JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

LIBRO DE RESUMENES

Ejes tematicos:

01 - Educación superior, política y sociedad

02 - Transformación de la enseñanza

03 - Posgrados y Educación Permanente

04 - Ciencia, Tecnología y Sociedad

05 - Educación superior y trabajo

06 - Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

07 - Articulación de funciones universitarias

08 - Profesión académica y desarrollo profesional docente

09 - Articulación y cooperación interinstitucional de la educación

10 - Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

11 - Evaluación y acreditación universitaria

12 - Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

13 - Educación superior en contexto de pandemia

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

5 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

ANÁLISIS DE LA ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA A LAS UNIVERSIDADES NACIONALES PARAGUAYAS EN EL PERÍODO DEL PRESIDENTE HORACIO CARTES

Ever F. Villalba Benítez | Paraguay | Universidad Nacional de Pilar

ANÁLISIS DE LA ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA A LAS UNIVERSIDADES NACIONALES PARAGUAYAS EN EL PERÍODO DEL PRESIDENTE HORACIO CARTES 1. Educación superior, política y sociedad Ever F. Villalba Benítez Universidad Nacional de Pilar En el gobierno del presidente Horacio Cartes (2013 – 2018) decreció el financiamiento a las Universidades Públicas paraguayas en un 3,35% teniendo en cuenta el porcentaje de inflación acumulada. Contradictoriamente y en coincidencia con el inicio de su mandato entró en vigencia la Ley Nº 4995/13 de Educación Superior, que establece y reconoce a la misma como un bien público y derecho humano fundamental, para los que deseen y estén en condiciones académicas de acceder a ella. El reto principal de las instituciones de Educación Superior es conseguir financiación, ya que el estado, principal obligado, no está dispuesto a concederla sin contrapartida (Misas Arango, 2011). La negativa se corresponde la lógica del liberalismo económico. Existen posturas antagónicas en la región con relación a la naturaleza de la Educación Superior, algunos la consideran como un bien público, y otros como un servicio de mercado, comercializable; en Paraguay, la educación superior está arancelada, pero en países como Argentina y Brasil es gratuita. La intención de organismos internacionales como el Banco Mundial es clara y apunta al favorecimiento de la privatización de los estudios universitarios, ya en el 2012 recomendó al Brasil, que era necesario la introducción del arancelamiento, porque no existe correlación del presupuesto con el aumento de la matrícula (Banco Mundial, 2017). A su vez en el 2008, La Conferencia Regional de Educación Superior, que reunió a académicos y representantes de países latinoamericanos y caribeños, entre ellos Paraguay, estableció que "la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y deber del Estado" (CRES, 2008). El siguiente año se realizó en París la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, a la cual asistió la representación paraguaya, consensuándose la declaración de la siguiente manera: "la educación superior en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos" (UNESCO, 2009). Paraguay recoge los postulados de la declaración de la conferencia regional del año 2008 y lo estableció como ley en el 2013. Esta ley de educación superior, en consonancia con lo que establece la Carta Magna, la considera como bien público y como un factor principal para desarrollar el país, en un sistema democrático y equitativo; asimismo, reconoce como un derecho humano fundamental para los que estén en condiciones legales y académicas para gozarla, por lo que es responsabilidad del estado la organización, administración, dirección y gestión de dicho sistema (Ley Nº 4995, 2013). El aporte del estado es la principal fuente de financiación del sistema educativo del Paraguay, anualmente se asignan los recursos para cada universidad pública en el Presupuesto General de Gastos de la Nación. En la Carta Magna se establece que los recursos destinados a educación no debe ser inferior al 20% del total asignado a la Administración Central, por otra parte la UNESCO recomienda que la inversión en educación no sea menor al 7% del PIB. La reciente ley de educación superior establece que la inversión en educación superior no debe ser menor al 7% de lo destinado a la Administración Central excluido los préstamos, pero los hallazgos de esta investigación demuestran lo contrario. (Ley Nº 4995, 2013) De este modo la educación superior como bien público y un derecho humano fundamental se reduce a una consigna de académicos, en especial los del sector público, que expresan sus posturas mediantes las diferentes declaraciones y comunicados de los encuentros regionales y mundiales. Esta investigación analizó la inversión estatal en las universidades públicas durante el período del Presidente Cartes (2013 al 2018) y compara con el índice de inflación. Se analizó cuantitativamente los presupuestos desde el 2013 al 2018 de las universidades públicas, obtenidos del Ministerio de Hacienda constatándose un aumento del 16% en términos absolutos. Sin embargo considerando la inflación acumulada, que ha sido del 19,40% hubo un decrecimiento del financiamiento de la Educación Superior. La responsabilidad de esta política reduccionista y contradictoria no es solamente del Ejecutivo sino también del Parlamento que aprueba una ley, la N° 4995, y en uno de sus articulados vuelve a reiterar que el financiamiento no debe ser inferior al 7% de lo destinado al presupuesto de la Administración Central, pero en el presupuesto 2018, a modo de ejemplo, la asignación a las universidades representa apenas el 4,45%, siguiendo la misma línea que los años anteriores. Existen leyes, declaraciones, pero en realidad al momento de asignar recursos para el financiamiento de las universidades nacionales, quienes toman las decisiones olvidan las normativas y aplican una política de ajuste, que no se compadece de la necesidad de las instituciones para el cumplimiento de sus fines, generándose un ambiente propicio para las iniciativas privadas. Palabras claves: enseñanza superior, financiamiento, bien público, universidad, derecho humano. Referencias Banco Mundial. (2017). Un ajuste justo: propuesta para aumentar eficiencia y equidad del gasto público en el Brasíl . Washington: Banco Mundial. CRES. (2008). Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias: IESAL - UNESCO. Ley Nº 4995. (2013). De Educación Superior. Asunción: Congreso Nacional del Paraguay. Misas Arango, G. (2011). La financiación de la educación superior en América Latina: un análisis de caso 1990 - 2008. Análisi Político , 61-81. UNESCO. (2009). Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO.

6 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

A UNILA E SUA MISSÃO INSTITUCIONAL: A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO EXPRESSÃO DA RELAÇÃO ENTRE SOCIEDADE, CULTURA E INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

Débora Villetti Zuck | Brasil | UNICAMP-UNILA

A educação superior é partícipe do processo de integração da América Latina, em diferentes perspectivas e âmbitos, tais como: ensino, pesquisas, convênios, mobilidade acadêmica, intercâmbios, entre outros. O Brasil, por exemplo, implementou uma universidade voltada a esse tema: a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Este trabalho objetiva compreender a relação entre educação superior, sociedade, cultura e integração regional a partir desta universidade e sua missão. De natureza teórica e abordagem qualitativa, o estudo visa contribuir para o conhecimento e uma melhor compreensão das especificidades da instituição e é explicativo quanto ao objetivo e bibliográfico e documental quanto à fonte. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Entende-se que a educação superior é parte da cultura e ambas são constituintes e constitutivas da sociedade. A cultura é o conjunto da produção humana e, no caso da educação formal, como na universidade, os elementos culturais são traduzidos pelos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Como atividade mediadora da prática social, a preocupação da educação é, ou deveria ser, a elevação do nível cultural das massas, pois se o ser humano se desenvolve pela apropriação da cultura, à educação cabe garanti-la nas suas formas mais complexas. Desta forma, o papel do ensino superior é o desenvolvimento da cultura superior e a formação de intelectuais de alto nível. A universidade pública é responsável pela formação de profissionais qualificados e pela produção científica, desempenha papel importante na elevação da cultura da população e estratégico no desenvolvimento nacional (SAVIANI, 2010). Imbricada a realidade, a educação é permeada por projetos econômicos, políticos, societários, pedagógicos, entre outros, dentre eles o de integração latino-americana. O processo de integração entre regiões é parte da configuração econômica mundial, ao movimento de formação de blocos entre países com interesses afins. No âmbito do capitalismo dependente e periférico, como é o caso da América Latina, estes emergem à ampliação dos mercados ou de derrubada das barreiras nacionais, liberalização comercial, fluxo de mercadorias e pessoas à inserção internacional. A integração regional, de cunho liberal, é entendida enquanto via para o desenvolvimento e, para atingi-la, distintos âmbitos são focados, como a educação superior. Mas, é o desenvolvimento que produz a educação e não o inverso. Ademais, há projetos integracionistas com conteúdo de classe antagônico, de incorporação e submissão ou de unidade na diversidade de povos e culturas que integram o continente (TOUSSAINT, 2009). Nesse sentido, a universidade também reflete as tensões e disputas entre a educação como direito versus serviço. Ou seja, de direito social e política pública à concepção voltada ao mercado, que atende a princípios microeconômicos, na perspectiva transnacional em que corre o risco de ser incluída na área de serviços e na qual a formação de "recursos humanos" e a vinculação à integração regional pode reproduzir o pensamento educacional economicista, numa dimensão estritamente instrumental da educação face à dinâmica do capital. Em relação à universidade estudada, trata-se de uma instituição federal de educação superior, pública, com sede em Foz do Iguaçu, no Brasil, na fronteira trinacional, criada em 2010 num contexto de aproximação regional e de expansão e interiorização do ensino superior no país. Sua missão específica é a formação de recursos humanos aptos a contribuir para a integração da América Latina, com o desenvolvimento da região e com o intercâmbio cultural, científico e educacional (BRASIL, 2010). Estes aspectos constituem-se, também, na organização curricular, em objetivos e princípios definidos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais que orientam o ensino, a pesquisa e a extensão e na diversidade contemplada na expectativa prevista de ingresso do corpo discente e docente, oriundos de distintos países da região (UNILA, 2013). Compreende-se, de forma provisória e relativa nesse estudo, a UNILA enquanto expressão determinada e determinante da integração por meios educativos e que se propõe "solidária". Os processos formativos do Ciclo Comum de Estudos, que os estudantes ingressantes dos cursos de graduação percorrem nos semestres iniciais, são fundamentais para a integração proposta e um diferencial em relação a outras instituições. O Ciclo Comum de Estudos projeta os princípios que sustentam a universidade em seu conjunto com olhar à integração regional, sob os eixos de conteúdos Fundamentos de América Latina, Epistemologia e Metodologia e Línguas, e seus respectivos componentes curriculares. A integração, categorizada e adjetivada nos documentos institucionais, é abordada econômica, cultural, demográfica, física e infra-estruturalmente (UNILA 2013). Por conseguinte, percebe-se que há uma relação entre sociedade, cultura e integração latino-americana na educação superior da UNILA. No caso brasileiro, esta instituição figura como protagonista na integração regional por meios educativos e em sua missão de contribuir, por meio do conhecimento e da cultura, com a integração, possibilita a apropriação de conhecimentos da área de formação profissional concomitantemente aos conhecimentos da América Latina e de línguas e favorece a relação universidade-sociedade, local e regional. Os processos formativos propiciados podem ser um elemento de difusão, de socialização e de (re)produção de práticas integracionistas, que permita o desenvolvimento humano, unilateral ou, na contradição, quiçá para além dele. Mas, considerando as relações estabelecidas no capitalismo, em que marcos se daria a integração solidária? E quais os sujeitos ou classes sociais dessa integração?

21 | ORAL
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

PERFIL DE INGRESOS A LA UDELAR

Mariana Yozzi | Uruguay | Udelar

La Universidad de la República es la principal institución universitaria, constituyendo un 80% de la matrícula en este nivel. Se trata de una Universidad gratuita, sin restricciones al ingreso y cogobernada con representación de docentes, estudiantes y egresados. Sin embargo, la probabilidad de acceso a la misma presenta diferencias en función del origen social. Los antecedentes nacionales e internacionales evidencian que aquellos que provienen de hogares con mayores ingresos y con niveles educativos más alto tienen mayores probabilidades de acceso a la educación universitaria. La probabilidad de que un joven perteneciente a los sectores que provienen del primer cuartil del índice de capital familiar sus probabilidades de iniciar una carrera en la Udelar es de 6.6%, mientras que en el estrato más alto alcanza el 35.2%, una proporción más de cinco veces mayor. (Cardozo & Lorenzo, 2015) También se evidencia una fuerte segmentación según el sector institucional seguido en la educación media. Las tasas de acceso a la Udelar para la cohorte PISA 2009 se ubican en 20.8% entre quienes provienen de liceos públicos, 5,2% de quienes vienen de bachilleratos tecnológicos y 47,4% de liceos privados. (Cardozo & Lorenzo, 2015) Desde varias décadas se viene confirmando una "feminización" de la matrícula universitaria, donde el 63% de la población universitaria son mujeres, según los datos del censo universitario de 2012. (Fiori & Ramírez, 2015). Esto se corresponde a su vez, con procesos desarrollados en la Educación Media, donde los varones encuentran mayores dificultades de finalización de la educación obligatoria. (Fernández, 2009). Sin embargo, estos antecedentes se refieren al acceso en general a los estudios universitarios, es posible suponer que dentro de la Universidad existen diferentes perfiles entre servicios y carreras. Existe mucha evidencia que demuestra que el género resulta una variable importante en la elección de las carreras, en este trabajo se pretende avanzar en base a los datos de SGB, caracterizando por algunas variables claves como: edad, nivel educativo de los padres, sector institucional de procedencia y región. Diferencias en la elección de las carreras por edad, sexo y servicio: La edad de ingreso a la Udelar, presenta diferencias entre los servicios, la explicación de este fenómeno implicaría la necesidad de otros datos, que enfoquen sobre las motivaciones y experiencias académicas previas de los estudiantes. Lo que se pretende aquí es un trabajo descriptivo en base a la literatura académica que existe sobre el fenómeno. Cuando analizamos la edad promedio de ingreso a los servicios, podemos encontrar que Humanidades es la que tienen mayor edad en promedio, seguido por Bellas Artes y Enfermería. La edad es un factor importante en la continuidad educativa, a medida que aumenta la edad mayores son las chances de que ciertos eventos de transición a la adultez (hijos, entrada al mercado laboral, salida del hogar de origen) (Casal, 1996) (Filardo, 2008) interfieren en las posibilidades de egreso. Por lo cual es esperable que estos servicios presenten tasas menores de egreso. (Custodio, 2010) Múltiples estudios señalan que las carreras con menos vínculo con el mercado laboral, que son las que captan estudiantes de mayor edad. (Latiesa, 1992) Este enfoque se centra en las motivaciones en la elección de la carrera que es corroborada para la Udelar por Custodio a través de la tipología teórico - empírica de estudiantes consumidores y estudiantes inversores, donde en el primer tipo se encuentran los estudiantes de carreras con inserción laboral más débil. Si se observan los servicios con edades promedios más bajas podemos encontrar que Medicina tiene el promedio de edad más bajo, seguido por Ingeniería y Veterinaria. Al observar las inscripciones en los servicios en función del género se pueden resaltar dos asuntos. El primero es la feminización de la matrícula universitaria, fenómeno que ya abarca décadas y se mantiene. El segundo aspecto a destacar cuando se observan las diferencias de género es que en dos servicios existen diferencias a favor de los varones: Agronomía e Ingeniería. En el resto de los servicios podemos encontrar que la mayoría de las inscriptas son mujeres. Siendo Odontología y Nutrición las que tienen mayor proporción de mujeres. Cuando se observa la media por edad de los servicios y el sexo podemos encontrar que en la mayoría de los servicios varones y mujeres tienen la misma edad promedio. Pero podemos encontrar que en promedio los varones que ingresan son más jóvenes en Agronomía y Arquitectura. Mientras que las mujeres que ingresan en Enfermería son más jóvenes que los varones.

32 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

RELACIONES ENTRE EL MARCO JURÍDICO Y CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEL DEPORTE COMO CONTENIDO EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN URUGUAY

Mariana Sarni | Uruguay | ISEF Udelar

José Corbo | Uruguay | CEIP

Título: Relaciones entre el marco jurídico y curricular de la educación física y del deporte como contenido en Educación Primaria en Uruguay Eje. Educación Superior, política y sociedad Autores: Mariana Sarni (Udelar/ISEF) y José Luis Corbo (ANEP/CEIP) Mail: marianasarni@gmail.com; joselocorbo@gmail.com Modalidad: exposición oral Resumen extendido El trabajo presenta parte de las conclusiones de una investigación finalizada en 2019, que tuvo entre sus objetivos centrales, analizar y valorar el marco legal de la Educación Física y el deporte escolar -en tanto uno de sus contenidos- en Uruguay. En este caso, exhibimos los resultados del análisis y discusión entre dos marcos normativos. Por un lado el normativo jurídico establecido en la legislación uruguaya por parte tres leyes: Ley General de Educación (Ley N° 18437, 2008), la Ley de Obligatoriedad de la Educación Física (Ley N° 18213, 2007) y la reciente Ley del Deporte (Ley N°19828, 2019). Por otro, el marco normativo curricular, correspondiente al Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP, 2008). Entendemos que el deporte, en tanto contenido de la enseñanza formal, debe ser parte de un proyecto político educativo sostenido en dichas dimensiones (la político-jurídica y la político-curricular), y creemos necesaria la coherencia entre cada una de esas partes y sus respectivas subdimensiones. Encontramos que existen intenciones manifiestas, tanto el marco jurídico como en el curricular -aunque desde distintos lugares-, de proponer regulaciones a los sentidos y las formas que deberían delinear a las enseñanzas deportivas que tiene lugar en la educación física escolar de las escuelas públicas uruguayas. Se partió de la descripción primero del marco jurídico, en lo que se refiere a sus normativas para la Educación Física y el deporte, y después, del marco curricular, en relación con sus componentes generales, los del Área del Conocimiento Corporal (EF) luego, y de las prescripciones curriculares específicas para la enseñanza del deporte en la escuela. En segundo lugar, se procedió a realizar una lectura crítica de las normativas, asistida por los conceptos de educación física, actividad física, deporte y educación (Velázquez Buendía, 2001; Aisenstein, 2008; Devís Devís, 2018). A partir de esa lectura, se establecen nodos conceptuales y se buscan referencias específicas a cada concepto en las diferentes dimensiones, para ir entramando una y otra con la intención de recuperar acuerdos y/o disonancias en los diferentes niveles. El punto de partida es el interés político-educativo que refleja las relaciones entre los sujetos y se manifiesta en el proyecto educativo nacional, pero que, en la medida que las estructuras político educativas se despliegan, no siempre parece trascender con iguales sentidos y formas. Vemos que, en la medida que los intereses del proyecto político educativo parecen no converger, sucede lo mismo con el resto de los conceptos a los que hacíamos referencia ya que tanto la enseñanza de la educación física como del deporte en la escuela se sostienen indefectiblemente sobre supuestos educativos subyacentes implícitos en cada texto. Esos sentidos subyacentes que indagamos, los que no necesariamente se explicitan en cada documento, son los que se enfrentan con los supuestos subyacentes de los docentes y terminan construyendo la realidad de la enseñanza de la educación física en las escuelas. Mucho dependen de la claridad de los documentos, las consideraciones que sean llevadas a cabo por el profesorado para programar, poner en marcha y evaluar sus enseñanzas en la escuela. Por lo tanto, de no ser claros, coherentes y precisos los documentos, tampoco lo será el sentido educativo real de la enseñanza del deporte. Se concluye que los marcos normativos -en relación a estos conceptos-, resultan innecesariamente yuxtapuestos y, en cierto punto, incoherentes entre sí al momento de establecer obligatoriedades/prescripciones en materia de sentidos y formas para la Educación Física y el Deporte en general, y para la enseñanza del deporte como contenido de la Educación Física escolar en particular. Ello genera problemas concretos en las políticas de estado - jurídica y/o curricular en la materia, problemas que se deslizan en las enseñanzas deportivas escolares e impactan en la formación de los alumnos y alumnas del sistema educativo escolar. Si bien se percibe una intencionalidad jurídica de validar al deporte y su acceso en nuestra sociedad, no parece quedar claro cómo hacerlo ni para qué hacerlo. La supuesta integralidad que describe la ley general de educación no es más que la representación escrita de ciertas construcciones que no parecen estar lo suficientemente claras como para comenzar a elaborar una idea de educación deportiva a partir de su justificación curricular. Esto implica, entre otras cosas, que si los docentes tuviesen intenciones de refugiarse en la normativa y en los aspectos prescriptivos de los propios diseños curriculares, caerían también en esa indefinición, por lo que optan por hacer aquello que suponen deben hacer: el resultado de sus múltiples interpretaciones y de su construcción como sujetos históricos. Esto es, entonces, reproducir un modelo hegemónico de enseñanza deportiva vinculado más a sus creencias que a sus deliberaciones fundadas, que carga con numerosos problemas y que demanda un análisis crítico urgente. En definitiva, y al menos a partir del análisis crítico de la normativa, no parece posible la transformación hasta tanto no se modifique la estructura jurídico normativa que sostiene el proyecto político educativo nacional. Palabras clave: Educación Física, Políticas, Sociedad Referencias Aisenstein, Á. (2008). Deporte en la escuela: ¿vale la pena? En C. Torres, Niñez, deporte y actividad física: relfexiones sobre una relación compleja (págs. 119-134). Buenos Aires: Miño y Dáviña. Devís Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. Revista Española de Educación Física y Deportes., 121-131. Fernández Vaz, A. (2015). Juegos y Deportes: desafíos para la educación. En E. Galak, & E. Gambarotta, Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas (págs. 129-139). Buenos Aires: Biblios. Kemmis, S. (1993). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata S.L. Velázquez Buendía, R. (2001). El currículo de la Educación Física a debate. Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación. Deporte: ¿presencia o negación curricular? (págs. 65-104). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

