da unesco. Jacques Velloso (2000), por exemplo, reporta-se, no artigo citado, a um documento de 1998 daquela organização internacional, intitulado “declaração mundial sobre educação superior no século xxi: visão e ação”. No documento de 1998, a unesco, observa Velloso, inova, ao se referir à autonomia de gestão das instituições de ensino superior e, também, à ênfase maior dada à questão da *accountability*. O “dever de prestar contas à sociedade” aparece como uma diretriz e, ainda segundo Velloso, a unesco afirma que “a autonomia de gestão deve corresponder a responsabilidade clara e transparente perante o governo, parlamentos, estudantes e a sociedade em geral (Velloso, 2000, p.48).

Diante da importância das universidades para a sociedade e para o estado e a necessidade de se proporcionar mais transparência para os *stakeholders*², essa pesquisa busca responder se as universidades federais (ufs) do universo analisado seguem as práticas de boa governança referentes à transparência, em seus relatórios de gestão (rgs), à luz dos princípios de boa governança na administração pública federal (apf). Assim, o principal objetivo deste artigo é demonstrar o nível de transparência das categorias(a) governança e (b) relacionamento com a sociedade, para as cinco universidades analisadas.

Fundamentação teórica

Tendo em vista que a pesquisa está fundamentada nos princípios da transparência e de governança pública, abordar-se-á, inicialmente, o percurso do tema, suas definições numa perspectiva diacrônica e em diferentes contextos geográficos e históricos.

Transparência

Ao pesquisarem a literatura sobre o tema transparência, Michener e Bersch (2011) concluíram que o primeiro estudo a fazer uso da palavra transparência, com o sentido atual, data de 1962, quando o economista dinamarquês Knud Erik Svendsen a utilizou em conexão com o problema de transparência em macroeconomia. Recentemente, o termo transparência assumiu novos significados e ganhou popularidade, com a disseminação das boas práticas de governança corporativa que têm relação sobre o modo como as empresas são administradas e controladas.

A transparência teve lugar de destaque no discurso administrativo na América do Norte e na Europa Ocidental, após os anos 1970. Tornou-se, então, um

2 *Stakeholders* – atores (pessoa, grupo, entidade) que possuem algum tipo de relação ou interesses (diretos ou indiretos) com uma instituição.

dos valores essenciais da administração pública, configurando-se como um eixo privilegiado do reformismo administrativo que fez da transparência o princípio, e do segredo a exceção (Jardim, 1999; Rodrigues, 2013).

No entendimento de Scholtes (2012), existem vários aspectos definidores da noção de transparência, pois esta compreende muitas áreas e diferentes contextos: acesso público, legitimidade, participação, boa governança, confiança, prestação de contas (*accountability*), comunicação, reputação, privacidade, audibilidade, poder, entre outros. Scholtes considera, ainda, a transparência um conceito ambíguo. Essa ambiguidade e multiplicidade a tornam uma ferramenta valiosa e popular no vocabulário dos políticos que querem convencer as pessoas de suas opiniões. Isso deriva da sua conotação positiva. Com relação ao conteúdo, não é um fenômeno inocente. No que diz respeito às suas intenções, a transparência esclarece, explica, torna acessível e fornece orientação. Ao mesmo tempo, a informação que tem sido feita transparente também é seletiva e exclusiva e poderá enfatizar uma coisa em detrimento de outra.

Scholtes (2012) alerta, ainda, para o fato de que, em virtude de o termo transparência poder ser utilizado para uma grande variedade de finalidades, não somente por causa de todos os seus significados, mas também porque há tantos contextos e diferentes setores da economia nos quais pode ser utilizado, transparência é uma palavra muito bem-vinda.

Na concepção da transparency international (2009, p. 44), “[...] A transparência é a qualidade de um governo, empresa, organização ou pessoa de ser aberta na divulgação de informação, normas, planos, processos e ações”. E os funcionários têm a obrigação de atuar de maneira visível, previsível e compreensível na promoção da participação social e na prestação de contas, ou seja, na promoção da *accountability*.

Fox (2007), por sua vez, classifica a transparência em duas categorias: *pro-active* (proativa) e *demand-driven* (acesso passivo). Disseminação proativa refere-se à informação que o governo torna pública sobre suas atividades e seu desempenho, e acesso passivo reporta-se ao compromisso institucional para responder às solicitações dos cidadãos para tipos específicos de informação ou documento, do contrário, não seria possível acessá-los.

Com relação à disseminação proativa e ao acesso passivo, o decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, que regulamentou a lei de acesso à informação (LAI) no Brasil, também utiliza essas abordagens: transparência ativa – quando a administração pública divulga informações à sociedade por iniciativa própria, de forma voluntária, independente de qualquer solicitação; e transparência passiva – quando divulga informações sob demanda, em atendimento às solicitações dos *stakeholders*.

Para Michener e Bersch (2011), a melhor palavra para a transparência proativa é *disclosure*, uma palavra que implica o verbo “*to disclose*” (revelar, divulgar, tornar uma informação pública, evidenciar), uma condição para a transparência ser visível, cumprindo uma de suas necessárias condições. Para esses autores, transparência proativa parece implicar *good will* (boa vontade).

A transparência e a *accountability* dependem de uma melhor relação entre o estado, a administração e a sociedade, entre governantes e governados. O governo eletrônico ou e-governo seria, nessa perspectiva, a chave para se alcançar um novo nível de governança pública. O governo eletrônico pode melhorar significativamente a *accountability* e também a governança. A participação e o envolvimento das partes interessadas ajudam na interação dos cidadãos. Legalidade, em vez de ambiguidade e falta de transparência, molda as ações governamentais. Regras claras e legais estruturam o relacionamento dentro da sociedade e entre o estado, autoridades e a sociedade (Drüke, 2007).

Na visão de Figueiredo e Santos (2014), outro fator importante que poderá colaborar para a promoção da transparência é a capacitação prévia dos atores envolvidos com a transparência das informações.

Governança

Embora, do ponto de vista etimológico, a raiz da palavra governança venha de um vocábulo grego que significa direção (Peters, 2012), a exemplo do termo transparência, o termo governança tem sido utilizado e disseminado com uma multiplicidade de significados e em vários campos de conhecimento, notadamente após a publicação do artigo *transaction costs economics: governance of contractual relations*, de e. Oliver Williamson, em 1979, e com o crescente interesse das áreas de direito e economia na temática de governança corporativa (Levi-Faur, 2012).

Uma das razões para a popularidade do termo governança pode ser atribuída à ambiguidade do seu conceito. Ele pode ser moldado conforme as preferências intelectuais dos autores e, portanto, ofuscar o seu significado, ao mesmo tempo em que, talvez, melhore o seu entendimento. O conceito frequentemente é fraco no significado e forte na extensão. A adição de vários adjetivos para delinear o significado pode ajudar na compreensão do termo governança, mas, mesmo com essas qualificações, existem inúmeras oportunidades para estender o significado do conceito além de toda utilidade, de modo que corre o risco de se tornar relativamente sem sentido.

A international federation of accountants (Ifac, 2001), ao contextualizar o setor público, destaca que é um setor complexo, suas entidades não operam dentro de uma estrutura legislativa comum nem possuem forma e tamanho or-

organizacional padrão. É importante, portanto, reconhecer a diversidade do setor público e os diferentes modelos de governança que se aplicam em vários países e em diversos setores. Cada qual tem características únicas que requer atenção especial e impõe diferentes conjuntos de responsabilidades. Para a Ifac (2001, p.1, tradução nossa) “governança está preocupada com as estruturas, processos de tomada de decisões, prestação de contas, controle e comportamento dos gestores no topo das organizações”.

Em seu estudo mais recente, a ifac (2014, p.8, tradução nossa) posiciona-se afirmando que a governança no setor público “[...] Compreende a estrutura posta em prática para assegurar que os resultados pretendidos para os *stakeholders* sejam definidos e alcançados”. Portanto, nessa versão, há uma ampliação da dimensão da estrutura (administrativa, política, econômica, social, ambiental, legal e outras) a ser monitorada bem como uma maior preocupação com os *stakeholders*.

Na visão do chartered institute of public finance and accountancy (Cipfa, 2004, p. 7, tradução nossa), a governança tem como função “[...] Garantir que uma organização ou sociedade cumpra totalmente os seus propósitos, alcance os resultados pretendidos para os cidadãos e usuários de serviços e opere de uma forma ética, eficaz e eficiente”. Esse instituto, já em 2004, demonstrava preocupações com os *stakeholders*,”além da ética, eficácia e eficiência. A versão atual das boas práticas de governança da ifac (2014) é resultado do estudo conjunto com o cipfa.

No Brasil, o tribunal de contas da união (tcu), apresenta a seguinte definição para governança no setor público: “[...] Um conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade” (Brasil, 2014, p.10).

Como se observa nas definições de governança para o setor público, a sociedade e/ou os *stakeholders* estão contemplados e, para que isso aconteça de maneira plena, os princípios de transparência são de importância fundamental. Por sua vez a boa governança está alicerçada em torno de quatro princípios básicos: a) *disclosure* (divulgação) e transparência, b) equidade (*fairness*), c) prestação de contas (*accountability*), e d) *compliance* (conformidade). Conforme pesquisa de zorzal e rodrigues (2015), dependendo da instituição ou órgão que edita os códigos de governança, esses princípios poderão receber diferentes denominações, mas há uma predominância e convergência quanto aos princípios da transparência e *accountability*.

Governança relaciona-se com um país ou a sociedade como um todo e abraça uma ampla área de questões sobre a eficiência do governo – incluindo

accountability e transparência – ocupa-se dos direitos humanos, coesão social, igualdade, democracia, cidadania, participação, corrupção, dentre outros. Objetiva tornar o governo mais responsável, aberto, transparente e democrático. *Good governance* (boa governança) é associada com uma administração eficaz e eficiente em uma estrutura democrática. São características da boa governança: transparência, *accountability*, responsabilização, participação, cooperação entre o estado e outros atores. *Poor governance* (má governança), por outro lado, é caracterizada por uma política arbitrária, sistema legal injusto ou sem atenção com a aplicação das leis, burocracia irresponsável, abuso do poder executivo, sociedade civil não envolvida com a vida pública e corrupção generalizada. Enquanto a boa governança fomenta um estado forte, capaz de um desenvolvimento econômico e social sustentado, a má governança mina todo esse esforço (Mishra, 2010).

Metodologia

A pesquisa teve como universo inicial as 63 universidades públicas federais: 38 autarquias e 25 fundações, conforme especificadas na decisão normativa do tcu nº 134/2013, das quais foram selecionadas cinco, uma de cada região geográfica do Brasil (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul). A amostra deu-se com base no *ranking* da *webometrics ranking of world universities* (2013), publicado em julho de 2013, no qual 16 universidades brasileiras foram classificadas entre as melhores do mundo, numa amplitude que variou da classificação 31 – universidade de São Paulo (usp) – à classificação 854 – universidade federal do Pará (ufpa). Dentre essas, foram segregadas para o estudo apenas as ufs que estavam no topo do *ranking* em cada uma das cinco regiões geográficas brasileiras, quais sejam: a) **norte**: universidade federal do Pará (ufpa); b) **nordeste**: universidade federal da Bahia (ufba); c) **centro-oeste**: universidade de Brasília (unb); d) **sudeste**: universidade federal de Minas Gerais (ufmg); e) **sul**: universidade federal do Rio Grande do Sul (ufrgs).

Dessa forma, foram analisados os rgs das cinco universidades selecionadas relativos ao ano de 2013, primeiro ano após a vigência da LAI no Brasil. A transparência foi avaliada a partir dos rgs dessas cinco ufs, disponíveis nos seus próprios *websites*. Buscou-se verificar em que medida os rgs das cinco ufs selecionadas atendem aos padrões de transparência, segundo os princípios e padrões de boas práticas de governança estabelecidos para a APF, elaborados por instituições internacionais e brasileiras.

Com o objetivo de se determinar o nível de transparência dos rgs das ufs, foi utilizada uma escala de intensidade (Barraza-Macías, 2008; Maldonado-Radillo, Enríquez, Rivera&Barón, 2013) na qual é apresentada a relação de probabilidade

de ocorrência dos eventos, conforme tabela 1, com cinco graus na escala de valores. Essa escala foi construída em função dos percentuais de pontuação máxima a serem atingidos pelas ufs, os quais variarão entre 0 e 100% e classificam os níveis de transparência em: **baixo** (0 a 20%), **médio-baixo** (21 a 40%), **médio** (41 a 60%), **médio-alto** (61 a 80%) e **alto** (81 a 100%).

Tabela 1. Escala de intensidade para determinação do nível de transparência

Escala (%)	Nível de transparência
0 - 20	Baixo
21 - 40	Médio-baixo
41 - 60	Médio
61 - 80	Médio-alto
81 - 100	Alto

Fonte: adaptado de Barraza-Macías (2008) e Maldonado-Radillo et al. (2013).

Resultados e análise dos dados

A apresentação dos dados e os respectivos resultados e análises são indicados nas tabelas 2 e 3, com suas categorias de análise, tendo como base princípios e padrões de boas práticas de governança da apf e/ou identificação dessas práticas na literatura consultada, associados com a transparência e a governança.

O tratamento e análise dos dados foram efetuados por meio de uma tabela-síntese (tabela 4) com suas categorias de análise, contendo as métricas das melhores práticas de governança e distribuídas em subcategorias (tabelas 2 e 3), estas últimas relacionadas com a transparência, tendo como base os princípios e padrões de boas práticas de governança da apf e/ou identificação dessas práticas mapeadas na literatura consultada.

Os dados e as informações dos rgs de cada uma das universidades pesquisadas foram confrontados com as categorias de análise de (a) governança (tabela 2) e (b) relacionamento com a sociedade (tabela 3) e suas respectivas subcategorias de análises, para se avaliar a aderência dos rgs das universidades a essas categorias.

Esleveu-se, como referência, o modelo metodológico já utilizado por Bizerra, Alves e Ribeiro (2012) e Zorzal (2015) com o propósito de se estruturar as categorias de análise.

Cada categoria foi pontuada, utilizando-se uma pontuação dicotômica [1 = atendido pelo rg analisado, e 0 = quando não atendido] em relação à análise dos relatórios de cada uma das universidades pesquisadas. Se as 14 subcategorias fossem atendidas, considerar-se-iam 100% de aderência à transparência nos rgs

das universidades, para as duas categorias: a) governança e b) relacionamento com a sociedade.

Tabela 2. Subcategorias de governança (2013)

Item	Descrição das subcategorias	Pontos máximos	Ufba	Ufmg	Ufpa	Ufrgs	Unb
11	Divulgação da estrutura organizacional (organograma)	1	1	1	1	1	1
22	Composição dos órgãos colegiados superiores (conselho universitário; de curadores etc., ou equivalentes)	1	1	1	1	1	1
33	Estrutura orgânica de controle da universidade, com a descrição da base normativa, atribuições/atuções	1	1	1	1	1	1
44	Divulgação do instrumento de governança adotado	1	0	0	0	0	0
55	Informação sobre o cumprimento do instrumento de governança adotado	1	0	0	0	0	0
66	Divulgação de princípios e boas práticas de governança adotados	1	0	0	0	0	0
77	Evidenciação da forma de condução da gestão de ti (estrutura de governança, estratégias de mitigação de riscos de ti)	1	0	0	0	1	1
	Total de pontos	7	3	3	3	4	4
	Percentual de pontos (%)	50	21	21	21	29	29

Fonte: adaptado de zorzal (2015, p.147).

Na categoria governança buscaram-se nos rgs analisados, informações a respeito das práticas, procedimentos e mecanismos de governança adotados e a sua divulgação para os *stakeholders* e os órgãos de controle. As universidades que auferiram percentuais mais elevados foram a ufrgs e a unb.

Por meio dos instrumentos de governança, são estabelecidos os princípios que as instituições deverão perseguir para ter uma boa governança. Os baixos percentuais e a ausência de um código de governança denotam que os quatros princípios básicos da governança pública: a) *disclosure* e transparência, b) equidade (*fairness*), c) prestação de contas (*accountability*), e d) *compliance* (conformidade) deverão estar presentes nos debates de forma ampla para que boas práticas de governança sejam incorporadas nas universidades.

Nessa categoria, *relacionamento com a sociedade*, suas subcategorias indicam a existência de estruturas na instituição que garantam um canal de comunicação do cidadão com a universidade para fins de solicitações, reclamações, denúncias e sugestões, assim como mecanismos ou procedimentos que permitam verificar

a percepção da sociedade sobre os serviços prestados pela entidade. Quanto a esse aspecto, a ufmg e a ufpa foram as que obtiveram melhor desempenho, ambas com 43%. Posteriormente, tem-se a ufba e unb, as duas com 29% e por último, a ufrgs com 21%.

Tabela 3. Subcategorias de relacionamento com a sociedade(2013)

Item	Descrição das subcategorias	Pontos máximos	Ufba		Ufmg		Ufpa		Ufrgs		Unb	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Descrição dos canais de acesso do cidadão à entidade para fins de solicitações, reclamações, sugestões etc., contemplando informações gerenciais e estatísticas sobre o atendimento às demandas	1	1		1		1		1		1	
2	Informação da disponibilização da <i>carta de serviços ao cidadão</i> em cumprimento ao decreto nº 6.932/2009	1	1		1		0		0		1	
3	Informações acerca da ouvidoria da universidade	1	1		1		1		1		1	
4	Dados do serviço de informações ao cidadão (sic) previsto na lei nº 12.527/ 2011	1	1		1		1		1		1	
5	Mecanismos para medir a satisfação dos <i>stakeholders</i> dos produtos e/ou serviços resultantes da atuação da universidade	1	0		1		1		0		0	
6	Demonstração dos resultados de eventuais pesquisas de opinião feitas, nos últimos três anos, com os <i>stakeholders</i> , resultantes da atuação da universidade	1	0		1		1		0		0	
7	Evidenciação das atividades culturais oferecidas à comunidade interna e externa à universidade e seus respectivos indicadores	1	0		0		1		1		0	
	Total de pontos	7	4		6		6		3		4	
	Percentual de pontos (%)	50	29		43		43		21		29	

Fonte: adaptado de zorzal (2015, p. 159).

A tabela 4 apresenta uma síntese dos dados auferidos nas tabelas 2 e 3, assim como exibe o total de pontos e respectivos percentuais possíveis e os alcançados pelas universidades selecionadas, relativos ao exercício de 2013, referentes às duas categorias e suas subcategorias de boas práticas de governança.

As duas universidades que apresentaram o melhor resultado, para as duas categorias em referência, foram a ufmg e a ufpa. Em termos absolutos alcançaram 9 pontos e em termos relativos 64%. Em segundo lugar, aparece a unb com 8 pontos e 58% e a ufrgs e a ufba galgaram o terceiro lugar com 7 pontos e 50% respectivamente, em termos absolutos e relativos. Esses percentuais poderão ser visualizados melhor no gráfico 1.

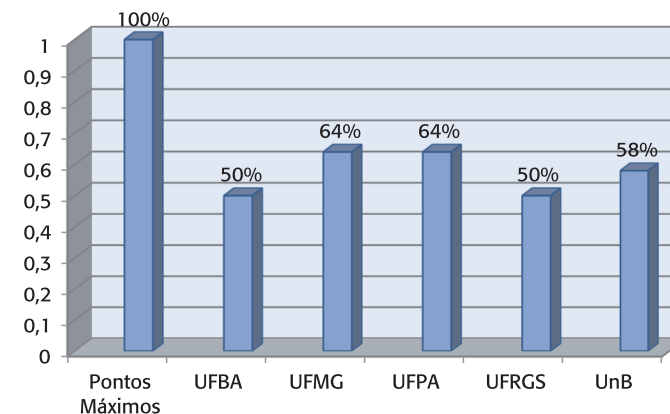
Tabela 4. Tabela-síntese com as categorias e em números absolutos e relativos, das subcategorias de boas práticas de governança dos rgs das ufs pesquisadas (2013)

Categorias	Pontos máximos da subcategoria		Ufba		Ufmg		Ufpa		Ufrgs		Unb	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Governança	7	50	3	21	3	21	3	21	4	29	4	29
Relacionamento com a sociedade	7	50	4	29	6	43	6	43	3	21	4	29
Total	14	100	7	50	9	64	9	64	7	50	8	58

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Nota: n – quantidade de subcategoria.

Gráfico 1. Percentuais totais das duas categorias dos relatórios de gestão.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Como se pode observar no gráfico 1 e também na tabela 4, nenhuma das universidades analisadas atingiu o patamar da alta transparência de acordo com o que foi especificado na tabela 1, acerca da intensidade do nível de transparência, com cinco graus na escala de valores (baixo, médio-baixo, médio, médio-alto e alto). Os maiores percentuais foram auferidos pela ufmg e ufpa, classificadas no nível de transparência médio-alto. Em seguida, classificaram-se a unb, ufba e ufrgs, com o nível de transparência médio.

Os dados apurados evidenciam o fato de que ainda é reduzido o número de subcategorias que foram atendidas pelos rgs e, dessa maneira, podem-se tecer algumas conclusões preliminares:

- Percebeu-se durante as análises que os rgs se apresentam de forma bastante descritiva e, apesar da padronização estabelecida pelo tcu, por meio

da dn tcu nº 127/2013 e portaria tcu nº 175/2013, eles possuem extensões e formas diversas, dificultando um pouco as análises;

- b) Em termos médios, os níveis de transparência, para as cinco universidades pesquisadas, resultaram em 57,20 em termos absolutos e em 57,20% em termos relativos, portanto muito aquém do nível alto de transparência, estabelecido na tabela 1, que situa esse nível no intervalo entre 81 e 100%;
- c) Quanto maior o percentual do nível de transparência, mais acessível estarão as informações para os *stakeholders*, refletindo maior compromisso com a transparência e *accountability*, reduzindo a assimetria informacional (teoria do agente-principal ou teoria da agência³).

Conclusões e considerações finais

O setor público passa por uma série de mudanças e uma delas é a exigência legal de transparência das suas informações, logo dos seus atos. Em face das novas exigências, os gestores das instituições públicas precisam inovar e se adequar para atender às demandas dos cidadãos, antecipando-se na disponibilização das informações de forma transparente, independentemente de solicitações, numa lógica proativa (transparência ativa).

A pesquisa evidenciou que nenhuma das universidades analisadas atingiu o patamar da alta transparência de acordo com o que foi especificado na metodologia para este estudo, acerca da intensidade do nível de transparência (tabela 1), com cinco graus na escala de valores (baixo, médio-baixo, médio, médio-alto e alto).

Os maiores percentuais foram auferidos pela ufmg e ufpa, classificadas no nível de transparência médio-alto. Posteriormente classificou-se a unb, seguida pela ufba e ufrgs, essas três últimas, com o nível de transparência médio. Contudo, o percentual da unb está bem próximo de alcançar o nível de transparência médio-alto, conforme tabela 1.

Para melhorar esse perfil, os dados evidenciam que é crucial implantar as boas práticas de governança conforme estabelecidas nos vários instrumentos de governança da apf, elaborados por instituições internacionais e brasileiras. As boas práticas de governança poderão possibilitar que os cidadãos acessem informações e serviços de forma eficiente e eficaz. Devem observar não apenas o princípio da transparência, mas todos os princípios e a divulgação dos dados

³ Preocupa-se principalmente com o problema agente *versus* principal, também cunhado na literatura como *conflitos de agência* que se relacionam com os princípios fundamentais sintetizados por Klein (1983), com a afirmação de que não há contrato completo, e por Jensen e Meckling (1976) para quem não há agente perfeito.

necessita ser oportuna, completa, acessível, além de clara e precisa. Desse modo, as universidades poderão ampliar a transparência ativa prevista na legislação brasileira de acesso à informação, aspecto fundamental às sociedades democráticas, tornando-as mais ativas e, assim, colaborar na promoção do controle social, na ampliação da cidadania, no combate à corrupção e na melhoria da gestão pública.

A título de sugestão para pesquisas futuras, os temas transparência e governança pública poderão ser objeto de outros estudos no contexto de diversas instituições públicas de ensino superior, além das universidades federais. Pesquisas nessas áreas poderão contribuir para a eficiência na implementação das leis de transparência nos países, além dos referenciais de governança pública propostos por organismos nacionais, como o tcu, e internacionais, como a ifac.

Finalmente, a despeito das limitações dos resultados apresentados - pelo fato de o universo da pesquisa ter se concentrado nas cinco universidades mais bem colocadas no ranking indicado -, podemos inferir que a situação das demais universidades talvez não seja totalmente diferente da amostra, considerando que a legislação é recente e as universidades ainda estão em fase de adaptação. Entretanto, é importante ressaltar, também, o caminho que as universidades públicas brasileiras vêm percorrendo em busca de um aperfeiçoamento das suas relações seja com a própria comunidade universitária, seja com a sociedade de um modo geral. Um exemplo disso foi a instituição gradativa de um dispositivo institucional de comunicação, as ouvidorias. Estudos sobre esse tema têm demonstrado o crescimento do número de ouvidorias criadas nas universidades públicas desde 1992, ano da criação desse dispositivo na universidade federal do espírito santo, um aumento significativo, em especial, a partir dos anos 2000, quando o tema da transparência no setor público ganha força. A própria implantação do sistema nacional de avaliação do ensino superior (sinaes), em 2003, quando este incluiu, dentre as dimensões da avaliação, a de “comunicação com a sociedade”, pode ter contribuído para essa outra perspectiva de *accountability* nas universidades públicas brasileiras.

Referências

- Barraza-Macías, A. (2008). Compromiso organizacional de los docentes: un estudio exploratorio. *Revista de la asociación de inspectores de educación de españa*, 8. recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/204351>
- Bevilaqua, S., & Peleias, I. R. (2015). Transparência para gerar confiança: as fundações empresariais e suas práticas de governança. *Revista gestão. Org.* 13(2), 140-153. Recuperado de <http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/viewfile/693/383>

- Bizerra, A. L. V., Alves, F. J. S., & Ribeiro, C. M. A. (2012). Governança pública: uma proposta de conteúdo mínimo para os relatórios de gestão das entidades governamentais. In *v encontro de administração pública e governo*. Salvador - enapg. Recuperado de http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/enapg/enapg_2012/2012_enapg495.pdf.
- Brasil. Tribunal de contas da união. (2014). *Governança pública: referencial básico de governança aplicável a órgãos e entidades da administração pública e ações indutoras de melhoria*. Brasília: tcu. Recuperado de <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2642557.pdf>
- Castells, M. (2008). *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. V.1. Tradução de roneide venâncio majer. 11 ed. São paulo: paz e terra.
- Chartered institute of public finance and accountancy.(2004). *Good governance standard for public services*.recuperado de <http://www.jrf.org.uk/system/files/1898531862.pdf>
- Cruz, C. F., Ferreira, A. C. S., Silva, L. M.,& Macedo, M. A. S. (2012). Transparência da gestão pública municipal: um estudo a partir dos portais eletrônicos dos maiores municípios brasileiros. *Revista de administração pública*, 46(1), 153-176. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7080>
- Drüke, H. (2007).can e-government make public governance more accountable?.in shah, a. (ed.),*performance accountability and combating corruption* (pp. 59-87). Washington, dc: the world bank.
- Figueiredo, V. S., & Santos, W. J. L. (2014). Transparência e participação social da gestão pública: análise crítica das propostas apresentadas na 1ª conferência nacional sobre transparência pública. *Revista contabilidade e controladoria*, 6(1), 73-88. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v6i1.32082>
- Fox, J. A. (2007). The uncertain relationship between transparency and accountability. *development in practice*, 17(4), 663-671. Doi: 10.1080/09614520701469955
- Gomes, D. E., Andrade, D. F., Alves, M. P.,& Erdmann, A. L. (2016).panorama de estudos acerca da transparência nas universidades públicas: uma contribuição para a gestão universitária. In *xvi coloquio internacional de gestión universitaria – cigu*. Arequipa, peru.
- International Federation of Accountants. (2001). *Governance in the public sector: a governing body perspective: international public sector study (study 13)*. New york. Recuperado de <http://www.ifac.org/sites/default/files/publications/files/study-13-governance-in-th.pdf>
- International Federation of Accountants. (2014). *International framework: good governance in the public sector*.recuperado de <https://www.ifac.org/publications-resources/international-framework-good-governance-public-sector>
- Jardim, J. M. (1999). *Transparência e opacidade do estado no brasil: usos e desusos da informação governamental*. Niterói: eduff.
- Jensen, M. C., & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of financial economics*, 3(4), 305-360.
- Klein, B. (1983). Contracting costs and residual claims: the separation of ownership and control.*journal of law and economics*, 26(2), 367-374.
- Levi-faur, D. (2012). From “big government” to “big governance”?. In levi-faur, d. (ed.),*oxford handbook of governance*(pp. 3-18). New york: oxford university press.
- Maldonado-Radillo, S., Enríquez, V. M. A., Rivera B. R. G., & Barón, M. C. R. (2013). La transparencia de la instituciones públicas de educación superior del noroeste de méxico. *Revista internacional administración & finanzas*,6(4), 73-88. Recuperado de <http://www.theibfr.com/archive/riaf-v6n4-2013.pdf>
- Michener, G., & Bersch, K. (2011).conceptualizing the quality of transparency.in *1st global conference on transparency*.rutgers university, newark.recuperado de <http://greg-michener.com/conceptualizing%20the%20quality%20of%20transparency--michener%20and%20bersch%20for%20global%20conference%20on%20transparency.pdf>
- Mishra, A. D. (2010). Good governance: a conceptual analysis. In dhameja, a. (ed.), *contemporary debates in public administration* (pp. 157-166). New delhi, phi learning private limited.
- Peters, B. G. (2012). Governance as political theory.in levi-faur, d. (ed.).*oxford handbook of governance* (pp. 19-32). New York: Oxford university press.
- Rodrigues, G. M. (2013). Indicadores de “transparência ativa” em instituições públicas: análise dos portais de universidades públicas federais. *Liinc em revista*, rio de janeiro, 9(2), 423-438.doi: <http://dx.doi.org/10.18617/liinc.v9i2.616>
- Scholtes, E. (2012). Transparency, symbol of a drifting government.in *transatlantic conference on transparency research*. Utrecht, the netherlands. Recuperado de <http://www.transparencyconference.nl/wp-content/uploads/2012/05/scholtes1.pdf>.
- Shah, A. (2007).tailoring the fight against corruption to country circumstances.in shah, a. (ed.).*performance accountability and combating corruption*.(pp. 233-254) washington, dc: the world bank.
- Transparency International. (2009). *Guía de lenguaje claro sobre la lucha contra la corrupción*. Recuperado de <http://www.transparencia.pt/wp-content/uploads/2012/03/plain-language-guide-es.pdf>
- Vallaey, F., Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. México, DF: Mcgraw-Hill.
- Velloso, J. (2000). Universidade na América Latina: rumos do financiamento. *Cadernos de pesquisa*, 110, 39-66. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a02.pdf>
- Webometrics ranking of world universities. (2013). *Ranking web of universities*.recuperado de http://webometrics.info/en/latin_america/brazil
- Zorzal, L. (2015). *Transparência das informações das universidades federais: estudo dos relatórios de gestão à luz dos princípios de boa governança na administração pública federal*. (tese de doutorado em ciência da informação– universidade de brasilía). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19202>
- Zorzal, L., & Rodrigues, G. M. (2015). Disclosure e transparência no setor público: uma análise da convergência dos princípios de governança. *Inf. Inf.*,londrina, 20(3), 113-146. Doi: 10.5433/1981-8920.2015v20n3p113

Las estructuras de interfaz para la competitividad universitaria. El caso del Centro para el Desarrollo de la Competitividad, CDC y su experiencia en Paraguay

MARÍA DEL ROCÍO ROBLEDO
Centro para el Desarrollo de la Competitividad, Paraguay

Resumen

Las estructuras de interfaz constituyen una articulación eficaz de relacionamiento de la universidad con la empresa. Para su operación efectiva precisan de personal especializado abocado a esta tarea, lo que pocas veces las universidades paraguayas están en condiciones de encarar, dadas sus demandas cotidianas propias de la prestación del servicio educativo y los costos que conlleva la contratación de personal especializado.

Esta situación ha servido como base para la creación del CDC, instancia independiente que trabaja para la elaboración y ejecución de programas y proyectos de cooperación para universidades, organismos públicos y empresas, probando efectividad en el apoyo a la gestión innovadora en instituciones de educación superior, a través de un organismo tercerizado, con amplia experiencia en la gestión universitaria.

En ese contexto, el CDC presenta resultados de interés en el campo de asesoría para el aseguramiento de la calidad para varias universidades, expansión de oferta educativa a otras regiones del país de un instituto de formación internacional, puesta en marcha de una universidad privada, incubación de asociaciones científicas y asesoría a organismos públicos de educación, ciencia y cultura. Además ha sido organizador del VI foro internacional de innovación universitaria, en asunción, en 2015.

Palabras clave: estructuras de interfaz, gestión del conocimiento, innovación universitaria, competitividad.

Introducción

Situación país

El Paraguay es un país mediterráneo, ubicado en el centro de América del Sur. Tiene una población de casi 7 millones de habitantes y una superficie de 406.752 km², dividida por el río Paraguay en dos regiones, la oriental, donde se concentra la mayor parte de la población, de clima templado, sub tropical, y la occidental, con un clima desértico, con una población escasa, del 2,5%. La capital, asunción, fundada en 1537, se ubica en la región oriental y es el centro urbano de mayor concentración poblacional, junto con su área metropolitana,

cuya área conjunta es de 1029 km² y 2,2 millones de habitantes y concentra el 70% pib nacional. Los otros centros urbanos importantes son al este, ciudad del este (281.000 hab.), al sur, encarnación (120.000 hab.) Y en el centro de la región oriental, caaguazú (107.000) y cnel. Oviedo (116.000 hab.) (DGEEC, 2016).

Su economía se muestra estable en términos macroeconómicos, y los precios internacionales de *commodities* del sector agropecuario le han permitido crecer a un promedio de 5%, en la última década (Banco Mundial. BIRF - AIF, 2016). En materia de competitividad, Paraguay ocupa el lugar 106/190 en el índice de competitividad de *doing business* (Banco Mundial. BIRF - AIF, 2017). En innovación, de acuerdo a la encuesta nacional de innovación, iep 2013, las políticas públicas son incipientes y todavía, de alcance limitado (Servín, 2016). La inversión en i+d es del 0,13% del pib (CONACYT, 2016), aún la más baja en la región (RICYT, 2016).

Con estos indicadores alentadores de crecimiento económico sostenido, se ha contribuido a reducir la pobreza y a promover el bienestar social. Entre 2009 y 2014 la proporción de paraguayos que viven con menos de us\$ 4,0 al día (umbral regional de pobreza) bajó del 32,5% al 18,8% (Banco Mundial. BIRF - AIF, 2016). Sin embargo, la pobreza y la desigualdad de ingresos siguen siendo un reto importante (DGEEC, 2014). El índice de gini 2014 era de 51,67 en el 2014 (Banco Mundial. BIRF - AIF, 2014).

Considerando su crecimiento económico de los últimos años, se han encarado cambios hacia un crecimiento sostenible, con justicia social. El mayor desafío lo constituye su evolución de una economía agraria, de baja productividad e ingresos fiscales inestables, a una economía que utilice el conocimiento, incorporando procesos de innovación y aprendizaje para lograr mayor estabilidad y un derrame de los beneficios hacia las clases más desfavorecidas.

Los mecanismos establecidos por el conacyt promueven la cultura de innovación de los sectores involucrados. El sector productivo señala la necesidad de una alta inversión anual por un periodo de al menos cinco años para que el país pueda despegar del subdesarrollo. Desde el sector público, los esfuerzos son incipientes. La falta de mecanismos de incentivos financieros y tributarios para la inversión en conocimiento pone en riesgo el desarrollo no solo del sector cti, sino del propio país. Impulsar su desarrollo se constituye en una tarea urgente para los sectores involucrados.

El Paraguay cuenta con una riqueza multicultural incomparable, así como atractivos turísticos, condiciones de suelo y clima muy favorables para las actividades productivas primarias, abundantes recursos como agua y energía limpia, remanentes nativos del bosque atlántico, constituyendo estos aspectos insumos,

para encarar planes de desarrollo integral. Al mismo tiempo, se verifica la presencia de industrias dinámicas, grandes productores asociativos y la disponibilidad de energía, constituyendo un ecosistema escalable para la competitividad sustentable, con el aporte efectivo del conocimiento a la economía del país (Angelelli, Luna, & Vargas, 2016).

Mientras tanto, la oferta de educación superior permanece con una oferta tradicional, de bajo impacto en el sistema productivo. Con respecto al destino laboral de los formados en educación superior, de acuerdo a la eph2014, de las personas de 16 a 18 años de estudio, constituyen el 39,95 % en el sector de las finanzas y el 23,70% en el sector servicios, 20,44% en logística, el 46,80% en sector electricidad, gas y agua, y solo el 7,97% en industrias. Para las personas con 13 a 15 años de estudio, el 17,43% se encuentra en el sector de las finanzas y el 20,99% en el sector servicios, 9,54% en logística y 5,92% en el sector industrial (DGEEC, 2015).

Creación de CDC

El centro de desarrollo de la competitividad, CDC, fue creado a partir de un proyecto de la universidad católica “nuestra señora de la asunción” consorciada con la empresa Cinde Ltda. De Chile, para administrar una facilidad de cofinanciamiento de servicios de desarrollo empresarial para pymes paraguayas. El proyecto fue cofinanciado con fondos del bid y su contrapartida estatal era el ministerio de industria y comercio, mic. La experiencia adquirida en ese tema permitió a los integrantes del equipo a cargo del proyecto conocer las necesidades del medio empresarial y las potencialidades de la universidad para el desarrollo de respuestas a esas necesidades. La limitante fundamental en esta relación virtuosa entre la universidad y la empresa es la diferencia de culturas y objetivos de ambos sectores, por lo cual es oportuna la presencia de una instancia articuladora, que permita la interlocución provechosa para ambos actores. De ahí surge la idea de encarar una empresa para abordar con sistematicidad los intercambios y colaboraciones universidad-empresa, con enfoque en las necesidades de desarrollo de las empresas pymes paraguayas, en el contexto de los desafíos del mundo globalizado.

Conforme a este objetivo, el cdc posibilita un conocimiento de la universidad con más profundidad sobre los problemas que afectan al empresariado nacional, en especial, en lo que se refiere a la innovación, desarrollo tecnológico, mejoramiento productivo y competitividad, vinculando al sector académico con el productivo, de forma efectiva. Por otro lado, también apunta a mejorar la competitividad del sector universitario, apoyando a las instituciones de educación superior en la mejora de la calidad.

Marco teórico

El desarrollo de un territorio con potencial de crecimiento es posible considerando como instrumento la gestión del conocimiento, definida como “... un enfoque epistemológico, organizacional y gerencial, que tiene como fin valorizar y aprovechar la creación y la transmisión de conocimientos en cualquier tipo de organización (empresas, escuelas, hospitales, sindicatos, universidades, cooperativas u organizaciones sin fines de lucro)”(Pérez Lindo, y otros, 2005, pág. 53).

La actuación de la universidad en este marco se modifica para relacionarse activamente con el medio que la rodea, y al cual sirve, introduciendo una forma de educar más relacionada a la realidad de la praxis profesional en repuesta a las necesidades del medio social de una manera más comprometida y más ágil y en un entorno “versátil e inespecial” (Pérez Lindo, y otros, 2005, pág. 73).

La acción universitaria en este ámbito está conformada por el diseño y gestión de los proyectos de desarrollo e innovación y los servicios de consultoría orientados a resolver problemas específicos del medio, por las opciones de formación continua, con certificación de saberes y programas de capacitación específicos, todas ellas involucrando a los actores universitarios, docentes, investigadores, alumnos, formadores, y a consultores externos, contribuyendo a fortalecer el compromiso de la comunidad académica con la comunidad social, tomando en cuenta la realidad de la región, los sujetos del conocimiento, con sus ideas, su lenguaje y sus formas de relacionamiento social (Pérez Lindo, 2012).

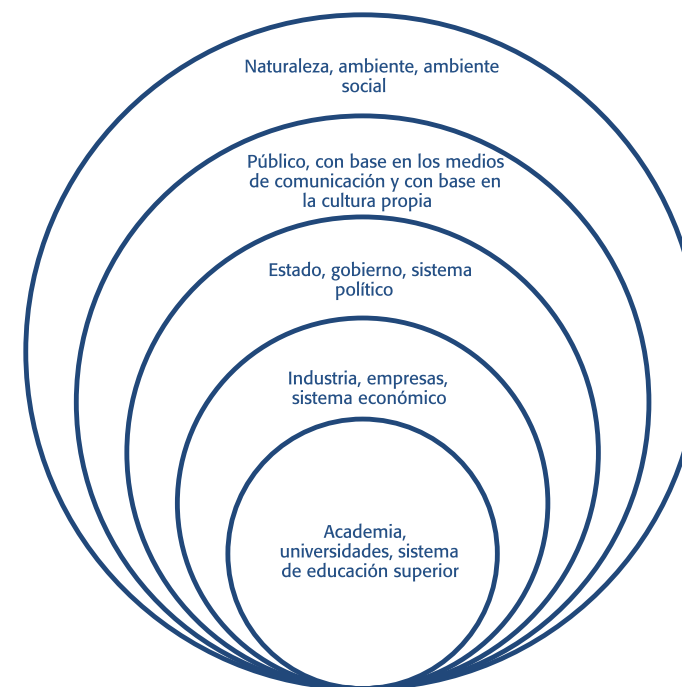
Gibbons, limoges, nowotny, schwartzman, scott y trow(Gibbons, y otros, 1997) proponen esta forma de producción de conocimiento como modo 2 (modelo de innovación no lineal), como complementación del modo de la producción del conocimiento del modo 1 (modelo lineal de innovación). En esta concepción se pasa de un contexto disciplinar, cognitivo dentro del ámbito de interés de la comunidad académica, al contexto *transdisciplinar*, económico y social, y los problemas a solucionar corresponden a un contexto de aplicación. Así, el conocimiento es producido en el contexto de la aplicación, en una organización reticular, que se valida por su aplicación no solo en el contexto original, sino en los contextos sucesivos.

De esta forma, se plantea la interacción de los actores público-privado-académico, o bien, gobierno-empresa-universidad, en el desarrollo del conocimiento, el cual se produce en la interacción de estos, incorporando la responsabilidad social ante los riesgos de aplicación de los descubrimientos científicos, en un modo flexible y dinámico (Leydesdorff & Etzkowitz, 2001). Este modelo tiene su origen en la triple hélice (Leydesdorff & Etzkowitz, 1996), ya había sido esbozado en el triángulo de sábato (1968) y el triángulo de coordinación de Clark (1983). La innovación de este modelo es el tercer eje (dinamismo), introducido

por la innovación, que convierte el triángulo plano y un modelo tridimensional, de interacción espacial de los tres actores.

El modelo tiene en su evolución a la cuádruple hélice un contexto social, ya que afecta de manera considerable a un cuarto actor, el público, el cual se ve afectado por el conocimiento y su aplicación, en su vida cotidiana, afectando el ámbito de la política y de la sociedad, resultando por tanto, también es de utilidad para el diseño de las políticas públicas de innovación (Leydesdorff & Etzkowitz, 2003). Actualmente, se discute la importancia de incorporar la protección ambiental como un quinto actor, dado el desafío que se enfrenta ante el fenómeno del calentamiento global, las emisiones de co2, la importancia de las energías renovables en el desarrollo sustentable y la innovación. Este es el modo 3 de conocimiento, el cual incorpora la movilización social como herramienta de interacción colectiva, impactando en el sistema educativo y económico de los países, afectando el ambiente, la sociedad y el sistema político (Carayannis, Barth, & Campbell, 2012).

Figura 1: los subsistemas del modelo de la quintuple hélice (Carayannis, Barth, & Campbell, 2012)



Inicialmente, esta discusión pública de la ciencia se ha centrado en los riesgos científicos y tecnológicos de: la energía nuclear, el deterioro de la capa de ozono,

daños potenciales derivados de la biotecnología y la ingeniería genética. Hoy en día, en la sociedad del conocimiento, el modo 3 construye la comunicación de la ciencia entre los actores sociales y la academia. En este modo, se empodera a la opinión pública, la cual es hoy movilizadora a través de las redes sociales, y puede cambiar condiciones de los sistemas económico, político, social y ambiental de su país, región o del mundo, en una oportunidad histórica de influencia pública en los asuntos que le conciernen.

La evolución del modelo revela que las universidades, el gobierno y la industria están aprendiendo a través de “*conversaciones transinstitucionales*” (Leydesdorff & Etkowitz, 1996) a fomentar el crecimiento económico con relaciones recíprocas de vinculación “blanda” e iniciativas conjuntas, que persisten a lo largo del tiempo y que dan lugar a cambios sustanciales en el entorno de los actores, que se comportan de acuerdo a modos distintos, que implican culturas diversas, de mundos distintos, que ahora convergen (Carayannis, Barth, & Campbell, 2012).

En el ámbito de la sociedad del conocimiento y la información, cada actor se manifiesta y evoluciona de acuerdo a sus necesidades. Así, el medio empresarial evoluciona para mantenerse en un mundo globalizado, lo que requiere una nueva organización, basada en la información y el uso de tics, orientada a la innovación y al emprendimiento. Este enfoque demanda especialistas, capaces de tomar decisiones, de trabajar en equipos multidisciplinarios, que no necesariamente deben pertenecer a la empresa ni encontrarse físicamente en las instalaciones de la misma.

Por su parte, el gobierno despliega un rol estableciendo políticas de desarrollo, incentivos y reglamentos que rigen al sector, lo que varía según la relación preexistente, pero que converge en una dirección común, de cooperación en pos del desarrollo sustentable, basado en el conocimiento (Leydesdorff & Etkowitz, 2001).

De acuerdo a Etkowitz y Leydesdorff (1996) estos cambios se dan en tres dinámicas: la dinámica económica del mercado, la dinámica interna de la producción de conocimiento y la gobernanza de la interfaz a los diferentes niveles, siendo los propios roces entre actores los que dan origen a nuevos conocimientos y relaciones, en un contexto de “espacio de transacción” (Leydesdorff & Etkowitz, 2001).

Esta generación reticular y evolutiva del conocimiento, permite la entrada de diversos actores en su producción, por ello, se habla de conocimiento socialmente distribuido, en un ámbito de heterogeneidad y diversidad organizativa, independiente del lugar donde se genera el conocimiento, en la idea del modo 3 de producción de conocimiento (Carayannis, Barth, & Campbell, 2012).

En el ámbito de la educación superior, la masificación ha conducido a la formación de cada vez más personas con capacidad investigativa, que participan en ambientes diversos en la resolución de problemas también diversos, socavando el monopolio de las universidades como productoras de conocimiento, lo que le da un nuevo rol a la universidad en el desarrollo de la sociedad del conocimiento, el de formadora de personas competentes y éticas, y la obliga a un relacionamiento con el medio social, con las empresas y las instituciones de gobierno, en una dinámica de comunicación y participación efectiva, a fin de mantener la pertinencia de los saberes y formación universitarios (Pérez Lindo, y otros, 2005).

La teoría moderna del crecimiento económico reconoce el capital humano y la acumulación de conocimientos como fuente inagotable de crecimiento por las externalidades positivas que genera. Psacharopoulos y Patrinos (2002) consignan que en promedio, la tasa de retorno es 10% por cada año adicional de escolarización, con mayores retornos en países de latinoamérica y el caribe. El capital humano es, de acuerdo a esta teoría, fundamental para el desarrollo de las naciones y es el principal factor de movilidad social, el cual puede permitir a una persona de bajos ingresos escalar en la pirámide hacia niveles sociales más elevados. En este sentido, dice Morduchowicz (2003) que la educación es la inversión que a la vez tiene una elevada rentabilidad social (externalidades) así como privada (mayores ingresos).

La universidad debe relacionarse con el medio, en el cumplimiento de sus funciones de formación, investigación y extensión, lo que posibilita la creación de un nuevo entorno pedagógico (educación permanente, currículo flexible, atención centrada en el estudiante) y moviliza un entorno tecnológico multidisciplinario (uso de tics, acceso a redes de información) para la solución de problemas complejos, que son difíciles de abordar desde la iniciativa privada, exclusivamente (trabajo multidisciplinario y transdisciplinario, interconexión global). Estos cambios tienen su razón en tres necesidades fundamentales: hacer más con menos (eficiencia y eficacia, valor por el dinero, rendición de cuentas), absorber el impacto de las tics en los procesos de enseñanza-aprendizaje (competencia), aprendizajes cambiantes de la sociedad (pertinencia) (Bates, 2001).

Por otro lado, captar el interés de la industria en un relacionamiento universidad-empresa, o de la cooperación internacional, en proyectos de interés comunitario, da ingreso a una serie de recursos que pueden ser traducidos en mejoramiento o ampliación de la infraestructura existente, pago de los investigadores y consultores, y contribución a la sustentabilidad de la universidad. Esto resulta relevante desde el punto de vista del financiamiento de la educación

superior, el cual siempre resulta insuficiente para el desarrollo institucional y la actualización permanente.

En este marco, las universidades públicas buscan recursos adicionales, ya que el financiamiento provisto por el estado se orienta a financiar el funcionamiento, aunque con poca eficiencia, sin permitir el desarrollo ni la respuesta a la demanda externa. En el caso de las universidades privadas, el arancel por estudiante es un ingreso limitado, que se adecua a las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil. Es por ello que las instituciones promueven la prestación de servicios especializados a las empresas y el cobro de aranceles en los programas de posgraduación (García de Fanelli, 2009).

Paralelamente, se vienen desarrollando otros mecanismos de financiamiento, que permitan colocar fondos públicos en base a fórmulas basadas en desempeño, contratos con metas específicas y contratos programa, los cuales son evaluables en términos de calidad y eficiencia de aplicación de los fondos y cuya aplicación depende del grado de resultados deseados o del grado de regulación existente (Jogbloed, 2010).

Todo este planteamiento propicia la interacción con la comunidad de manera eficiente y económica, favoreciendo una proyección de su actuación al medio, opinando y realizando propuestas para solución de problemas de la comunidad, y a los temas de interés nacional, en un afán de contribuir al desarrollo de las políticas públicas para estos sectores. Se habla de la “universidad emprendedora”.