45 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

ACERVO DIGITAL ABERTO SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: PRIMEIRAS ANÁLISES

Regina Laisner | Brasil | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Paula Pavarina | Brasil | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Julieta Abba | Brasil | Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Jenifer Leite | Brasil | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Marcuzzo Luiza | Brasil | Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Com o acirramento das condições de globalização da economia e da sociedade, a internacionalização da Educação Superior passou a ser mais abrangente e a ocupar uma função estratégica nas Instituições de Ensino Superior, em suas múltiplas dimensões (ensino, extensão e pesquisa). A Rede de Pesquisadores e Gestores de Internacionalização da Educação Superior da América Latina (Redalint), composta por duas universidades argentinas (Universidad Nacional del Comahue e Universidad Nacional del Sur) e duas Universidades brasileiras (Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"), configurou-se com o objetivo central de analisar o processo de internacionalização da Educação Superior, desde um enfoque amplo e crítico. À perspectiva corresponde compreender este processo como um fenômeno complexo, construído a partir da interação de diversos atores e agentes, como organismos internacionais e agências governamentais ligadas à educação, assim como, o Estado nacional e as Universidades, ademais de um terreno de disputas, de onde provêm diversos discursos e práticas da internacionalização da Educação Superior da América Latina. Neste sentido, tem-se como ponto de partida, a identificação de três problemáticas nos estudos sobre a temática da internacionalização, sob as quais a Rede procura basear-se. A primeira, é que os intercâmbios e o compartilhamento de bibliografia sobre internacionalização latino-americana entre os grupos e redes afins à temática são escassos, sendo a literatura utilizada, em geral, vinculada, prioritariamente, aos centros hegemônicos do conhecimento (localizados na Europa e na América do Norte). Neste sentido, Lander (2017, p. 64) destaca que "O intercambio intelectual com o resto do Sul, em especial com outros continentes, desde os quais, a partir de experiências compartilhadas poderia aprofundar-se a procura de alternativas, é, em nossas universidades escasso ou nulo". A segunda problemática, relacionada à primeira, é o desconhecimento da produção acadêmica latino-americana sobre a internacionalização, por sua própria comunidade. Didou Aupetit e Escobar (2014) já argumentavam, há alguns anos, que ainda que com um índice alto de produtividade, os autores latino-americanos, reconhecidos e citados na região são poucos, os grupos de especialistas são escassos e às vezes estão organizados ao redor da figura de alguns líderes. A terceira e última problemática detectada, de certo modo, também vinculada às anteriores, foi a dificuldade para encontrar material bibliográfico específico sobre a internacionalização na América Latina, em diversas bases de dados. Cabe lembrar que é possível identificar relevantes bases de dados de acesso aberto que disponibilizam a produção acadêmica, acerca da temática de internacionalização da Educação Superior. Entretanto, há de se ressaltar que não há um acervo que congregue, se não toda a produção, ao menos parte significativa dela, em um local específico, e ao mesmo tempo utilize mecanismos de seleção e análise de dados para auxiliar na reflexão sobre a produção acadêmica neste campo do conhecimento. Assim, de maneira inédita, está sendo confeccionada, a partir do trabalho da Rede, uma base de dados (com livros, capítulos de livros, teses, dissertações e artigos), em função da especificidade temática proposta, que reúne os aportes desde el Sur, o que colaborará na análise da internacionalização com um olhar próprio (Beneitone, 2013), assim como também permitirá o compartilhamento bibliográfico aberto e gratuito, promovendo trocas e parcerias entre autores/as da região. A metodologia empreendida para a construção do acervo se concentra em quatro etapas para a gestão destas informações: 1) coleta automatizada de material disponível de maneira difusa em outras bases de acesso aberto; 2) sistematização dos dados coletados e identificação e inserção de metadados; 3) análise dos dados, 4) disponibilização e divulgação dos dados. Atualmente o acervo se encontra disponível no site da Redalint e já conta com um total de 219 publicações, das quais um pouco mais da metade (51%) corresponde a artigos, 21% a dissertações, 17% a capítulos de livros, 7% a teses e 4% a livros completos sobre a temática. Em relação à origem das publicações foram produzidas, de forma destacada, no Brasil, Argentina e México. Esse dado pode explicar-se a partir de dois aspectos: por um lado, Argentina, Brasil e México foram os primeiros países na América Latina a apoiarem programas de internacionalização e, por outro, nos três países o conhecimento sobre internacionalização é produzido por pesquisadores, o que beneficia a publicação dos resultados dos respectivos trabalhos investigativos (Didou Aupetit & Escobar, 2014). Outro dado relevante a apontar-se, nas primeiras análises do acervo, foi a área de formação dos/as autores/as conforme a classificação da Capes das diferentes áreas de conhecimento. Neste sentido, a maioria dos/as autores/as tem sua formação na área das Ciências Humanas (46%), seguido das Ciências Sociais Aplicadas (28%), Linguística, Letras e Artes (5%), Ciências da Saúde (5%), Ciências Exatas e da Terra (2%), Ciências Biológicas (2%) e Engenharias (1%). Também verificou-se que 11% da área de formação dos/as autores/as foi considerado como de outras áreas, na impossibilidade de sua classificação. Estes foram os primeiros achados de uma quantia considerável de publicações sobre a internacionalização produzidas na América Latina. A partir deles conseguiu-se identificar os/as principais autores/as que pesquisam sobre o tema, os grupos e redes de pesquisa aos quais pertencem e as universidades onde atuam. Acreditamos que, a partir da difusão da plataforma na qual encontra-se hospedado o acervo, estes autores/as, redes e grupos de pesquisa latino-americanos disputaram o sentido do saber hegemônico da internacionalização, colaborando assim para a construção de uma visão epistêmica mais abrangente, crítica, autônoma e solidária.

54 | ORAL
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

SOBRE O PROTAGONISMO DA UFPEL NO DESENVOLVIMENTO DO MEIO RURAL: EM QUE DIREÇÃO CAMINHAMOS?

Darlan Pez Wociechoski | Brasil | Universidade de São Paulo
Nádia Velleda Caldas | Brasil | Universidade Federal de Pelotas
Marcio Silva Rodrigues | Brasil | Universidade Federal de Pelotas

Este trabalho apresenta parte dos resultados obtidos numa pesquisa de mestrado. Além disso, partiu do suposto compromisso social que alicerça a ideia de universidade pública no Brasil e objetivou analisar as concepções de desenvolvimento predominantes na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) a partir da perspectiva dos autores dos projetos de extensão voltados para o meio rural dessa instituição. O aporte teórico fundamenta-se nas principais concepções de desenvolvimento rural (CAPORAL, 1998; FAVARETO, 2006; WANDERLEY, 2000). Destarte, a construção das políticas públicas de desenvolvimento para o meio rural na história brasileira pode ser dividida em duas vertentes. A primeira é centrada na dinâmica da produção agropecuária, em consonância com visão de modernização capitaneada pelo setor urbano-industrial. Traduziu-se no fenômeno conhecido como "revolução verde" e pelo peso de critérios baseados no desempenho de indicadores econômicos como a produção agrícola, o Produto Interno Bruto, a renda per capita, etc. A segunda visão emerge a partir do reconhecimento do esgotamento do modelo anterior. Esta incorpora os imperativos ambientais da sustentabilidade, a busca de sinergia e combinação entre atividades não-agrícolas e agrícolas (pluriatividade) como um caminho para ampliar as perspectivas das famílias rurais. Esta visão se apoia em outros indicadores de maior complexidade e larga aceitação como é a questão das rendas e atividades não necessariamente ligadas à agricultura. Os esforços políticos governamentais anteriormente desenhados em regiões dão espaço atualmente para o território como unidade de referência. Com efeito, os esforços metodológicos foram centrados em uma abordagem predominantemente qualitativa, caracterizada como uma pesquisa descritivo-interpretativa dividida em três etapas. Em maior detalhe, a primeira etapa foi reservada à delimitação de campo. Para tanto, selecionou-se 60 projetos voltados para o meio rural de um montante de 582 cadastrados no Sistema de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPel no ano de 2015. A partir dos dados da primeira etapa, selecionou-se, por conveniência, um grupo de 11 docentes, cujos projetos se aproximavam, em tese, da temática de desenvolvimento territorial. Essa seleção também constituiu a segunda etapa de pesquisa, caracterizada pela identificação e pela descrição das concepções de desenvolvimento do grupo através de entrevistas individuais com roteiro semiestruturado. O resultado principal é uma diversidade de concepções de desenvolvimento – por vezes, implícitas – nos discursos dos professores da UFPel, que englobam desde a concepção agrícola, perpassando pela concepção sustentável, até a abordagem territorial. Constatamos ainda que, a maioria dos professores associa imediatamente os adjetivos "local", "regional", "rural" e/ou "territorial" do desenvolvimento com o espaço de ação de suas atividades, de modo que, não transparecem na compreensão dos mesmos, questões como o rompimento da visão setorial atribuída ao meio rural, nem a associação das concepções com uma visão sócio-política. De acordo ainda com as nossas análises, a extensão universitária é direcionada primordialmente ao setor produtivo e, com ressalvas, ao setor de serviços ou de atividades de ócio do meio rural. Ainda sendo pouco explorada a extensão universitária para os consumidores, com exceção de um professor. Temos, por outro lado, a consideração de que o perfil de trabalho dos professores, em geral, apresenta-se aberto às demandas da comunidade, fato que acaba, indiretamente, atualizando e interligando-os às novas concepções políticas e teóricas de desenvolvimento, haja vista, em nossa pesquisa, a resposta positiva de professores às demandas do meio rural para além da produção agropecuária, como no fomento de ações ligadas ao artesanato. Com efeito, a abordagem territorial está direcionada para áreas desfavorecidas, com vistas a promover uma melhoria da qualidade de vida e acabar com desigualdades sociais. Ademais, percebemos também que o conceito de território como unidade de referência para o trabalho dos agentes universitários tornar-se-ia apenas uma abstração se não fosse a materialidade das atividades – próximas à concepção de "extensão crítica" (SILVA, 2001) – de alguns professores que apontam na direção de estratégias e ferramentas que colocam as famílias e comunidades como ponto de partida para valorização da identidade cultural do território na construção do desenvolvimento. Em suma, esse cenário se desenha, possivelmente, pelo desconhecimento das teorias e políticas de desenvolvimento para o meio rural na universidade estudada, a partir do exposto pelos docentes. Fato que indica a necessidade de colocar esses temas nos espaços de formação dos docentes universitários.

63 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

LAS PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES Y EL CONTEXTO ESCOLAR ACTUAL: LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES DE 1° AÑO DE LOS PROFESORADOS SOBRE LA RELACIÓN ESCUELA- COMUNIDAD

Pablo Massutti | Argentina | Facultad de Educación- UNCUYO
Jorge Asso | Argentina | Facultad de Educación- UNCUYO
María Eugenia Lucero | Argentina | Facultad de Educación- UNCUYO

II Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior El protagonismo de la enseñanza superior pública en contextos nacionales críticos 22-24 ABRIL, 2020- Montevideo, Uruguay Título de la ponencia: Las prácticas pre profesionales y el contexto escolar actual: la mirada de los estudiantes de 1° año de los profesorados sobre la relación Escuela- Comunidad- Facultad de Educación- UNCuyo- Argentina Eje temático: Educación superior, política y sociedad Autores: María Eugenia Lucero, Pablo Massutti, Jorge Asso E- mail: marelucero @gmail.com Pertenencia institucional: Facultad de Educación- Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza- Argentina Modalidad de preferencia: Comunicación oral Palabras claves: práctica pre profesional- escuela- comunidad Desde el Taller de Práctica Profesional e Investigación Educativa I: Escuela y Comunidad de la Facultad de Educación (Mendoza- Argentina) estamos ejecutando un proyecto de investigación educativa que busca caracterizar las representaciones y reflexiones de los estudiantes de primer año, a partir de las visitas a territorio y de la aplicación de categorías teóricas propias del espacio, para el análisis de las relaciones entre las escuelas y las comunidades donde se encuentran. Intentamos mostrar desde la perspectiva de futuros docentes, cómo ven la complejidad y el entramado de relaciones políticas, económicas y sociales que se observan en nuestras sociedades contemporáneas. En nuestro taller les proponemos como desafío a los estudiantes realizar un informe diagnóstico socioeducativo de la escuela asignada, en donde la información relevada es analizada desde las categorías teóricas propuestas en el espacio curricular. Al finalizar el recorrido anual, hemos aplicado un cuestionario autoadministrado a todas y todos los/as estudiantes de las comisiones de primer año de la cohorte 2019 que tenemos en este Taller (Profesorado de Educación Primaria y Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual, Sordos y Ciegos) con el objetivo de describir cuál es la relación entre las categorías teóricas y su aplicación en los trabajos finales elaborados por los estudiantes. El cuestionario es una de las herramientas metodológicas elegidas para dicha investigación, pues constituye un potente elemento para reflejar la perspectiva de los y las estudiantes sobre la relación escuela- comunidad, como parte de la relación entre educación y sociedad. La información obtenida de los cuestionarios es sistematizada a través de una matriz de datos en donde se designan tres dimensiones a analizar: la visita a la escuela, el estudiante y el taller de práctica profesional. En relación a la "visita a la escuela", las variables seleccionadas son: características de la escuela visitada, contexto de la escuela, relaciones entre los actores escolares, detección de actores sociales, relaciones de la escuela – comunidad y la influencia de la presencia de estudiantes en la escuela. En cuanto a la dimensión "estudiante", se focaliza el estudio en la variable relacionada con opiniones personales y recuerdos, del tránsito como alumno por la escuela primaria, a partir de la visita. Teniendo en cuenta la dimensión "taller de práctica profesional", se establecen como variables principales: conceptos teóricos-metodológico utilizados en el análisis de la relación escuela – comunidad en el taller, conceptos relevantes para el ejercicio de la profesión desde la mirada del estudiante, relevancia de la experiencia grupal y sugerencias para el taller. El análisis de la matriz de datos se encuentra en proceso de estudio y cotejo, por ello se socializan anticipadamente algunos hallazgos significativos. Éstos corresponden a la cuarta parte del total de los cuestionarios sistematizados. Atendiendo a que se comparte la mirada de Moral (2000) que plantea que en la práctica docente continua, el proceso de reflexión es una construcción grupal, "…pues el conocimiento explícito y útil para transformar la realidad escolar se construye en forma colectiva y conectada con un contexto particular que imprime un significado especial al proceso reflexivo"(como se cita en Revilla Figueroa,D. 2010), es que se valorará la voz de los estudiantes en relación a las dimensiones detalladas. Tomando como referencia la dimensión que se focaliza en el taller de práctica y su metodología de trabajo, se advierte en esta primera aproximación al análisis, que algunos estudiantes valoran como positivo el haber transitado la experiencia de trabajo en equipo, algunas de sus voces relatan: " tuve un buen trabajo grupal y me gustó poder intercambiar ideas y llegar rápido a un consenso", "en la docencia voy a trabajar con otros compañeros y poder trabajarlo durante la formación es muy importante". Estos indicios fortalecen la metodología de trabajo en el taller y promueven la búsqueda de estrategias para la promoción del trabajo grupal entre los estudiantes. Algunos estudiantes señalan que determinados conceptos les permiten comprender la realidad educativa, desnaturalizar situaciones en el ámbito escolar 0 poder asignar una categoría teórica a aquello que decontruyeron durante el proceso de elaboración del informe final. Acordamos con lo expresado por Calle García, R., Rodriguez Andino, M., Amayuela Mora, G. (2015) en que "este espíritu de indagación crítica lleva a impulsar en y desde las prácticas, procesos de investigación, reflexión y acción en los espacios educativos, para establecer una relación dialéctica entre la práctica pedagógica, la teoría y la práctica". Los resultados parciales del análisis permitirán revisar si la selección bibliográfica en carreras de educación superior (en este caso profesorados universitarios) donde dictamos este Taller, les posibilita realizar un análisis crítico de la sociedad en la que viven y en donde trabajarán a futuro.