Según registros conocidos, el presidente de la universidad de California, Clark Kerr (1963), intentó definir la universidad como “... una institución inconsistente. No es una comunidad, sino varias... sus fronteras son difusas...” es una multiversidad. El concepto de “multiversidad” tiene su primera manifestación en la década de los setenta, dando idea de esta nueva complejidad en el desarrollo de la universidad (Reynaga, 2006; Nonaka & Takeuchi, 1995).

Burton Clark (2011) refiere las características de la organización emprendedora de las universidades, dando relevancia a la organización dinámica y a las actitudes orientadas al cambio. Además, entre ellas resalta la importancia de las formas básicas de una periferia de desarrollo extendida, conformada por instancias descentralizadas para el desarrollo de programas y proyectos, de investigación y extensión, ligados a problemas y necesidades de la sociedad (Clark, 2011).

De acuerdo a Etzkowitz y Leydesdorff (2003) la innovación ocurre operativamente en las interfaces y al mismo tiempo, se construye sobre los logros preexistentes. Estos autores plantean como alternativa una evolución de los así denominados centros para innovación responsable, incorporando el modo 2 de conocimiento, bajo el modelo de la triple hélice (2003). De esta manera, ayuda a potenciar la innovación y el progreso del tejido productivo y de desarrollo del

país con énfasis en la pequeña y mediana empresa, la cual se considera incipiente y con gran necesidad de fortalecimiento ante los desafíos de la integración. Al mismo tiempo, fortalece la universidad, en su marcha hacia la universidad emprendedora, cumpliendo el objetivo de pasar del conocimiento tácito al explícito, en la idea enunciada por Nonaka y Takeuchi (1995), para contribuir al desarrollo de la dinámica de la innovación.

Desarrollo de una estructura de interfaz

La estructura de interfaz universitaria, ediu, constituye una instancia de relacionamiento entre la universidad y la comunidad, la empresa y las instituciones a las cuales ofrece sus servicios.

La implementación de una interfaz, como figura catalizadora de los intereses de emprendimiento de la universidad y las inquietudes de desarrollo competitivo de la empresa y los emprendedores en una región particular, que aquí se analiza, constituye una oportunidad innovadora de relacionamiento y de orientación efectiva a la competitividad.

El cdc orienta sus gestiones dentro del marco del desarrollo sostenible y responsabilidad social, por ello se orienta a la comunidad, con especial atención a los sectores más vulnerables, promoviendo la emancipación con la educación y de la participación de los actores involucrados, en una interacción racional con el ambiente. Toda esta interacción social, académica y profesional, da origen a información valiosa, que permite observar, diagnosticar y pronosticar aspectos del desarrollo en la zona de actuación y su relación con el resto del país y el mundo. Este aspecto permite brindar asesoramiento e información para el relacionamiento efectivo de los actores con sus pares internacionales, con estructuras científicas y tecnológicas y acceder a información estratégica para su desarrollo, propiciando el trabajo en redes y favoreciendo el posicionamiento institucional, académico y empresarial, en un entorno global.

Igualmente, como estructura de interfaz, que genera y recoge información de manera continua y dinámica, el centro constituye un observatorio de la realidad regional, capaz de brindar información de valor social y comercial, a través de publicaciones y disponibilización de datos, y de contribuir a la elaboración de políticas públicas para la región.

Objetivo general

El centro de desarrollo de la competitividad, cdc, tiene como objetivo general propiciar el acercamiento de la universidad a las necesidades del desarrollo empresarial nacional, bajo la promoción e impulso de las vertientes de conocimiento, diálogo, colaboración y aplicaciones prácticas entre la universidad y

la empresa. Ello se traduce en la realización de todas aquellas actividades que puedan favorecer:

- La búsqueda de medios de cooperación para resolver necesidades en los campos de la competitividad, exportación, innovación y tecnología.
- La promoción, protección y fomento de estudios e investigaciones y su difusión, para dar respuestas prácticas y operativas a las necesidades del mundo empresarial.
- La mejora de la calidad y pertinencia de la oferta educativa

Para ello, el CDC actúa como instancia de investigación, elaboración y ejecución de programas y proyectos de cooperación para el desarrollo empresarial y de información y coordinación para las universidades y empresas paraguayas, y como oficina de transferencia de resultados de investigación, en materia de innovación tecnológica, contratos de investigación, etc.

Nuestra misión es, por tanto, actuar como centro de información, asesoría y coordinación para la universidad y la empresa en los siguientes campos estratégicos:

- Desarrollo empresarial
- Competitividad
- Innovación y tecnología
- Mejora de la calidad

Las empresas sólo podrán competir eficazmente, en un mercado global, si son capaces de transformar los descubrimientos científicos en productos nuevos o procesos innovadores más eficaces.

Atendiendo retos y oportunidades, ofreciendo soluciones competitivas, y promoviendo nuevas fórmulas de cooperación, se trata, en definitiva, de establecer una relación activa entre los centros de creación de ciencia y tecnología y las organizaciones que las aplican.

¿Qué es el CDC?

El centro constituye una instancia de relacionamiento entre la universidad y la comunidad, la empresa y las instituciones a las cuales ofrece sus servicios. La definición de atención a las necesidades de estos sectores obedece a la necesidad de desarrollo sustentable en la región, educando al mismo tiempo.

A través del centro se plantean diversos modos de participación en el desarrollo, los que aparecen como respuesta a las necesidades de la comunidad y permiten la actuación de la universidad en el medio social de una manera más comprometida y más ágil.

Uno de estos modos de participación lo constituyen los proyectos de desarrollo e investigación e innovación y consultoría orientados a resolver problemas

específicos del medio, opciones de formación continua, certificación de saberes y programas de capacitación específicos, involucrando en ellos a los profesores, investigadores, alumnos, formadores y consultores externos.

De esta forma, el centro ayuda a potenciar la innovación y el progreso tecnológico del tejido productivo y de desarrollo del país con énfasis en la pequeña y mediana empresa, la cual se considera incipiente y con gran necesidad de fortalecimiento ante los desafíos de la integración. Estas células industriales se consideran muy importantes para el desarrollo del país y son agentes de generación de empleo, cumpliendo con ello una función social vital.

Esta definición se orienta a motivar la extensión universitaria, con participación de estudiantes y profesores, contribuyendo a fortalecer el compromiso de la comunidad académica con la comunidad, a través de pasantías en proyectos y de servicio comunitario.

¿Por qué con la universidad?

La universidad debe relacionarse con el medio, lo que posibilita la creación de un nuevo entorno pedagógico y moviliza un ecosistema tecnológico multidisciplinario para la solución de problemas complejos, difíciles de abordar desde la iniciativa privada, exclusivamente.

En este entorno, la participación de docentes y estudiantes en proyectos de esta naturaleza reformulan la transmisión del conocimiento a través de una vivencia experimental de valor inestimable y vinculan al estudiante con la comunidad desde muy temprano en su carrera universitaria.

Esta interacción con la sociedad permite a la universidad formar profesionales vinculados al medio, sensibles a la situación social del país y conscientes de que la criteriosa administración de los recursos naturales es esencial para garantizar el futuro de una nación.

– Perfil del CDC

- Plataforma ágil y flexible, que incorpora actores relevantes en su acción territorial
- Gestión y administración de proyectos sociales y empresariales y de investigación
- Administración de fondos públicos y privados
- Desarrollo de organizaciones innovadoras, incluyendo procesos de incubación e impulso de instalación de oficinas de transferencia de resultados de investigación, otros
- Se caracteriza por su enfoque global, su visión emprendedora e innovadora y en el fomento de iniciativas, con responsabilidad social.

El centro cuenta con:

- *Know how* nacional e internacional de sus socios, capacidad operativa y personas altamente capacitadas en los temas de desarrollo, innovación y competitividad empresarial.
- Alianzas en redes el sector público y privado en el área empresarial
- Experiencia exitosa en trabajo conjunto con otras instituciones académicas y organizaciones de la sociedad civil y el ámbito financiero y cooperativo.
- Credibilidad y confiabilidad de desempeño en los programas y proyectos en que han actuado sus socios.
- Desarrollo de estructuras de interfaz universidad-empresa, que permanecen en el tiempo
- Participación en el diálogo público privado para promoción de políticas públicas en sus áreas de interés
- Aseguramiento de la calidad de la educación superior

– Servicios del CDC

Las funciones del centro se enuncian, no exhaustivamente, de la siguiente manera:

- Fomentar proyectos conjuntos entre la universidad y las empresas, tendientes a la mejora de la competitividad, la innovación, el emprendedurismo y el desarrollo tecnológico de las mismas.
- Difundir instrumentos estatales y privados de apoyo al desarrollo tecnológico nacional que pueden ser utilizados de manera conjunta entre el sector privado y la universidad.
- Apoyar la organización de actividades que permitan mostrar las ofertas disponibles de la universidad al sector productivo y de servicios y, en sentido inverso, eventos que ayuden a mostrar la demanda por parte de las empresas hacia la universidad.
- Ofrecer información relevante en los diferentes ámbitos de actuación en los que trabaja, que incluyen entre otras:
 - Oferta de formación y capacitación de profesionales
 - Fomento de la iniciación profesional y de la inserción laboral
 - Fomento de las vocaciones regionales
 - Asesoramiento en innovación tecnológica
 - Gestión de contratos de investigación universidad-empresa
 - Realización de estudios, informes y publicaciones
 - Mejora de la calidad de la educación

Figura 2. Servicios del CDC



– Contratos de CDC en los últimos 5 años

- Revisión del mecanismo de licenciamiento de instituciones formadoras de docentes. Ministerio de educación y ciencia, MEC, 2016-2017.
- Evaluación externa para licenciamiento de 12 instituciones formadoras de docentes de gestión oficial. Ministerio de educación y ciencia, MEC, 2017.
- Elaboración de un reglamento para fondo de ángeles inversores, consejo nacional de ciencia y tecnología, conacyt, 2017.
- Asesoría de desarrollo para el instituto Vatel Paraguay, de hotelería. 2016-2017.

- Elaboración de proyecto para el desarrollo de una oficina de transferencia de resultados de investigación, otri, en conjunto con la universidad san carlos. Proyecto presentado al conacyt. 2017.
- Lanzamiento de la editorial CDC, con el libro “gobernanza de la educación superior. El rol del aseguramiento de la calidad. Los casos de Argentina y Chile”, de María del Rocío Robledo. Junio de 2017.
- Elaboración de los informes de educación superior en iberoamérica en 2009-2010-2011-2012-2015-2016 para cinda, Chile.
- Contrato n° 121/2014, para la evaluación y ajuste del modelo nacional de acreditación de la educación superior de las carreras de grado y programas de posgrado. Contratista: ANEAES (la consultoría fue adjudicada a María del Rocío Robledo Yugueros y ejecutada a través de CDC). 2014-2015.
- Organización y puesta en marcha de la Universidad San Ignacio De Loyola, usil. 2013-2016.
- Asesoría para evaluación institucional de la Universidad San Carlos, Usc. 2013.
- Organización del vi foro internacional de innovación universitaria, vi fiuu, Asunción, Paraguay, 2013-2015.
- Cursos de hotelería en ciudad del este, en conjunto con la escuela Vatel. 2013.
- Curso de fotografía en ciudad del este, en conjunto con el instituto técnico superior de la imagen, ITSI, 2013.
- Estudio de factibilidad técnica económica para la apertura del instituto superior en ciencias sociales, ISSAE, 2013-2014.
- Asesoría institucional universidad iberoamericana, unibe. Octubre, 2014.

– **Estrategia de sostenibilidad**

Aportes a capital - cuotas de admisión de socios. Se proyecta una consecución de capital a través de socios por valor de us\$10.000/año. Este aporte puede materializarse a través de proyectos que los socios acerquen al CDC

Ingresos por administración de proyectos. Su proyección se hizo bajo los siguientes supuestos: a) por cada proyecto que ejecute el centro, recibirá 12% netos (fuera de impuestos). B) se esperan proyectos como mínimo de \$100.000 de ejecución. D) se supone un tiempo de ejecución de proyecto de 18 meses.

Ingresos por oferta de consultoría. Se presupuesta que el centro reciba por efectos de consultorías prestadas un promedio de us\$ 80.000 por año.

– **Análisis estratégico del CDC**

Foda proyecto CDC

Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento económico sostenido desde 2009 • Aumento del empleo de calidad. Mejores condiciones laborales para personas calificadas • Costo de vida: uno de los más bajos de la región. • Estabilidad económica, cambiaria (estabilidad monetaria), relativa estabilidad política. • Amplio espectro de expectativas “insatisfechas” pero pocos elementos para construir la “oferta ideal” => oportunidad de construir una propuesta diferenciada. • Nuevos incentivos financieros para el desarrollo de la investigación y la innovación • Normativa legal impulsa la formalización y la calidad de la oferta educativa de tercer nivel 	<ul style="list-style-type: none"> • Mercado informal alto. • Baja inversión empresarial en capacitación • La innovación se restringe en gran medida a la importación de tecnología • Visión no alineada entre CDC y las instituciones y organizaciones con las cuales trabaja, acerca del enfoque del proyecto conjunto • Requiere de personas con madurez intelectual y emocional, por las condiciones de trabajo
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Imagen y posicionamiento del CDC. • Arraigo local. • Red de contactos • Conocimiento del mercado académico y empresarial • Know-how en negocio y gestión universitaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal de planta insuficiente para propiciar crecimiento • Necesidad de productos de venta corriente, para sostenibilidad • Baja sistematización de experiencia adquirida • Oferta diversa dificulta la comunicación efectiva • Los proyectos institucionales (asesorías para desarrollo institucional) demandan que los socios se involucren en la gestión interna de los mismos, restando gestión al CDC • Los cargos y empleos en el CDC no son estables y no promueven que los integrantes del equipo permanezcan mucho tiempo en las instancias desarrolladas.

Algunas conclusiones

La capitalización de experiencias de sus miembros es la principal fortaleza de una estructura de interfaz, como CDC, sobre todo si dicha experiencia está formulada sobre la organización e institucionalización de instancias innovadoras. Igualmente, el perfil de las personas abocadas a esta tarea, es un perfil singular, considerando que las características fundamentales de este tipo de proyectos son la incertidumbre y la temporalidad.

Por otro lado, los proyectos de inicio promueven el enfoque innovador, en un ambiente en el cual, todo está por hacerse, permitiendo una aproximación creativa al no tener un pasivo histórico que condicione su desarrollo.

Este entorno requiere de personas con mucha madurez intelectual y emocional, por las condiciones de trabajo, que no son estables y no promueven que los integrantes del equipo permanezcan mucho tiempo en las instancias desarrolladas.

Por lo expuesto, es también una dificultad real la situación de tener que encarar varios frentes disciplinares, al mismo tiempo, para la sostenibilidad del emprendimiento, lo que dificulta la sistematización de experiencias y la necesaria

reflexión para el diseño de productos de venta corriente, que apunten a cubrir los gastos corrientes de la organización.

Sin embargo, esas condiciones son las mismas que permiten una estructura organizacional liviana y flexible, para adecuarse a los requerimientos que se susciten en el medio. Propicia, asimismo, la incorporación de talentos independientes, capaces de contribuir en aspectos puntuales, de forma asociativa temporal, para cumplir con los proyectos.

En el campo de servicios de asesoría y servicios a las entidades públicas, si bien el riesgo financiero es mayor, debido a los retrasos normales en los pagos, ellos permiten un posicionamiento de la marca CDC, de impacto importante en el medio.

Finalmente, es importante resaltar que CDC ha comenzado a moverse en forma continua a partir del año 2013, con algunas pausas, por compromisos de los propios proyectos ejecutados. Por ello, su posicionamiento es aún incipiente y debe ser trabajado de manera interna, haciendo que sean los propios clientes los que le den visibilidad a la marca, satisfechos por el servicio recibido.

En las condiciones actuales, será el 2017 un año particular para el despegue de esta iniciativa, de organización que aprende con enfoque innovador, motivación y un enorme capital de experiencia que espera sistematización y puesta a punto. Es ese el desafío presente en el cual se ha embarcado CDC, como estructura de interfaz. Es ese el compromiso de sus miembros y de todos los colaboradores presentes.

Referencias

- Angelelli, P., Luna, F., & Vargas, F. (2016). *Características, determinantes e impacto de la innovación en las empresas paraguayas*. División de competitividad e innovación. Banco interamericano de desarrollo.
- Banco mundial. Birf - aif. (5 de octubre de 2016). *Paraguay: panorama general*. Obtenido de banco mundial: <http://www.bancomundial.org/es/country/paraguay/overview#1>
- Banco mundial. Birf - aif. (2017). *Doing business. Paraguay*. Obtenido de doing business: <http://espanol.doingbusiness.org/data/exploreconomies/paraguay>
- Banco mundial. Birf -aif. (2014). *Índice de gini*. Obtenido de datos banco mundial: <http://datos.bancomundial.org/indicador/si.pov.dday?end=2014&start=2014&view=bar>
- Bates, A. W. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para responsables de centros universitarios*. Barcelona: gedisa.
- Carayannis, E., Barth, T., & Campbell, D. F. (2012). The quintuple helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of innovation and entrepreneurship*, 12.

- Clark, B. (2011). *Cambio sustentable en la universidad*. Buenos aires: colección educación superior. Universidad de palermo.
- Conacyt. (2016). *Estadísticas e indicadores de ciencia y tecnología de Paraguay 2014-2015*. Recuperado el octubre de 2016, de consejo nacional de ciencia y tecnología, conacyt: <http://www.conacyt.gov.py/estadisticas-e-indicadores-de-cti>
- Dgeec. (2014). *Condición de vida 2009-2013. Encuesta permanente de hogares*. Obtenido de dirección general de encuestas, estadísticas y censos: http://www.dgeec.gov.py/publicaciones/biblioteca/condicion_de_vida_eph2009-2013/condiciones%20de%20vida%20eph2009-2013.pdf
- Dgeec. (2015). *Principales resultados. Encuesta permanente de hogares 2015*. Obtenido de dirección general de encuestas, estadísticas y censos: <http://www.dgeec.gov.py/publicaciones/biblioteca/eph-2015/principales%20resultados%20eph%202015.pdf>
- Dgeec. (2016). *Paraguay. Proyección de la población por sexo y edad, según distrito, 2000-2025*. Obtenido de dirección general de encuestas, estadísticas y censos: <http://www.dgeec.gov.py/publicaciones/biblioteca/proyeccion%20nacional/proyeccion%20distrital.pdf>
- García de Fanelli, a. (2009). The challenges of funding higher education in latin america. “o ciclo de seminários internacionais 2008- educacao no século xxi: modelos de sucesso: financiamento de ensino superior. Rio de janeiro: sesc-senac e comissao de educacao e cultura da camara dos deputados.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: pomares- corredor s.a.
- Jogbloed, b. (2010). *Funding higher education: a view across europe*. The netherlands: university of twente.
- Leydesdorff, L., & Etzkowitz, H. (1996). Emergence of a triple helix of university-industry-government relations. *Science and public policy*(23), 279-286.
- Leydesdorff, L., & Etzkowitz, h. (2001). The transformation of university-industry-government relations. *Electronic journal of sociology*, 5(4), 14.
- Leydesdorff, L., & Etzkowitz, H. (2003). Can “the public” be considered as a fourth helix inf university-industry-government relations. *Science and public policy*, 1(30), 55-61.
- Morduchowicz, A. (2003). *Discusiones de economía de la educación*. Buenos aires: losada.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company. How japanese companies create the dymamics of innovation*. Oxford university press.
- Pérez Lindo, A. (2012). Fundamentos de la gestión del conocimiento en la universidad 2. *Material de clase. Seminario de gestión del conocimiento. Doctorado en educación superior. Cátedra unesco-unu “historia y futuro de la universidad”*. Universidad de palermo. Buenos aires, argentina.
- Pérez Lindo, A., Ruíz Moreno, L., Varela, F., Grosso, F., Camós, C., Trottni, A., . . . Darin, s. (2005). Dimensiones de la getión del conocimiento. En a. Pérez lindo, *gestión*

del conocimiento. Un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y a la universidad.
Buenos aires: norma.

Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2002). *Returns to investment in education. A further update. Policy research working paper.* The world bank.

Reynaga, R. (2006). *Modelo educativo. Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo.* Hermosillo, sonora: multiversidad mundo real “edgar morin”.

Ricyt. (2016). Obtenido de red de indicadores de ciencia y tecnología. Iberoamericana e interamericana: <http://db.ricyt.org/query/ar,bo,br,ca,cl,co,cr,cu,ec,es,gt,hn,jm,mx,ni,pa,pe,pr,pt,py,sv,tt,us,uy,ve,al,ib/1990%2c2014/gastoxpbi>

Servín, M. (2016). El sistema nacional de innovación en el Paraguay. En k. A. Soplá, *la fuerza de la innovación y el emprendimiento ¿es probable que latinoamérica se suba al carro de las sociedades del conocimiento?* (págs. 189-207). Santiago de Chile: soplá.

El enfoque ISUR como modelo organizacional en el proceso de diseño y desarrollo de la Universidad Nacional de Guillermo Brown en Argentina

RAUL MARINO

Universidad Nacional Guillermo Brown, Argentina

GUSTAVO DANIEL CASTILLO

Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

MARÍA GABRIELA SIUFI GARCÍA

Universidad Nacional Guillermo Brown, Argentina

Resumen

La innovación en el ámbito universitario, implica el compromiso de asumir el rol que ocupan las universidades en la denominada “sociedad del conocimiento”. En este trabajo se presenta el caso de la “*Universidad Nacional de Guillermo Brown (unab)*”, de Argentina, creada en 2015, que adhiere desde su constitución, a la Innovación social responsable, entendida *como una competencia organizativa de la universidad, desde sus ámbitos sustantivos (docencia, investigación, extensión y gestión) para transformarse y promover soluciones a los desafíos del entorno social y global.* En tal sentido las dimensiones y factores abordados por el Modelo ISUR (curricular y pedagógica, organizacional, investigación, desarrollo e innovación, relación con el entorno, ambiental e internacionalización) se han considerado en el diseño de los objetivos, estructuras y circuitos de gestión de la unab; plasmándose en su Estatuto, Organización funcional, Proyecto Institucional y en su diseño de ofertas académicas. En síntesis, se describen los procesos que está llevando a cabo el equipo de gestión para la puesta en marcha de la UNAB y se incluye una evaluación de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA). El análisis del FODA permitirá definir líneas de acción, perfiladas en el marco del enfoque ISUR.

El aporte de esta presentación consiste en haber tomado el Modelo ISUR para el diseño de una institución, para luego ser incorporado como modelo de evaluación de la misma.

Palabras clave: educación superior, Modelo ISUR, innovación universitaria, enseñanza por competencias.

1. Introducción

El 7 de octubre de 2015, el Congreso de la Nación Argentina sancionó la Ley 27.193, que crea la *Universidad Nacional de Guillermo Brown (unab)*, de gestión pública, con sede principal en el partido de Almirante Brown, Provin-

Tabla 1: FODA Universidad Nacional Guillermo Brown (2017)

	DEBILIDADES	FORTALEZAS	
P R E S E N T E	<p>La UNAB es una Universidad de reciente creación (2015). Aún no tiene visibilidad a nivel internacional y poco conocimiento a nivel nacional.</p> <p>La UNAB tendrá una oferta de carreras de grado en su inicio que son de las menos elegidas por los estudiantes por ser consideradas como difíciles de aprobar (ingenierías)</p> <p>Se reconoce un bajo nivel académico promedio de los egresados del nivel secundario de las instituciones educativas de la zona.</p> <p>Dificultad de contar con alumnos de dedicación de tiempo completo para carreras de alta exigencia como las que se proponen y que requieren base sólida en ciencias básicas.</p> <p>Necesidad de contar con becas para los alumnos, financiadas por el sector público y privado.</p> <p>Aún no se cuenta con infraestructura propia para el desarrollo de la actividad docente e investigativa.</p> <p>Dificultad de atraer recursos humanos (docentes, investigadores, administrativos) con el perfil innovador que propone la universidad, definido en su proyecto institucional.</p>	<p>Existe una visión clara y un liderazgo del Rector, para llevar a cabo la misión y objetivos de la unab.</p> <p>La UNAB ya cuenta con un pequeño staff elegido especialmente para el diseño y gestión del plan institucional, y para la dirección de las carreras propuestas.</p> <p>El aprovechamiento de la oportunidad de diseñar una universidad de cero basada en el modelo de innovación social universitaria responsable (ISUR)</p> <p>La UNAB ha diseñado un modelo institucional basado en las mejoras continuas de sus dimensiones.</p> <p>Las carreras propuestas para la primera etapa son de alta prioridad para la región y cuentan con título intermedio que permitirá a los estudiantes contar con una primera certificación en el corto tiempo para salir al mercado laboral</p> <p>La UNAB está erigida en una zona tradicionalmente industrial que coincide con la oferta académica que se ofrecerá, dando respuesta a las necesidades locales con una política institucional de trabajo coordinado con sector empresarial.</p> <p>La Institución cuenta con un Proyecto Institucional y un Plan de Desarrollo bien definido que incluye procesos, perfiles y diseños curriculares por competencias y contempla capacitación de todos los cuadros</p> <p>Se ha previsto en el Estatuto la creación de un Consejo Social, para integrar la actividad universitaria con la sociedad.</p>	I N T E R N O
	AMENAZAS	OPORTUNIDADES	
F U T U R O	<p>El acceso al campus por medio del transporte público es dificultoso por el momento</p> <p>Considerando las universidades colindantes con la UNAB, se destaca la existencia de ofertas académicas similares a las carreras que dictará la UNAB.</p> <p>Sostener el modelo de innovación a medida que se expande la universidad</p> <p>Pasar de la planificación a la implementación, superando la tensión entre el perfil estratégico de la innovación, la planificación y la gestión</p> <p>El financiamiento de los proyectos de innovación es estratégico para asegurar su viabilidad, para la realización de las acciones se requiere de la contribución de recursos específicos provenientes de determinadas fuentes de financiamiento.</p>	<p>Ubicación privilegiada de la unab, ya que está emplazada en una región importante de la Provincia de Buenos Aires y no cuenta con una universidad preexistente.</p> <p>La UNAB es vista por los actores locales (habitantes, Municipio, escuelas, empresas) como un factor estratégico para contribuir al desarrollo científico, tecnológico y productivo de su zona de influencia.</p> <p>Oportunidad de la UNAB de brindar educación universitaria a primera generación de estudiantes en las familias de la zona</p> <p>El Municipio de Almirante Brown cuenta con un Polo Productivo en el que se emplazan 200 empresas de primer nivel. Los representantes del Polo han manifestado compromiso por concretar acciones y actividades con la UNAB y han firmado acuerdos.</p> <p>El sector productivo requiere de alianzas con universidades formadoras y ofrecen aportes financieros para desarrollo de proyectos científico y tecnológico y becas.</p> <p>Planificación de un trabajo integrado y cooperativamente con las otras universidades de los Municipios colindantes.</p> <p>Existen estímulos de políticas nacionales, demandas sociales y empresariales que favorecen la incorporación de una enseñanza con nuevos enfoques.</p> <p>Posibilidades de internacionalización debido a las condiciones lingüísticas del profesorado, muchos dominan otros idiomas, y este requisito forma parte de los perfiles diseñados para los miembros de la UNAB</p> <p>Existen instrumentos disponibles para la innovación, elaborados para otras organizaciones con fines diferentes, que pueden resultar útiles para incorporar a la gestión universitaria.</p>	E N T O R N O

• **Presentación de la Universidad**

La UNAB reconoce a la educación como un derecho humano y universal, como un bien público social, como un deber y política prioritaria del Estado necesaria para el desarrollo de una sociedad integrada, justa, equitativa y respetuosa de las libertades fundamentales, conforme lo normado en la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales de Derechos Humanos con jerarquía constitucional.

Es misión de la Universidad, la construcción de conocimiento de calidad y excelencia para la formación de una ciudadanía comprometida e integrada con la realidad local y regional, entre diferentes actores y para fortalecer el desarrollo socio-económico-cultural local y regional. (Artículo 6 del Estatuto)

La UNAB ejercerá sus actividades con responsabilidad social, articulada con el sector científico, tecnológico y productivo, comprometida en sus acciones con la equilibrada interacción con el medio ambiente, en un contexto de integración regional, respetuosa de la diversidad cultural, religiosa y de género

- Principales fines de la Universidad
- Garantizar el derecho a educación superior de excelencia, interdisciplinaria, complementada con una formación integral en humanismo, artes, deportes con un fuerte compromiso social local.
- Generar un ámbito propicio para desarrollar prioritariamente actividades de investigación aplicada, de desarrollo experimental, de aplicación tecnológica y de vinculación industrial respondiendo a necesidades locales y las líneas de desarrollo estratégico que se definan colaborativamente entre la comunidad educativa de la UNAB.
- Organizar y fomentar acciones que promuevan la creación libre de la cultura, la difusión y socialización como movilizador social que permitan mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Los fines enunciados son considerados como complementarios a los expresados en la Ley de educación superior N° 24.571¹, los que se integran en la planificación de las actividades de la Universidad y son fomentados entre su comunidad educativo.

- Estructura organizativa

Para el funcionamiento de la UNAB se ha definido una estructura *donde se combinan niveles jerárquicos con relaciones funcionales transversales a toda la organización*. Con esto se pretende lograr una optimización de recursos y evitar duplicidad de funciones. Para poder jerarquizar la gestión, se establecieron cinco niveles que estructuran las dependencias funcionales y son transversales a toda la organización; en ellos se enmarca toda la actividad plena de la Universidad, abarcando inclusive las escalas salariales (Ver Figura 2). Estos niveles

son: Rectorado, Secretaría, Dirección (Gestión) / Decanato (Departamentos), Coordinación e Implementación.



Figura 2: esquema de los niveles jerárquicos de la unab

- A. Rectorado: corresponde al máximo nivel de conducción estratégica de la organización y comprende al Rector y al Vicerrector de asuntos académicos e investigación.
- B. Secretaría: corresponde al máximo nivel estratégico de planificación y supervisión comprendiendo a la Secretaría general de gestión, servicios y recursos humanos, a la Secretaría de Bienestar, a la Secretaría de Gestión académica y a la Secretaría de Investigación, desarrollo tecnológico y aplicaciones.
- C. Dirección (Gestión) / Decanato (Departamentos): corresponde al máximo nivel de conducción operativo específico por área temática y/o disciplinar afín. Se generan de acuerdo a la evolución de la organización y serán consecuentes a las acciones necesarias para cumplir con las líneas estratégicas.
- D. Coordinación: corresponde al nivel que permite combinar recursos para llevar a cabo una acción específica. Son dependientes de las direcciones y serán específicas por actividad primordial que las defina.
- E. Implementación: corresponde el nivel que permite ejecutar acciones o tareas rutinarias y sistemáticas, para concretar y consolidar circuitos de procesos de trabajo.

Todos los cargos han sido diseñados por un perfil de puesto por competencias, que incluye competencias técnicas, competencias institucionales, competencias de gestión y competencias generales), acorde al Manual de Competencias Laborales del Personal de la Universidad Guillermo Brown.

• Organización universitaria

La UNAB cuenta con diversos órganos para ejercer las diferentes actividades de la universidad. La interacción entre los mismos puede analizarse en el ANEXO I “Organigrama de la UNAB”.

Tabla 2: Órganos de la Universidad

ORGANOS	REPRESENTANTES
GOBIERNO	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo máximo de Universidad • Rector • Vicerrector de asuntos académicos e investigación
GESTION	<ul style="list-style-type: none"> • Secretarías • Dirección de investigación, desarrollo tecnológico y aplicaciones • Dirección de carreras • Decanos coordinadores de Departamento
ASESORAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Junta asesora • Comisiones de seguimiento curriculares • Comisiones de seguimiento departamentales
CONTRALOR	<ul style="list-style-type: none"> • Tribunal universitario • Unidad de auditoría interna • Junta electoral (sólo en periodos electorarios)
APOYO Y ARTICULACION CON LA COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Social²

• Estructura para generación del conocimiento (departamental)

La Universidad Nacional Guillermo Brown adopta una estructura integrada por Departamentos como base de la organización para la producción de conocimiento, para poder dar cumplimiento a la misión y fines establecidos (artículo 28). Los Departamentos representan las grandes áreas del conocimiento presentes en la Universidad. *Están conformados de manera dinámica mediante proyectos de investigación, los que cuentan con un Jefe de proyecto. Se promocio-na la interdisciplina y la actividad colaborativa transversal. La pertenencia de un proyecto a uno u otro Departamento, depende de la temática principal del mismo. La pertenencia de un miembro a un Departamento, está subordinada a la duración del proyecto. Los Jefes de proyecto sólo pueden dirigir un proyecto a la vez.*

Los Departamentos tienen la función de impulsar acciones de investigación interdisciplinar, generación de conocimiento en disciplinas específicas, especialización de recursos humanos del personal que lo integra, participar activamente en actividades de docencia en las actividades académicas y colaborar en actividades de extensión.

Para el funcionamiento del departamento y cumplimiento de sus objetivos, se necesitará contar con profesionales investigadores y docentes, comprometidos con la tarea y los objetivos de la institución, con una sólida formación,

que cumplan condiciones fijadas para cada Perfil “Director del departamento”, “Investigador perteneciente al departamento” y Docente asociado al departamento”.

Se establecen como Departamentos fundacionales los siguientes:

- “Ciencias aplicadas a la industria”,
- “Formación integral”,
- “Estrategias gubernamentales”,
- “Pedagogía”,
- “Materiales”
- “Ciencias de la salud”

Podrán crearse nuevos Departamentos o reformarse los existentes en respuesta a nuevas necesidades de la institución.

• *Formación integral*

Las actividades físicas, de recreación y arte constituyen un eje de la formación integral, son transversales a toda la Universidad y son sus fines: mejorar la salud de la comunidad universitaria integrando programas alimentarios y de prácticas saludables; adoptar al arte como un vehículo para canalizar emociones y expresiones que fomenten la interrelación personal y con el entorno; estimular las relaciones interpersonales; fomentar la sana competencia y el espíritu de equipo; generar sentido de pertenencia mediante la conformación de equipos deportivos que participen en torneos locales y nacionales; posicionar al deporte como una actividad donde se condensan la estrategia, la planificación, la disciplina, el trabajo en equipo, el esfuerzo de superación y el cumplimiento de objetivos.

• *Formación por competencias*

La metodología de la enseñanza en la Universidad está basada en competencias, donde se integra la formación humana integral, el desarrollo interdisciplinario, la capacidad del propio aprendizaje (autoaprendizaje) y el vínculo con situaciones de la vida cotidiana para la mejor inserción en la actividad productiva local. (Artículo 10).

Asimismo, la UNAB - luego de su implementación a nivel nacional - adoptará el Sistema nacional de reconocimiento académico de educación superior (Reconocimiento de Trayecto Formativo - RTF), de manera de integrar el sistema educativo, garantizando la calidad e igualdad de oportunidades, promoviendo trayectorias de formación articuladas para asegurar el acceso, la permanencia y la graduación de la educación superior. Y asegurando el reconocimiento académico en la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional.

• *Fundamentación de la propuesta de formación por competencias*

En el encuadre del Siglo XXI, y dada la experiencia internacional que demuestra sus resultados, los diseños de formación y evaluación por competencias, parecen constituir una forma integrada de adquirir los conocimientos, proponiendo la movilización de los mismos y su combinación pertinente para responder a situaciones diversas en contextos diversos.

Las competencias incluyen conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporan talentos o inteligencias no tradicionales, teniendo en cuenta no sólo las cognitivas, sino también la inteligencia emocional, que pueden ayudarnos a dar respuesta a una situación de forma eficiente o a adaptarse a realidades cambiantes.

Articular el conocimiento conceptual procedimental y actitudinal, e ir más allá, promoviendo que las personas puedan seleccionar el conocimiento más pertinente, en el momento y la situación, para resolver el problema o reto que se les presenta.

Las competencias se desarrollan, con forma inicial, con formación permanente, con la experiencia y a lo largo de toda la vida. Las competencias nos permiten reflexionar sobre cada decisión, evitando la repetición mecánica, para las acciones oportunas.

A nivel docente desde esta mirada, el foco de atención está en el aprendizaje, más que en la enseñanza. El estudiante tiene un rol activo y protagónico.

Los docentes pasan de ser transmisores de conocimiento a facilitadores de oportunidades de desarrollo, pasando del “que” queremos que aprendan, a “cómo” creemos que puedan aprenderlo y “para que”, dándole sentido a la adquisición del conocimiento.

Desde este enfoque no sólo se facilitarán las sesiones presenciales, donde la dedicación prácticamente es la búsqueda del conocimiento conceptual, sino que se favorecerá la actividad autónoma, en donde las sesiones presenciales estén integradas por el debate, el pensamiento crítico, para la construcción del conocimiento, teniendo cuenta los saberes previos, el aprendizaje cooperativo, etc. Todo en un marco de trabajo de prácticas profesionales y relación con la comunidad, desde el inicio de la carrera.

- *Puntos centrales de la propuesta de formación por competencias*
- Currículo centrado en el estudiante, el proceso de aprendizaje es el eje vertebrador del proceso de enseñanza
- El aprendizaje significativo, como estrategia de acercamiento del cursante a las situaciones más próximas a la práctica profesional
- La gestión del conocimiento, con metodologías activas y participativas, que incluyen la transversalidad de las asignaturas en todo el proceso

- El trabajo en equipo, donde las competencias interpersonales, se promuevan y se fortalezcan para el logro de planificaciones, gestiones e investigaciones integradas.
- Articulación inter-asignaturas para favorecer, la participación autónoma en la resolución de casos, proyectos o actividades, que requieran aprendizajes significativos.
- El conocimiento se construye a través del cursante y el grupo, a través de la búsqueda y el descubrimiento del conocimiento buscado.
- La práctica reflexiva, en escenarios simulados y prácticas pre-profesionalizantes, donde se despliegan los aprendizajes teóricos, las destrezas y habilidades
- Evaluación formativa y multidimensional, donde la autoevaluación forma parte del aprendizaje permanente, haciendo consciente las acciones y decisiones
- Los espacios áulicos y el de los campos prácticos, son parte del proceso de evaluación
- La evaluación del “saber hacer” comienza por reconocer las capacidades de los estudiantes más que los errores que se demuestran
- Se considera el “aprender a aprender” como parte de los principios curriculares, concibiendo al conocimiento como proceso y producto de una construcción social y colectiva; tomando como partida los conocimientos previos y específicos.

• *Organización de las ofertas académicas por Ciclos*

La organización de las carreras de la UNAB, independientemente del nivel, son organizadas por Ciclos comunes, buscando la interrelación de conocimientos, favorecer la interdisciplinariedad, optimizar recursos y facilitar la movilidad estudiantil. Se consideran ciclos a agrupaciones de espacios curriculares que comparten similar nivel de complejidad y aportan conocimientos sobre disciplinas comunes entre más de una carrera. (Artículo 12)

Se definen tres ciclos: un Ciclo de nivelación inicial (CNI), un Ciclo de formación básica (CFB) y un Ciclo de formación específica (CFE). La Universidad otorgará un diploma de reconocimiento de estudios a la finalización de cada ciclo que corresponda en cada caso, una vez que el estudiante haya completado todos los requisitos establecidos para tal.

• *Competencias genéricas de egreso*

Como parte del Perfil de egreso, y además de las competencias específicas de cada carrera, se propone que todo egresado de una carrera universitaria de la UNAB deberá adquirir las siguientes competencias genéricas

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

• *Carrera profesional institucional*

El personal académico de la universidad desarrolla sus funciones encuadrados en una Carrera profesional institucional (CPI). Esta carrera considera la participación de todo el personal en tareas de docencia, administración, investigación, gestión y vinculación industrial, pudiendo participar en una o en una combinación de tareas. La participación en actividades de docencia es un factor común a todo el personal de la comunidad educativa. (Artículo 119). Asimismo todo el personal de la CPI está sujeto a evaluaciones de desempeño periódicas, según las reglamentaciones que surjan del Consejo máximo de Universidad. La

CPI está diseñada para transmitir una formación integral al estudiante, incentivando y orientando en la formación de competencias para que puedan ejercer plenamente las profesiones al finalizar su vida universitaria.

• **Acción Social Universitaria**

Se considera a la *acción social universitaria* como aquella actividad desarrollada cuando se participa con los medios disponibles para integrar a la comunidad universitaria con la sociedad. Se pretende relevar problemáticas o situaciones cotidianas, analizarlas en el seno de su organización con una mirada multidisciplinaria y luego sugerir líneas de acción quedando a disposición del poder ciudadano su implementación. (Artículo 23)

2. Metodología

La UNAB adhiere desde su constitución, al Modelo de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR), incluyendo el mismo como una competencia organizacional de la Institución.

La innovación social responsable se entiende como una competencia organizativa de la universidad, desde sus ámbitos sustantivos (docencia, investigación, extensión y gestión) para transformarse y promover soluciones a los desafíos del entorno social y global. Estas respuestas novedosas a los problemas sociales y globales se construyen con la participación de sujetos y actores sociales, y con características de rapidez, pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y justicia generando prioritariamente valor y transformación social. (Definición elaborada por el Grupo del Proyecto Alfa Tuning, Eje Innovación Social, Bogotá, mayo 2011).

Las universidades innovadoras, están diseñadas para abrir el acceso a la educación superior a un número ingente de personas desfavorecidas con capacidad pero sin medios; para colaborar con organizaciones y empresas, en el desarrollo de formación de emprendedores sociales para explorar soluciones en diversos contextos mundiales; y para Incrementar su eficacia y eficiencia, con resultados de rendimiento y en capacitación de estudiantes competentes en sus carreras.

Si bien el Modelo ISUR está pensado como un modelo de evaluación de dimensiones universitarias, en el caso de la UNAB se ha utilizado el mismo como un modelo teórica de planificación estratégica y en consecuencia la visión, misión y lineamientos de la Universidad se ligan de manera germinal a la innovación social universitaria responsable, que constituirá el eje vertebrador de la UNAB.

Las dimensiones y factores abordados por el Modelo ISUR han sido incorporados para el diseño universitario. Este Modelo incluye: el énfasis en los fac-

tores internos y externos, el compromiso con valores sociales concretos, la idea de proceso, los pasos a dar en el futuro, la comparabilidad de los resultados, y la idea de globalidad.



Figura 3: Dimensiones de la Innovación Social Universitaria Responsable (fuente libro ISUR).

Las dimensiones que se presentan en este Modelo de Innovación Social Universitaria Responsable, ISUR, desde la particularidad de la universidad, reflejan este enfoque holístico que concibe, a la universidad como una organización que afecta, impacta y está llamada a responder y dar cuenta de su misión social de cambio y transformación al conjunto de toda la sociedad.

Tabla 3: Descripción de las dimensiones del Modelo ISUR

Dimensión 1: Curricular y pedagógica. Hace referencia a una propuesta formativa pertinente y de calidad académica y social, enmarcada en el proyecto educativo institucional, que promueve una formación integral, profesional y ciudadana (ser, saber, saber hacer y saber convivir).
Dimensión 2: Organizacional. Se refiere a la gestión y transformación de la institución, desde la misión, visión, políticas, estrategias, planes, programas, estructura organizacional, procesos e impactos; desde una cultura organizacional que facilita la innovación social responsable.
Dimensión 3: Investigación, desarrollo e innovación, I+D+i. Esta dimensión transversal describe la implementación y aportes de la investigación y el desarrollo a la innovación social y a la mejora de los procesos y soluciones a los grandes problemas vinculados al desarrollo de la sociedad en la que la universidad está inmersa.
Dimensión 4: Relación con el entorno. Hace referencia al vínculo que la universidad, a partir de sus funciones sustantivas, establece con el resto de la sociedad a través de las instituciones (culturales, sociales, económicas, educativas) y comunidades.
Dimensión 5: Ambiental. Se define como la capacidad de la universidad de asumir el rol que le corresponde en el sistema socio-ambiental, al contemplar dentro de sus políticas de formación y gestión la visión de desarrollo sustentable.
Dimensión 6: Internacionalización. Se refiere a un proceso institucional de <i>traspasar fronteras</i> . Es un proceso dinámico que tiene como estrategia la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, prácticas culturales, planes de desarrollo, planes de estudio y políticas generales de las universidades.

Tabla 4: Dimensiones y factores de ISUR relacionados con los lineamientos programados por la UNAB

DIMENSIÓN	COMPONENTES	LINEAMIENTOS UNAB
1. CURRICULAR Y PEDAGÓGICA.	<ul style="list-style-type: none"> Formación del alumnado Desarrollo profesional para el personal universitario <p>Respuesta educativa con equidad atendiendo a la diversidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Modelo pedagógico basado en competencias El personal académico de la universidad desarrolla sus funciones encuadrados en una Carrera profesional institucional (CPI). Esta carrera considera la participación del personal en tareas de docencia, investigación, administración, gestión y vinculación industrial, pudiendo participar en una o en una combinación de tareas. Capacitación sobre diseño de curricular por competencias y elaboración de estrategias de enseñanza y aprendizaje Estructura para la generación del conocimiento (Departamentos) Políticas de género, personas con necesidades especiales, tutorías según necesidad de los alumnos
2. ORGANIZACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> Planificación Gestión y evaluación institucional Estructura organizacional Cultura organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Proyecto institucional con plan de desarrollo con etapas y metas Conformación de Comisión de calidad para los procesos de autoevaluación y acreditación. Niveles jerárquicos con relaciones funcionales transversales a toda la organización. Con esto se pretende lograr una optimización de recursos y evitar duplicidad de funciones.
3. INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN.	<ul style="list-style-type: none"> Políticas institucionales de investigación en innovación social Comunidad investigadora y redes de producción de conocimiento Gestión, transferencia y difusión del conocimiento Fomento de la investigación en temas prioritarios. 	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de estrategias gubernamentales (parque industrial, regionalización, comunidad e inclusión, vinculación municipal) Fomentar proyectos de impacto social. Los departamentos organizado en función de proyectos de investigación al igual que la actividad docente Establecer canales de comunicación interno y externo. Apr Aprobar la creación y puesta en marcha del consejo social

DIMENSIÓN	COMPONENTES	LINEAMIENTOS UNAB
4. RELACIÓN CON EL ENTORNO.	<ul style="list-style-type: none"> Relación con la sociedad, proyectos, contribución al desarrollo del país Trabajos en red, en tanto a relación con la comunidad y con diferentes grupos de interés Incidencia en políticas públicas Generación de conocimiento académico y popular. 	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de estrategias gubernamentales Fortalecer el vínculo del consejo social Crear el área de Vinculación Tecnológica. Reglamentar los procesos de servicios terceros.
5. AMBIENTAL.	<ul style="list-style-type: none"> Cultura ambiental Políticas y sistemas de gestión ambiental Formación en el área del medio ambiente Investigación en el área de medio ambiente Acción en relación al medio ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> Propiciar firmas de convenio estratégico con la Municipalidad para contribuir a través de la investigación en temas de políticas ambiental: reciclado de basuras, acceso al agua potable, cloacas
6. INTERNACIONALIZACIÓN.	<ul style="list-style-type: none"> Políticas de fomento de internacionalización Proyectos De investigación internacionales Trabajo de enfoque social en redes internacionales Movilidad académica internacional Programas de formación conjunta (grado y postgrado). 	<ul style="list-style-type: none"> Internacionalización como área transversal a la universidad Política de enseñanza de idiomas Propuestas de carrera de posgrado doble titulación con universidades de otros países. Incentivo a docentes para proyectos internacionales. Presupuesto para la internacionalización Acuerdos de cooperación para integrar redes científicas internacionales Sistema de reconocimiento académico (RTF) Formación por competencias

Nota aclaratoria: Los protocolos del Modelo ISUR diseñados para evaluar las dimensiones no se utilizan dado que la unab se encuentra en fase de diseño

3. Reflexiones finales

Perfilar una nueva universidad de gestión pública de calidad en Argentina, implica dar respuesta a múltiples objetivos y demandas; y contiene desde su matriz desafíos de gobierno y de gestión, por cuanto debe estar negociando tensiones permanentemente, en un esquema de funcionamiento de autonomías diversas y no jerárquico.

El presente trabajo procuró describir el proceso que actualmente atraviesa la UNAB, en cuanto a planificación e implementación de una nueva universidad. El mismo está siendo llevado a cabo por un grupo gestor con poder de convocatoria para animar la decisión de innovar y dar origen a esta nueva institución universitaria, poniendo en confluencia aportes teóricos con la perspectiva del proceso innovador desde las voces de distintos actores, intentando dar cuenta de las características y complejidad del caso descrito desde la perspectiva de una gestión vinculada a la implementación en contextos complejos y de cierta imprevisibilidad para la toma de decisiones.

Esta complejidad demanda decisiones estratégicas, por las cuales cada universidad debe plantearse la co-construcción del perfil institucional pretendido (la composición entre investigación y docencia, la relación entre el pregrado, grado y el posgrado, la estructura, el financiamiento, el modelo de formación, las prioridades y posibilidades de generación de ofertas académicas, etc.), dando respuesta a determinados objetivos de política académica, institucional y territorial. Por ello es imprescindible, asumir desde el inicio definiciones estratégicas que se traduzcan en la implementación de programas y proyectos articulados, con los consiguientes efectos sobre la gestión y el nivel operativo. En consecuencia para plasmar esta estrategia, es que se tomó como modelo para el diseño y planificación de la UNAB el enfoque ISUR, considerando los factores de las dimensiones, se ha procedido a describir los primeros lineamientos para el desarrollo de proyectos y programas de la universidad.

Referencias

- Anunziata, J. y Macchiarola, V. (2009). La construcción del plan institucional en la universidad nacional de río cuarto. Trabajo presentado en el v encuentro nacional y ii latinoamericano 'la universidad como objeto de investigación', tandil, universidad nacional del centro de la provincia de buenos aires.
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Estatuto de la Universidad Nacional de Guillermo Brown (aún no publicado en el boletín oficial)
- Fernández Lamarra, N. (2009). Universidad, sociedad e innovación. *Una perspectiva internacional*, (caseros, eduntref, universidad nacional de tres de febrero).
- Ley nro 24.521 de 1995. Ley de educación superior argentina.
- Ley nro. 27.193. Ley de creación de la universidad nacional de guillermo brown.
- Proyecto institucional y plan de desarrollo de la unab.