74 | ORAL
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA TRAMA REGIONAL

Andrea Molinari | Argentina | UBA/UNIPE

El trabajo se propone analizar los acuerdos de integración regional o subregional, propios de Latinoamérica, en los que participan Argentina, Chile y Uruguay (países estudiados en el proyecto de investigación radicado en la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina) ya sea en calidad de Estado miembro o Estado asociado y su relación en el conjunto de las políticas de formación docente que desarrollaron localmente a partir de la aprobación de sus respectivas leyes nacionales en los años 2000. Argentina, Chile y Uruguay presentan historias singulares pero compartidas en materia educativa, no sólo promovieron la masificación de la educación común desde finales del siglo XIX y principios del XX, sino que incluyeron entre sus políticas educativas fundacionales la formación de docentes como un sector sustantivo de sus desarrollos escolares. Durante gran parte del siglo XX el desarrollo educativo de estos tres países tuvo características similares en cuanto a expansión y cobertura de la educación primaria, así como en lo que respecta a la organización de modalidades y opciones curriculares para la escuela secundaria y la formación profesional en el nivel universitario, entre otras similitudes. Es de destacar que en los tres países hubo grupos poblacionales sin acceso o con acceso notablemente diferenciado a la oferta escolar, rasgo que se mantendría como una constante. Desde mediados de los años setenta del siglo XX Argentina, Chile y Uruguay experimentaron proyectos educativos autoritarios en el marco de trágicas dictaduras militares. Sin embargo, en la profusión de estudios realizados por Organismos Internacionales sobre la educación en la región en las últimas décadas se destaca la referencia a "la" educación en América Latina como si se tratara de un todo homogéneo (Ruiz, 2014). Con ello se ha englobado a toda la región en indicadores o bien en interpretaciones generalistas y esto ha encubierto la diversidad educativa de la región. La recurrencia de reformas estructurales de los sistemas educativos latinoamericanos en las últimas tres décadas se ha montado sobre realidades educativas no homogéneas y, por ende, incluso en los casos de la aplicación de programas de reforma similares, los resultados han sido diversos. Los procesos de construcción de región analizados en este trabajo muestran distintas formas de configurarse (diversidad de países que los integran, de las misiones que los impulsan o de las estrategias que se dan) y su atención a los temas educativos muestran intereses específicos orientados fundamentalmente a la educación básica y a la educación superior. Los modos de construir región de las plataformas en las que participan Argentina, Chile y Uruguay parecieran inscribirse en procesos de carácter constructivo donde una agenda abierta permite ir asumiendo compromisos que no terminan de constituirse en políticas regionales, quedando la integración en el plano de la transferencia de experiencias en la dimensión más territorial y en el intercambio de conocimiento técnico en el plano de la administración política (Botto, 2011). Las dos plataformas regionales analizadas abordan muy recientemente la cuestión de la formación docente, el MERCOSUR la incorpora recién en el año 2011 en su estructura como un asunto relevante y con tratamiento diferenciado en su Plan Estratégico del Sector Educativo 2011-2015 y la UNASUR, si bien la incluye desde el origen, la tematiza en el año 2012 en su Plan Operativo Quinquenal 2012-2017. La formación docente, en este marco, recibe un tratamiento específico y en paralelo a las líneas tratadas para la educación superior. Mientras las políticas para este último nivel educativo se concentran en la creación de un sistema regional de acreditación de la calidad aplicable tanto al grado como al posgrado (MERCOSUR avanzó en medicina, ingeniería, arquitectura, veterinaria, economía y odontología); a la movilidad académica de estudiantes y profesores entre los países de la región; y a la cooperación entre las instituciones en programas de enseñanza e investigación para promover la mejora de la calidad, la formación docente empieza a dar sus primeros pasos en estas dos última líneas y no logra acuerdos político significativos en materia de reconocimiento de títulos. En este punto se encuentra la primera tensión en la medida que la formación docente pertenece, en la mayoría de los estados parte, al nivel superior, aunque en muchos de estos casos no integran el sistema universitario. En este aspecto, las universidades han producido en los últimos veinte años sistemas locales de evaluación y acreditación de carreras que les permitieron ir construyendo acuerdos en un nivel supranacional. Las instituciones formadoras de docentes de los países estudiados e integrantes de ambas plataformas regionales, recorren tradiciones distintas en este sentido y la creación de organismos orientados a evaluarlos es de aparición reciente tanto para Argentina como para Uruguay. Dentro de estas lógicas de construcción regional donde predominan los criterios intergubernamentales, esta ausencia en los sistemas nacionales podría constituirse en una razón para no avanzar en acuerdos que trasciendan lo local y a la vez, incluirlo como meta podría funcionar como factor para traccionar la creación de instancias de acreditación en aquellos países que no la contemplaban. En cuanto a la creación de la formación docente como una línea específica de objeto de política regional en el MERCOSUR, podría inferirse, a partir de la lectura de los documentos consultados producidos por las comisiones pertinentes, que la incorporación obedece a la necesidad de resolver los problemas específicos de la enseñanza en la educación básica, motivo que podría explicar su inclusión como Grupo de Trabajo en la Comisión Regional de Educación Básica del SEM. A éste podría sumarse otro argumento, que terminaría de definir su inclusión en Básica (CRCEB) y no en Superior (CRCES), relacionado con los modelos pedagógicos e institucionales de la formación docente en los países de la región que no exhibían suficiente tradición en la formación de maestros en las universidades. Al crearse, más tarde, la Comisión Regional de Formación Docente y adquirir una posición diferencial respecto de las demás Comisiones, le facilita a la formación docente la generación de una agenda propia en relación con dichas Comisiones y no subsumida a ellas. La UNASUR, por su parte, al concebir a la formación docente como objeto específico de sus políticas desde su creación, está en condiciones de avanzar sobre acuerdos ya establecidos. Esto podría estar expresado en la recuperación, dentro de su ámbito, de muchos de los lineamientos políticos del SEM y de los productos logrados a través de acciones concretas como la conformación de redes de instituciones y la elaboración de estados de situación de la formación docente en diferentes tópicos, entre otras. Estas acciones no han tenido impacto regional por fuera de las instituciones participantes, que en los países estudiados ha sido significativa en cuanto a representación cuando no resultó censal, como el caso de Uruguay. La contribución más importante que han hecho es poner en diálogo a los sistemas formadores nacionales, reconocer la variedad institucional y sus prioridades políticas, propiciando un reconocimiento mutuo, identificando problemáticas comunes y diseñando estrategias de armonización que todavía están alejadas de consolidar un sistema de integración regional.

85 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

PRIMERAS APROXIMACIONES A LAS POLÍTICAS RECIENTES DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR)

Mercedes Collazo | Uruguay | Universidad de la República
Carolina Cabrera | Uruguay | Universidad de la República
Mariángeles Caneiro | Uruguay | Universidad de la República
Sylvia De Bellis | Uruguay | Universidad de la República

La comunicación que se propone presenta avances de la línea de investigación "Políticas de diversificación y renovación curricular: proyecciones y realizaciones" (2007-2017). El proyecto forma parte del Programa de estudios sobre currículo universitario que lleva a cabo la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza desde el año 2004, vinculada con la promoción de políticas de ampliación, diversificación, articulación y flexibilización curricular de la Udelar. El Programa de estudios curriculares se enmarca en una perspectiva general de investigación histórico social (Goodson, 2003; Pinar, 2014) y respalda sus principales tópicos de análisis sobre políticas universitarias y cambio curricular en una variedad de fuentes teóricas anglosajonas y europeas -clásicas y contemporáneas- del campo de la educación superior, así como en los desarrollos teóricos iberoamericanos del campo didáctico curricular de las últimas décadas. A partir del acuerdo firmado el pasado año con la Comisión Coordinadora del Interior, se propone la sistematización de las políticas de diversificación curricular llevadas a cabo por la Udelar en la última década. Se realiza un estudio curricular de doce carreras de creación reciente en Montevideo y el Interior del país que cuentan con egresos a fines de 2017, a través de un primer abordaje documental y de entrevistas a responsables de las carreras seleccionadas. La Udelar impulsa desde los años dos mil políticas de diversificación curricular y la reforma conjunta y concertada de sus planes de estudios, orientadas por directrices con origen en diversas fuentes y tradiciones universitarias. Se generalizan la flexibilización y articulación curricular de las ingenierías, la integración curricular multidimensional de las formaciones de la salud humana y la curricularización de la extensión universitaria de origen reformista latinoamericana. Estudiar el proceso de cambio curricular desarrollado por los núcleos académicos en sus marcos institucionales particulares, constituye una necesidad para la evaluación de la política universitaria ya que se trata de un movimiento de trasformación curricular que se gesta por primera vez en la historia institucional desde el nivel central y está pautado por la primera norma general que regula los estudios de grado y sus formaciones terciarias, discutida desde 2008 y promulgada en 2011. La presentación tiene como finalidad compartir los primeros avances del proyecto en relación con los siguientes objetivos: a) identificar las razones que dieron lugar a la creación de las carreras, b) sistematizar los principales componentes del currículo proyectado y realizado, con especial énfasis en las directrices curriculares acordadas en la normativa universitaria. Entre otras dimensiones de estudio, se aborda en primer lugar el análisis del origen y la pertinencia de la creación de las carreras y titulaciones, los componentes de formación disciplinar e interdisciplinar, de formación teórica y práctica, de formación general y específica, las estructuras curriculares previstas, la flexibilidad y la articulación curricular, la integración de funciones universitarias, las estructuras de gestión curricular. Asimismo, se relevan variables contextuales tales como financiamiento original y estructura del plantel docente. En una segunda etapa se llevará a cabo un estudio comparativo por contraste (Coller, 2005) de los doce casos carrera en las principales dimensiones abordadas. En primer lugar, es claro que las políticas curriculares centrales constituyen en todos los casos analizados una ventana de oportunidad para los procesos de diversificación que acompañan el avance de la descentralización universitaria en los años dos mil, así como las necesidades de diversificación curricular por demandas sociales, académicas e institucionales de los servicios capitalinos en las áreas social y científico tecnológica. Del análisis de la dinámica curricular antecedente, se identifica la creación de carreras nuevas sin estructuras académicas prexistentes, la creación de carreras nuevas que son el resultado de un proceso de desgajamiento curricular y la creación de carreras nuevas que son el resultado de la ampliación de los niveles de formación, como resultado del pasaje de un nivel técnico a un nivel de grado. Por otra parte, las primeras aproximaciones a las políticas de diversificación curricular de la Udelar dan cuenta de una amplia diversidad de procesos curriculares fundacionales, de perfiles epistemológicos y de dinámicas histórico institucionales en juego. Estas configuraciones particulares se acompañan a la vez de un variado cuadro de prescripciones y resoluciones curriculares, fundamentalmente en términos de estructuras curriculares y niveles de flexibilidad y articulación. A partir de ello, se plantea como hipótesis la existencia de códigos curriculares (Lundgren, 1997) diferenciados que serán analizados en el marco de sus respectivos campos de formación afines. En suma, la pluralidad de diseños y resoluciones curriculares que presentan las carreras de reciente creación en la Udelar advierten acerca de una dinámica institucional centralizada, en términos de directrices curriculares generales, pero fuertemente descentralizada en función de los particulares juegos de fuerza académicos y profesionales -materiales y culturales-, que tienen lugar en la base institucional (Clark, 1983).

86 | ORAL
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

ALGUNAS CONTRIBUCIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS AL ESTUDIO DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

MERCEDES COLLAZO | Uruguay | Universidad de la República

La centralidad que ha adquirido el conocimiento en los procesos de desarrollo económico, social y cultural en la era global sitúa a las universidades en un lugar de máxima responsabilidad histórica. Los países periféricos enfrentan en este sentido fuertes desafíos ligados al nuevo contexto, vinculados con la transición entre el desarrollo tardío y el paradigma de la sociedad del conocimiento, acelerándose las dinámicas de democratización del acceso a la educación superior. La agenda de transformaciones de la educación superior promovida desde entidades, agencias y organismos nacionales e internacionales, con fines y enfoques muy diversos, presenta importantes consensos en relación con algunos lineamientos de política educativa. En el plano curricular, especialmente focalizados en las políticas de flexibilización y diversificación de la oferta, así como en la promoción de un enfoque de formación por competencias (Didriksson & Herrera, 2004; Tünnermann, 2007). Los retos que hoy plantean al curriculum universitario los nuevos requerimientos de ajuste entre educación superior, empleo y sociedad en el escenario de los procesos de globalización, requieren ser analizados en interjuego con los sentidos de política universitaria construidos históricamente por los espacios institucionales y académicos específicos; así como en relación con las lógicas epistemológicas que configuran y caracterizan los distintos campos de formación (Barnett & Parry & Coate, 2001), en el contexto de sus particulares tradiciones y sistemas de creencias expresados en forma de ideologías curriculares. Con esta premisa, nuestra tesis de doctorado buscó profundizar sobre los procesos de selección y organización curricular, así como en las pautas de transmisión y evaluación de conocimientos que ponen en juego los colectivos universitarios en sus contextos académicos y profesionales singulares, en una dinámica contemporánea de fuertes presiones hacia el cambio del modelo clásico de formación de la modernidad. En particular, se indagaron los códigos curriculares (Lundgren, 1992) que, en última instancia, validan las comunidades académicas, en el marco de los lineamientos de renovación curricular pautados por las políticas públicas universitarias, configuradas en diálogo crítico con las perspectivas mundiales, especialmente en aquellas instituciones que preservan altos niveles de autonomía política del Estado. Identificamos así la necesidad de reconstruir una mirada académica que profundice los alcances y límites curriculares de cada campo de formación, en razón de sus estructuras de conocimiento implicadas, en un marco de tradiciones universitarias y sistemas de creencias configurados a lo largo del tiempo. Con estos propósitos se realizó un estudio analítico comparativo de casos por contraste (Coller, 2005), definiendo como unidades de análisis tres carreras de grado de la Universidad de la República (Uruguay) con alto nivel de estructuración curricular: Ingeniería Eléctrica, Odontología y Sociología, pertenecientes a los campos de formación Tecnológica, Salud Humana y Ciencias Sociales, respectivamente. De este modo, se profundiza desde una perspectiva interpretativa y con una orientación primordialmente cualitativa en las "lógicas epistemológicas" de las formaciones teniendo en cuenta tres dimensiones básicas del análisis curricular: el desarrollo de las tradiciones disciplinares específicas, la evolución general de las profesiones particulares y el marco académico e institucional en su proceso histórico general. En la perspectiva diacrónica de las carreras, se analizaron las marcas de origen de las disciplinas, las dinámicas comunes y particulares observadas en la genealogía de las carreras y las principales tensiones curriculares relevadas a lo largo de su historia. En la perspectiva sincrónica, los principios actuales de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento, las tensiones curriculares que se identifican actualmente en las carreras y los alcances y límites de los proyectos de formación curricular en un horizonte de nuevas transformaciones. Para ello se construyeron matrices comparativas que cubren el conjunto de categorías (52) que estructuran el análisis, organizadas en las siguientes dimensiones: i. Procesos de institucionalización de las formaciones (5), movimientos históricos curriculares (14), tensiones curriculares (3), prospectiva curricular (3); ii. Selección: principios de relevancia de los tipos de conocimientos (11); Organización: principios de integración de conocimientos, principios de apertura de conocimientos (8); Transmisión y evaluación: principios pedagógicos (5); Estrategias de desarrollo curricular: principios de gestión y evaluación curricular (3). La tesis permitió desarrollar cuatro tipos de avances: a) realizar un aporte al conocimiento de las carreras y los campos de formación específicamente abordados, con escasos estudios sobre su dinámica curricular contemporánea, visibilizando producciones y debates curriculares y pedagógicos relegados en la memoria institucional; b) delinear una tipología primaria de lógicas epistemológicas que configuran diferentes campos de formación universitaria, poniendo en juego los principales atributos de los códigos curriculares identificados en las carreras analizadas; lógicas que condicionan la adopción de políticas universitarias generales y la atención a los requerimientos sociales y del mundo del trabajo; c) realizar una contribución a la conceptualización de la naturaleza y la dinámica del currículo universitario como proyecto epistemológico particular de formación, fuertemente vertebrado por la historia de las disciplinas y las profesiones; c) realizar una contribución teórico-metodológica al estudio del currículo universitario con el aporte de dimensiones y categorías de análisis que, si bien podrán ser ampliados y enriquecidos, permiten una orientación o guía efectiva para el desarrollo de la investigación curricular. La presente comunicación se focalizará en el escrutinio de la tesis principal y las hipótesis de investigación, así como en el examen de los supuestos iniciales de la investigación y los nuevos hallazgos.