- Resolución 1870 - e/2016. Ministerio de educación y deportes. Creación del sistema nacional de reconocimiento académico de educación superior. Ciudad de buenos aires, 28/10/2016.
- Villa Sánchez, A. (ed.) (2013). *Las universidades como generadoras de la innovación: investigación, iniciativa y responsabilidad social*. Foro internacional de innovación universitaria: Costa rica
- Villa Sánchez, A., & Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, (40), 15-48.
- Villa, A. y López, A.L. (2012). La evaluación de la innovación social en las universidades: un primer acercamiento. En D. Montero, D. y P. Fernández de larrinoa, (eds). *Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención*. Bilbao: Universidad de Deusto: 305-328. Isbn 978-84-9830-351-3
- Villa, A. et al. (Ed.) (2013). *Isur: un modelo de evaluación de innovación social universitaria responsable*. Bilbao: Tuning y Universidad de Deusto.
- Wagenaar, R., Siufi, G., Maletá, M. M., gonzález, J., Esquetini, C., & Beneitone, P. (2007). *Tuning américa latina (castellano): reflexiones y perspectivas de la educación superior en américa latina*.

Caracterizando un modelo educativo virtual: El caso de una universidad peruana

HELGA RUTH MAJO MARRUFO
Universidad César Vallejo, Perú

LISSET SULAY RODRIGUEZ BACA
Universidad César Vallejo, Perú

MITCHELL ALBERTO ALARCÓN DIAZ
Universidad César Vallejo, Perú

HENRY HUGO ALARCÓN DIAZ
Universidad Nacional de Educación, Perú

Resumen

Este estudio se realizó con el objetivo de conocer cuál es la percepción del modelo educativo virtual de una universidad peruana. Para ello se realizó una investigación documental basada en la bibliografía referida al modelo educativo y esa información inicial se contrastó con la opinión de los actores involucrados a través de un grupo focal. Los hallazgos nos conducen a determinar que el rol del tutor virtual se constituye en el eje principal del modelo, a decir de los entrevistados. Lo que se evidencia a partir de ello es que la imagen del docente como responsable del aprendizaje permanece constante. Otros hallazgos adicionales nos conducen a conocer que el manejo de recursos y el desarrollo de competencias son los aspectos más reconocidos por los sujetos que participaron en la investigación. La conclusión es que si bien es cierto se está poniendo en marcha un modelo educativo virtual este debe reconfigurarse y adaptarse a las necesidades del estudiante y de la universidad.

Palabras clave: modelo virtual, educación superior, aprendizaje, tic, innovación educativa.

1. Introducción

Es indudable la cabida que ha tenido el ingreso de las nuevas tecnologías al espacio de la educación superior. A través de esta revolución tecnológica los patrones de maduración académicos fueron evolucionando a tal punto de que hoy en día se han convertido en un rasgo diferenciador entre las instituciones académicas de vanguardia. El avance vertiginoso de la tecnología, por ejemplo de las redes sociales, han provocado que se propongan intentos cada vez más llamativos en el sector educación. De esta manera aparecen teorías, metodologías, modelos los cuales se llevan a la práctica con el fin de proporcionar una mejor enseñanza a los estudiantes.

Al respecto y a decir de Vera, Torres y Martínez (2014):

En el nuevo paradigma educativo adquiere singular importancia el uso de las tic por parte de los docentes, así como sus competencias para desarrollar nuevos modos de aprender. Los rasgos característicos de este modelo educativo exigen el desarrollo de un perfil profesional, de roles y competencias diferentes a las tradicionales en los estudiantes y los docentes en donde es un requisito básico la profesionalización de los últimos, lo que implica la exigencia de una formación pedagógica institucionalizada y sistemática... (p. 144).

El hecho de que las nuevas tecnologías fomenten la exploración y mantengan en estado activo el aprendizaje del estudiante constituye en una enorme fortaleza y soporte a la labor del docente. En algunos otros casos, algunas voces manifiestan situaciones específicas contrarias al empleo de las tic, al respecto Gros (2016) afirma que:

Los estudios sobre el uso de las tics para el aprendizaje forma parte de un ámbito de estudio amplio y multidisciplinar en el que se combinan miradas e intereses muy diversos. No obstante, muchas de las investigaciones comparten un mismo problema: no proporcionan respuestas suficientes que permitan analizar y diseñar las prestaciones tecno-pedagógicas adecuadas para favorecer el aprendizaje. Además, tampoco se aprecia una investigación acumulativa y, a menudo, se tiene la sensación de estar siempre formulando las mismas preguntas. (p. 13).

El modelo educativo virtual se ha convertido en una alternativa para aquellas instituciones que desean ofertar una propuesta educativa dirigida a aquellas personas que desee continuar con una educación permanente. El hecho de poder interactuar y complementar la educación presencial a través de la virtualidad es un horizonte real y se proyecta hacia la consolidación de las propuestas de aprendizaje que las instituciones ofrecen.

Los componentes de una propuesta virtual son plurales, esto la institución lo ofrece de acuerdo a ciertas consideraciones. Acerca de estos componentes (2011) refirió que:

Un entorno de aprendizaje es aquel espacio o comunidad organizado, con el propósito de lograr la noción que requieren ciertos componentes: (a) una función pedagógica, referida a actividades y situaciones de enseñanza, materiales de instrucción, apoyo, tutoría y evaluación; (b) una función tecnológica apropiada a las herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico; y (c) una función organizativa del espacio, calendario y gestión de la comunidad (párr. 26).

Es aquí donde los modelos virtuales cobran un verdadero realce ya que estos amplían la posibilidad de que el proceso de enseñanza y aprendizaje consoliden la formación del estudiante: así tenemos que Guerrero (2008) refiere que:

Así, las dos aéreas importantes de la educación virtual y a distancia son sin lugar a dudas la pedagógica y la tecnológica, estas le dan su sustento y funcionalidad específica, de tal suerte que la parte pedagógica se refiere a que estos sistemas no deben ser meros contenedores de información digital, sino que ésta debe ser transmitida de acuerdo a unos modelos y patrones definidos para afrontar los retos de estos nuevos contextos y tecnológicamente se refiere en cuanto a que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta en aplicaciones de software, principalmente desarrolladas en ambientes web, lo que le vale a estos sistemas el sobrenombre de plataformas de formación. (p. 5).

1.1 Acerca de los nuevos roles de las nuevas tecnologías en el espacio de la educación superior

Acerca de ello Adell (1997) nos mencionó que:

Las instituciones que ofrecen formación presencial están comenzando a utilizar las nuevas tecnologías como recurso didáctico y como herramienta para flexibilizar los entornos de enseñanza/aprendizaje. No es descabellado pensar en programas mixtos, en los que los estudiantes asisten a unas pocas clases y siguen formándose en sus casas o puestos de trabajo a través de los recursos por línea de la institución, accediendo a sus profesores cuando lo necesiten. Este grado de flexibilidad permitirá que muchas personas con obligaciones familiares o laborales puedan seguir formándose a lo largo de sus vidas (s.p).

Aquí queda plasmada la idea de que los recursos virtuales se constituyen en una oportunidad. El modelo de la universidad que se analizara posee un modelo el cual se viene implementando desde hace dos años. Aquí se recogieron algunas iniciativas de la plana docente y de las diversas jefaturas. A través de una serie de mesas de trabajo, quedo conformada la estructura de este modelo. La parte académica se vio complementada con la formulación de los sílabos y la especificación de las competencias por cada experiencia curricular. Esto se llevó a un entorno virtual donde el estudiante participa de manera activa en el proceso de construcción y reconstrucción de su aprendizaje. El docente tutor, como se le denomina, forma parte de toda una estructura pensada en monitorear el avance o progreso del alumno.

La revista *América Economía* (2017) reflexionó acerca de los nuevos roles de las nuevas tecnologías en la educación superior y menciona que se está produciendo una transformación digital, individual y social. Así hay algunos factores que están influyendo en los nuevos modelos educativos:

- Estudiantes activos, y conocer más de ellos nos servirá para saber que proporcionarles y cómo hacerlo;
- Entorno actual, caracterizado por la conectividad y la oportunidad del *estar conectado*;
- Modelos educativos, los cuales insertan una serie de bondades totalmente virtuales o semi presenciales lo cual hace atractiva la oferta educativa;
- Nuevas habilidades, ya que la adopción de las nuevas tecnologías a nuestra vida diaria hace que se tengan que incorporar un conjunto de competencias digitales; y,
- Influencia tecnológica, la misma que nos hace reflexionar acerca del giro que tomó la educación y perspectiva en las últimas décadas.

Esta versión coincide con ciertos postulados de nuestro modelo: alumnos activos, la necesidad de la conectividad para poder hacer uso de los recursos que el modelo propone, la adopción de nuevas habilidades o competencias digitales para autodesempeñarse frente a un ordenador, entre otros.

Durall, Gros, Maina, Johnson y Adams (2012) refirieron que:

Los entornos colaborativos son espacios en línea (a menudo alojados en la «nube») que facilitan el intercambio y el trabajo en grupo, independientemente de dónde se encuentren los participantes. El atributo esencial de las tecnologías en esta categoría consiste en hacer más sencillo, para las personas que comparten intereses e ideas, trabajar en proyectos conjuntos y supervisar el progreso colectivo. Todas estas son necesidades comunes a los trabajos de los alumnos, la investigación, la enseñanza colaborativa, la escritura y la edición, el desarrollo de propuestas y mucho más. Desde un punto de vista técnico, los obstáculos para una amplia adopción son pequeños, ya que el software para apoyar la colaboración virtual es de bajo costo o gratuito, y está disponible a través de un navegador web. En este sentido, el reto principal se asocia a la falta de una cultura colaborativa en el ámbito educativo y a la necesidad de un cambio de mentalidad en la forma de concebir el proceso de aprendizaje (p.8).

Hablar de un entorno colaborativo es referirnos a una comunidad de aprendizaje. En este contexto los actores se ven interrelacionados por su aprendizaje. El elemento mediador es la tecnología y su horizonte es el desarrollo de las competencias del estudiante. En un entorno de estas características todos aprenden,

ya que como se dijo líneas arriba, se está frente a un aprendizaje activo, autorregulado y directo. Este tipo de aprendizaje como propuesta nos ofrece:

- A. La interdependencia positiva la cual nos ayudará a establecer objetivos comunes, poder apoyarse en el otro y valorar el trabajo de los demás.
- B. La responsabilidad grupal e individual donde **cada miembro se hace responsable de su parte del trabajo en pos de contribuir a las metas comunes.**
- C. El desarrollo de las habilidades sociales ya que a través de esta propuesta se mejoran **las relaciones interpersonales y las habilidades sociales**
- D. La evaluación grupal fomenta el esfuerzo del resto y la autocritica de los estudiantes.

2. Metodología

En el presente estudio se puso en práctica la investigación descriptiva y exploratoria. Esta es una forma de indagación para averiguar el que, porque, como, etc. De una actitud, conducta, percepción o algún hecho o fenómeno a investigar. Así en términos prácticos se describen aquellos elementos que conforman el modelo virtual de la universidad elegida para esta investigación. Acto seguido se recurrió a la investigación bibliográfica acerca de la normatividad, textos orientadores y documentación interna acerca del modelo virtual propuesto por la institución. La investigación se constituye en el análisis de documentos oficiales y personales de carácter: impresos, electrónicos o gráficos. También se empleó el grupo focal como una técnica cualitativa la que nos permitió recolectar información acerca de la percepción del modelo virtual por parte de un grupo de actores involucrados. En ese sentido la entrevista es un proceso comunicativo entre sujetos, previamente negociado y planificado. Schettini y Cortazzo (2016) comentaron que:

La finalidad primordial de la entrevista -en investigación cualitativa- es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones. Apunta a conocer las creencias, las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones le dan a sus propias experiencias. (p.19).

3. Resultado y discusión

Habiendo analizado el modelo virtual a partir de la información de la documentación interna se contrastó el ideario de este modelo con la percepción de los actores involucrados.

En la primera aproximación se identificaron siete ejes los cuales sustentan el modelo virtual educativo institucional:

- La currícula

La currícula integradora de la universidad está orientada a atender aquellas necesidades de los grupos objetivo y se privilegia a aquellos estratos por lo general excluidos de la oferta a nivel superior. Una de las intenciones que se tuvo fue la aproximación con aquellos estudiantes que por diversas razones están imposibilitados de asistir de manera regular y presencial a clases.

- El tutor virtual

Para un docente tutor el ingresar al campo de las tecnologías en la educación se torna en un desafío. Aquella experiencia docente se combina con las habilidades tecnológicas que este posea. Así tenemos un binomio el cual se ve cristalizado a través del modelo educativo virtual que propone la institución. En nuestro modelo virtual, el tutor es un profesional con dominio de la experiencia curricular a su cargo. Dentro de sus responsabilidades está el monitorear los avances o progresiones de los estudiantes, el subir material preparado por el mismo a la plataforma virtual, evaluar los avances de los estudiantes, participar en videoconferencias, etc.

- Los estudiantes

El actor cuyo rol activo construye sus aprendizajes mediados por el modelo virtual y orientado por el tutor. La autonomía, el poder desarrollar estrategias, manejo de recursos tecnológicos, la comunicación asertiva son algunas de las características del estudiante universitario. En este aspecto debemos mencionar que el modelo virtual está abierto a alumnos de pregrado y posgrado. En ambos casos las experiencias curriculares que se ofrecen son de materias generales. Las asignaturas de especialidad se cursan de manera semipresencial y en coordinación con los estudiantes.

- Las estrategias de enseñanza aprendizaje

En el modelo virtual analizado, el empleo de los objetos virtuales de aprendizaje (ova) constituye un elemento crucial para promover el aprendizaje colaborativo; los saberes previos se enlazan para posteriormente discutir, resolver casos y elaborar productos. Lo cierto, es que las nuevas tecnologías nos ofrecen una serie de posibilidades al momento de encaminar estrategias.

La metodología del modelo virtual se enfocan en aspectos tales como:

Trabajo por proyectos

- Aprendizaje basado en problemas
- Enseñanza para comprensión
- Trabajo colaborativo
- Estudio de casos
- Recursos virtuales

Entiéndase como los tipos de recursos que se emplean en la universidad. Así nacen los OVA (objetos virtuales de aprendizaje) los cuales en nuestro modelo se entiende como (UCV, 2017):

Un conjunto de recursos digitales, autocontenible y reutilizable, concebido para apoyar al logro de capacidades enmarcadas en competencias establecidas en el currículo y el sílabo de la correspondiente experiencia curricular, a través de contenidos, actividades, evaluaciones, así como elementos de contextualización (p.14).

Varias experiencias evidencian la utilidad de los recursos de acceso libre. El moodle como recurso es una herramienta muy versátil y segura para la implementación de espacios virtuales. Acerca de ello, Lechuga, Fernandez-Arteaga, Rios y Fernandez-Serrano (2014) refirió que:

La plataforma de teleformación Moodle (modular object-oriented dynamic learning environment) es un software libre para la creación de cursos y sitios web basados en internet, se distribuye como software libre bajo la licencia pública gnu. Puede funcionar en cualquier ordenador en el que esté instalado php, y soporta varios tipos de bases de datos. Algunas de las funcionalidades más importantes de moodle son la creación de cursos y temas, la utilización de formularios y consultas, el uso de actividades y subida avanzada de ficheros, además de la posibilidad de insertar contenidos multimedia (p. 4).

Evaluación de logro de competencias y de aprendizajes virtuales

La evaluación de competencias es el proceso mediante el cual el docente evidencia que el estudiante logra ciertos perfiles académicos los cuales se sustentan en: lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal.

La evaluación formativa forma parte del desarrollo de estas competencias ya que nos permite verificar lo aprendido y también desarrollar el aspecto metacognitivo del estudiante.

La evaluación sumativa aplicada para recoger la información al final de un espacio de tiempo determinado. De manera virtual esto se evidencia a través de las prácticas calificadas, participación en los foros, videoconferencias, entrega de trabajos, etc.

4. Resultados

Después de haber analizado los documentos referidos a la propuesta de modelo virtual vigente, se procedió a escuchar a las voces interesadas en el tema: directivos, tutores, estudiantes y docentes. Este acercamiento se produjo de ma-

nera gradual y en un momento determinado se consolidó en un grupo focal el cual sirvió para acentuar algunos hallazgos realizados en la etapa inicial del estudio.

Los primeros resultados refieren que un 55% de los actores afirman que el tutor virtual cumple un rol fundamental dentro del modelo, las razones esgrimidas focalizan la argumentación en que la virtualidad es un medio el cual requiere de manera imprescindible de un tutor el cual cumpla con los perfiles respectivos. El otro aspecto destacado, alcanzando un 23% de notoriedad, son los recursos virtuales ya que es el mediador entre los agentes educativos. Finalmente un 12% asegura que la evaluación del logro de competencias es el eje motivador del modelo educativo.

A partir del segundo momento, el diálogo, se pudo enfocar la atención a lo encontrado previamente. Así, los actores fueron comentando las razones por las cuales establecían cierta jerarquía respecto a los ejes del modelo virtual universitario.

Es así que a partir de los hallazgos iniciales y entrevistas podemos asumir que el modelo educativo se sustenta en las competencias que pueda tener el tutor para encaminar el proceso de aprendizaje de manera efectiva. Los diversos recursos que emplea el modelo virtual (chat, foro, tareas, links, etc.) Son un complemento, a decir de los involucrados, quienes aseveran que el docente es el centro generador de habilidades y conocimientos. Como vemos a pesar que la teoría nos indica que las nuevas tecnologías proporcionan un espacio de autonomía, pues vemos que existe un vínculo de dependencia entre los docentes y los estudiantes. Esta dependencia se explicaría en la medida que es el docente el mediador del proceso. Esto para algunos estudiantes se interpreta como que el tutor es el responsable del aprendizaje. Aquí estaría trasponiendo las responsabilidades del alumno al docente. En este caso, la propuesta se malentiende y lleva a pensar que sigue siendo el tutor el actor principal de todo el proceso educativo.

Los recursos virtuales se constituyen en más que un complemento de este modelo. Se evidencia a partir de los hallazgos que se considera a los recursos como el elemento que sustenta el modelo virtual. Es importante señalar que de manera progresiva el modelo virtual de la universidad fue incorporando una serie de recursos. En sus inicios solo se consideraba al envío de tareas y al foro como únicos dentro del esquema virtual. De manera progresiva, y a propuesta de los docentes y de los mismos estudiantes, se fueron incorporando una serie de alternativas: links, chats, videoconferencias, etc. Los que le dieron un valor agregado a la propuesta educativa. Se evidencia a partir del diálogo que estos recursos son llamativos y usados por los estudiantes. Quizá un aspecto a mejorar es el monitoreo que se hace de los mismos. Actualmente se emplea un moni-

toreo aleatorio a los docentes y al estudiante. Así se tiene una media de cuanto se empleó el recurso y también se puede llegar a saber que se hizo durante el empleo del modelo virtual.

El logro de competencias se sitúa como un tercer eje educativo. La universidad propone una serie de competencias por cada experiencia curricular. Estas se socializan en el cuerpo directivo y docente. Finalmente estas competencias se desarrollan en los estudiantes. La versión que manejan los entrevistados es que el tema de las competencias debería de ser reposicionado y esto ya que si bien es cierto la currícula propone el logro de competencias por asignatura, estas deberían de cristalizarse de manera más efectiva al terminar las experiencias curriculares. El logro de estas competencias involucra la preparación del estudiante para el futuro, para la vida misma. Este es un tema que requiere una profunda reflexión ya que las competencias estarían siendo formuladas pero no estarían lográndose a plenitud.

De manera prospectiva la reflexión a las que nos conducen estos hallazgos es que:

- A. La necesidad de una reformulación de algunas competencias más reales y alcanzables dentro del modelo virtual. Las propuestas formuladas dentro de este modelo educativo virtual son válidas en la medida que se efectivicen al finalizar las experiencias curriculares. Para ello y como tarea pendiente, estaría el identificar cuáles son aquellas competencias ideales las cuales los estudiantes deberían adquirir.
- B. La labor del tutor virtual cobra gran notoriedad ya que es quien orienta el proceso de aprendizaje. Para ello, este tutor debe responder a un perfil tecnológico y educativo. Tecnológico en la medida que es quien maneja y dosifica el empleo de los diferentes recursos existentes en este modelo virtual. Lo educativo responde a la idoneidad de la orientación del proceso de enseñanza (el *para qué*, el *cuándo* y el *cómo* hacerlo). Sin el reforzamiento de la labor de este actor el modelo virtual no cumpliría con los objetivos trazados.
- C. Acerca de los recursos disponibles en este modelo virtual podemos afirmar que en el tiempo estos han sido incorporados de manera gradual. La reflexión es que se pueden ir incorporando una serie de recursos siempre y cuando los dos ejes anteriores se refuercen.

Conclusiones

- Las nuevas tecnologías abren un nuevo espacio al interior de las instituciones educativas. Voces a favor y en contra se pronuncian acerca de la idoneidad del empleo de los recursos tecnológicos vinculado al proceso

de enseñanza y aprendizaje. El asumir un modelo virtual en la universidad es una estrategia de cambio y adecuación de las exigencias de la sociedad para con las instituciones educativas.

- El modelo educativo virtual de la institución objeto de estudio intenta posicionarse como una alternativa de aprendizaje y acortar las brechas que existe entre los estudiantes que pueden acceder a una educación presencial y aquellos que no pueden hacerlo. La universidad propone un modelo virtual basado en la tutoría, los recursos y el desarrollo de competencias.
- Al realizar este estudio de carácter descriptivo, se evidencio que los actores posicionan, a nivel de importancia, al tutor virtual en primer término. Los encuestados afirman que el tutor cobra un rol fundamental durante el proceso. La reflexión de ello es reafirmar la importancia que tiene el perfil de ese tutor virtual, priorizando en ese perfil lo tecnológico y lo educativo. Esto nos lleva a pensar que aún subsiste la idea de que el docente es el centro del aprendizaje y fortalece la premisa de que se deben desarrollar aún más las competencias digitales de los estudiantes.
- El segundo eje tomado en cuenta por los actores involucrados es el manejo de recursos. Según ellos, los recursos que contiene la propuesta educativa de la universidad son las que sostienen el modelo. Estos recursos fueron complementándose en el tiempo a tal punto que hoy posee una variedad atractiva para aquellos que hagan uso de los mismos. aun así, como mejora continua la universidad debería priorizar aquellos recursos que actualmente se emplean y complementarlos con algunos que hoy en día se constituyen en paradigmas tecnológicos en el espacio de la educación superior.
- El desarrollo de las competencias fue el eje tomado en cuenta por los entrevistados. Aquí, la universidad debe reconsiderar aquellas competencias que sean reales y coincidan con la propuesta educativa. Así, quizá este sería un buen momento para afinar las competencias propuestas en las experiencias curriculares. El generar espacios de debate, dialogo y reflexión concerniente a cuales deberían de ser las competencias propuestas para los estudiantes de educación superior.
- Finalmente, es importante valorar el esfuerzo de la institución por aproximarse más a los estudiantes. La propuesta virtual es una herramienta valiosa en la medida que acorta las brechas existentes. Es de relevancia que la institución reinvente de manera progresiva este modelo virtual y que el mismo corresponda a los intereses de los estudiantes y de la sociedad en general.

Referencias

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información
Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/570/299>
- Diaz, J. (2011). Modelos pedagógicos en educación a distancia. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*. 12 (7). Pp. 86-113 recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/redhecs/issue/view/165/showtoc>
- Durall, E., Gos, B., Maina, M., Johnson, L. y Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en iberoamérica 2012-2017*. Austin, texas: the new media consortium. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/17021/6/horizon_iberoamerica_2012_esp.pdf
- Gros, B. (2016). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *Revista de educación a distancia*. 50, pp. 1-13. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/50/gros.pdf>
- Guerrero, J. (2008). La educación virtual como factor de desarrollo competitivo. *Red internacional de investigadores en competitividad*. 2(1), pp. 1-18. Recuperado de <http://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1018/379>
- Lechuga, M., Fernandez-Arteaga, A., Rios, f. y Fernandez-Serrano, M. (2014). Evaluación de entornos virtuales y recursos educativos abiertos (opencourseware) en curso de ingeniería química de la universidad de granada, españa. *Formación universitaria*, 7 (4), pp. 3-14. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v7n4/art02.pdf>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). Técnicas y entrevistas en la investigación cualitativa. Recuperado de <http://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/582/546/1968-1>
- Ucv (2017). Modelos educativos y pedagógicos. Recuperado de [https://uvcv.edu.pe/.../modelos%20educativo%20y%20pedagógico_uvcv%20\(1\)](https://uvcv.edu.pe/.../modelos%20educativo%20y%20pedagógico_uvcv%20(1))
- Vera, A., Torres, L. y Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en tic en docentes de educación superior en México. *Revista de medios y educación*, 44. 143-155. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/98/78>

El método ELI (Enseñanza Libre de Improvisación) como parte de una experiencia exitosa de formación docente con Comunidades de Aprendizaje

SANTIAGO ACOSTA
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Resumen

La formación docente es clave para la calidad académica. A menudo esta formación se presenta de forma fragmentada, en cursos aislados cuya evaluación se mide en términos de satisfacción de los participantes, de modo que el aprendizaje queda restringido a la experiencia individual, sin que se mida la transferencia a la práctica docente. Estos factores indican una carencia básica, pues el aprendizaje es una actividad de orden social. Además, la formación en competencias docentes se impone en las universidades dado que el aprendizaje de los estudiantes se orienta hacia la propia modelación de competencias. Sobre esta base, presentamos una experiencia exitosa en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) en el campo de la formación docente. Esta experiencia incorpora una propuesta teórico-práctica que parte de una teoría pedagógica, el constructivismo social; de una metodología, la del aprendizaje cooperativo; y de un método, la enseñanza libre de improvisación (ELI) (Ferreiro, 2012). La formación se ha llevado a cabo dentro de un programa de certificación de competencias docentes que combina varias modalidades de estudio (presencial, virtual, a distancia) y la organización de los docentes participantes en comunidades de aprendizaje que fomentaron la participación, la generación de conocimiento y distintas formas de evaluación.

Palabras clave: formación docente, comunidades de aprendizaje, competencias docentes, aprendizaje cooperativo.

1. Introducción

La sociedad actual del conocimiento se caracteriza por los cambios drásticos que la irrupción de las tecnologías y la importancia del propio conocimiento como factor de desarrollo han introducido en las distintas profesiones. Ello exige de los profesionales, y los docentes universitarios no son una excepción, una actualización permanente mediante actividades de formación, de modo que los profesores universitarios se conviertan en líderes de los cambios exigidos por la sociedad en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje (Marcelo, 2002). El cambio de orientación de la enseñanza tradicional, basada en la transmisión de información, al aprendizaje de competencias comporta una razón adicional para que los profesores aprendan habilidades y capacidades nuevas en este enfoque

educativo, por lo que tiene de innovador y novedoso. Además de estas razones de orden contextual, la mejora de la calidad educativa tiene en la formación docente uno de los recursos más importantes. De ahí que sea necesaria la evaluación de la transferencia e impacto de la formación docente en la educación superior. Frecuentemente, esta evaluación se realiza mediante encuestas de satisfacción de los participantes, instrumentos que no revelan si se ha producido dicha transferencia (Cano, 2016).

Es necesario distinguir entre transferencia e impacto. La primera se refiere al grado en que los conocimientos y destrezas impartidos en la formación realmente se reflejan en la práctica docente, mientras que el impacto hace referencia a la “repercusión del plan de formación a nivel individual, colectivo u organizativo” (Cano, 2016, p. 136). Se entiende que, si bien es fácil medir la satisfacción individual de los profesores con las actividades formativas, no es tan sencillo evidenciar el impacto que esas actividades han tenido en los distintos niveles.

Ante la pregunta acerca de las competencias en las que necesitan mayor atención en la formación docente, los profesores responden que están más capacitados para el desarrollo de las competencias involucradas en las funciones que tradicionalmente han puesto en práctica: docencia y evaluación (Álvarez-Rojo y otros, 2011). Estamos aquí, sin embargo, ante una de las dificultades que la formación encuentra en las universidades, consistente en la mentalidad o las ideas imperantes que existe en los profesores respecto de su propia formación (Zabalza, 2003-2004). De hecho, esta percepción del profesorado es engañosa, porque la función docente se ha modificado de forma sustantiva, y el ejercicio docente se ha hecho más rico y complejo, debido precisamente a aquellas condiciones apuntadas anteriormente, por lo que el campo de la docencia se convierte en un ámbito crítico para la formación de los profesores universitarios. Se impone, por tanto, volver a la formación de competencias didácticas tanto en la docencia como en la evaluación. El docente debe hacer la transición de su papel tradicional hacia el de “facilitador, motivador, orientador y evaluador del aprendizaje de los estudiantes” (Villa, 2016, p. 27).

Por otro lado, es habitual que la formación en las universidades se presente de forma fragmentada y circunscrita a cursos aislados, y que el aprendizaje experimentado por parte de los profesores quede restringido al ámbito individual. Las prácticas pedagógicas individualistas se encuentran especialmente agravadas en la educación superior (Sánchez, 2006), por lo que no es fácil ni frecuente el hecho de que los docentes universitarios trabajen conjuntamente en la mejora de sus capacidades docentes. Caballero (2013) sostiene que el intercambio de experiencias formativas entre compañeros es insuficiente en el profesorado (Montes y Suárez, 2016). Hay pocas probabilidades, en estas condiciones, de

que el aprendizaje individual que el profesor universitario realiza en sus cursos de formación realmente se apliquen a la práctica docente.

No debe olvidarse que el aprendizaje es una actividad de orden social. Una formación en competencias profesionales docentes debería incorporar, por tanto, esta dimensión social, mediante la constitución de comunidades de aprendizaje integradas por los profesores en su proceso de formación. En estas comunidades, los profesores comparten su interés por las competencias profesionales y adquieren más conocimiento de las mismas mediante una interacción sostenida (Redondo y otros, 2017). Las competencias comportan una orientación hacia la acción y la reflexión (Cano, 2008), por lo que estas comunidades de aprendizaje, al constituir espacios de intercambio de experiencias, contribuyen de forma efectiva a la asimilación de las competencias docentes.

Sobre la base de estas consideraciones, el artículo transmite una experiencia provechosa realizada en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL, Ecuador) en el campo de la formación docente. En esta experiencia se incorpora una propuesta teórica que parte del constructivismo social como teoría pedagógica, la metodología del aprendizaje cooperativo y el método ELI (enseñanza libre de improvisación). Además, el proceso formativo se ha organizado como un programa de certificación de las competencias del método constructivista ELI de aprendizaje cooperativo, mediante un itinerario formativo compuesto de varios módulos presenciales articulados entre sí, y un trabajo entre los módulos desarrollado mediante comunidades de aprendizaje dirigidas por un mediador local distinto del instructor principal. De este modo, se supera el enfoque atomizador de cursos aislados de formación, se da énfasis a la formación en competencias docentes dentro de un método didáctico probado y se fomenta el aprendizaje social mediante las comunidades de aprendizaje, en las que se activa la reflexión sobre la propia práctica docente y la interacción entre los profesores, todo ello con una orientación eminentemente práctica.

2. Marco teórico

El método ELI, del pedagogo Ramón Ferreiro, ha sido expuesto en varias obras de este autor, especialmente en *Cómo ser mejores maestros: el método ELI* (2014) y *Pasión por la enseñanza: las competencias profesionales didácticas del método ELI* (2016). Ferreiro sitúa su método dentro de la teoría pedagógica del constructivismo social, que remite en sus ideas iniciales a Vigotsky y Piaget, y que destaca el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, la importancia de las relaciones de cooperación para aprender y el énfasis en el aprendizaje a largo plazo. Dentro de este marco teórico del constructivismo social, se opta por la metodología del aprendizaje cooperativo como medio para facilitar

la construcción social del conocimiento, en el que se opta por la facilitación del aprendizaje en pequeños equipos constituidos por pares, dentro de los cuales se fomenta la interacción y la participación para la apropiación del conocimiento, además del papel mediador del profesor (Ferreiro, 2016).

El método ELI parte de investigaciones que han identificado la reiteración de determinados momentos en las clases donde se aplica al aprendizaje cooperativo; estos momentos constituyen las actividades que hacen posible que la clase como acción didáctica se convierta en una actividad de aprendizaje activa y cooperativa. Estos momentos, que se desarrollan durante la lección, son los siguientes (Ferreiro, 2014):

- a) Momento A (activación), en el que profesor y estudiantes crean el ambiente que hace propicia la acción de aprender. Hay una activación cognitiva y afectiva.
- b) Momento O (orientación), que busca que los estudiantes sepan qué se va a aprender, cómo se va a hacer y los resultados esperados.
- c) Momento R (recapitulación o repaso), dedicado a la reiteración de los aspectos más destacados de lo tratado en los distintos períodos de la clase.
- d) Momento PI (procesamiento de la información), en el cual los estudiantes, de forma individual o en equipo, asimilan los contenidos en orden a la construcción del aprendizaje, todo ello mediante diversas estrategias didácticas.
- e) Momento I (interdependencia social positiva), dentro del cual los estudiantes comparten los resultados de trabajos realizados por grupos o por toda la clase en conjunto, lo que posibilita el aprendizaje cooperativo.
- f) Momento E (evaluación), que está presente en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que hace posible la formulación de juicios de valor sobre lo conseguido por los estudiantes en dicho proceso.
- g) Momento SSMT (reflexión o metacognición), para tomar conciencia del sentido y el significado de lo que se está aprendiendo, y ser capaces de transferir lo aprendido en distintos contextos.

Estos momentos no se suceden de forma lineal, sino en el orden que venga aconsejado por diversos factores, tanto internos respecto de los estudiantes (conocimientos previos) como externos (objetivos de aprendizaje, recursos disponibles, día y hora de la clase). Por otro lado, estos momentos están acompañados por estrategias de enseñanza adecuadas a la naturaleza de cada uno de ellos, y son todas ellas herramientas de mediación ideadas para el desarrollo de los alumnos (Ferreiro, 2014).

Las competencias didácticas arriba descritas no son las únicas que el profesor debe dominar. Están también las que anteceden a la clase y las que si-

guen a la misma. Las competencias previas a la clase son: (1) planificación de la lección; (2) dosificación de contenidos y actividades; (3) búsqueda, selección y confección de recursos para el aprendizaje. Y las que se ejecutan después de la clase: (1) la reflexión metacognitiva; (2) la documentación y sistematización de la experiencia profesional; (3) la confección y calibración de los instrumentos de evaluación sumativa. Por último, el método ELI selecciona una serie de competencias transversales: (1) la comunicación (teniendo en cuenta que todo comunica, y que la comunicación puede ser verbal y no verbal); (2) la asertividad; (3) la retroalimentación; (4) el monitoreo; (5) el refuerzo; y (6) la ayuda (Ferreiro, 2016).

3. Desarrollo del programa formativo

Ya se ha mencionado que el aprendizaje de competencias requiere la puesta en práctica de las mismas, la incorporación de la reflexión (dimensión metacognitiva), el tiempo necesario para que la competencia se incorpore al quehacer didáctico del profesor, y la verificación de que realmente todo esto se ha dado de forma efectiva. Por este motivo, este programa formativo de las competencias didácticas del método ELI se ha organizado como un programa de certificación de aprendizaje cooperativo mediante sesiones de formación presencial, acompañadas de actividades de estudio independiente en pequeños equipos, así como actividades desarrolladas a distancia y virtuales. De este modo, se pone en práctica una forma de trabajo dinámica, participativa y reflexiva.

1.1 Sesiones presenciales. El programa se ha desarrollado durante un año lectivo, en el que se han llevado a cabo cuatro sesiones presenciales, de cinco días cada una. Desde la segunda a la cuarta sesiones, se dedicaban los dos últimos días de cada sesión a plenarias donde se ponía en común el trabajo de las comunidades de aprendizaje desarrollado entre las sesiones presenciales. Por tanto, entre la primera y segunda sesiones, entre la segunda y tercera, y entre esta y la última sesión, se llevaron a cabo cuatro comunidades de aprendizaje dirigidas por un mediador local. Al final de todo el programa, se celebró una sesión de un día para recapitulación, evaluación y cierre.

El contenido de los módulos presenciales fue el siguiente:

MÓDULOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> • La generación de inicio del s. XXI: los nativos digitales • La teoría imprescindible: el constructivismo socio-cultural • La metodología <i>sine qua non</i>: el aprendizaje cooperativo • El método por antonomasia: el método ELI • Las competencias básicas del método ELI
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> • Una condición ineludible para el ejercicio de la profesión: el dominio del contenido de enseñanza • Las competencias transversales del proceso de aprendizaje-enseñanza • La identidad profesional: ¿competencia o valor?

MÓDULOS	CONTENIDOS TEMÁTICOS
Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación interpersonal como competencia profesional • La asertividad desarrolladora como condición educativa • Los nuevos ambientes de aprendizaje • La simulación didáctica como medio para el desarrollo de las competencias didácticas
Módulo 4	<ul style="list-style-type: none"> • Inventario dinámico del proceso de aprendizaje • Presentación y reflexión sobre los portafolios del programa • Evaluación final y certificación del desarrollo de las competencias

Tabla 1: Contenido de los módulos

1.2 Sesiones plenarias. Se desarrollaron cuatro sesiones plenarias presenciales de dos días cada una al término de las sesiones presenciales de formación. Estas sesiones plenarias se llevaron a cabo a modo de taller, para buscar la interactividad y fomentar las interacciones sociales entre los asistentes. Las sesiones plenarias tenían como metas:

- a) Motivar al docente a la búsqueda de nuevas formas de trabajo en el aula.
- b) Brindar a los participantes sugerencias metodológicas para el trabajo diario en el aula.
- c) Modelar las competencias del método ELI a partir de la aplicación de la teoría y metodología del programa.

1.3 Comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje se desarrollaron bajo la dirección de un mediador local previamente capacitado. El objetivo de estas comunidades de aprendizaje era el de la observación en el aula de la puesta en práctica, por parte de los profesores integrantes de cada comunidad, de las competencias profesionales didácticas del método ELI. El tiempo de trabajo conjunto de las comunidades de aprendizaje entre cada módulo de formación presencial era de no menos de cuatro sesiones de trabajo al mes.

En total, se constituyeron diez comunidades de aprendizaje, con tres o cuatro docentes por comunidad. El número de docentes inscrito en el programa fue de 39, pertenecientes a las cuatro áreas facultativas de la UTPL (técnica, biológica, sociohumanística y administrativa). El número de docentes que aprobó el curso al final del año de trabajo formativo fue de 37, y las titulaciones a las que pertenecían los docentes participantes fueron doce: Ingeniería en Alimentos, Bioquímica y Farmacia, Administración de Empresas, Gestión Ambiental, Banca y Finanzas, Gastronomía, Comunicación Social, Derecho, Relaciones Públicas, Psicología, Ingeniería Civil e Idiomas Extranjeros. El trabajo de las comunidades de aprendizaje se desarrolló con la ayuda de las siguientes herramientas y actividades.

1.3.1. Guía de estudio y guías de sesiones inter-módulos. Las comunidades de aprendizaje tenían, entre otros cometidos, el de asimilar los textos de estudio.

La guía de estudio contenía las pautas didácticas para el procesamiento de la información de los textos del programa. Las guías de las sesiones inter-módulos incluían directrices didácticas que orientaban las actividades individuales y en equipo de los miembros, y planteaban los resultados (productos y evidencias) que debían presentarse al final de cada período inter-módulos.

1.3.2 Visitas a clase de colegas. El objetivo de estas visitas, en las que los miembros de una comunidad asistían a una clase real impartida por un colega de la propia comunidad, era el de propiciar el desarrollo de las competencias profesionales del método ELI, mediante la colaboración, observación e intercambio entre colegas cercanos, entre los cuales se producía retroalimentación de las observaciones en clase. Antes de la visita de un colega, el docente que impartía la clase debía diseñar un plan de clase en el que se previera la aplicación de las distintas competencias. En estas visitas se realizaban, además, grabaciones de clases en las que el profesor había planificado previamente la ejecución de las competencias didácticas. Mediante el análisis de las observaciones efectuadas en las visitas, y la reflexión nacida sobre su revisión, las comunidades de aprendizaje señalaban conjuntamente las fortalezas y las áreas de oportunidad de mejora en cada caso particular. De las visitas a clase se elaboraron informes en los que se recogía la reflexión y la evaluación de la práctica por medio de rúbricas; estos informes se revisaban posteriormente en cada comunidad para su discusión. Cada uno de los miembros de la comunidad tenía la tarea de visitar a un colega y ser visitado por otro colega. Se realizaban tres visitas a cada docente: la primera visita no era grabada y solo se observaba con la ayuda de una rúbrica. En la segunda, y sobre la base de las recomendaciones brindadas a raíz de la observación de la primera visita, se esperaba la aplicación, por parte del docente, de todas las estrategias didácticas estipuladas en el método ELI. La tercera visita era grabada, y la clase debía mostrar la aplicación de los siete momentos en el desarrollo de la clase. El objetivo final de todo este trabajo cooperativo era lograr la excelencia didáctica del profesor.

1.3.3. Simulación didáctica. Las simulaciones didácticas se realizaron dentro de cada comunidad de aprendizaje, y en ella participaron los miembros de la comunidad. Se trataba, entonces, de simulaciones de clases encaminadas a evidenciar el dominio del método de constructivista de aprendizaje cooperativo y el nivel logrado en el desarrollo de las competencias profesionales didácticas.

1.3.4. Portafolio de evidencias. Se elaboraron diez portafolios, uno por cada comunidad de aprendizaje. En cada uno de ellos, se incluyeron los portafolios individuales de cada uno de los profesores, quienes, desde el primer día del programa, debían reunir en su portafolio de evidencias la documentación y siste-

matización de su participación. Este portafolio se constituía en una herramienta documental en la que quedaba reflejado en el tiempo la apropiación gradual de la teoría constructivista, la metodología del aprendizaje cooperativo, el método ELI y el desarrollo de las competencias del mismo.

1.3.5. Aula virtual del programa. Se abrió un aula virtual en la plataforma de gestión del aprendizaje de la UTPL para que el profesor instructor del programa pudiera interactuar con los participantes. En esta aula virtual, se subían exámenes y pruebas diversas para la resolución por parte de los participantes, se ponía a disposición de estos material adicional de estudio y se programan actividades formativas diversas, como foros de discusión.

4. Resultados

La puesta en marcha en la UTPL del programa de certificación en competencias del método constructivista ELI de aprendizaje cooperativo ha permitido a la Universidad la implantación de un plan formativo de un plazo mayor al de un simple curso aislado. La duración de este programa, un año lectivo, ha permitido el despliegue de un proceso de asimilación de conceptos, de aplicación de prácticas y de reflexión que, mediante sesiones presenciales, de trabajo a distancia y en línea, además del trabajo autónomo, consolidan notablemente el plan formativo.

La aplicación de un enfoque teórico, una metodología de aprendizaje cooperativo y del método ELI ha permitido cubrir de modo sistemático las competencias didácticas que se necesitan para la profesionalización del docente universitario. La organización de las competencias en torno a la unidad didáctica de la clase, prevista por el método ELI, proporciona al docente que participa en la formación una visión más clara y aplicable de las funciones didácticas que deben entrar en su planificación y desarrollo docente.

El programa ha logrado la implicación de los docentes, la corresponsabilidad en su formación, la organización de grupos de docentes en los que los principios del aprendizaje cooperativo, la práctica de la observación, la reflexión sobre el propio desempeño, han enriquecido y reforzado la asimilación de las competencias.

El uso de una metodología definida y un método validado, acompañados de una serie de variadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, ha garantizado la transferencia observable de los contenidos y destrezas objeto de formación. Falta valorar su impacto a mediano plazo en la institución.

El programa ha conseguido un bajo índice de abandono por parte de los docentes participantes, a pesar de la duración del mismo y del alto nivel de exigencia de trabajo requerido.

Los docentes han logrado una certificación interna de sus competencias didácticas. Esto los habilita para poder aspirar a la obtención de la certificación internacional por parte del *Miami Educational Research Institute* (MERI). Además, el alto grado de satisfacción de los propios participantes en el programa, los ha motivado a plantear iniciativas de publicación de los resultados de la experiencia y a delinear temas de investigación relacionados con la misma.

5. Discusión y conclusiones

La formación docente está vinculada, no solamente al hecho, ampliamente reconocido, de que la misma contribuye de forma decisiva al desarrollo profesional del docente universitario, sino también a que está vinculada al alcance de una educación de calidad (Montes y Suárez, 2016). El reto de la formación, entonces, consiste en unirla a la calidad educativa, el desarrollo profesional docente y la innovación. La formación docente, cuando descansa en cursos aislados o no vinculados con el perfil de competencias del docente definido en cada universidad, corre el peligro de quedar atomizada y de responder, como único indicador de éxito, a la satisfacción individual de los docentes participantes en dicha oferta formadora.

La organización de la formación en itinerarios formativos supera este riesgo de fragmentación de la experiencia formadora en los docentes, debido a que, al desarrollarse en períodos de tiempo prolongados, asegura de forma más fiable el necesario proceso de asimilación del aprendizaje, tanto de contenidos como de capacidades y destrezas. Por otro lado, un itinerario formativo, como el que hemos reproducido en el presente artículo, que se ha llevado a cabo durante un año lectivo, obliga a un mayor esfuerzo de diseño del curso por parte del formador, lo que permite que el ciclo de aprendizaje se fortalezca y se cumpla satisfactoriamente. De este modo, se pueden programar fases en la acción formativa: desde la inicial, para pasar a la de profundización e implementación de prácticas formativas. También la duración del programa permite ampliar las modalidades de estudio y los entornos de aprendizaje, para combinarlos: entornos presenciales y virtuales, además de participativos, tal y como se ha descrito en el programa estudiado. De este modo, se asegura más el éxito final de la formación, que no es sino la transferencia del aprendizaje, puesto que está demostrado que un buen diseño, con resultados de aprendizaje bien establecidos, favorece la transferencia (Cano, 2016).

En un curso articulado en torno a un itinerario formativo, se puede promover mejor la incorporación de actividades prácticas. Si estas prácticas se insertan en el contexto de comunidades de aprendizaje, se ayuda a la superación del tradicional individualismo de la experiencia docente, además de coadyuvar a

la generación de conocimiento por parte de los asistentes a la formación. De este modo, los participantes aprenden unos de otros, comparten conocimiento, reflexionan en común sobre su experiencia docente –construyendo de este modo su propio conocimiento–, y consolidan el aprendizaje como un proceso participativo y colaborativo.

Otro aspecto importante que puede concluirse de la experiencia del programa de certificación en competencias del método ELI es que se necesita incorporar a la propia actividad formadora un enfoque teórico, metodológico y metódico, tal y como se ha explicado en las páginas precedentes. El desarrollo de la formación debe acercarse lo más posible a las condiciones del ejercicio docente. Si este debiera obedecer, de forma ideal, a un marco teórico y metodológico, es indispensable que este marco se reproduzca en la experiencia de aprendizaje de los propios profesores que se forman, pues en definitiva los profesores reproducen su propia experiencia como aprendices.

Queda como aspecto crítico la comprobación de la transferencia de la formación al ejercicio docente. Hay quienes consideran discutible que una actividad formativa, aunque se desarrolle con un componente práctico significativo y pertinente, pueda considerarse ya una transferencia, puesto que esta debe darse fuera del marco de la actividad formativa (Cano, 2016). Sin embargo, no es menos cierto que la carencia de suficientes actividades prácticas en una acción formativa se constituye en un impedimento serio para que la misma transferencia se verifique. Solo un sistema de seguimiento mantenido en el tiempo puede asegurar, efectivamente, que tanto la transferencia como el impacto se alcancen después de una actividad de formación docente.

Finalmente, consideramos que el programa de formación de competencias del método ELI llevado a cabo en la UTPL puede clasificarse como una actividad innovadora. Para Zabalza (2003-4), la innovación en docencia exige la puesta en práctica de tres condiciones: apertura, actualización y mejora, además de la necesaria documentación del proceso y su evaluación. Todas estas condiciones se han cumplido en el programa. Los docentes participantes han abandonado sus espacios individuales de ejercicio docente, han abierto las puertas de sus aulas a colegas para actividades de observación y evaluación, han formado parte de comunidades de aprendizaje activas y participativas, con lo que han demostrado flexibilidad (apertura), se han actualizado, han mejorado su práctica docente, y todo ello se ha documentado mediante los portafolios de evidencias. La evaluación se ha dado a lo largo de todo el proceso, y no solo la formativa y sumativa derivada de la acción del formador, sino la autoevaluación y coevaluación que se ha desarrollado en las comunidades de aprendizaje.

Referencias

- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., ... Salmerón-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17(1), 1-22.
- Cano, Elena. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150.
- Cano, Elena. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Ferreiro, Ramón. (2014). *Cómo ser mejores maestros: el método ELI*. México: Trillas.
- Ferreiro, Ramón. (2016). *Pasión por la enseñanza: las competencias profesionales didácticas del método ELI*. México: Grupo Editorial Unisan.
- Marcelo, Carlos. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de toda la vida. *Educar*, 30, 27-56.
- Montes, D.A. y Suárez, C.I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64.
- Redondo, S., Navarro, E., Gutiérrez, S. E Iglesias, I. (2017). Mejora del aprendizaje en las organizaciones a través de comunidades virtuales. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 101-123.
- Sánchez, Marita y Mayor, Cristina. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica: claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Villa, Aurelio. (2016). La formación del profesorado en el nuevo perfil basado en competencias. En Villa, A. (ed.). *Innovación en la formación del profesorado universitario* (p. 25-62). Foro Internacional de Innovación Universitaria.
- Zabalza, Miguel A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6-7, 113-136.

Experiencia recrear y actualizar la política curricular: autonomía, innovación y gestión universitaria

STELLA VALENCIA TABARES
ANA MARÍA SANABRIA RIVAS
Universidad del Valle, Colombia

Resumen

Recrear y actualizar la política curricular de la universidad del valle es una experiencia que en su devenir entre la autonomía universitaria y la gestión institucional fue dejando huellas y rastros significativos para el proyecto formativo de nuestra universidad que se expresan, de algún modo, en la cotidianidad de los profesores y directivos en tanto reafirmó la posibilidad del trabajo colectivo, de continuar confiéndole nuevos sentidos y significados a lo que hacemos como profesores universitarios preocupados por la formación de nuestros estudiantes en estos tiempos difíciles. De ahí que nos aventuramos a presentarla en este iv foro internacional sobre innovación universitaria, como una experiencia innovadora y pionera en nuestro país. Gracias a la universidad de Vigo, al comité organizador del foro por aceptar nuestra participación en este evento tan importante para compartir con ustedes esta experiencia alrededor de la política curricular y de la estrategia para recrearla y actualizarla.