87 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ARGENTINA: UN ESTADO DE SITUACIÓN

Gustavo Mortola | Argentina | Universidad Nacional Arturo Jauretche

Mariano Montserrat | Argentina | Universidad Nacional Arturo Jauretche

La formación del profesorado en lenguas extranjeras en la Argentina: un estado de situación Gustavo Mórtola Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina formaciondocente.unaj@gmail.com Mariano Montserrat Universidad Nacional Arturo Jaureche, Argentina mmontserrat@unaj.edu.ar Palabras clave: educación superior – lenguas extranjeras – formación docente – hegemonía del inglés – sistema ecolingüístico Exposición oral Eje N° 1. Educación superior, política y sociedad En esta ponencia abordaremos la formación del profesorado de lenguas extranjeras en Argentina para problematizar su presente y sus perspectivas a futuro. En este país los docentes son formados tanto por la universidad como por el sistema terciario no universitario. Ambos subsistemas cuentan con tradiciones, historias, normativas, dependencias organizacionales y formas de financiamiento absolutamente diferentes entre sí y escasos vasos comunicantes que den cuenta de una forma de pensar las políticas de formación docente en forma conjunta. ¿Qué antecedentes hay disponibles que hayan tomado a la formación de este tipo de docentes como objeto de análisis? El campo académico que estudia las políticas en lenguas extranjeras en Argentina es todavía joven y no se encuentran aún investigaciones que expresen su rica historia, sus logros, sus disputas o las acciones que se desarrollan en tiempo presente para que las grandes mayorías sociales accedan a las múltiples ventajas que abre el conocimiento de una o más lenguas extranjeras. La formación de docentes en lenguas extranjeras tampoco cuenta con un volumen de estudios que aporten descripciones cuantitativas, problematizaciones y estados de situación que permitan visualizar los desafíos que tiene este sector, en otras palabras, no encontramos un detallado cuadro de situación diagnóstico en tiempo presente. En el Cuadro 1 puede observarse el peso relativo del subsistema universitario y del subsistema terciario en esta área. El subsistema terciario acapara un número muy superior de instituciones destinadas a la formación de docentes en lenguas extranjeras, lo que da cuenta de la importancia histórica de este subsistema formador en la Argentina. Una vez que se aprecian las lenguas extranjeras que componen ambos subsistemas, un llamativo dato deviene de sustancial importancia: el inglés concentra el 86,5% de los Institutos de Formación Docente (IFD) en el subsistema terciario y el 51,4% en el subsistema universitario. En ambos casos, puede afirmarse que esta lengua deviene hegemónica o predominante, casi sinónimo de formación y estudios de lengua extranjeras en la Argentina. En otros trabajos (Mórtola, Montserrat, 2020, en prensa) hemos mostrado como la aparente mejor distribución de la formación en lenguas extranjeras en el subsistema universitario, donde el inglés obtiene una mayoría simple pero no una hegemonía, y donde el portugués y el francés ocupan lugares relativamente relevantes, se ve notablemente desdibujada cuando se estudia el número de egresados de todas las carreras sin importar la oferta académica que se pone en juego desde el inicio. Cuadro 1. Oferta de profesorados terciarios y universitarios de lenguas extranjeras en Argentina (2019) Lengua extranjera Profesorados universitarios Profesorados terciarios

Total profesorados		Público	Privado	Total	%	
Público	Privado	Total	%	Total	%	Inglés
14	5	19	51,4	119	74	
193	86,5	212	81,5	Francés	7	
0	7	18,9	12	1	13	
5,8	20	7,7	Alemán	1	0	
1	2,7	1	0	1	0,4	
2	0,8	Italiano	3	0	3	
8,1	2	2	4	1,8	7	
2,7	Portugués	7	0	7	18,9	
6	6	12	5,4	19	7,3	Totales
32	5	37	100	140	83	
223	100	260	100,0			

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y del Instituto Nacional de Formación docente (INFD) De esta forma, ambos subsistemas arriban a un punto de llegada similar: la conformación de la hegemonía de la lengua inglesa en la formación de docentes de lenguas extranjeras. A pesar de posicionamientos plurilingües de larga data en nuestra tradición académica, este fenómeno, llamativamente, es poco discutido y analizado en términos cuantitativos con el objetivo de diagnosticar y proponer medidas de políticas lingüísticas en lenguas extranjeras a partir de tal diagnóstico y comprensión de las dinámicas que lo atraviesan y componen. Consideramos que nos encontramos en presencia de lo que Fernández Vítores (2009) denomina una "política por defecto", donde por acción, omisión, o incluso, una efectiva política de no intervención, el inglés se erige como el gran triunfador entre las lenguas extranjeras para las que se forman docentes en la Argentina. A modo de abrumadora evidencia de tal hegemonía, el Cuadro 2 presenta el número y porcentaje de egresados de todas las lenguas extranjeras presentes sumados los subsistemas universitario y terciario. El inglés presenta el 94,4 % de todos los egresados en la serie 2011-2016, mientras que el resto de las lenguas sumadas entre sí, presenta un exiguo 5,6% del total. Cuadro 2. Egresados de los profesorados terciarios y universitarios de lenguas extranjeras (2011-2016)

Idioma	Tipo de gestión		2011	2012	2013	2014
	2015	2016	Total 2011/2016		% Inglés	Terciarios
	1449	1861	1566	1556	1324	1705
	10710	94,4	Universidades		270	187
	190	198	214	190		Resto
idiomas	Terciarios	34	46	74	63	66
	84	634	5,6	Universidades		41
	36	58	49	38	45	
	11344	100				

Elaboración propia en base a datos de la SPU y el INFD El número y porcentaje total de egresados expresa con especial crudeza la potencia de la hegemonía del inglés, aún más acuciante, como ya se ha señalado, por su escasa visibilización en ámbitos académicos. Desde nuestra perspectiva, el inglés en Argentina se constituyó en una aspiración social que fue tornándose gradualmente hegemónica y la formación de profesores es una expresión de este fenómeno. En este proceso, su adquisición como una "commodity" valiosa se fue naturalizando para los sectores sociales más dinámicos que comenzaron a depositar en esta lengua una especie de fe o crédito como uno de aquellos bienes simbólico-educativos que debían adquirirse para el tránsito hacia una movilidad social ascendente. Esperamos que esta ponencia contribuya a una discusión informada de posibles políticas en lenguas extranjeras en la Argentina en el futuro. Bibliografía Fernández Vítores, D. (2009). El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca. Odisea, Nº 10, pp. 57-69 Mórtola, G. y Montserrat, M. (2020). La formación de profesionales de lenguas extranjeras en las universidades en Argentina: entre la diversificación de la oferta y la hegemonía del inglés. Revista Matices en lenguas extranjeras (en prensa)

88 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

LAS PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES, REPRESENTACIONES Y REFLEXIONES EN ESTUDIANTES DE 1° AÑO DE LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN ¿CONDICIONAN? ¿HABILITAN?

Ana Claudia Elgueta | Argentina | Facultad de Educación - UNCuyo
Sebastián Giménez | Argentina | Facultad de Eduación - UNCuyo
Anabelia Sánchez Demarque | Argentina | Facultad de Educación - UNCuyo

El equipo de profesores del Taller de Práctica Profesional e Investigación Educativa I: escuela y comunidad, de la Facultad de Educación (Mendoza) estamos ejecutando un proyecto de investigación educativa que busca caracterizar las representaciones y reflexiones de lxs estudiantes de primer año, a partir de las visitas a territorio y de la aplicación de categorías teóricas propias del espacio, para el análisis de las relaciones entre las escuelas y las comunidades donde se encuentran. El objetivo de nuestra investigación es mostrar desde la perspectiva de futuros/as docentes cómo ven la complejidad y el entramado de relaciones políticas, económicas, sociales y culturales que se observan en nuestras sociedades contemporáneas y cómo estas relaciones atraviesan las paredes de la escuela, según plantean autores como Emilio Tenti Fanfani. Nuestro taller es anual. En él se reflexiona acerca de categorías socioeducativas que ponen en cuestión ideas y pre conceptos, construidos en las trayectorias de vida de lxs estudiantes con la intención de deconstruir prejuicios y construir novedades. El trabajo final del espacio es la elaboración de un informe diagnóstico socioeducativo grupal, que debe expresar el conocimiento de una escuela de Mendoza y su comunidad. Sin duda pensamos que en ese encuentro (de lxs estudiantes con la escuela) se producen movimientos, entonces nos preguntamos: ¿qué ocurre cuando ingresan allí?, ¿qué sienten?, ¿qué recuerdan y ligan a la propia experiencia?, ¿qué observan?, ¿qué reconocen o descubren en la relación comunidad-escuela?, ¿cómo influyen estas realidades en sus prácticas pre profesionales? y, como propone Diana Revilla Figueroa (2010), ¿qué sentido de práctica educativa piensan, imaginan? Como ella, nos planteamos la necesidad de formar docentes que desarrollen su reflexión acerca de lo que experimentan como sujetos de la educación. Para luego crear condiciones de pensamiento situado en los contextos de práctica y en la propia subjetividad. Como ya dijimos, la finalidad de nuestra investigación –en un primer momento- es la de caracterizar las representaciones y reflexiones de nuestrxs estudiantes de primer año. Decimos representaciones y reflexiones y pensamos en lo que propone Irene Vasilachis (1997) respecto de las representaciones como "construcciones simbólicas, individuales o colectivas" que lxs sujetos necesitan para interpretar, reflexionar el mundo y determinar posibles intervenciones en ese mundo. Para conocer estas representaciones y reflexiones, confeccionamos y entregamos (al finalizar el cursado) un cuestionario autoadministrado a las cohortes 2019 de los Profesorados de Educación Primaria y Pedagogía Terapéutica en Discapacidad. Otra herramienta metodológica, considerada para conocer el alcance del aprendizaje obtenido en el Taller de Práctica, es la realización de un foro a comienzos de 2020 con los estudiantes de años anteriores. De este modo, buscamos profundizar en sus reflexiones y nuevas representaciones. Esta ponencia presenta un análisis preliminar de la información recabada en los cuestionarios y de la observación documental de los trabajos finales de lxs grupos de estudiantes. Dadas las etapas de la investigación y la fecha de realización de estas Jornadas, aclaramos que el foro propuesto para 2020 estará en desarrollo. Esta primera instancia de análisis es fundamental para realizar ajustes en el desarrollo de la investigación y reflexionar, críticamente y con el aporte de lxs estudiantes, sobre el propio espacio del Taller de Práctica Profesional e Investigación Educativa, su planificación. Respecto del primer análisis preliminar, basado en la información que brindaron lxs estudiantes al finalizar 2019 (cuestionario individual y trabajo grupal final), comentamos algunos emergentes que expresan un saber condicionado por sus trayectorias educativas o por el capital cultural adquirido con escasas categorías descriptivas. Expresiones usadas para caracterizar la escuela que observaron: "urbano marginal" "cuidada" "vieja" "establecimiento pequeño" "excelentes condiciones de infraestructura" "muy limpia" "en buen estado" "escuela pintada con dos murales" "escuela grande con pocos alumnos por aula" "periférica". La mayoría describe la ubicación geográfica marginal y focaliza en el aspecto físico-estético del edificio sin mencionar otros aspectos sociales, culturales, histórico-políticos que conforman una escuela. En la descripción del contexto escolar (barrios, casas, población, servicios, etc.) expresaron: "casas del IPV" "población humilde" población con "trabajos en ámbitos precarios" "todos los servicios" "mucha inseguridad" "zona roja" "zona tranquila". Voces que provienen de las comisarías, de las mismas escuelas y que lxs estudiantes han transcripto sin reflexionar en los términos. La escasez de categorías para describir el mundo que nos rodea, puede limitar el desarrollo de representaciones nuevas en lxs estudiantes, construcciones simbólicas que no emitan juicios de valor o subestimen las condiciones de existencia de diferentes poblaciones. Otro emergente es el deseo de pertenecer, los procesos de identificación de lxs estudiantes en cada visita. Mencionan la visita como "fundamental" en la formación, para pensar su futuro profesional, imaginar qué escuela "tocará", para conocer "otras realidades educativas". La mayoría expresó alegría al escuchar que le llamaban "seño".

89 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

"EL ROL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA COMO PROMOTORA DE UN MODELO ADECUADO DE COMERCIO JUSTO EN LA REGIÓN"

Graciela Duret | Argentina | Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Norma Beatriz Salvatierra | Argentina | Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Fabiana Andrea Maceiras | Argentina | Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Mónica Demmler | Argentina | Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

En nuestro país, la economía social se basa, sobre todo, en esfuerzos de cooperativas, mutuales, fundaciones y organizaciones civiles que desde hace años se encuentran creando circuitos de comercio justo, principalmente, para el mercado interno y de esta forma se hacen cada vez más conocidos distintos espacios de comercialización. En el interior del país existen las denominadas ferias francas, donde pequeños productores venden, sin intermediarios, a los consumidores. En estos espacios todavía no se trabaja con certificaciones de comercio justo y en general no conocen las potencialidades ni oportunidades que representa la garantía de sus principios, que se basan esencialmente en la confianza y en el contacto con el productor. La búsqueda bibliográfica referencial para nuestro marco teórico arrojó casi inexistencia de investigaciones sobre la temática en nuestra región, si bien el tema se desarrolla en algunos artículos e investigaciones que lo toman de manera general o particularizando algunas aristas del mismo, podemos decir que no se encuentra desarrollado en la región de influencia de nuestra Universidad. El proyecto se orienta a implementar estudios e investigaciones, respecto no sólo al estado del comercio justo en la región y en nuestro país, sino en visualizar los aportes desde lo académico y el mejoramiento de su implementación. Estimamos que lo mencionado se puede concretar a partir de la difusión de información y la realización de actividades dirigidas a productores y consumidores, además de la construcción y administración de encuestas sobre el grado de conocimiento que alumnos, profesores, comunidad universitaria, productores y consumidores tienen sobre el comercio justo. Durante el análisis preliminar respecto del estado actual de las investigaciones referidas al tema, detectamos que no se alineaba con la tendencia marcada por los organismos internacionales los cuales trabajan para homogeneizar los criterios que delinean las acciones de los actores involucrados en Comercio Justo, razón por la cual, se proyecta orientar y acompañar a los productores de nuestra comunidad, además de realizar un diagnóstico situacional de nuestro universo de estudio y analizar de este modo factores claves que den sustentabilidad al proyecto. Consideramos fundamental dotar a la UNLZ de las herramientas necesarias que ayuden a cumplir con su rol de promoción y facilitadora de un modelo que se incline a la implementación de mecanismos y dispositivos que propicien sensibilización y concientización respecto de las acciones positivas de adoptar un modelo de comercio justo adaptado a las necesidades de nuestra comunidad. Como institución de educación superior comprometida con la responsabilidad social, trabajamos para convertir a nuestros estudiantes en ciudadanos profesionales y responsables que generen valor para una economía y una sociedad más equitativa, inclusiva y sostenible. Convertirnos en un ámbito de reflexión sobre vías alternativas a las actuales del mercado, en términos de mayor justicia y solidaridad en los intercambios comerciales. Nuestro propósito no sólo es promover un modelo adecuado para la región que sea impulsado por nuestra institución sino que, consideramos que la aplicación del espíritu de los principios del Comercio Justo podrían significar una mejora en las oportunidades de desarrollo de los productores, adquiriendo así la UNLZ el rol de promotora de un modelo para pensar y debatir en términos económicos de una manera diferente. La búsqueda de alternativas diferentes de consumo responsable, crítico, solidario y ambientalmente sustentable, nos hace profundizar esfuerzos en pos del objetivo de introducir y formar a los alumnos en el campo de la investigación para solucionar problemas reales generando conciencia de lo que significa la responsabilidad social universitaria El Comercio Justo, como práctica transformadora, permite distribuir equitativamente la riqueza y facilita mayores oportunidades de desarrollo a países participantes de la cadena comercial. La Universidad, conforme a sus funciones: docencia, investigación y extensión, puede constituirse en diferentes Organizaciones de cooperación contribuyendo a estructurar el movimiento con aportes técnicos o de otra índole, necesarios para el desarrollo de las transacciones bajo el concepto de Comercio Justo. En este sentido aspiramos a implementar clínicas de asesoramiento a productores en desventaja económica para asistirlos y orientarlos en esta forma de comercio y observatorios a fin de examinar, conocer y reconocer con rigurosidad el grado de información sobre el Comercio Justo, sus principios y estructura.

90 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

INNOVACIONES EDUCATIVAS SOBRE UNA BIBLIOTECA DIGITAL DE CURSOS FILMADOS DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA

Carlos Luna | Uruguay | Facultad de Ingeniería, Udelar

Clara Raimondi | Uruguay | Facultad de Ingeniería, Udelar

Introducción Este trabajo analiza la experiencia de OpenFING, un proyecto educativo construido sobre una biblioteca digital de cursos filmados de la Facultad de Ingeniería (FIng) de la Udelar, que busca solucionar algunos aspectos relativos al acceso a los contenidos de los cursos y brindar alternativas al proceso de estudio y aprendizaje. OpenFING se distingue esencialmente de otras experiencias relacionadas relevadas en que se enmarca en un proyecto educativo de estudiantes para estudiantes. Son éstos los que gestionan y coordinan a sus pares en los procesos de filmación y edición de cursos, realizan tareas que van desde la identificación de cursos a filmar y contacto con los docentes, hasta la publicación final de los videos en la plataforma OpenFING (https://open.fing.edu.uy/). Esto no solo posibilita mantener vivo el proyecto cada semestre, con el apoyo de docentes y de la Institución, sino que genera una apropiación de la iniciativa por parte de los estudiantes que participan activamente en la generación de recursos que puedan contribuir en sus procesos de aprendizaje. OpenFING se ideó originalmente para ofrecer un complemento al estudio personal del estudiante, no como un sustituto de las clases. No obstante, los docentes comienzan a utilizar la plataforma para implementar nuevos modelos educativos, como por ejemplo el de las clases al revés (flipped learning) (Bergmann and Sams, 2014). En este contexto, el proyecto OpenFING busca crecer y pretende ser un motor para desarrollar innovaciones educativas y diferentes herramientas informáticas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. Consideramos que OpenFING tiene gran potencialidad como herramienta de apoyo a los aprendizajes y al desarrollo de los cursos, al permitir que los docentes centren su tiempo presencial en el contacto e intercambio directo con los estudiantes, favoreciendo la comprensión de los temas y fortaleciendo el vínculo estudiante/docente. En términos institucionales, se considera importante la consolidación de propuestas que incluyan cambios en las metodologías de enseñanza y que apunten a proponer nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje que superen los tradicionales, que tienen aún un fuerte anclaje en la FIng (Universidad de la República, 2016). El modelo de clases al revés constituye un cambio en la labor docente, que debe dedicar más tiempo a la preparación de sus clases a partir de los aprendizajes y avances de los estudiantes. Hay también un cambio concomitante en el papel de los estudiantes, acostumbrados a ser participantes pasivos en el modelo educativo tradicional. Estos cambios y nuevos procesos educativos son en general acompañados a nivel pedagógico por la Unidad de Enseñanza (UEFI), que provee un espacio de apoyo, intercambio y desarrollo de las prácticas educativas de los docentes. A continuación describimos sucintamente el estado actual de esta iniciativa, analizamos algunos de sus impactos y presentamos posibles desarrollos futuros, con el objetivo de transformar el proyecto en una plataforma colaborativa e interactiva para el aprendizaje. Una versión preliminar de este estudio es (Barreiro et. al., 2018). Situación actual y perspectivas Actualmente, más de 1500 videos están disponibles en la plataforma OpenFING, que posee un promedio de 30.000 accesos semanales. Con el objetivo de sostener de manera estable el proyecto OpenFING y la participación continua de estudiantes, y brindar a éstos formación básica sobre lenguajes y herramientas de comunicación cada vez más utilizados, a mediados de 2016 se crea el curso Iniciación a la Producción Audiovisual y Multimedia (IPAM), reconocido por carreras de ingeniería de la FIng, que permite a los estudiantes que participan en OpenFING aprender habilidades digitales relativas al uso de las cámaras y la edición de videos, así como la producción de otros recursos educativos digitales. En IPAM han participado 123 estudiantes y se han producido 39 recursos. A su vez, se han filmado 37 cursos para OpenFING desde el año 2016. En los últimos años la UEFI acompañó dos procesos de transformación de prácticas de enseñanza donde se incorporó la grabación de clases y se constató incidencia de la transformación en los resultados académicos de los estudiantes. Se trata del curso Lógica R en el cual se modificó la metodología del curso Lógica (teóricos y prácticos expositivos) a un modelo de clase “al revés”, centrado en el alumno. Los resultados mostraron un aumento de los estudiantes que exoneran el curso sobre los que lo aprueban. Asimismo, el curso Matemática Discreta 1 desarrolló su primera edición en modalidad semipresencial, donde se sustituyeron teóricos por grabaciones de clase, y se realizaron consultas semanales referidas a dudas del práctico. La propuesta fue evaluada positivamente ya que se obtuvieron resultados similares en las estadísticas de aprobación con menos horas docentes. En 2018 y 2019 la UEFI desarrolló el curso de formación docente “Clases filmadas y polimedias: rediseño de cursos para su inclusión como recursos didácticos”. El curso contó con la participación de 53 docentes de la Udelar. Entre sus objetivos figuran: brindar elementos para el diseño de unidades curriculares que incluyan críticamente la clase filmada y polimedia; analizar las prácticas de enseñanza y los criterios para la planificación didáctica; planificar la filmación, selección y/o reutilización de recursos audiovisuales; y vivenciar la utilización de los recursos audiovisuales y prácticas de enseñanza al revés. A futuro prevemos continuar el análisis de las prácticas de integración de OpenFING entre los estudiantes, las estrategias de uso de los videos para el aprendizaje de la ingeniería y su impacto en el rendimiento académico. Asimismo, continuar trabajando con docentes en diversificar las metodologías de enseñanza y de aprendizaje a partir del uso de OpenFING. Por otra parte, se espera tener próximamente una plataforma actualizada que cuente con un mecanismo colaborativo y de relacionamiento temático.

94 | ORAL
Sesión Número: 2 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

O ENSINO SUPERIOR E A SUSTENTABILIDADE DAS RELAÇÕES HUMANAS – UMA PROPOSTA CO-OPERATIVA E CO-LABORTATIVA

Valdo Barcelos | Brasil | Universidade Federal de Santa Maria

O ensino superior e a sustentabilidade das relações humanas – uma proposta co-operativa e co-labortativa Eixo Temático 1 – Educación superior, política y sociedad Autor: Prof. Dr. Valdo Barcelos Email:vbarcelos@terra.com.br Instituição: Universidade Federal de Santa Maria-Brasil Modalidade de apresentação: Comunicação Oral Em raros momentos da história humana a sociedade local e planetária enfrentou desafios tão radicais e complexos como os atuais. São desafios que vão desde as transformações nas relações de poder econômico, político e social decorrentes da nova onda neoconservadora política que ressurge nos diferentes continentes do planeta (fascismos, populismo, ultranacionalismo, neofascismos). Esses ressurgimentos estão a colocar em xeque, particularmente, as nações democráticas, passando pela possibilidade de catástrofes ambientais que, sem exagero ou alarmismo, podem colocar em risco as diferentes formas de vida via destruição ecológica do planeta terra. O exemplo mais notório é o aquecimento global, contudo, não é o único, apenas é o que se faz mais visível nas mídias contemporâneas. Vale ressaltar que eventos dramáticos como o aquecimento global vem sendo negado, sistematicamente, por importantes lideranças mundiais. O Exemplo mais notório é o caso do atual presidente dos Estados Unidos o senhor Donald Trump. Com a eleição em 2018 do atual presidente do Brasil, o senhor Jair Bolsonaro, temos assistido sucessivos ataques as instituições e órgãos ambientais brasileiros, bem como a organizações ambientalistas internacionais que no país atuam. Temos, também, as queimadas de florestas; desertificações; poluição das águas, eventos, esses, correlacionados. Frente a tal conjuntura cabe perguntar: qual o papel das instituições de ensino superior nesse cenário? O Documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior (lei N. 10.861, de 14 de Abril de 2004), orienta as instituições de nível superior, indicando que cabe a elas (1) transformação na Educação Superior brasileira para corresponder mais diretamente aos anseios da sociedade por um país democrático, cujos cidadãos participem ativamente na definição dos projetos de seu desenvolvimento; (2) preservação dos valores acadêmicos fundamentais, como a liberdade e pluralidade de ideias, que se manifestam no cultivo da reflexão filosófica, das letras e artes e do conhecimento científico e (3) valorização das IFES como instituições estratégicas para a implementação de políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social. Esse texto, resulta de uma pesquisa financiada pelo CNPq e tem como principal objetivo refletir no sentido de entender as principais causas desse processo de degradação das relações socioculturais por que passa a sociedade. A principal referência epistemológica para esse texto foram às proposições filosóficas e epistemológicas dos(as) pensadores(as) chilenos Humberto Maturana e Ximena D'Avila, particularmente seus conceitos da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer. Conclui-se que a principal origem dos atuais conflitos que assolam a humanidade se deve ao modelo patriarcal hegemônico na sociedade ocidental, que se pautou pela competição e pela dominação do outro. A esse modelo patriarcal propõem-se a alternativa de uma conversação co-operativa e co-laborativa entre as culturas. Tal processo, denomino de Conversações co-laborativas em busca de uma sociedade orientada pelo respeito ao outro e pela cooperação e não pela competição; pelo respeito das diferenças étnico-culturais; e pela defesa intransigente da Democracia e dos Direitos Humanos. A esse novo modo de viver/conviver denominamos de uma sociedade de orientação matríztica. Em tal modo de viver/conviver a co-laboração e a co-operação são os modos de viver/conviver que orientarão as relações entre as pessoas. Tal proposta se fundamenta na real possibilidade de construção de uma sociedade orientada pela emoção que nos funda como humanos: a emoção do amor (MATURANA; D'AVILA, 2016). É essa emoção – amor - que poderá nos orientar no sentido da construção de um Projeto Comum e Sustentável nas relações humanas. Para que esses fundamentos se realizem, junto às organizações em geral e nas organizações educacionais em particular, se faz necessário que: • todas as pessoas que fazem parte da organização sintam-se integrantes e constituidoras do processo do viver cotidiano da organização, • as pessoas se comprometam espontaneamente a responsabilizarem-se com o processo colaborativo e com seus resultados. A educação responsável (MATURANA, 2004) exige que o amor seja seu fundamento, a gestão colaborativa e sustentável requer que o respeito mútuo e a aceitação do outro sejam fundamentos vividos e não apenas categorias/conceitos filosóficos; • se nos processos de gestão em geral, a impaciência e a arrogância levam os gestores(as) a não escutarem os seus colaboradores(as), na educação, elas inviabilizam por completo um processo de gestão colaborativa e sustentável numa organização educacional que busque a construção de projetos comuns; • se na gestão de qualquer organização, o gestor precisa ser mais que um líder, na gestão colaborativa e sustentável de uma organização educacional o gestor é aquele que pode abrir os caminhos para processos de autogestão sustentável; outra preocupação que deve acompanhar o gestor de pessoas numa organização educacional que priorize a sustentabilidade das relações é de estar em sintonia com o processo de aprendizagem de educandos(as). Para fazer isso, é fundamental o gestor perguntar-se e perguntar se faz sentido o que estamos fazendo, bem como – e talvez mais importante ainda – com a forma como estamos fazendo o que estamos fazendo. Para Maturana e D'vila (2016), essa é uma tarefa fundamental para o gestor de qualquer organização e, em meu entendimento, para a educação isso pode significar a definição se estamos ou não estamos lidando com educação de pessoas; • nunca é demais lembrar o que ensinava o educador brasileiro Paulo Freire (192-1997) quando ele afirmava que em educação "lidamos com gente" FREIRE, 1997:32) e não com objetos ou coisas. • Palavras-chave: Biologia do Amor – Onda neoconservadora – Sustentabilidade das relações – Conversações colaborativas Bibliografia MATURANA, H. Observatório Itaú Cultural - N. 26 (dez. 2019/jun. 2020) – São Paulo, Itaú Cultural. MATURANA, H. D'AVILA, X. EL ARBOL DEL VIVIR. MVP Editores. Santiago-Chile, 2016. MATURANA, R.M.; VERDEN-ZÖLLER,G. Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano. São Paulo. Palas Athena, 2004. FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

98 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

TRÁNSITO REZAGADO A EDUCACIÓN SUPERIOR UNA MIRADA DESDE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL

Luis Eduardo Barajas Prieto | Colombia | Pontificia Universidad Javeriana

El acceso y la permanencia en educación superior han sido considerados tradicionalmente como aspectos prioritarios para el sector educativo colombiano. Esto se debe no solo a la importancia que tienen en términos de equidad y generación de oportunidades, sino también al rol que cumple la formación terciaria en el fortalecimiento del capital humano y la generación de competencias que promuevan la movilidad social. El 'acceso' se refiere a todas las condiciones que posibilitan el ingreso de un individuo a un programa académico de educación superior. Mientras que la no permanencia, conocida técnicamente como 'deserción estudiantil', puede entenderse como una falla del sistema de educación superior en general y de la eficiencia de las IES (Instituciones de Educación Superior). Un joven que abandona su proceso académico representa un cupo no utilizado, así como un recurso económico que no fue invertido de manera óptima y cuyos retornos no serán los esperados a lo largo de la trayectoria educativa y laboral del estudiante. Garantizar un amplio acceso a educación superior puede promover el aumento de la cobertura; sin embargo, no genera necesariamente un aporte significativo a la solución de los problemas de eficiencia, ya que crear oportunidades de acceso no garantiza per se la permanencia de los estudiantes en sus programas académicos. Además, existen condiciones del momento de la vida en el que están los estudiantes que pueden afectar la oportunidad del acceso. Lo anterior tiene mayor relevancia si se tiene en cuenta que, de acuerdo con la OCDE (2012), los bachilleres colombianos no se encuentran lo suficientemente preparados para ingresar a la educación superior, por lo que cualquier situación que altere la trayectoria educativa normal (como el acceso tardío a la educación superior), podría afectar sus expectativas de ingreso, su desempeño académico y permanencia estudiantil. Al analizar los principales estudios que existen sobre las oportunidades de acceso a educación superior, se encuentra de manera general que en Estados Unidos y algunos países de Europa, como Dinamarca, aquellos individuos que cuentan con un rezago en el tránsito a educación superior tienden a abandonar el programa académico más rápidamente y por ende, no logran completar el título. Esta dinámica suele estar asociada a un bajo rendimiento académico en la educación media y condiciones económicas desfavorables. En conjunto, estos factores hacen que el estudiante rezagado tenga un menor nivel de compromiso con sus estudios superiores y por tanto, una mayor probabilidad de desertar. Cabe resaltar que la literatura establece que el tránsito rezagado tiene un efecto en la deserción independiente del que pueden tener tanto las habilidades cognitivas de los individuos, como sus condiciones socioeconómicas. En el caso de Colombia, no existen estudios que aborden este tema en específico, por lo que se hace relevante explorar las posibles implicaciones que esta dinámica pueda tener en la trayectoria educativa de los bachilleres colombianos. A partir de ello, el presente estudio tiene como objetivo probar de manera empírica si el tránsito rezagado, entendido como una interrupción temporal entre la finalización de los estudios de media y el ingreso a educación superior, tiene incidencia en la probabilidad de que un estudiante deserte de un programa académico. La metodología implementada dentro de la investigación parte de una revisión documental de las teorías del capital humano, retornos a la educación y la teoría del momento académico propuesta por Adelman en 1999. Adicionalmente se realiza una revisión del estado del arte sobre el transito rezagado a educación superior y los posibles efectos que este puede tener sobre las trayectorias educativas de los estudiantes. Posteriormente, a partir del análisis de datos disponibles en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior, el Sistema Integrado de Matricula de Educación Media y los resultados de las pruebas estandarizadas SABER 11 aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, se realiza un análisis de tipo estadístico cuyo objetivo es determinar los posibles efectos que puede tener el tránsito rezagado a Educación superior sobre la probabilidad de desertar. Los métodos utilizados, consisten en la estimación de una regresión logística con efectos fijos por Institución de Educación Superior y región de procedencia del estudiante y un método de emparejamiento. Adicionalmente se realizan otras estimaciones cuyo objetivo es determinar si la probabilidad de desertar varía dependiendo de la magnitud del rezago. Los resultados muestran que existe una correlación negativa entre el tránsito rezagado a educación superior y la deserción estudiantil; es decir, aquellos individuos que cuentan con un rezago al ingresar a educación superior tienen una menor probabilidad de desertar con respecto a los que ingresan de manera inmediata (16 puntos porcentuales menos aproximadamente). Adicionalmente, al analizar la magnitud del rezago se evidencia que, si bien el efecto es similar para los individuos que se han rezagado uno o dos años, este tiende a disminuir e incluso es menos significativo a medida que el rezago aumenta.

104 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 2 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

MODELOS DE DESCENTRALIZACIÓN UNIVERSITARIA. REFLEXIONES A PARTIR DEL PROCESO RECIENTE DE UDELAR.

Nicolás Frevenza | Uruguay | Departamento de Métodos Cuantitativos, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República.

Amílcar Davyt | Uruguay | Unidad de Ciencia y Desarrollo, Facultad de Ciencias, Universidad de la República

Desde mediados de siglo pasado, los países han visto un crecimiento vertiginoso de las demandas de la población por mayores niveles educativos, lo cual ha generado diversas respuestas desde las políticas públicas. En particular en la Educación Superior (ES), distintas alternativas en la transición de sistemas de élite a sistemas de masas y luego a universales. En la historia reciente, una de las tendencias en las reacciones nacionales (además de la habilitación de instituciones privadas) han sido los procesos de descentralización o regionalización de universidades públicas existentes. Como ejemplo clásico es posible mencionar el proceso de división y reagrupamiento de la Universidad de París en torno a 1970, desencadenado por factores políticos. En otros casos, la transición a sistemas de masas o universales se dio por la creación de nuevas instituciones de Educación Superior por parte de gobiernos nacionales, con intenciones descentralizadoras. Es el caso, más reciente, en los años '90, de Finlandia, que pasó de unas pocas antiguas universidades a más de una docena, además de muchas instituciones llamadas de ciencias aplicadas. En América Latina el crecimiento de la matrícula y las instituciones de ES (Brunner, 2012), también ha impulsado procesos de creación institucional relativamente rápida, como en los años '60 el Estado de San Pablo de Brasil y luego otros estados, o las varias oleadas de creaciones en Argentina en los años '70, luego los '90 y recientemente en torno a 2010 (García de Fanelli 1997; Rovelli, 2011); en otros países pueden identificarse procesos semejantes, con mayor o menor celeridad. En todos los casos ha habido diferentes formulaciones, modelos o estrategias de desarrollo institucional de las nuevas estructuras, sea originadas a partir de universidades existentes o por iniciativa gubernamental, desde cero. Uruguay estuvo relativamente ajeno a estos procesos de ampliación de la formación superior durante gran parte de su historia. Una única universidad pública hasta 2013, relativamente centralizada en la capital, y unas pocas privadas, recientes y también centralizadas. El crecimiento explosivo se ha venido dando un poco tardíamente; la matrícula en ES creció sustancialmente desde la segunda mitad de los '80 (Rama, 2016), sobre todo en la propia Universidad de la República (Udelar), y secundariamente a través de la habilitación de universidades privadas por parte de los gobiernos, que comenzara tímidamente en los años '80 y se profundizó a fines de los '90. Este fenómeno, principalmente en lo relacionado con la centralización territorial de la oferta de ES, recién recibió respuestas importantes en la última década, tanto de la propia Udelar como del Gobierno Nacional. Éste último resolvió crear desde cero una segunda universidad pública a fines de 2012, la Universidad Tecnológica (UTEC); en la ley que crea la UTEC se establece que debe instalarse en ciudades del interior del país. En décadas previas, sin embargo, hubo experiencias menores en términos relativos pero con importante impacto en algunas zonas del interior del país, impulsadas de manera independiente por dos facultades de Udelar, sin el amparo de una política global del conjunto de la institución. En estos casos relevantes, en torno a las ciudades de Salto y Paysandú, se llevaron a la práctica modelos de desarrollo diferentes, enfatizando en estilos de funcionamiento distintos: por un lado, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, haciendo énfasis en las propuestas de enseñanza, respondiendo a la demanda local y con escasa radicación de docentes en la zona; por otro lado, el desembarco de grupos de investigación de la Facultad de Agronomía para radicarse en la región y, participar de las actividades de enseñanza de una parte del ciclo técnico de la carrera. La estrategia construida e implementada en últimos 12 años consideró aprendizajes de ambos antecedentes, dando lugar a una nueva formulación, superadora en varias dimensiones de las anteriores. Se basa en tres pilares: a) la constitución de Centros Universitarios Regionales (CENURes), vinculando en cada uno a varias sedes, correspondientes a ciudades o departamentos; b) agrupamientos de docentes en torno a propuestas de líneas académicas, particularmente de investigación, denominados Polos de Desarrollo Universitario (PDUs); y c) la elaboración de planes de desarrollo en conjunto con voces locales, los Programas Regionales de Enseñanza Terciaria (PRETs), en los cuales se combinaron líneas transversales y específicas de cada región. En la implementación de cada CENUR se ha buscado conjugar los Polos financiados con los Programas acordados. Esta nueva estrategia de descentralización, diseñada globalmente, obtuvo en sus comienzos un fuerte apoyo presupuestal y político por parte del Gobierno Nacional y los gobiernos departamentales, además de lograr articular esfuerzos con otras instituciones estatales (de educación y/o investigación) y coordinar iniciativas entre varias facultades de Udelar. A la fecha, se dictan más de 50 carreras en los tres CENURes establecidos (Litoral Norte, Este y Noreste), donde están radicados alrededor de 60 núcleos docentes de alta dedicación, con más de 250 docentes implicados, y asisten cerca de 20.000 estudiantes (16% del total de la institución). El objetivo de este trabajo es presentar, detallar y fundamentar estas reflexiones sobre estrategias de desarrollo universitario en el contexto actual de crecimiento de demandas por estudios, y en particular de modelos de descentralización y creación de nuevas instituciones, surgidos del debate y la acción de Udelar en la temática. El análisis se basa en materiales documentales de la institución, así como en trabajos previos sobre su historia reciente y del siglo XX.