Un aprendizaje institucional sin precedentes en la historia de nuestra universidad que se logró en ejercicio de la autonomía que tiene la universidad para pensarse, recrearse y transformarse; una experiencia iluminada por la imaginación y la esperanza de que, no obstante las condiciones adversas de este momento histórico, hay un mundo de posibilidades y de obstáculos sobre los que hay que conversar, discutir y ponerse de acuerdo en algo; si nos disponemos a ello con la prudencia, la humildad, la libertad y la responsabilidad que requiere la formación, como centro de la vida universitaria y sentido de la misión educadora de la universidad. Esta es la mayor lección de esta experiencia de indagación, reflexión y acción, 10 años pensando, disfrutando y padeciendo la universidad; una experimentación y un riesgo que nos tiene en la mira a quienes orientamos y coordinamos este proceso, pero que valió la pena porque los que participamos en ella, hoy ya no somos los mismos.

Palabras clave: política y gestión universitaria, estrategia, pedagogía, autonomía, innovación.

Esta ponencia fue construida a partir de las reflexiones, discusiones y documentos que circularon en la Estrategia recrear y actualizar la política de la Universidad del Valle (2015), donde participaron más de 80 profesores.

1. La experiencia y su horizonte de sentido

Recrear y actualizar la política curricular fue una estrategia institucional y una experiencia diseñada con el propósito de contribuir, en un horizonte de mediano y largo plazo, al fortalecimiento y consolidación del proyecto formativo de la universidad mediante la interacción, el diálogo y el reconocimiento de los actores y agentes involucrados. Como dice Ricoeur (2009), “una creación regulada”, una acción intencional y deliberada; orientada a favorecer, en este caso, la identidad individual y colectiva en torno al *ethos*, la memoria institucional y la misión educadora de la universidad que deriva del compromiso con el ser humano, la ciencia y la sociedad, y se concreta a través de sus tres funciones básicas: la docencia, la investigación y la extensión.

Un *ethos* que, como lo señala Boaventura de Sousa Santos (2005) refiriéndose a la universidad moderna, fue diseñado para responder a una matriz disciplinar dando origen a “un conocimiento universitario”, muy importante en su momento para responder a las demandas del desarrollo del conocimiento y su fragmentación en disciplinas. Una matriz y por tanto un *ethos* que se han quedado cortos frente a las demandas de un “conocimiento pluriuniversitario” más cercano a la inter y transdisciplinariedad y a la transversalidad requeridas para abordar la complejidad del mundo contemporáneo.

Siguiendo a Paul Ricoeur, (2009) se trataría de ir tras una búsqueda que nos convoque a ampliar los campos de referencia, que promueva el diálogo entre los diversos actores y agentes de la vida universitaria, y la reflexión individual y colectiva sobre lo que hacemos o dejamos de hacer; que permita resignificar y replantear las relaciones de la universidad con el mundo, con el otro y con lo otro, y con nosotros mismos; que fortalezca la interacción no solo entre las comunidades académicas, sino también, con una sociedad abierta, plural y diversa que está requiriendo ser incluida en el estudio y búsqueda de alternativas que iluminen y contribuyan a solucionar las necesidades y prioridades de este momento histórico. Una sociedad y un país que están clamando por una universidad abierta capaz de dialogar con esas nuevas realidades que según Guillermo Ortiz no es posible percibir desde “una lógica clásica, formal, bivalente” -desde donde parece que se sigue formando en la ciencia hoy- sino que exige recurrir a otras lógicas que favorezcan el trabajo con la incertidumbre y el riesgo, más cercanas a la complejidad, circularidad y reflexividad del conocimiento que al pensamiento lineal, la predicción, el control y por supuesto, la certeza que acompaña este tipo de enfoques y modelos utilizados para representar la realidad social y cultural como si fuesen sistemas cerrados, Ortiz (2012).

En este orden de ideas y apoyados en los múltiples debates que realizamos con varios colegas, durante estos últimos años, alrededor del proyecto forma-

tivo de nuestra universidad, podemos reafirmar la urgencia de contar con un “conocimiento pluriuniversitario” surgido de las entrañas mismas de las comunidades educativas y no solo de las académicas, de Sousa (2005). Un conocimiento producto del diálogo entre actores y agentes que necesitan encontrarse para producirlo desde esas realidades que están aconteciendo hoy y que expresan, de alguna manera, la necesidad de procurar el despliegue de nuevas sensibilidades frente a la contingencia y emergencia de esas manifestaciones de la realidad que parecen desbordarnos; que, aunque siempre hayan estado allí en los pliegues, marginadas y excluidas de una ciudadanía consciente y legítima, hoy se hacen visibles al reclamar sus derechos, gracias al avance socio-cultural y científico-tecnológico promovido en el país a partir del reordenamiento jurídico-político inaugurado por la constitución de 1991 y otras leyes y decretos que la reglamentan.

Desde este esfuerzo institucional que hemos hecho por leer, interpelar e interpretar lo que hemos sido, lo que hemos venido siendo y lo que podemos llegar a ser; por saber más de lo que pasa y de lo que nos pasa en este devenir institucional y humano; es que queremos y esperamos que se lea y reconozca este trabajo en el que nos hemos detenido en las experiencias, las iniciativas, las expectativas y sueños de una comunidad universitaria que está tratando de re-crear su experiencia, actualizar su memoria y fortalecer su identidad; para contribuir, desde allí, a forjar nuevos horizontes de sentido colectivo que orienten el devenir del proyecto formativo de la universidad en los próximos 10 años. Como lo dijimos en el 2010 cuando terminamos la investigación sobre la política curricular:

La política curricular de los próximos años habrá de consolidar un proyecto formativo que respete la historia y la memoria institucional a través de las cuales se ha configurado un pensamiento pedagógico y educativo propio, pero que también sea capaz de actualizarse a partir de su permanente reflexión sobre la formación y las prácticas pedagógicas universitarias, de sus desarrollos investigativos y de su proyección social. Desde esta perspectiva, actualizarse significa genuinamente analizar la manera como dicha política se pone en acción a través de prácticas formativas concretas y cómo es posible renovarse a partir del conocimiento acumulado en dichas prácticas. El interés en las prácticas pedagógicas, por tanto, supone un giro de perspectiva que conduce a ver la propia universidad como un campo empírico o, dicho de otro modo, a “hacer de la universidad un laboratorio natural de estudio e investigación”. Este giro de perspectiva concuerda con un enfoque de la política y la gestión educativa que concibe la política curricular y académica como acción humana en contexto (institucional universitario) a partir de, por lo menos, dos dimensiones: por un lado, como

enunciados de normas que orientan y regulan el quehacer universitario; por otro, como práctica social que expresa los modos como tales normas son apropiadas, significadas y contextualizadas por parte de los distintos actores de la vida universitaria. (Acevedo. *et al.*, 2010: 289).

1.1. El significado y alcance para el proyecto formativo

Desde cuando iniciamos la investigación sobre la política curricular de Univalle, año 2005, emprendimos una búsqueda sobre la noción de formación y conceptos asociados: la autonomía, el pensamiento crítico, lo técnico y lo práctico, la necesaria formación en disciplinas y profesiones; la formación integral, la formación por competencias, entre otros; lo mismo que el análisis y contraste entre posiciones de autores de distintos campos del saber: Carlos Augusto Hernández, George Gadamer y Paulo Freire; un ejercicio sin duda muy interesante como antesala de “la estrategia para recrear y actualizar la política curricular”. A partir de 2011 seguimos haciendo posible la discusión en torno a estos asuntos de la formación con colegas de las diferentes facultades e institutos de nuestra universidad; en un debate un tanto utópico y lleno de esperanza, nada fácil frente a la fragmentación, la insularidad y la dispersión que nos ha dejado esta modernidad llena de fisuras que hemos construido con tanto conocimiento, pero también con tanta exclusión, aquí y en otros países del mundo.

De ahí que en el horizonte de nuestro trabajo sobre el proyecto formativo de la universidad estuviera presente la preocupación por “el sujeto, el contexto y los saberes en la formación hoy”; un tema que se expresa a través de una polifonía de voces, de múltiples tensiones y conflictos; que pasan por la complementariedad crítica, la tolerancia epistemológica, el consenso, el disenso; la unidad, la diversidad y la pluralidad del pensamiento. Aproximarnos al significado y alcance del proyecto formativo de la universidad nos exigía situar la discusión en el mundo contemporáneo; en las formas como se piensan el contexto, el sujeto y los saberes hoy desde las miradas oficiales, pero también y fundamentalmente, desde las miradas que hace posible la autonomía universitaria. Teníamos y seguimos teniendo la convicción de que si algo estamos haciendo en nuestras universidades en este sentido, hay que continuar haciéndolo de manera intencional y deliberada; si queremos, realmente, contrarrestar el agotamiento y la fractura de la matriz disciplinar que está en la base del *ethos* universitario moderno. Una situación que nos exige preguntarnos si estamos dispuestos a contribuir creativa y auténticamente con ese descentramiento y desplazamiento necesarios para darle cabida a esa diversidad de saberes, paradigmas y enfoques que caracteriza a la universidad; al diálogo entre las disciplinas (multi, inter, trans disciplinas), entre éstas y otros saberes no disciplinares, ni científicos (populares, no escola-

res), con los que nos vemos obligados a interactuar desde una escuela abierta, desde el cruce de sentidos, saberes y culturas inherentes a la universidad, entendida como diversidad y pluralidad de pensamiento.

En síntesis, si estamos dispuestos a propiciar, desde lo que hacemos con los saberes que profesamos y enseñamos, ambientes académicos que favorezcan la democracia, el respeto y la convivencia entre nosotros. Actitudes y comportamientos necesarios para producir acercamientos más auténticos con las realidades complejas con las que trabajamos hoy y de las que provienen nuestros estudiantes; nuevas realidades que la mayoría de las veces no corresponden a ninguna disciplina, sino a problemas que circulan entre los intersticios de éstas y que pueden y de hecho vienen siendo abordados por colegas de artes, ciencias naturales y exactas, sociales, humanas, y de otros saberes transversales; como dice Martín Barbero, (2003), unos saberes diseminados y transversales que la escuela contemporánea y los maestros debemos incorporar hoy, si queremos dialogar con esos otros contextos y actores con los que hay que pensar, conversar y procurar soluciones para nuestras ciudades, regiones y en general para el país. Este es el significado y alcance que creemos necesario atribuirle al proyecto formativo de la universidad en este momento histórico y que hemos logrado inferir del trabajo realizado en el marco de esta estrategia con colegas de las diferentes facultades e institutos que se han vinculado a este proceso en construcción.

2. Metodología: indagación, reflexión y acción

En los planteamientos anteriores hemos mostrado cómo a la construcción y formulación de la nueva política curricular, subyacen unos supuestos teórico-metodológicos que dan cuenta de un proceso de indagación, reflexión y acción permanente; un proceso de planificación de carácter socio-cultural e histórico y no solamente técnico instrumental en el que se han privilegiado las dimensiones educativas y pedagógicas de las prácticas; las formas de hacer la política en la universidad. En este sentido, podríamos afirmar que -en este esfuerzo por leer, interpelar e interpretar lo que hemos venido siendo, lo que somos y podríamos llegar a ser-, lo que hemos hecho es tratar de ser consecuentes y coherentes con el *ethos* universitario, con la misión de la universidad y sus funciones básicas: la docencia, la investigación y la proyección social-extensión. Una mirada retrospectiva al trabajo realizado en la investigación sobre la política curricular y posteriormente, sobre la estrategia para recrearla y actualizarla, lo que pone en evidencia es lo que pasa y podría suceder con estas funciones en la universidad y cómo es que desde allí “nos estamos relacionando con el mundo, con el otro, lo otro y con nosotros mismos”, y cómo podríamos hacerlo mejor (Ricoeur, 2002).

En esta construcción colectiva los foros abrieron la discusión sobre la formación en la universidad; el seminario permanente con sus cuatro seminarios temáticos promovieron la escritura, la producción intelectual, el debate público sobre el sujeto, el proceso, los saberes y el contexto de la formación en el mundo contemporáneo; los talleres que acompañaron la estrategia coadyuvaron a concretar estos debates en los programas de pregrado ofrecidos por las facultades e institutos y, a prefigurar las propuestas y acciones para reorientar e intervenir los currículos; las mesas de trabajo fueron el escenario propicio para discutir los resultados encontrados hasta ese momento. Su propósito era, en lo posible, llegar a acuerdos que facilitaran la toma de decisiones sobre los lineamientos, estrategias y acciones de política, que habrían de orientar el devenir del proyecto formativo de la universidad en los próximos diez años. Con una síntesis consignada en tres cuadros mostramos lo más relevante del debate, realizado desde el 24 de junio de 2011 cuando iniciamos este proceso, expresado en términos de tensiones, falencias, problemáticas y propuestas identificadas en la indagación sobre tres momentos de la formación: el perfil de ingreso, el proceso formativo y el perfil del egreso; el ciclo básico, el ciclo profesional y su relación con la investigación y la proyección social-extensión.

Todas estas actividades de la estrategia favorecieron los encuentros pero también revelaron los desencuentros y no podía ser de otra manera, dada la diversidad y pluralidad del pensamiento en la universidad; así que lo más importante de esta experiencia fue haber podido navegar y salir a flote juntos entre las tensiones y las mediaciones que caracterizan la cultura académica; en otras palabras, haber podido resolver razonablemente los conflictos de interpretaciones que se presentan alrededor de la política curricular y del proyecto formativo de la universidad. El despliegue de saberes y sensibilidades producidos en torno a éste; la interacción que se presentó entre colegas de las diferentes unidades académicas, incluso de las mismas facultades e institutos; la valoración crítica y el reconocimiento de nuestras capacidades han contribuido, sin duda alguna, a fortalecer la reflexión sobre los temas, objetos y problemas del campo de la educación y la pedagogía y han puesto de nuevo sobre el tapete rasgos importantes del pensamiento educativo y pedagógico de nuestra universidad.

2.1. Tres prioridades y cuatro aspectos claves en la indagación

La recomendación de divulgar y apropiarse los resultados de la investigación mediante una estrategia que permitiera recrear y actualizar la política curricular tenía un doble propósito: por un lado, indagar, validar, complementar y profundizar los resultados acerca de las carencias y vacíos en torno a tres prioridades

surgidas por un lado, de los hallazgos de la investigación que antecedió la estrategia recrear y actualizar la política curricular:

- a) La “formación básica general, específica y complementaria”, centrada especialmente en el ciclo básico o fundamental;
- b) La “formación teórica, práctica y técnica”, referida más específicamente al ciclo profesional; y
- c) la formación y su relación con la investigación y la proyección social-extensión.

Y por otro, estar atentos a la emergencia de un proyecto formativo renovado que se iba perfilando a partir del trabajo con la memoria institucional y la reflexión sobre las prácticas universitarias. Este debate permanente permitió avanzar en una indagación focalizada en un primer momento en el ciclo básico y en su horizonte, el ciclo profesional; y en un segundo momento en el ciclo profesional y su fundamento, el ciclo básico; una simbiosis en la que cada uno funge como complementario del otro a lo largo del proceso; y no, como antecesor o predecesor, respectivamente.

En la discusión, referida al ciclo profesional, nos interesaba reflexionar sobre los problemas y prioridades arrojados por investigación sobre la política curricular, que pusieron en evidencia cómo era la formación profesional y su relación con la investigación, la proyección social y la extensión; y el peso que tenían en ella la formación disciplinaria, interdisciplinaria y otros saberes; en otras palabras, la formación teórica, práctica y técnica; todo esto en el contexto de la formación integral como la naturaleza del proyecto formativo de Univalle y de la flexibilidad: académica, pedagógica, curricular y administrativa como su estrategia.

Cuatro aspectos son claves para comprender la dinámica de esta “producción” colectiva, y encontrarle sentido a los resultados de la estrategia; los dos primeros se refieren a los objetos indagados durante el proceso y los dos últimos, a las tendencias relevantes identificadas en los análisis y síntesis correspondientes que revelan el estado de la situación, pero también las posibilidades de intervención para salirle al paso a las problemáticas y prioridades identificadas, veamos:

- a) Los momentos: el perfil de ingreso, el proceso formativo, el perfil de egreso; haciendo el énfasis correspondiente en el ciclo básico.
- b) La focalización: la investigación, la extensión-proyección social como funciones universitarias, como fundamentos de la formación, y su inserción en el proyecto formativo; centrada preferiblemente en el ciclo profesional.
- c) Las tensiones: expresadas en términos de falencias, problemáticas, prioridades y propuestas identificadas a lo largo del proceso.

d) Los principios orientadores: desagregados en una serie de lineamientos, estrategias y acciones formuladas en la investigación; que fueron posteriormente ampliadas, profundizadas y validadas en la estrategia para recrear y actualizar la política curricular.

La sistematización de la experiencia permitió presentar los análisis, las síntesis y los resultados del trabajo que fueron adquiriendo un mayor significado en la medida en que se los ubicaba en un contexto más amplio: la universidad del valle, la ciudad, el departamento, el país, la región, el mundo. He aquí una muestra importante de los resultados mencionados:

- Problemas y deficiencias en la formación (previa) detectada al ingreso de los estudiantes a la universidad, asociadas hipotéticamente a las instituciones educativas de dónde proceden los estudiantes como a los entornos sociales y familiares de los estratos de los que provienen.
- Baja calidad de los colegios y al bajo “capital cultural” con el que llegan. También presentan por esto problemas en las competencias matemáticas, y de lectura y escritura en los primeros semestres.
- Carencias y vacíos en la formación ética, estética; desconocimiento de la cultura, desarraigo y escepticismo frente a la vida. Poca relación con las artes, la literatura, la poesía; el compromiso con lo público. Pobreza en los entornos familiares y nula relación con los textos.
- Desconocimiento de las realidades sociales, culturales y funcionales de los estudiantes y necesidad de realizar estudios de caracterización socio-económica. Ingreso a muy temprana edad y los profesores no saben qué hacer, como proceder.
- Falta de orientación profesional y debilidades en la conformación de la vocación frente a la carrera elegida, o más bien, que les tocó estudiar. Esto termina causando deserción temprana en muchos casos.
- Relación con la tecnología, facilidad en su manejo, familiarización con las redes sociales y otras aplicaciones; poca destreza y habilidades para el manejo de paquetes o software técnico-especializado por parte de los estudiantes.
- Revisión y redefinición de los criterios de selección para el ingreso; se ha propuesto estudiar la posibilidad de realizar entrevistas con profesores.
- Currículos demasiado rígidos, asignaturistas, agregados. Necesidad de un ciclo básico y de una formación alrededor de problemas complejos o de núcleos problemáticos abordados por equipos docentes de distintas disciplinas.
- Carencias y vacíos en la formación pedagógica de los profesores; este es un tema recurrente, tanto en la investigación sobre la política curricular,

como en las actividades realizadas hasta ahora en la estrategia que hemos venido desarrollando para recrearla y actualizarla.

Para finalizar este apartado es preciso reiterar que, tanto en los foros, seminarios y talleres, como en las reuniones ampliadas y las mesas de trabajo logramos avanzar en esta construcción colectiva, gracias al diálogo logrado entre la cultura académica, el *ethos* universitario, lo pedagógico del *ethos*. Valencia (2012); al revisar de manera crítica y propositiva la docencia, la investigación y la proyección social- extensión pusimos en cuestión lo que hacemos con nuestros estudiantes en las aulas y más allá de ellas; como dice Boris Salazar (2012) hemos realizado “un ejercicio de extensión hacia adentro”. En síntesis, parafraseando a Ricoeur hemos ido “resignificando e intersignificando” nuestra autonomía, el quehacer universitario, desde “una creación regulada”; una acción intencional y deliberada inventada por nosotros mismos, (Ricoeur, 2009); fortaleciendo de paso la capacidad humana e institucional de la universidad.

3. Conclusiones

A lo largo de esta experiencia orientada a recrear y actualizar la política curricular de la universidad, recurrimos de nuevo a un modelo de indagación e intervención que nos permitió tener una mayor comprensión de las normas como de las prácticas, a partir de la apropiación y resignificación que hacen de ellas los actores. La reflexión y el debate sobre éstas y la toma de decisiones a la que se espera que ella condujera, además de un aprendizaje colectivo y colaborativo, reveló una vez más, como lo hizo en su momento en la investigación, las limitaciones, dificultades y vacíos; como también, las fortalezas, potencialidades y posibilidades que tiene la universidad para responder a las preocupaciones sobre la formación de los estudiantes, al currículo, a los aspectos pedagógicos del quehacer universitario, a la formación pedagógica de los profesores, entre otros; incluso, a la necesidad de acercar la investigación y la producción intelectual de la universidad al desarrollo institucional, cualificando de esta manera la toma de decisiones sobre asuntos claves para el devenir de la universidad. Como vimos, éste es uno de los supuestos básicos y propósitos centrales de este trabajo.

La forma como previmos y desarrollamos este proceso puso en evidencia la capacidad que tiene la universidad para producirse y recrearse; propiciar espacios de participación amplia y organizada; hacer visibles esfuerzos tanto de “arriba hacia abajo” como de “abajo hacia arriba”; procurar el reconocimiento y el despliegue de un potencial que puede favorecer la identidad, el sentido de pertenencia y un compromiso institucional que integre de manera orgánica la normatividad y las prácticas cotidianas de los actores; una capacidad que favo-

rezca la síntesis entre pasado, presente y futuro; en otras palabras, que logre conjugar de la mejor manera posible experiencias, iniciativas y expectativas de los miembros de la comunidad universitaria. Cada uno de las actividades realizadas fue acompañada del debate correspondiente y su concreción a través de talleres que se iniciaron en el comité de currículo de la universidad, hicieron la ronda por la facultades e institutos de la universidad y luego regresaron al comité de currículo para su respectivo cierre; en este contexto, uno de los mayores problemas era encontrarnos para interactuar y hablar de la formación de nuestros estudiantes como un asunto de interés general y colectivo; es decir, de política universitaria a la que todos podríamos contribuir de la mejor manera; desde los saberes y campos de investigación e intervención en los que nos desenvolvemos los profesores universitarios. No obstante, las dificultades inherentes a este tipo de trabajos, se fueron superando, a tal punto que cada vez la gente se pronunciaba con mucha insistencia sobre la necesidad de que, desde la política universitaria, se continuara promoviendo y propiciando estos espacios de diálogo y comunicación entre unidades académicas y en el interior de éstas.

Cabe resaltar que todos los eventos y actividades programados para avanzar en este propósito institucional fueron acogidos por la comunidad universitaria generando al mismo tiempo muchas expectativas acerca de cómo continuar con el proceso, y ante todo, de cómo concretarlo en las unidades académicas y en sus respectivos programas. Ésta fue una preocupación constante cada que iniciábamos una actividad; quizás era la forma de expresar la esperanza y el escepticismo de un proceso abierto que lo único que mostraba en su devenir eran sus sinuosidades, su complejidad, diversidad y alto grado de incertidumbre. En esta vivencia fue muy importante la presencia de todos los que compartían con nosotros estas preocupaciones porque se habían vinculado y comprometido con esta construcción: los miembros del comité de currículo de la universidad, y de cada una de las facultades e institutos; los directores de programa y sus respectivos comités de programa académico; los profesores que venían participando en las actividades en calidad de ponentes, talleristas, moderadores, asistentes, entre otros; aportando cada quien, desde su rol, su grano de arena para hacer de esta estrategia un proceso de construcción colectiva; una reflexión institucional, académica, pedagógica y cultural.

Nuestro propósito finalmente era promover el debate exigiendo su concreción; es decir, hacer visibles los acuerdos y desacuerdos e ir preparándonos para la segunda fase de la estrategia: la de experimentación y evaluación de la nueva política curricular; lo cual planteaba otros desafíos que tenían que ver con la posibilidad de mantener un diálogo permanente entre la cultura institucional y la cultura académica. Valencia (2012) se trataba de relacionar e integrar los

resultados de esta estrategia que nos habíamos inventado para recrear y actualizar la política curricular, con los procesos de reflexión y autoevaluación que anteceden a los registros calificados, y a la acreditación de calidad de los programas académicos. Una política curricular y un proyecto formativo que habrían de inscribirse, como lo dijimos desde el comienzo en el desarrollo institucional de la universidad esto es, en la acreditación institucional de calidad y el nuevo plan estratégico de desarrollo de la institución 2015-2025, que en ese momento se encontraba en proceso de formulación; garantes, de alguna manera todos estos instrumentos, de la creación de condiciones de posibilidad para continuar la reflexión y el debate permanente, y la acción individual y colectiva alrededor del proyecto formativo de la universidad, de su calidad y excelencia académica; de su relevancia y pertinencia local y global.

Esta experiencia fue posible gracias al acompañamiento de un número considerable de profesores de las diferentes facultades e institutos de la universidad. Un proceso de producción colectiva, de divulgación, apropiación y toma de decisiones que cerramos con las mesas de trabajo y que concluimos más adelante con un foro nacional e internacional; dando por finalizada la primera fase de la estrategia recrear y actualizar la política curricular. Luego vendría su segunda fase, con la recomendación de aprobación por parte del consejo académico y la aprobación definitiva del consejo superior a través del acuerdo 025 del 25 de septiembre de 2015, “por medio del cual se actualiza la política curricular y el proyecto formativo de la universidad del valle”. De este modo quedó prevista y aprobada también su implementación mediante una estrategia de experimentación y evaluación centrada en dos prioridades: los rediseños curriculares y la recreación y actualización de la política de formación pedagógica de los profesores.