123 | ORAL
Sesión Número: 2 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS RELAÇÕES ENTRE AS TENDÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO

Karen Graziela Weber Machado | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
Giovana Fernanda Justino Bruschi | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
Adriana Justin Cerveira Kampff | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
Alam de Oliveira Casartelli | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Com as mudanças ocorridas no mundo atual a educação deve preparar indivíduos para as tensões surgidas pelas modificações, preparando-os para serem capazes de se adaptar e de responder às novas exigências, e encontrar maneiras de responder aos desafios presentes neste contexto histórico e social, considerando as múltiplas visões de mundo e outros sistemas de conhecimentos, as novas fronteiras em ciência e tecnologia, os progressos em neurociências e os avanços da tecnologia digital (UNESCO, 2016). Compreende-se que os avanços tecnológicos, a fronteira entre os seres humanos e as máquinas, e o mercado global de trabalho vêm exigindo grandes transformações nos processos formativos universitários. Isto posto, criar e desenvolver novos cursos de graduação, alinhados com essas novas perspectivas, é de fundamental importância para que seja possível ter profissionais preparados para atuação em um mundo globalizado e, sobretudo, ter cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Neste sentido, o presente estudo tem por objetivo analisar o surgimento de novos cursos de graduação no Brasil, relacionando às tendências no mundo do trabalho e das novas profissões. A metodologia adotada é de caráter qualitativo exploratório, mediante a realização de pesquisa documental. O ponto de partida foi a busca em sites de organismos multilaterais, como UNESCO, ONU, OCDE e Banco Mundial (Fórum Econômico Mundial) para a localização de documentos sobre tendências no mundo do trabalho, incluindo a exploração do documento "O Futuro do Trabalho" (WEF, 2018). O processo de coleta de dados foi realizado através da busca avançada de cursos de graduação, cujo campo de conhecimento é a Computação, no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC do Ministério da Educação (E-MEC, 2019), visando identificar o surgimento de cursos no Brasil. A partir das buscas realizadas, observou-se que dentre os cursos recentes no país, destacam-se os referentes à Inteligência Artificial e à Ciência de Dados. Por meio da primeira consulta realizada no site do MEC, foram identificadas duas instituições de educação superior da rede pública que ofertam o curso de "Ciência de Dados". Oficialmente o curso é denominado "Ciência de Dados e Inteligência Artificial" pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A outra instituição que oferece tal curso, é a Universidade de São Paulo (USP), essa unidade educativa denominou o curso como "Estatística e Ciência de Dados". Através da segunda busca realizada no e-MEC, foi possível identificar duas universidades públicas que ofertam o curso de Inteligência Artificial, sendo que a primeira instituição educacional corresponde à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por intermédio desta identificação e da nomeação do curso (Ciência de Dados e Inteligência Artificial), observou-se que esta consulta repetiu os achados encontrados na primeira busca realizada. A segunda instituição de educação superior se refere à Universidade Federal de Goiás (UFG). Essa instituição oferta o curso nomeado exatamente da maneira em que se realizou a busca, isto é, Inteligência Artificial. Vale mencionar que a última universidade referida aparece duas vezes na mesma busca realizada. A diferença nessa repetição refere-se ao número de vagas anuais, onde se percebeu que na primeira identificação a UFG oferta 40 vagas anuais, já na segunda oferece 25 vagas anuais. O documento "O Futuro do Trabalho" (WEF, 2018) faz referência aos motores de mudança, isto é, quatro tecnologias específicas que promovem avanços significativos na sociedade: internet móvel de alta velocidade; inteligência artificial; adoção generalizada de big data, análise e tecnologia em nuvem. Inclui também, alguns aspectos de tendências em robotização: tecnologias de robótica - incluindo robôs estacionários, robôs terrestres não humanoides e drones aéreos totalmente automatizados, além de algoritmos de aprendizado de máquina e inteligência artificial. Essas tendências estão cada vez mais crescendo e, portanto, necessitam de profissionais que conheçam tais assuntos. Diante disso, percebe-se que a criação dos cursos mencionados encontram-se em consonância com as atuais modificações apresentadas em nossa sociedade. Com a intenção de analisar o surgimento de novos cursos de graduação no Brasil, relacionando às tendências no mundo do trabalho e das novas profissões, evidencia-se que a sociedade está mudando e consequentemente o mundo do trabalho também está sendo modificado. Portanto, as universidades precisam estar alinhadas com essas alterações a fim de desenvolver os estudantes no que tange a habilidades e competências para essa nova realidade. A partir das análises realizadas nos portais de organismos multilaterais sobre as tendências no mundo do trabalho e das novas profissões, foi possível perceber que há uma ênfase no desenvolvimento de novas áreas produtivas ligadas aos recentes desenvolvimentos tecnológicos.

127 | ORAL
Sesión Número: 2 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

EL MODELO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE PARAGUAY. ¿UNA HERRAMIENTA PARA LA REPRODUCCIÓN DE LA GESTIÓN EMPRESARIAL EN LAS UNIVERSIDADES?

Adilio Gabriel Lezcano Caballero | Paraguay | Universidad Nacional de Pilar

Esta investigación indaga sobre las bases epistemológicas de la gestión que subyacen en los enunciados de los indicadores de calidad, empleados para la Acreditación Institucional de las Universidades Públicas y Privadas del Paraguay; implementados por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). El estudio pone en perspectiva los conceptos explícitos y ocultos,, pues las definiciones "de calidad están siendo orquestadas por las leyes de la oferta y la demanda, donde la calidad está más vinculada a la eficacia y la eficiencia (López,Imén,Gallo, Brito, Mendoza y Caruso,2016); como así también identifica el marco filosófico y político que sustentan los ítems de calidad. En el Paraguay actualmente se encuentra en proceso de implementación de la evaluación institucional de las Universidades, en cuyo proceso se aplicarán indicadores de calidad propuestos por la ANEAES, y en por otra parte, por las instituciones sometidas al proceso de acreditación. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, descriptivo, bibliográfico, observacional y transversal; se analizaron los indicadores de calidad, los conceptos fundamentales de calidad(2018), los documentos que indican el Mecanismo de Evaluación y Acreditación Institucional, y el Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación superior(2019). Se analizó la totalidad de los indicadores de la Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación Institucional, y se clasificó de acuerdo por su categoría conceptual del marco político filosófico que correspondiente. La investigación pudo arrojar evidencia en cuanto que el concepto subyacente en los indicadores responden a la lógica de calidad empleadas por las empresas y que la implementación del presente concepto de calidad institucional, se constituye en una suerte de camisa de fuerza que obliga a las universidades a adoptar el modelo de gestión empresarial en su misión institucional.

131 | ORAL
Sesión Número: 2 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

NARRATIVAS DE ESTUDIANTES INGRESANTES A LA TECNICATURA UNIVERSITARIA EN CORRECCIÓN DE ESTILO SOBRE EL PORQUÉ DE SU ELECCIÓN DE LA CARRERA

Eiana Lucián | Uruguay | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República)
Sandra Román | Uruguay | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República)

El objetivo de este trabajo es analizar los discursos desarrollados por estudiantes ingresantes a la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo (TUCE) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República) al momento de justificar la elección de la carrera. Esto nos permitirá contribuir con la descripción del perfil del estudiante ingresante a la tecnicatura y analizar las concepciones que presentan sobre la función técnico-profesional del corrector y sobre el lugar de la norma lingüística en la sociedad. El corpus consta de un conjunto de más de 200 narrativas producidas entre los años 2016 y 2019, escritas por los estudiantes del Taller de Escritura Académica (TEA), primera asignatura específica de la carrera, según el Plan 2014 vigente, en la que participamos como docentes a cargo. Fuimos conformando el corpus mediante la recolección de narrativas que, el primer día de clase del TEA, les solicitamos a los estudiantes. La consigna de producción textual les pide que narren sus experiencias en torno a la escritura y que expliciten por qué quieren ser correctores de estilo. Para este estudio, partimos de una concepción de la escritura como práctica social letrada, dinámica y multifacética (Gee, 1996), lo que no solo supone discursos situados, sino también comportamientos y conceptualizaciones socioculturalmente compartidos por los miembros de una comunidad de habla determinada, que vuelven significativa la escritura en las diversas instancias de la vida social. Esto, además, pone de manifiesto el valor epistémico que hace de ella mucho más que un instrumento de mero registro. Caracterizamos la narrativa como un género discursivo sensible al contexto y a las prácticas letradas que en él se desarrollan (Bajtín, 1998). Seguimos a Bruner (2004 [1986]) en su concepción de la narrativa como un instrumento fundamental de la cultura y de la construcción del Yo. Este autor considera que la narración constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente, tanto en la mente como en la acción, que pone de manifiesto una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo canónico y lo posible. Asimismo, nos apoyamos en una perspectiva etnográfica de la comunicación, con el fin de comprender los sentidos que tienen para los sujetos sus propias acciones en relación con el tema. En ese sentido, en los relatos producidos por los estudiantes se ponen de manifiesto prejuicios en relación con la lengua y estereotipos sobre el rol del corrector de estilo que, en este caso, vuelven significativa la elección de una carrera universitaria. Recurriremos a la noción de topoi para dar cuenta de cómo funcionan argumentativamente estos prejuicios y estereotipos al momento de justificar dicha elección. Tal como ha sido analizado por la teoría de la argumentación (Anscombre y Ducrot, 1994), los topoi funcionan como mecanismos legitimadores del discurso, en la medida en que evocan creencias compartidas por todos y se presentan como objetivas y exteriores al sujeto de la enunciación. Los resultados preliminares muestran la coexistencia de concepciones diversas relacionadas con las trayectorias previas de los estudiantes. Muchos manifiestan que su elección de la carrera se debe a una segunda opción, como un complemento a un plan primario, motivada por diversas razones, entre las que se destacan el hecho de que es corta, no tiene prueba de ingreso y es universitaria. Asimismo, el lugar otorgado a la función del corrector y a la norma, en general, está en estrecha relación con la noción de «correcto» o «incorrecto». Esto se expresa, particularmente, en la dimensión ortográfica de la escritura, manifestándose como una intención de escribir sin faltas de ortografía y de corregirlas en la escritura de otros. Por ende, predomina un visión normativa de la lengua en detrimento de una descriptiva, en la que el valor positivo y la práctica prestigiosa en relación con la escritura pasa por no cometer errores y por seguir las pautas de los instrumentos lingüísticos normativos de la lengua estándar, entendidas desde una visión monocéntrica (Gallardo, 1978).

140 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

TEJIENDO EL CAMBIO CURRICULAR: UNA RECONSTRUCCIÓN DE LA FORMACIÓN DE GRADO EN BIOLOGÍA Y FÍSICA EN LA UDELAR DE FINES DEL SIGLO XX

Carolina Cabrera Di Piramo | Uruguay | Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS, FaHCE, Conicet-UNLP) y del Grupo de Didáctica de las Ciencias (IFLYSiB, CONICET-UNLP) . Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza. Udelar.

Silvina Cordero | Argentina | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS, FaHCE, Conicet-UNLP) y del Grupo de Didáctica de las Ciencias (IFLYSiB, CONICET-UNLP)

Posicionado en el campo de estudios de la Educación Superior (ES), este trabajo se enmarca en una tesis de Doctorado que se propuso analizar, interpretar y comprender, desde una perspectiva crítica, los principales factores y procesos que tejen los cambios curriculares, y, concretamente, de los que se dieron en las formaciones de grado en Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de la República (Udelar) de Uruguay entre 1985 y 1995. Desde la perspectiva organizacional de la ES, asumimos a las instituciones y las disciplinas como sus elementos estructurantes. Para analizarlas, abrevamos a su vez en grandes conceptos provenientes del análisis institucional y político en las universidades, de las políticas públicas y de la Sociología de la Ciencia, generando un marco multirreferencial. En el intento de lograr una visión global e integrada de lo que ocurre en las Ciencias Exactas y Naturales trabajamos con dos disciplinas, la Biología y la Física. El período de tiempo abarca cambios relativos al retorno democrático que hubo en el Uruguay luego de la última dictadura cívico-militar que impuso una intervención a la Universidad, generando variaciones en una institución históricamente autónoma y cogobernada, que incluyeron dos reformas curriculares. A partir de múltiples fuentes de evidencia - memorias, documentos, estadísticas y actas de Consejo Directivo, estados del arte acerca de los cambios en la estructura científico- tecnológica, de ES y de las disciplinas en cuestión, planes de estudios y entrevistas a personas clave- llevamos a cabo un estudio de casos. Encaramos y presentamos el análisis a través de las dimensiones: institución, disciplinas y currículo, dentro de las que planteamos distintos ejes e identificamos polarizaciones, tensiones, que se produjeron entre grupos de personas de cara a los cambios curriculares, mediante las que interpretamos estos cambios. En el plano institucional pueden identificarse dos momentos, caracterizados por períodos históricos del país y la región (los años 80 y los 90), con características distintas que se presentaron y expresaron diferencialmente en la Udelar, en las dos Facultades donde se ofrecieron estas formaciones. Estos dos escenarios tuvieron identidades y estilos institucionales propios, con sus particulares grupos de poder que operaron en la configuración de cada cambio curricular, generando enfrentamientos frente a las transformaciones institucionales. Las disciplinas en cuestión se compusieron por grupos académicos diferentes, que representaban maneras –parcialmente en disputa- de entender y hacer la tarea científica y la formación de grado en esas áreas, asumidos como la expresión de las polarizaciones en este terreno. Estas diferencias guardaban vínculo con grupos en disputa entre personas "resistentes" al proceso dictatorial vivido en el país en los años 70 y 80 y quienes retornaban del exilio, con experiencias llevadas a cabo en los países centrales. En la Biología por un lado se encontraban los sectores de la Bioquímica y la Biología Molecular, abanderados de la transformación institucional y de formas nuevas y globales de llevar a cabo la tarea científica, y por el otro los integrados por la Zoología, defensores de una ciencia más local, supuestamente desactualizada. En la Física algo más o menos parecido ocurrió entre los grupos de Física Teórica y Física Experimental. Se sistematizaron y describieron seis planes de estudios: los de 1976, 1986 y 1992 de Biología; y los de 1981, 1987 y 1992 de Física. En la Biología, en el primer documento curricular predominó el enfoque de la Zoología, que le dio paso a perspectivas de corte microbiológico –Bioquímica, Genética- y luego a las Ciencias Básicas en su conjunto –Matemática, Física, Química-, a través de un refuerzo de éstas en los primeros tramos de formación; de hecho la presencia relativa de la propia Biología en la formación fue disminuyendo, dándole paso a otras presencias, como las de las Ciencias Básicas. En Física, en el primer documento curricular la formación era ofertada conjuntamente con la de Matemática, luego pasó a ser exclusiva de Física y en el último cambio analizado pasó a darse con Astronomía. En los dos procesos de cambio curricular, primeramente adquirió un protagonismo importante la formación teórica y luego se consolidó un énfasis experimental, haciendo uso de las condiciones materiales dadas por nuevos contextos. En lo general en los cambios curriculares se dieron lógicas distintas. El primero estuvo inserto en el conjunto de tareas de reconstrucción institucional post-dictadura/o post-intervención, donde no adquirió un sentido prioritario la reforma curricular sino que su valor estuvo dado en el marco general de ese reordenamiento múltiple. En el segundo, la puesta en marcha de una nueva Facultad, la Facultad de Ciencias, generó la necesidad de fomentar una identidad institucional propia y se estableció el cambio curricular y la regulación común para varias carreras de la enseñanza de grado. Es posible identificar las polarizaciones expresadas en la arena institucional, disciplinar y curricular, con la presencia de actores y grupos parcialmente coincidentes en cada escenario. Entendemos que los procesos de cambio curricular se constituyen en un tejido entre diversos factores y procesos, lo que permite recuperar el concepto de currículo complejo y la matriz estructurante de la ES. A partir de este marco propio se podría permitir y facilitar estudios futuros sobre los procesos de cambio en Universidades, en tanto fenómenos sociales complejos y situados en contextos variables y específicos.

151 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 2 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

VÍNCULOS ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA SECUNDARIA: APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Carolina Cravero | Argentina | (CIT Rafaela CONICET – UNRaf
Cyntia Aguilar | Argentina | UNRaf
Laura Audero | Argentina | UNRaf
Delfina Bruno | Argentina | UNRaf
Silvana Cerda | Argentina | UNRaf

El presente trabajo se desprende de la experiencia docente e investigativa en el Ciclo de Formación Complementaria en Educación (CFCE), de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Este trayecto adicional de capacitación superior para docentes de otros niveles del sistema educativo argentino les posibilita, al cabo de dos años y contra la realización de una tesis, adquirir el título de "Licenciados/as en Educación". La matrícula del CFCE está constituida mayoritariamente por profesores/as de nivel medio. Esta situación significa que el aula de la escuela secundaria es constantemente pensada desde la universidad nacional. Así, surgió el "problema" de la "violencia" en diferentes instituciones públicas de Rafaela, Santa Fe. Frente a ello un grupo de profesoras de UNRaf en conjunto con alumnas del CFCE (y también docentes de nivel medio) planteamos el proyecto de investigación "Marcos de violencia en escuelas secundarias: sentidos y estrategias de abordaje", que busca contribuir con conocimientos producidos en la universidad a la convivencia escolar. La investigación consiste en un trabajo cualitativo de corte comprensivista que procura entender los sentidos elaborados colectivamente. Aborda la subjetividad mediante la exposición del punto de vista de los actores sociales, sus interpretaciones, y sus condiciones de producción. Así, reconstruimos las nociones de "violencia" entre docentes de escuelas secundarias de Rafaela (Noel, 2009) Planteamos la hipótesis de que la naturalización y/o invisibilización de la(s) violencia(s) en la escuela propician una interacción cotidiana que direcciona la socialización. Asumimos que las estrategias de abordaje en las instituciones educativas están atravesadas por las "teorías nativas" que manejan los/as docentes sobre lo qué es "violencia". De esta manera, identificamos las estrategias más recurrentes adoptadas frente a los hechos interpretados como "violentos" y las sistematizamos de la siguiente manera: 1)Punitivista: cuando se acude a las fuerzas policiales para la resolución de conflictos sucedidos dentro de las instituciones educativas. Esto sucede ante la falta de "protocolos de acción" cuando el conflicto excede las formas habituales de gestionarlo. 2) Burocrática:dentro de esta categoría se encuentran todos aquellos "protocolos" propios del Sistema Educativo, que se constituyen como marcos legales institucionales. Además se cuenta con equipos Socioeducativos que dependen del Ministerio de Educación de la Provincia que intervienen en dos dimensiones; una socio "institucional, acompañando, junto a supervisores/as, a los equipos directivos y docentes en la lectura, abordaje y resolución de las situaciones emergentes; y una dimensión socio familiar que implica trabajar junto a los referentes adultos de niñas/os y adolescentes, sobre las causas y posibles estrategias de resolución de las problemáticas" (Ministerio de Educación de Sta. Fe) 3) Pedagógica: incluye las acciones llevadas adelante dentro de las instituciones educativas, basadas en un trabajo directo con los estudiantes buscando la resolución de los conflictos a través del dialogo constante y la reflexión. Todas ellas se desprenden de los casos identificados y re-construidos por los/as docentes a partir de la técnica de entrevista, y serán desarrolladas durante la presentación del trabajo. El proyecto se traduce en una articulación entre la UNRaf, surgida con fuerte conexión con el territorio y sus demandas sociales (2014), la investigación educativa y la escuela secundaria, ya que aporta herramientas conceptuales a quienes enfrentan la tarea cotidiana de lidiar con situaciones que dificultan la convivencia y el reconocimiento positivo de las diferencias socio-culturales al interior de las instituciones educativas de nivel medio. Esta labor presupone dosis de desgaste y frustración para sus actores, que se expresa en los relatos de los/as docentes/estudiantes del CFCE. De esta manera, la Universidad se transforma en un actor social clave para la escuela secundaria, sistematizando y divulgando experiencias compartidas y "saberes docentes" (Rockwell, 2018: 565) sobre cómo detectar, comprender, procesar y, cuando fuera posible, transformar la violencia social al interior de la misma (Bleichmar, 2008) en algo productivo. A largo plazo, este proyecto procura contribuir a la convivencia escolar con la capacitación de los/as docentes de nivel medio, estudiantes del CFCE, para que puedan conformar equipos de trabajo y acompañamiento al interior de las propias comunidades educativas donde se desempeñan.

188 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

LAS NUEVAS UNIVERSIDADES NACIONALES EN ARGENTINA, CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA EN EL SIGLO XXI

Natalia Doulian | Argentina | Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Adolfo Medalla Araya | Argentina | Universidad Nacional de Cuyo
Gonzalo Cáceres | Argentina | Universidad Nacional de Avellaneda

Esta ponencia presenta el análisis del contenido de los debates legislativos durante el tratamiento de proyectos de ley de creación de nuevas universidades en Argentina en el período 2000 - 2015. Para ello se utilizaron como fuentes primarias los diarios de sesiones, las versiones taquigráficas de las reuniones y dictámenes de comisión y los fundamentos de los proyectos de ley. La misión y objetivos de la Educación Superior como derecho humano, bien público y social, y deber de los Estados es un debate político y académico que trasciende ambos campos. Los argumentos teóricos e ideológicos emergen yuxtapuestos en los debates legislativos especialmente en la creación de nuevas universidades. La creación de nuevas universidades responde, en la mayoría de los casos, a proyectos presentados en el Congreso Nacional con un promedio de siete años de trámite legislativo. En el período 2000 – 2015, se pueden discernir tres etapas de creación: Período 2002/2003: las universidades de los Decretos. Chilecito y Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, impulsadas por un acuerdo bipartidista y concretado mediante Decreto del Poder Ejecutivo Nacional, que fue ratificado por Ley del Congreso al año siguiente sin seguir el procedimiento definido en la Ley de Educación Superior. Esto originó que se expresaran en contra públicamente, tanto el CIN como el secretario de la SPU Juan Carlos Publiese que dijo "ésta es una forma institucional incorrecta de creación de una universidad y se hizo sin intervención del Ministerio de Educación" (La Nación, 2002). Si bien con posterioridad no hubo creación de instituciones por decreto, el precedente de adoptar una decisión diferente a la opinión del CIN se reiterará en numerosos casos. Período 2007/2009: Las universidades del Bicentenario. En este período se crearon nueve Universidades Nacionales, dos en el año 2007 (Río Negro y Chaco Austral) y siete en el año 2009. Los proyectos aprobados en 2007 tuvieron un enérgico rechazo del CIN por proponer "… la creación de nuevas universidades nacionales sobre la base de la fragmentación de las Instituciones Universitarias existentes, generados sin su acuerdo" (Acuerdo Plenario 628/07). Sin embargo, Río Negro obtuvo opinión favorable luego de modificar el proyecto original atendiendo a las observaciones realizadas por el CIN. Las Universidades Nacionales creadas en 2009 fueron: 1) Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, 2) Villa Mercedes, 3) Oeste, 4) Avellaneda, 5) José Clemente Paz, 6) Arturo Jauretche y 7) Moreno. Las preocupaciones del CIN en este período, por lo que su opinión era desfavorable a la creación de nuevas universidades, son: desmembramiento de instituciones pre-existentes, superposición de la oferta académica tanto en términos disciplinares como territoriales y la afectación de los recursos ya destinados al Sistema Universitario. Período 2010/2015, se conforma con la creación de seis universidades nacionales: 1) Hurlingham, 2) Scalabrini Ortiz, 3) Comechingones, 4) Alto Uruguay, 5) Rafaela, y 6) San Antonio de Areco. Este período se caracterizó por un trámite legislativo más breve (promedio de tres y cuatro años) y una desconcentrada respecto del conurbano bonaerense. Como primera conclusión cuantitativa, puede mencionarse que existió una cuarentena de proyectos de creación de Universidades Nacionalesde los cuales: a) 17 fueron aprobados, b) hubo casi 30 proyectos no aprobados, c) de esos casi treinta proyectos, 21 no tuvieron tratamiento del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y otros ocho que recibieron opinión desfavorable de dicho organismo. Esto pone de manifiesto: - La alta demanda de creación de nuevas universidades por parte de gobiernos provinciales, municipales y de organizaciones sociales; - La proliferación de proyectos que no necesariamente desembocaron en la creación de nuevas universidades (por debilidad política o por inconsistencia en la formulación); En cuanto al Análisis de los fundamentos de los proyectos de Ley de Creación se pueden mencionar que los argumentos a favor de la creación de nuevas Unviersidades Nacionales giran en torno a las siguientes ideas-base: La educación como derecho humano y social y deber del Estado; El rol de la Universidad como promotora del desarrollo; nacional, provincial y local; Vacancias territoriales, migración interna; Federalismo; La incapacidad de las Universidades preexistentes para satisfacer las necesidades de formación en Educación Superior; Relación pertenencia territorial – pertinencia social; Reducción de la pobreza, desigualdad y exclusión; Democratización de la educación universitaria, inclusión social e igualdad de oportunidades, acceso, gratuidad, calidad; Explicitación de actores de la sociedad civil que demandan una nueva universidad en el territorio. Los argumentos en contra de la creación de Universidades Nacionales giran en torno a las siguientes ideas-base: Ausencia de dictamen o dictamen desfavorable del CIN; falta de planificación estratégica nacional para el desarrollo del sistema de educación superior que enmarque las iniciativas puntuales; inconsistencias técnicas en las fundamentaciones de los proyectos de ley y de los proyectos institucionales (sostenibilidad, factibilidad); modificación de instituciones preexistentes sin consulta; cobertura de la demanda educativa por otros medios: centros universitarios, sedes, extensiones áulica, cooperación entre varias universidades.

192 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

ANÁLISIS LONGITUDINAL DE LAS TRAYECTORIAS Y DE LOS EGRESOS DE LA COHORTE 2013, DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Alfredo Errandonea | Uruguay | USIEn/CSE/Udelar
Leandro Pereira | Uruguay | USIEn/CSE/Udelar

En el marco del desarrollo y la creciente complejidad de la educación superior en nuestro país, la información representa un insumo insoslayable. Por ello la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (USIEn) promueve la generación de información oportuna, robusta y pertinente en cooperación con otros servicios de la UdelaR (USIEn, 2015). La presente ponencia, presenta algunos de los hallazgos alcanzados hasta el momento en cooperación con la Facultad de Psicología, al estudiar la actividad, las trayectorias y los egresos de los estudiantes de la cohorte 2013 del Programa de Licenciado en Psicología (PELP 2013) (Errandonea & Pereira, 2020). Los mismos, más allá de la importancia intrínseca de los resultados obtenidos, también permiten comprender el tipo de información que es posible producir bajo formatos cooperativos como el ensayado entre la USIEn y la Facultad de Psicología. Las fuentes de información utilizadas provienen fundamentalmente de los registros administrativos disponibles en el nuevo Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE), al cual se accede mediante las "consultas predeterminadas" instrumentadas en el sistema anterior (Sistema de Gestión de Bedelías –SGB). Esto fue posible gracias a la generación, por parte de la USIEn, de bases de datos sobre inscripciones, actividades y egresos de toda la universidad [Nota al pie: Se realizaron un mínimo de 69 consultas por servicio, para relevar actividades, inscripciones y datos socio demográficos y 1.526 por carrera, para relevar información sobre los egresos (Errandonea, Orós, Yozzi, Pereira, & Lazarga, 2018)]. Se comenzó por caracterizar longitudinalmente la PELP 2013, en términos de tres categorías de actividad estudiantil: la inscripción, la rendición de por lo menos un examen o curso en cada año y el egreso. Información luego examinada con base en algunos atributos básicos de los estudiantes (sexo, edad y ascendencia educativa). Estas categorías permitieron identificar a la población objetivo (estudiantes inscriptos en Montevideo en 2013), con base en sus trayectorias académicas. Interesó fundamentalmente el tipo y grado de la actividad anual registrada por el sistema, distinguiendo entre quienes registraron actividad todos los años y quienes mostraron trayectorias intermitentes (actividad continua y actividad discontinua); y entre quienes se desvincularon y quienes efectivamente egresaron. La población objetivo fue de 1.825 estudiantes inscriptos en Montevideo. Y la unidad de observación fueron las 61.767 actividades académicas que estos estudiantes registraron entre 2013 y 2017 (inscripción a exámenes y realización de cursos, independientemente de su resultado académico). Un primer balance arrojó que el 76,2% eran mujeres, el 50% tenían como máximo 22,6 años de edad, pero con una edad media de 26,4, y el 61,8% provenía de hogares con media completa como nivel educativo máximo alcanzado. Pero, más interesante aún: el 75,5% se desvinculó (no registró actividades posteriores y no egresó) y sólo el 7,4% egresó (entre 2016 y 2017). Es cierto que el período de cinco años disponible puede resultar excesivamente exigente, pero sólo el 17,1% continuó realizando actividades hasta el final del período (253 estudiantes registraron actividad continua y 60 actividad discontinua). Considerar el desgranamiento [Notal al pie: El desgranamiento refleja el proceso de mutación de actividad formal de la matrícula sufrida por una cohorte de estudiantes, en un determinado período. Depende de los cambios en la condición de actividad de los estudiantes, de las desvinculaciones y de los egresos], permite observar un mapa estructural, dinámico y longitudinal, de la integración académica anual de los miembros de una cohorte, en un período determinado. Como resultado de esta perspectiva, uno de los datos interesantes resultantes fue que el 28,4% de los ingresados deja de registrar actividad académica en 2014 y, para 2016, ya se puede considerar desvinculado del programa al 74,8% de la cohorte (segundo y cuarto año de cursado). En 2016 culminan sus estudios los 28 primeros graduados del PELP 2013 (1,5% de la generación y 20,7% de los egresados en ambos años: 2016 y 2017). Por su parte, la inactividad puede ser considerada realmente marginal, ya que la cohorte fundamentalmente se mantiene activa hasta desvincularse o hasta lograr egresar. Gráfico 1 Fuente: Procesamiento propio con base en datos del SGB- SECIU, Udelar (2013-2017). Al observar esta estructura en consideración de la edad del estudiante: los más jóvenes tienen una actividad más constante, se desvinculan y egresan tardíamente (sobre todo a partir del cuarto año de cursado), pero egresan en mayor proporción que los de mayor edad (Errandonea & Pereira, 2020, pág. 18 y 19). Las mujeres se gradúan más y se desvinculan menos que los hombres y, en materia de tipo y ritmo de sus actividades, no se registran diferencias de consideración. Finalmente, en cuanto a la ascendencia educativa del hogar: cuanto menor es el nivel educativo de procedencia, mayor es la probabilidad de egreso y las trayectorias registran una desvinculación progresiva que denota cierta persistencia mayor; los universitarios se desvinculan tempranamente (en torno al segundo año), pero los que superan ese punto, perseveran y se gradúan en los tiempos previstos. En consecuencia, el perfil del estudiante más eficaz es joven, de sexo femenino y procedente de un hogar con bajo nivel educativo máximo alcanzado. El perfil del estudiante que más demanda atención y asistencia es joven y de edad media, de sexo masculino y con nivel educativo del hogar de procedencia universitaria completa. Estas son algunas de las primeras pistas obtenidas.

213 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

LA ESCRITURA, MEDIACIÓN DE FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS COMO ACCIÓN SITUADA

Adriana Rubio Pellegrino | Uruguay | Instituto de Profesores Artigas (CFE)

Proponemos la práctica de la escritura como mecanismo de reflexión. La reflexión, tan pregonada como necesaria para mejorar nuestras prácticas profesionales, necesita de mediaciones para llevarla a cabo. La escritura es promovida en instancias de formación docente con la pretensión de que el futuro docente las apropie para trabajar a futuro. Nuestra propuesta sostiene que, quien desea mejorar las prácticas laborales como acciones situadas (contextos e instituciones implicadas), encuentre espacios de "transmisión de experiencias" como mediaciones habilitantes. Hemos comprobado, tanto a nivel personal como en el acompañamiento a futuros profesores, que esta escritura gratifica, recupera y permite discernir. Las acciones descritas y legibles, son textos también. Los contextos en los que se desarrollan las prácticas de enseñanza son promotores de vulnerabilidad docente, quien posee destacado rol de "sostener" a un otro, alumnos, familia, comunidad institucional. Su discurso se ve opacado frente al abrumador andamiaje de aspectos que holísticamente se relacionan en lo comunicacional, intelectual y afectivo. Es necesario que existan mecanismos capaces de expresar "eso" que nos hace vulnerables. Recuperar al actor/agente social en la autoría de su propio discurso es lo que consideramos conlleva la potenciación de su virtud política como agente de cambio y promotor de buenas prácticas. Esto nos llevaría abordar un abanico de situaciones. Para este resumen extendido, optaremos por el que refiere a la participación institucional en clave de acción política de los educadores como agentes de cambio. Hay otros múltiples abordajes no abordados aquí. Si bien nos referiremos a las prácticas educativas en contextos institucionales como acciones situadas, lo que señalaremos, no remite a instituciones que imparten educación exclusivamente. Es una propuesta que puede ser promovida en cualquier ámbito laboral que implique jerarquía de poder. Desde fines del siglo pasado, quienes han estudiado a "las instituciones y el poder" señalan: "Podemos decir que un actor o grupo de actores posee poder cuando tiene la capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, privilegios, cargos o cualquier otro objetivo que se proponga" (Frigerio y Poggi, 1992). En esta obra, las autoras señalan la existencia de "conflictos" que emergen en la interacción humana laboral que pueden ser "ignorados" o "eludidos". Esto ocurre, a nuestro entender, cuando predomina la discordancia cargada de intolerancia o, la falta de mediaciones de conflictos. Las autoras consideran en cambio que, en una sociedad democrática, habilitar la "participación", es la forma moralmente correcta para solucionar los problemas institucionales. En la raíz de lo conflictivo existen "estrategias que los actores institucionales desarrollan, consciente o inconscientemente, con el objetivo de satisfacer sus deseos y necesidades personales y profesionales" (Frigerio y Poggi, 1992). La pregunta entonces es ¿Cómo lograr la participación de estos actores de manera que reconozcan sus deseos y necesidades personales y profesionales y, los deseos y necesidades de la comunidad institucional? Sugerimos la práctica de la escritura que permita conectar lo individual con lo grupal recuperando a "ese actor" aludido. Ahora bien, para que este mecanismo no sea una catarsis de expresión, que en gran medida es lo que predomina cuando se habilita a opinar en ámbitos de coordinación, proponemos adoptar algunas herramientas provenientes de lo que consideramos una "hermenéutica de la lectura/escucha". Habría muchas disciplinas en juego para armonizar esta propuesta. Desde lo que ofrece la filosofía de corte hermenéutico, esta señala que existen fases que conducen a la reflexión sobre la acción. Partiendo de un interrogante que es el que percibe el actor como necesidad de discernir, la fase de corte fenomenológica permitiría responder describiendo esa experiencia o situación. La descripción como relatoría de situaciones, implica pasar de la oralidad a la escritura. Esta presenta una espontaneidad que necesita ser habilitante para quien desea expresar una experiencia vivida. Escuchar/Leer/nos lo descrito "entre líneas", comienza a evidenciar lo que deseamos comprender. La segunda fase está en marcha, la epistemológica, donde se puede recurrir a experiencias de otros o, a investigaciones que iluminen lo que queremos conocer y comprender. Comienza a crearse una perspectiva nueva. Estos aspectos epistemológicos propios del conocer, ordenan lo que emerge como problema a resolver. Hay un "durante" de este proceso de escritura/escucha/lectura, que permite interpretar, explicar, creando una perspectiva nueva, ya más clara para aplicar en conclusiones o, formular nuevas preguntas. Esto es lo que conforma una fase hermenéutica. La reflexión ya es propia del narrador o de los narradores, si es una acción grupal. Esta práctica necesita ser convocada para llevarse a cabo. Una vez que está instituida, ya sea a nivel individual como grupal ella marcha sola. Es necesario liderar estos procesos pues no está "instituido" el tiempo/espacio para estas acciones. Forzar estos espacios es un desafío. Las instituciones, en nuestro caso las educativas, necesitan de mecanismos promotores de expresión, no de rumores de corredores, sino de comunicación de los aspectos intelectuales y afectivos implicados en nuestro quehacer. Estos registros tejen palabras cargadas de singularidad, subjetividad e identidad que permiten crear tramas de corte reflexivo sobre nuestras propias acciones. Esta "semántica de la acción" recupera singularidades que potencian a la comunidad.

243 | POSTER
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 2 | *Jueves 28 | 16:00 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

A PROPOSTA DE UM CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL AOS CURSOS DE LICENCIATURA: UMA POSSIBILIDADE AO RECONHECIMENTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO EXERCÍCIO DE UMA EPISTEMOLOGIA TRIANGULAR

Valéria Fontoura Nunes | Brasil | Universidade Federal de Pelotas
Jovino Pizzi | Brasil | Universidade Federal de Pelotas

O Código de Ética Profissional significa o compromisso de explicitar a identidade de uma instituição e a sua configuração ocorre de acordo com o seu público e pelas características de seu entorno. Nessa perspectiva, um código de ética profissional fundamenta as atividades e ações de uma profissão específica, isto é, delineiam a sua atuação (GARCÌA-MARZÁ, 2003). Desse modo, uma universidade assume seu papel de uma instituição social, ela reflete na sua compreensão dos contextos social, econômico e cultural. Nesse sentido, uma instituição social, além de sua relevância acadêmico-científica, apresenta uma relevância social. Em vista disso, o foco deste trabalho é discutir a proposta de um Código de Ética Profissional aos cursos de licenciatura para possibilitar o reconhecimento das relações étnico-raciais no exercício de uma epistemologia triangular. No intuito de compreender o objetivo dessa pesquisa, inicialmente, analisa-se as bases teóricas de um código de ética profissional, bem como apresenta os possíveis membros que irão compor o tal código, aqui definidos como comunidade educativa. Em seguida, examinam-se as políticas curriculares que buscam o reconhecimento das relações étnico-raciais para novos conhecimentos e práticas pedagógicas. Por fim, define-se a epistemologia triangular como um novo horizonte que ultrapassa o limite simples dos saberes que pode suprir as lacunas existentes no estudo das relações étnico-raciais e na formação de professores. Para esta investigação, vale fundamentar que a estrutura institucional universitária e em seus cursos integram diferentes públicos, os quais possuem interesses mútuos ou não. São indivíduos ou grupos que afetam ou podem ser afetados pelas ações e programas de uma Instituição de Ensino Superior (NUNES, 2015). Dessa forma, esses públicos se dividem em público interno e público externo. Aqueles deliberam os trabalhos internamente à universidade: gestão, docentes, corpo técnico administrativo em educação e discentes. O público externo é compreendido pela comunidade local, governos municipal, estadual e federal, grupos sociais e outras instituições sociais. Por essa interação, os cursos de licenciatura possuem o compromisso em formar bons professores que irão atuar principalmente na educação básica. Valendo-se do entendimento sobre código de ética profissional, como estão fundamentadas as políticas curriculares para as relações étnico-raciais e a concepção da epistemologia triangular como redimensionamento dos conhecimentos e práticas pedagógicas, almejam-se princípios e valores aos cursos de licenciatura de modo que compreendam o saber como intercultural que perpassa por diferentes conhecimentos, lugares e culturas. Os profissionais em educação não podem ter uma visão unilateral, é preciso alargar o seu aporte de conhecimento, o qual não pode ser específico apenas de sua própria área de estudo. Sendo assim, os formados que irão atuar como professores, vão reproduzir os mesmos exemplos. Esses professores, muitas vezes, são excelentes em seus conhecimentos específicos, no entanto, faltam-lhes a convivialidade com a diversidade de pessoas, conhecimentos e culturas. Para contrapor a esse vácuo, a proposta de uma epistemologia triangular destaca-se em promover um horizonte de interconexão geocultural, capaz de cultivas a hospitalidade, enfatizando-se a convivência na diversidade (PIZZI, 2018). Na verdade, esse movimento serve para modificar o eixo de uma geocultura alicerçada no eurocentrismo para outra que contemple também as tradições ibero-afro-indígena e latino-americanas. Ao repensar a rede de vínculos, se amplia as interpelações com as diversidades no contexto de uma geo e interculturalidade. A intenção é desnudar o que está esquecido nas origens das contribuições indígenas e africanas e pensar de novo no esforço de resignificar nossos mundos. Nesse interim, um Código de Ética Profissional pode ser uma oportunidade para melhorar as atitudes morais como profissionais. A intenção é que a universidade tenha valores éticos para que seus públicos tenham o compromisso com a instituição (NAVARRO, 2010). Assim, desenhar um Código de Ética Profissional serve para garantir as boas práticas cotidianas para a universidade, tais práticas proporcionam sentido e legitimidade social. No fim, a meta da ética, se não melhorar nosso comportamento, ao menos coloca em prática nossa humanidade com solidariedade e diversidade.