Referencias

- Acevedo, M.A., Calero, A., Granada, A., Peñaloza, M.L., Tovar, M.C., Valencia, S., Vega, G. y Jiménez, W. (2010). Sistematización del proceso de configuración de la política curricular en la universidad del valle 1986-2005. Informe final de investigación. Cali, Colombia: vicerrectoría y comité de currículo, Universidad del Valle.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa
- De Sousa Santos, B. (2005). La universidad en el siglo xxi. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Disponible en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_sousa_santos.pdf (consultado en mayo 15 de 2011).
- Martín - Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *En revista iberoamericana de educación no. 32*. Disponible en <http://rieoei.org/rie32a01.htm> (consultado en mayo 26 de 2017).

- Ortiz, G. (junio 19 de 2012). La formación básica en ciencias naturales y exactas: la formación debe contribuir a la igualdad social, no a la selección intelectual. Ponencia presentada en el seminario permanente la formación básica general, específica y complementaria en el ciclo de fundamentación, seminario temático iii: ciencias naturales y exactas y otros saberes transversales, Cali: Colombia: Universidad del Valle.
- Ricoeur, P. (2002) del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica ii. México D.F., México: fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2009) educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades. Buenos Aires, argentina: Prometeo libros.
- Salazar, B. (septiembre 24 de 2012). Ecología del aprendizaje y diversidad: una propuesta de formación básica en ciencias sociales y humanas (versión preliminar). Ponencia presentada en el seminario permanente la formación básica general, específica y complementaria en el ciclo de fundamentación, seminario temático iv: ciencias sociales, humanas, artes y en otros saberes transversales, Cali: Colombia: Universidad del Valle.
- Universidad del Valle, dirección de autoevaluación y calidad académica - daca (2015). Estrategia para recrear y actualizar la política curricular de la Universidad del Valle. Cali. Disponible en: http://daca.univalle.edu.co/politica_curricular/politica_curricular.html (consultado en mayo 27 de 2017).
- Valencia, S. (2012). El péndulo, la espiral y el holograma: metáforas para pensar la universidad. Cali: Universidad del Valle.

Reflexões sobre o Núcleo de Inovação Acadêmica(NIA) nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) /RS/BRASIL

CARINE RAQUEL BACKESDÖRR
MARIA DE FÁTIMA RESZKA
Faculdades Integradas de Taquara, Brasil

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as mudanças ocorridas na identidade profissional dos docentes das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT/ Brasil), oriundos dos encontros promovidos pelo Núcleo de Inovação Acadêmica (NIA), durante o ano de 2016. Sabemos que as instituições de ensino superior, atentas às mudanças, precisam revisar seus conceitos sobre o ensino e a aprendizagem e paralelamente, às suas práticas. Os métodos tradicionais começam a ser substituídos por métodos ativos, em que o aluno possa ser protagonista e o professor ser o orientador desse processo. Com isso conceitos de inovação, teoria e prática, conhecimento em rede, interdisciplinaridade, passam a inquietar professores e gestores. Para fundamentar esse trabalho, buscamos teóricos como NOGUEIRO (2005), HERNÁNDEZ (2000), MORÁN (2015) e outros, que nos auxiliam a refletir nossa caminhada. Propomos procedimento metodológico de abordagem qualitativa com estudo exploratório. Foram feitas escutas das práticas docentes nos encontros, sendo que alguns desses foram filmados. Após foi construída a análise dos dados a partir das narrativas orais (CUNHA, 1998), colhidas nesta trajetória docente. Como resultados colhidos até este momento, apontamos a participação e o envolvimento dos professores nos encontros, a importância da escuta dos professores na instituição com os espaços de trocas de experiências e modelos de inovação, a necessidade da formação continuada, e o trabalho colaborativo, em que o professor se depara com as competências necessárias para o exercício da sua função na atualidade. A inovação está sendo planejada e trabalhada suavemente em toda a Instituição, pois acreditamos que o caminho é longo e os atores dessas cenas aos poucos irão se apropriando desta.

Palavras-chave: Inovação. Ensino Superior. Professores. Gestão.

Introdução

O mundo está em constante desenvolvimento científico e tecnológico, porém, ao mesmo tempo, atravessa crises econômicas, sociais e morais que refletem, ou são refletidas na educação.

Sabendo que o professor tem um papel fundamental na educação, sendo o principal ator para que mudanças ou atualizações ocorram, é importante que ele

incorpore, acompanhe as mesmas. Acreditamos que há possibilidade do envolvimento do aluno e do professor nesse processo de experiência e de experimentação, que podem gerar vantagens na aprendizagem, dando significados para as informações. Esse pode ser o fio condutor de produções de conhecimentos e ações, que promovam um protagonismo diferenciado em prol de aprendizagens mais significativas.

Consideramos a Instituição de Ensino Superior um *locus* privilegiado para o diálogo entre sujeitos comprometidos com as demandas da educação superior e suas relações com os outros níveis de ensino e nas atividades decorrentes de sua esfera de atuação, onde aflore e transpareça o ensino, a pesquisa e a extensão. Para tanto, a necessidade de mudanças na educação superior é inexorável. O desafio está na reconstrução das instituições educacionais, na redefinição de critérios e na criação de novas posturas diante da teoria e da prática, tendo presente a identidade institucional.

Nesse contexto, e tendo em vista a missão e a vocação comunitária de inserção regional, as Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) buscaram atualizar o seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que foi amplamente discutido junto à comunidade acadêmica. Esse traz, em seu escopo, as políticas e diretrizes que nortearão as estratégias da Faccat e se consolidarão nas práticas e processos institucionais.

No momento da atualização do Projeto Pedagógico Institucional (PPI/FACCAT 2016-2020), a Instituição identificou a necessidade de repensar sua missão para que permanecesse em evidência a formação integral do ser humano, e para isso, mostra-se necessário um trabalho contínuo na instituição. Pesquisamos uma retomada de conceitos sobre a necessidade da inovação, como “a busca de mudanças que, de forma consciente e direta, tem como objetivo a melhoria do sistema educativo” (HERNÁNDEZ, 2000), e de novas metodologias consideradas ativas ou participativas (NOGUEIRO, 2005).

Portanto, como outras Instituições de Educação Superior, protagonistas do ensino no século XXI e atentas às necessidades educacionais do país, é necessário um corpo docente com capacidade para avaliar criticamente o uso de técnicas e estratégias educacionais que viabilizem a aprendizagem, buscando dar autonomia ao estudante na construção de seu aprendizado e formação e, ao mesmo tempo, assegurar a garantia de qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas. Essa estruturação é resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado aos conteúdos,

procedimentos, atividades, recursos, estratégias, avaliações e metodologias adotadas.

Para essas definições, são necessários processos institucionais que deem suporte à ponta da mudança – a sala de aula. Não só os professores em sala de aula precisam atualizar e mudar sua forma de ver e desenvolver atividades. Sabemos que a Instituição como um todo, num trabalho coletivo com professores e técnicos que ocupam cargos na gestão precisam refletir, propor e avaliar, para juntos definirem objetivos e ações, dando suporte aos docentes e discentes para que a proposta institucional tenha sucesso.

Com essa proposta, a Faccat identificou a necessidade de criar um núcleo que pensasse a inovação e perseguisse a busca pela formação integral do ser humano, o que originou o Núcleo de Inovação Acadêmica (NIA), que tem como meta principal compreender as mudanças ocorridas nas relações de docentes e discentes diante da aprendizagem, da inovação, das competências, das novas metodologias, da interdisciplinaridade, da teoria e prática, da avaliação, para analisarmos e (re) pensarmos a gestão e a formação docente de maneira constante na Instituição.

1.1. O Projeto Pedagógico Institucional e o Núcleo de Inovação Acadêmica

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) delinea os caminhos metodológicos do processo formativo e manifesta as políticas para o desenvolvimento das atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão. Expressa, portanto, a forma de pensar e fazer educação em um documento que baliza nosso trabalho diário.

A FACCAT valoriza o desenvolvimento humano, científico e tecnológico, estando, assim, aberta para o mundo do conhecimento em contínuo aperfeiçoamento, comprometendo-se com a excelência, consciente da sua inserção social e da sua responsabilidade para com os destinos da sociedade.

Tendo como missão “Promover a formação integral do ser humano por meio do ensino, da extensão e da pesquisa” e sendo sua visão “Ser uma Instituição de Ensino Superior de referência no ensino e na atuação comunitária”, identificou como princípios institucionais a **Formação Integral** como compromisso com o ser humano e seu processo formativo, no exercício dos valores morais e da ética; a **Qualidade** com o aperfeiçoamento contínuo das práticas e dos processos institucionais, evidenciado nas atividades de ensino, extensão, pesquisa e gestão; a **Regionalização**: com o compromisso do desenvolvimento regional em alinhamento à vocação comunitária; a **Democratização** expandindo a viabilização do acesso ao ensino superior; a **Sustentabilidade** como condição norteadora das práticas e processos de gestão, de ensino, de extensão e de pesquisa, consideran-

do os aspectos ambientais, patrimoniais, humanos e econômico-financeiros e o **Empreendedorismo** visando à capacidade para empreender e inovar, expressos nas atividades de ensino, de extensão, de pesquisa e de gestão.

Entendendo que cabe à instituição preparar o cidadão, perpassando os princípios institucionais anteriormente citados, que fundamentam o trabalho da Faccat, sem descurar o contexto social global, adotamos uma prática de diálogo entre os agentes sociais, o corpo técnico-administrativo, os acadêmicos e os professores.

Para a adequada implantação de sua proposta, a Faccat identificou como caminhos metodológicos do processo formativo a Metodologia Ativa, o Conhecimento em Rede, a Flexibilização, a Teoria e Prática, a Interdisciplinaridade, as Competências e a Avaliação Formativa.

A partir dessas definições, identificamos a necessidade de agir com inovação, buscando auxílio em experiências inovadoras externas, em pesquisas atuais, em profissionais diversos e em processos criativos.

Para dar conta da demanda necessária, ou seja, para que o caminho metodológico do processo formativo seja implantado, uma série de processos paralelos e de apoio aos discentes e docentes são necessários, assim, o NIA foi idealizado. O núcleo tem como objetivos:

- Compreender as mudanças ocorridas nas relações de docentes e discentes diante da aprendizagem, da inovação, das competências, das novas metodologias, da interdisciplinaridade, da teoria e prática, da avaliação, para analisarmos e (re)pensarmos a gestão e a formação docente de maneira constante na instituição;
- Favorecer o exercício da docência, permitindo ao participante o conhecimento de técnicas e estratégias de metodologias de aprendizagem, que poderão ser utilizadas para elaboração de um currículo e de componentes curriculares em qualquer curso de graduação ou pós-graduação da IES, que tenham entre suas premissas potencializar o aprendizado de seus alunos;
- Identificar professores proativos, visando à formação e a contribuição ao grande grupo;
- Organizar grupos de estudos oriundos das demandas construídas no PPI e das mudanças de relevância para um todo na IES.

Nesse sentido foi escrito coletivamente o regulamento do NIA, como um órgão ligado à Vice-Direção de Graduação, que tem por finalidade o desenvolvimento sustentável e qualitativo institucional, por meio do estudo permanente de alternativas didático-pedagógicas e processuais inovadoras e portadoras de futuro, que atendam à Missão e aos Princípios Institucionais.

Ele é composto por um Grupo de Estudo Permanente (GEP), nomeado e liderado pela Vice-Direção de Graduação, que poderá buscar parcerias com os demais órgãos institucionais, sempre que necessário, para o atingimento dos objetivos deste Núcleo. Também poderá contar com grupos de estudo com a finalidade de desenvolver, qualificar, esclarecer e ou estudar as possibilidades de aplicação das inovações sugeridas pelo Grupo de Estudo Permanente do Núcleo.

O NIA promove encontros internos periódicos para a discussão de projetos inovadores que atendam a finalidade deste Núcleo, buscando novas alternativas para os processos acadêmicos e acadêmico-administrativos, podendo participar das reuniões do NIA, a convite da Vice-Direção de Graduação, membros da comunidade acadêmica interna ou externa, que possam contribuir com conhecimento específico para o desenvolvimento de projetos que sejam promissores para a FACCAT.

Poderá desenvolver, implantar, acompanhar e avaliar, por meio do GEP e de outros grupos de estudo, dentre outros, os seguintes temas:

- I – métodos organizacionais acadêmicos;
- II – modelos de cursos de graduação;
- III – modelos colaborativos entre os cursos de graduação e destes com a extensão e a pós-graduação, mediante articulação com os respectivos órgãos;
- IV – desenvolvimento de talentos para o ensino;
- V – desenvolvimento de processos inovadores para o ensino e para o gerenciamento acadêmico e acadêmico-administrativo;
- VI – procedimentos e metodologias pedagógicas, que contemplem o protagonismo do aluno na produção do conhecimento;
- VII – modelos e instrumentos de avaliação do rendimento escolar;
- VIII – comunicação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
- IX – gestão do curso e ou de componentes curriculares.

Com isso, pretendemos dinamizar nosso trabalho, abrindo possibilidades de inovação dentro da academia e possibilitando a coletividade e a interface com o mundo.

1.2.(Re) pensando nossa caminhada

No início do ano de 2016, um grupo de três docentes junto com a Vice-Direção de Graduação, imbuídos a pensar novas estratégias de ensino e aprendizagem para a instituição como um todo, começaram a ampliar discussões a respeito da necessidade de mudanças nas práticas de sala de aula. Diante disso,

sentimos a necessidade de uma formação continuada que nos proporcionasse um lugar professoral diferenciado, instigante e inovador para o fazer pedagógico.

A partir dessa formação, ocorrida no início do ano letivo, começamos a discutir e a organizar os encontros convidando os professores, com o intuito de disseminar nossas ideias e propostas como NIA. Intensificamos essa prática no mês de outubro, já que nesse comemoramos o Dia do Professor.

Com isso focamos nosso trabalho sobre a identidade docente, pois vínhamos de uma discussão em que o foco das possibilidades de quebras de paradigmas na educação, passaria, em primeira instância, pela mão do professor.

Metodologia

A metodologia deste trabalho é de análise qualitativa com pesquisa exploratória. Os procedimentos realizados foram: escutas das práticas docentes; filmagem dos encontros; construção da análise dos dados a partir das narrativas orais, colhidas nesta trajetória docente.

Cunha sobre a metodologia esclarece:

“Trata-se de uma reflexão sobre as narrativas como instrumental educativo, tanto na pesquisa como no ensino. Recupera-se o sentido das narrativas e parte-se do pressuposto de que, trabalhar com elas na pesquisa e/ou no ensino é partir para construção/desconstrução das experiências do professor. Defende-se a ideia que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e, por este motivo, são, também importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora. Explora-se a dupla vertente de possibilidades no campo: a investigação da narrativa usada no ensino e na pesquisa que usa a narrativa” (CUNHA, s/p 1998).

Análise dos dados

Essa análise foi construída a partir de coleta de narrativas orais de professores que participaram dos encontros promovidos pelo NIA. Utilizamos de letras do alfabeto para identificar as falas, mantendo o sigilo necessário, identificando-os como professor A, B, C, e assim por diante.

Como resultados até o momento, apontamos através das narrativas que: “O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos” (CUNHA, s/p, 1998).

Isso aparece claramente nos encontros, onde pautamos nossas indagações a respeito da identidade profissional docente, “O ser professor”. O professor S, conta sua trajetória dentro de uma empresa da região, comenta sobre seu anti-

go trabalho e silencia. Após, ao dizer quando fez a sua escolha profissional no campo pedagógico relata: “*não sei como me transformei professor*”, diante dessa fala e o silêncio, lembra que outro professor do grupo havia sido seu educador anos anteriores. Com isso, notamos claramente que muitos professores esquecem sua trajetória, negam-na. Entendemos essa negação como uma defesa psíquica, “uma proteção contra as exigências pulsionais intensas ou as pressões do mundo exterior [...] A pessoa nega parte indesejável, bloqueia as impressões que se recusa a encarar” (FERREIRA, p.44-45, 2010).

Apontamos, a partir disso, que a escuta do professor nas instituições é algo necessário, significativo e urgente, pois acreditamos que o sujeito, a partir da fala, da palavra, passa a construir e constituir-se como professor, lapidando sua identidade profissional, nomeando a riqueza de sua caminhada, deparando-se com suas fraquezas, repartindo sentimentos, demonstrando pertencimento. Como Imbernón (s/d, p.65) nos diz, “devemos redefinir a função e o alcance da formação como uma estratégia para a troca profissional e institucional dentro do centro educativo, ou seja, devemos dar a palavra ao professor”.

O professor D também traz questões referentes a sua escolha, mas consegue nomear suas dificuldades na trajetória acadêmica, em que a matemática era sua maior vilã. Coloca que a partir da interação e da troca com o professor K, que foi seu professor na academia, houve um crescimento na área. Com isso, percebemos o quanto a transferência no campo pedagógico é importante, que aprendemos por amor a alguém, como Freud já nos apontava há mais de cem anos. Diante disso, o professor deve repensar seu lugar, suas competências socio emocionais e sua disposição para lidar com o outro.

Muitos relatam a importância do ser professor, o quanto construíram suas vidas baseadas em princípios éticos profissionais, que hoje podem olhar para trás e sentirem-se orgulhosos pela trajetória percorrida (Professor K, Professor D, Professor A, Professora F). Com isso, a troca de sentimentos e a tarefa de pensarmos a inovação produz uma coletividade na construção do novo. Mostra-se, muitas vezes, um processo lento, atravessado pela formação continuada, mas produtor de mudanças. Exemplo disso foi o professor K, que mudou a forma dos exercícios aplicados em aula, promovendo momentos de prática associados à teoria e obtendo resultados diferenciados em sala de aula.

Morán (2015, p.16 -18) complementa quando diz que:

A escola padronizada, que ensina e avalia todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem de forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. [...] Quanto mais aprendemos próximos da

vida, melhor. As metodologias ativas são ponto de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.

Educar para vida, como afirma Freire (1996), ainda faz eco nas instituições de ensino, o problema maior é que diante de tantas mudanças na sociedade, ficamos perplexos e mostramo-nos instáveis, para auxiliar na construção dos processos de ensino e aprendizagem de forma inovadora. A grande questão está em como auxiliar a construir projetos de vida, se muitas vezes não conseguimos pensar na nossa própria trajetória, na falta de formação continuada, nas queixas inibidoras de criatividade, enfim de um refletir sobre nossas próprias vidas.

Sabemos que a inovação na educação depende da atitude dos envolvidos na cena. O professor R, discutindo a necessidade de uma forma diferenciada para trabalhar com seus alunos acredita que abrir a possibilidade de utilizarem, por exemplo, a encenação como a representação da teoria jurídica, poderia obter um resultado melhor junto aos seus alunos. Na troca de experiências estabelecidas no grupo de docentes a professora F, auxilia-o relatando suas vivências com essa prática na área da educação, e trás sugestões para o colega na organização da tarefa, agregando a necessidade do contrato pedagógico bem estabelecido junto aos alunos e da seriedade no processo conceitual existente.

Ambos constroem uma prática que “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORÁN, 2015, p.19). Dessa forma estamos abrindo as possibilidades do trabalho colaborativo e pressupondo as possibilidades de trabalhos e dinâmicas interdisciplinares no decorrer dessas caminhadas.

Neste ano, também começamos a fazer o uso do *Classroom*, como uma plataforma de interação e aproximação do professor, do aluno e de conteúdos, pois, como nos aponta Morán (2015, p.22), “um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas”.

Com isso, notamos professores interagindo, experimentando essas novas estratégias e compartilhando conhecimento em rede. Outros mostram acomodação e resistem às mudanças, pois trazem de forma subliminar, o medo de perder o papel central na transmissão de conhecimento, de ser substituído por artefatos tecnológicos, num mundo que prima pela criatividade, inovação e capacidade de enfrentar desafios de aprendizagens colaborativas.

Morán (2015, p.22) nos instiga a pensar os modelos inovadores, dizendo que:

Misturando vídeos e materiais nos ambientes virtuais com atividades de aprofundamento nos espaços físicos, ampliamos o conceito de sala de

aula: invertamos a lógica tradicional de que o professor ensine antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula, para que, primeiro o aluno caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois em sala de aula desenvolva os conhecimentos que ainda precisa no contato com os colegas e com a orientação do professor.

Desde o momento em que começamos a discutir nosso PPI, precisamos romper alguns paradigmas e passamos a pensar as mudanças e planejar de forma gradual, promovendo os encontros, analisando quais seriam os caminhos que iríamos trilhar. Então juntos estamos promovendo formações, diálogos, trocas de experiências, visando a uma busca de aprendizagens mais ativas e colaborativas, em que o protagonismo seja alicerçado na responsabilidade do conhecimento, da troca, pois acreditamos que sozinhos construímos conhecimentos muito limitados, e, juntos, poderemos ir além, desacomodando conceitos, refletindo nossas jornadas.

Conclusões

A busca da inovação na educação, em todos os níveis de ensino, continua sendo um grande desafio a ser alcançado. As principais dificuldades e inquietudes direcionam-se à formação de professores, ao posicionamento da gestão nas instituições, as metodologias a serem utilizadas, para que, aos poucos, ocorram as rupturas e quebras de paradigmas necessárias em prol de aprendizagens esperadas.

A pesquisa teve como finalidade analisar as mudanças ocorridas na identidade profissional dos docentes das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT/Brasil), oriundos dos encontros ocorridos com os professores, durante o ano de 2016, e de acordo com os dados obtidos, descrevemos as principais questões levantadas pelo grupo até este momento, e o movimento do trabalho junto ao NIA, que vem sendo construído na instituição.

Podemos, num primeiro momento, destacar o crescimento na aderência dos docentes aos encontros, pois esses recebem os convites *online* e, conforme as demandas pessoais, fazem a adesão, construindo espaços de busca da identidade docente, aliadas à formação continuada, pois, em nossa instituição de ensino superior, vários professores são profissionais de mercado e diante disso, tornaram-se docentes.

Vale relatar uma atividade de vivência em grupo que ocorreu no encerramento do ano letivo, quando esses tiveram a oportunidade de construir máscaras de gesso, de forma colaborativa, em pares, um no outro, mostrando disposição e sensibilidade diante do trabalho desenvolvido. Uma das questões mais percep-

tíveis deste dia foi o cuidado e, conseqüentemente, o carinho que um professor tinha para com o outro, ao trabalhar com a gaze, o gesso e a água, invadindo o espaço e o corpo do outro, colocando-se ao lado, amparando e tranquilizando o colega que estava sendo moldado.

Apareceram várias questões individuais, de incertezas e dúvidas diante do trabalho do outro para comigo, pois lidar com tudo isto e não ter controle do que está acontecendo, trouxe em pauta nosso lugar de docente na atualidade, a complexidade disso, gerando um grande diálogo sobre estas questões, promovendo a cooperação, o compromisso e a confiança grupal. O trabalho em equipe se desenvolveu de forma a transparecer várias competências do ser professor, sendo a socio emocional, a mais pontual neste momento para a manutenção do grupo e perpetuando-se, na instituição como um todo.

Nossa instituição, atenta às mudanças, optou por um caminho mais suave na busca por novas estratégias educacionais em prol de aprendizagens ativas, que vem se consolidando de forma ainda lenta. Sabemos que as mudanças são necessárias, mas acreditamos que são progressivas e coletivas.

Muitas vezes o aluno que chega ao ensino superior espera por um professor que lhe dê receitas prontas, numa posição de passividade. Transformá-lo em ativo, sendo protagonista responsável pela sua caminhada das aprendizagens, como profissionais capazes de enfrentar questões complexas, tanto na nossa região, como no mundo, saber lidar com situações que se colocam diferentes quase que diariamente, providos de criatividade, de empreendedorismo e de saber conviver nestes cenários em constante transformação é nossa meta.

Diante disso, o professor precisa sair da posição de transmissor para o papel de orientador, que promove a discussão, que mostra o caleidoscópio da aprendizagem e ajuda o aluno a enxergar as possibilidades, que valoriza, acolhe e inspira o processo, transparecendo competências emocionais, intelectuais, sociais e gerenciais das aprendizagens. Para isso, precisamos continuar na busca do conceito de inovação, trabalhando e planejando de forma coletiva, colaborativa, construtiva e não indutiva em prol do conhecimento.

Referências:

- CUNHA, Maria Isabel. (1998). *CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.23, n.1, Jan./Dez. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 11 maio. 2017.
- FACCAT. (2017). *Projeto Político Institucional (PPI)*. Disponível em: Assessoria de Legislação e Normas; Comissão Própria de Avaliação – CPA. Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS- 2017. Acesso em 10 de maio de 2017.

- FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- IMBERNÓN, F; BONAFÉ, J. M. (S/D). Inovar em la teoría y em la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 385. Monográfico. Nº Identificador: 385.008.
- NOGUERO F. L. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- MORÁN, José. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG.

UNIVERSIDADES MIEMBROS DEL FORO



UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO



Universidad de Valladolid



Universidad Autónoma de Baja California



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA



COLABORAN



www.foroinnovacionuniversitaria.net



9 788415 045199