254 | ORAL

Sesión Número: 4 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 10:30 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

DESEMPEÑO EN PRIMER AÑO Y DESVINCULACIÓN ESTUDIANTIL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRACIÓN

Alina Machado | Uruguay | Instituto de Economía
Fedora Carbajal | Uruguay | Instituto de Economía
Cecilia Rodriguez | Uruguay | Instituto de Economía
Andrea Vigorito | Uruguay | Instituto de Economía

Este artículo surge a partir del análisis de una encuesta telefónica realizada a una muestra estratificada según carrera, representativa de los estudiantes generación 2018 de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA). El objetivo de la misma fue vincular las trayectorias académicas en FCEA con la declaración de los estudiantes respecto a su decisión de continuar o abandonar los estudios, y en este último caso, indagar sobre los motivos del abandono. El tamaño de la muestra fue de 806 estudiantes y logró un alto grado de captación, pues se contactó al 92% de ellos. En esta investigación también se vincularon las trayectorias académicas de los estudiantes generación 2018 con sus desempeños en la evaluación diagnóstica que se realiza al ingreso en FCEA . Un alto porcentaje de los estudiantes que se matriculan en FCEA realizan la ED pues si bien no presenta carácter compulsivo, se otorgan incentivos que favorecen su participación. Realizar la ED informa en primer lugar sobre la permanencia en FCEA, pues el porcentaje de abandono para quienes no la hicieron duplica al de los que la realizaron. Además, quienes presentan desempeños más bajos en la prueba de matemática en la ED, tienen mayor probabilidad de abandonar FCEA. Se tomaron dos definiciones operativas de abandono. Por un lado, a partir de la declaración de los encuestados, y, por otro, en función a la información de actividades surgida de los registros administrativos de FCEA. En este último caso, el abandono se define para los estudiantes que no presentan actividades a partir de julio de 2018 (la base de actividades tiene información hasta mayo de 2019). Ambas definiciones presentan una correlación elevada, por lo que fijar un año sin actividad como aproximación al abandono en FCEA parece un criterio adecuado. El abandono para la generación 2018 refiere aproximadamente a un tercio de los matriculados, si bien 43% de quienes se desvincularon de FCEA, se encuentran estudiando en otra institución terciaria. El abandono en FCEA parece primar entre las estudiantes mujeres, los que provienen del interior del país, de mayor edad (24 años promedio), y que realizaron en menor proporción la ED. Los tres motivos principales que señalan quienes se desvincularon de FCEA son el trabajo, el deseo de estudiar otras cosas, y la masividad. El desempeño de los estudiantes es heterogéneo según carrera y también lo es la desvinculación. En la Licenciatura en Economía se encuentra un porcentaje más elevado de estudiantes con al menos una materia aprobada en primer año (71.5%), la siguen Contador público (62%), Licenciatura en Estadística (48%), Licenciatura en Administración (43%) y, por último, la Tecnicatura en Administración (24%). Esta relación se invierte al analizar el abandono. El primer año de Facultad implica un primer semestre común para todas las carreras. Es recién en el segundo semestre que se agregan materias específicas. Por este motivo, es posible ver el avance de la generación a partir de su avance en estas materias, como también posibilita la comparación entre carreras. Cabe destacar que el análisis contempla la aprobación durante todo el año lectivo, y no en el primer semestre, que sería el momento normativo, lo que implica mayores posibilidades de aprobación, concretamente hasta el período de exámenes de febrero 2019. En general los porcentajes de aprobación de las materias obligatorias son considerablemente bajos, en particular, ninguna materia es aprobada por más de la mitad de la generación. Mientras Conceptos Contables e Introducción a la Microeconomía logran porcentajes de aprobación en torno al 40%, Cálculo no alcanza el 20% de aprobación para la generación de ingreso. Cuando se considera únicamente a los estudiantes que aprobaron al menos una materia en primer año, las proporciones aumentan considerablemente, pero el ordenamiento se mantiene. Se destacan las Licenciaturas en Economía y Contador Público con mayores porcentajes de aprobación para todas las materias. La participación en la prueba diagnóstica al ingreso (PD) podría considerarse un primer indicador de riesgo de desvinculación del estudiante, pues el porcentaje de abandono para quienes no hicieron las PD es el doble que para quienes sí las hicieron. A su vez, el puntaje en la PD en Matemática parecería ser un buen predictor tanto del desempeño subsiguiente de los estudiantes, como también del riesgo de abandono. El porcentaje de abandono de los estudiantes decrece significativamente a medida que mejoran los puntajes en Matemática, algo que no se observa de forma tan pronunciada para las pruebas de Lectura.

256 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

PRODUÇÃO ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (2015 - 2018)

Diego Palmeira Rodrigues | Brasil | Universidade do Oeste de Santa Catarina
Maria de Lourdes Pinto de Almeida | Brasil | Universidade do Oeste de Santa Catarina
Silmara Terezinha Freitas | Brasil | Universidade do Oeste de Santa Catarina

PRODUÇÃO ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (2015 – 2018) Diego Palmeira Rodrigues – diegopalmeirarodrigues@gmail.com Maria de Lourdes Pinto de Almeida Silmara Terezinha Freitas UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA Eixo temático: 1. Educación superior, política y sociedad Palavras-chave: Educação Superior. Estado do Conhecimento. Políticas Educacionais. Produção da Educação Superior. INTRODUÇÃO O presente estudo objetiva apresentar o estado do conhecimento (estudo de levantamento de produções acadêmicas) referente ao que esta sendo investigado pelas pesquisas sobre educação superior no Brasil entre os de 2015 e 2018. No estudo aqui apresentado o estado do conhecimento, consistiu em um levantamento e análise da produção cientifica sobre educação superior presente na base de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO que passamos a detalhar a seguir. LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES O levantamento foi realizado a partir da base de dados do SciELO onde, buscou-se por artigos utilizando-se o descritor "educação superior". Neste levantamento foram encontrados 451 artigos dos quais selecionou-se 281 trabalhos. Foram descartados 170 artigos que não tinham como foco a Educação Superior. Foi possível confirmar a partir do levantamento na base de dados do SciELO que demais temas investigados se apresentam vinculados às pesquisas sobre Educação Superior. Dessa forma foi necessário atentar para o fato de que existem estudos que possuem foco na Educação Superior e estudos nos quais a Educação Superior é apenas um delimitador ou uma interface do estudo, sendo este foi o principal motivo de descarte dos trabalhos. A partir da leitura dos 281 artigos selecionados foi possível constatar que os trabalhos tratavam mais especificamente dos seguintes sub-temas: Avaliação, Políticas de Educação Superior, Trabalho docente na Educação Superior, Docência na Educação Superior, Formação de Professores, Formação de profissionais e Internacionalização da Educação Superior. Assim adotou-se estes sub-temas com categorização dos trabalhos a fim de se possibilitar uma melhor análise dos artigos. Dessa forma estes 7 sub-temas foram adotados para classificar os 281 artigos cuja distribuição quantitativa e descrição dos principais assuntos abordados são apresentados no quadro a seguir: Quadro 1: Quantidade e Principais assuntos abordados por sub-tema em artigos sobre Educação Superior publicados entre 2015 e 2018. Sub-temas Qtde Principais assuntos abordados Avaliação 75 Avaliação e auto-avaliação institucional e/ou de cursos de graduação e pós graduação, SINAES, ENADE, Avaliação de alunos e/ou bolsistas, Estudos sobre parâmetros e indicadores de avaliação, percepção de alunos/docentes sobre cursos e/ou IES, Avaliação de aprendizagem/ensino. Políticas de Educação Superior 61 Políticas de acesso e inclusão, Ações afirmativas, Políticas de Expansão, Avaliação de políticas e análise de programas, Evasão/ Retenção/ Permanência, Políticas para a formação de Professores, Democratização, Gratuidade, Economia. Docência na Educação Superior 87 Processos educativos, Didática e docência na educação. superior, Experiências de ensino na educação a distância, Estudos sobre Projetos Pedagógicos de Cursos/Currículos/Conteúdos, Formação de professores para a Ed Superior, Retenção/Evasão, Gestão Acadêmica, e Ensino em área/cursos específicos. Formação de Professores 23 Formação inicial e continuada, estudos sobre determinados conteúdos na formação inicial. Internacionalização da Educação Superior 17 World Class University, Mobilidade Acadêmica Formação de Profissionais 10 Formação inicial (especialmente de cursos da área da saúde) Trabalho docente na Educação Superior: 08 Trabalho e saúde, Qualidade de vida no trabalho, Trabalho docente e expansão da Ed Superior, Regimes de flexibilização do Trabalho Docente, Controle do Trabalho docente. Total 281 Fonte: os autores, a partir de levantamento no banco de dados do SciELO (2018) Ao analisarmos os principais assuntos abordados nos trabalhos sobre Educação Superior por sub-tema é possível verificar a relação dos assuntos com as políticas adotadas para a Educação Superior. Conforme o quadro apresentado, a maioria das produções se encontram nos sub-temas avaliação, políticas de educação superior e Docência do Ensino Superior, reunindo mais de ¾ do total de artigos analisados. CONSIDERAÇÕES FINAIS Segundo Sousa (2017, p. 345) "a educação superior se constitui em um dos setores de grande importância no processo de adequação do projeto político nacional à nova ordem mundial e ao desenvolvimento do país, em seus mais variados setores e dimensões." É neste sentido que a educação superior é alvo constante de políticas governamentais e recomendações e induções de Organismos Multilaterais. E justamente dentro desta lógica que o processo de expansão da educação superior brasileira ocorreu, servindo aos interesses econômicos, "expandindo" de fato o mercado privado de graduações de ensino superior. Diante deste cenário e dos resultados verificados no levantamento realizado foi possível perceber que os artigos analisados se organizam em sete recortes disciplinares (sub-temas) que parecem refletir as influencias das políticas para a educação superior. Os principais sub-temas foram avaliação, políticas de ensino superior e docência no ensino superior que juntos reuniram a grande maioria dos artigos selecionados para o estudo. E juntamente com os demais sub-temas (Formação de Professores, Internacionalização da Educação Superior, Formação de Profissionais e Trabalho docente na Educação Superior) apontam para a idéia de que as produções acadêmicas estão refletindo uma preocupação da pesquisa educacional em torno de assuntos relacionados às políticas adotadas para a Educação Superior. Diante do exposto, ressaltamos a importância de se fazer análises e comparações no cenário nacional sobre a produção cientifica à respeito da educação superior, sendo que neste estudo encontramos indícios de que o conjunto de artigos analisados reflete as determinações das políticas adotadas para a educação superior no Brasil. Estas políticas muitas vezes são conseqüências diretas de recomendações de Organismos Multilaterais, configurando o consentimento das elites decisórias nacionais à intervenção internacional destes organismos conforme descrito por SILVA (2002). Por conseguinte surgem indagações de futuras investigações possíveis, dentre elas: Será que as políticas educacionais e as induções dos organismos multilaterais não estão, de certa forma, influenciando os interesses de investigação dos pesquisadores da área? Ou ainda: Os pesquisadores utilizam de fato sua autonomia investigativa ou apenas reproduzem interesses de pesquisa da sociedade capitalista? REFERÊNCIAS SILVA, Maria Abádia da. (2002). Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp. SOUZA, José Vieira de. (2017). Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? . Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 343-354.

259 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

AS INTERVENÇÕES DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SILMARA FREITAS | Brasil | UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA | BRASIL | UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
DIEGO PALMEIRA RODRIGUES | BRASIL | UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

Introdução Nesse início de século XXI, a educação é utilizada como uma ferramenta para desenvolvimento econômico das nações, sobrepujando a finalidade genuína a que se destina, qual seja a emancipação humana. Haja vista que o cenário em que a educação superior e as políticas educacionais estão inseridas vem sofrendo influências externas para atender as demandas do mercado capitalista Neste contexto, os documentos produzidos por Organismos Multilaterais (OM) e que influenciam o sistema educacional mencionam que as políticas a serem implantadas buscam a qualidade de ensino. Este trabalho teve como objetivo discutir as intervenções dos organismos multilaterais a partir da análise do documento do Banco Mundial emitido em 2011 sobre Educação, onde a internacionalização aparece como uma recomendação para reformar a educação superior. O estudo foi desenvolvido por meio de análise documental pelo uso da metodologia histórico –crítica, a qual analisa historicamente o contexto no qual o documento foi produzido, que intitula-se "Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento" (Banco Mundial, 2011). Como o Banco Mundial (2011) legitima sua intervenção na Educação As redefinições dos sistemas educacionais em países considerados em desenvolvimento se configuram no bojo das reformas estruturais orientadas por Organismos Multilaterais (OM) como Banco Mundial. Segundo Krawczyc (2008) no caso das reformas que atingem as universidades, elas são consequência das influências dos organismos internacionais e de políticas dos órgãos governamentais Desta forma, as intervenções desses OM nas políticas educacionais influenciam significativamente as concepções e finalidades educativas as quais seguem a lógica economicista. E a partir do entendimento de que estas intervenções ocorrem em conformidade com os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que está inserida a educação, que necessitamos compreender a hegemonia presente nos discursos de tais documentos. No contexto da internacionalização, as políticas e as diretrizes dos governos para a educação em todas as instâncias, são submetidas às mesmas regras capitalistas do setor financeiro e produtivo, a qual é guiada com os instrumentos próprios da economia na condução da educação e isso incide diretamente nas suas finalidades e objetivos, nas formas de gestão, etc. Partindo desse pressuposto, o documento analisado foi escolhido porque o mesmo apresenta os interesses do BM para área educacional para o decênio 2011 – 2020 e trata da aprendizagem desde o jardim-escola até o mercado de trabalho. Neste documento, cumprindo seu papel de interventor, mas mascarado como um benevolente investidor que se preocupa com uma educação igualitária, o BM estabelece as metas e estratégias para o setor da educação até o ano de 2020. Inicia suas recomendações com a abordagem de a educação ser fundamental para o desenvolvimento e o crescimento de uma nação e justifica que o acesso à educação é um direito humano e também um investimento estratégico no desenvolvimento como um todo. Com este artifício é possível perceber, a escancarada intenção do Banco (guiada pela regulação de mercado, especialmente orientada para "os países em desenvolvimento" entre eles Brasil, Chile, Correia do Sul, etc.) em consolidar o espírito mercantilista e desenvolver o setor privado para financiar a Educação. Ao tratar da reforma do sistema educacional "para além dos recursos", o documento mascarando sua intervenção, menciona que a agenda de reformas mesmo parecendo exigente, a abordagem não ordena que se reformem todas as áreas da política ao mesmo tempo e usando um discurso emergente afirma: [...] o investimento em conhecimentos e em dados permitirá ao Banco e aos decisores políticos "analisar no nível global e agir no nível local" – ou seja, avaliar a qualidade e a eficácia de muitos domínios da política, mas concentrarem a ação em áreas onde os melhoramentos podem trazer uma maior recompensa em termos de resultados de escolaridade e aprendizagem. (Banco Mundial, 2011, p. 6). Com tal afirmativa percebemos o estabelecimento de uma relação direta entre financiamento e resultados em que o setor privado em educação ganha espaço de desenvolvimento dentro e fora do sistema educacional. Assim, em todo o documento, de forma sutil o BM vai impondo suas determinações e destaca que a abordagem ao sistema educacional pela avaliação centra-se em promover responsabilização e melhorar resultados que se estendem desde a avaliação dos estudantes e de professores, à equidade e inclusão, educação terciária (educação superior) e desenvolvimento de competências. Considerações Finais Diante das reflexões feitas acerca do documento analisado, percebemos um discurso que trata de uma "Educação Ideal" de pedagogia humanitária, em um contexto de erradicação da pobreza. Dessa forma, os discursos dos OM denotam alinhamento com uma educação neoliberal que enfatiza a mercantilização, a redução das responsabilidades do Estado sobre a educação, possibilitando espaço para a atuação do setor privado. Enfim o foco central é guiado pelo viés econômico e apenas o que interessa são os padrões de desempenhos (performatividade), ou seja, rankings dos sistemas educativos que demonstrem o quanto o país tem eficiência em gestar a educação, para o caso do nível superior, o foco está em como universidades podem se tornarem competitivas internacionalmente e com isso contribuir com o desenvolvimento econômico do país. Concluímos que, pela maneira como a educação superior é tratada no documento, para a universidade desenvolver a internacionalização, é preciso a compreensão de todos os sujeitos envolvidas nesse processo, de que ela caracteriza-se não como um processo de relações mediadas pelo capitalismo, mas sim, como ações integralizadas para potencializar e dinamizar o ensino, da pesquisa e da extensão.

261 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 2 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

POPULARIZACIÓN DEL SABER CIENTÍFICO EN EL CAMPO DE LA DEFENSA NACIONAL: EL CASO DE LA REVISTA DNYPE, ESCUELA DE DEFENSA NACIONAL, 2013-2015

Gonzalo CACERES | Argentina | Universidad Nacional de Avellaneda

La producción en materia de Defensa Nacional cuenta con pocos espacios de difusión propios y su visibilidad es escasa en la mayoría de la región (Vega 2019). Las particularidades de la temática y el desarrollo de la política en la región en los últimos 40 años requieren de una reflexión particular sobre ella y una estrategia acorde a las dificultades que presenta (D'Araujo 2012). Al respecto, podemos afirmar que la Política de Defensa Nacional no se encuentra en la agenda de debate público en casi ningún país (Cáceres 2019). Su tratamiento y divulgación reviste más de un interés por parte de ciertos actores políticos que tengan directa injerencia en la temática y la quieran trabajar en conjunto con la sociedad. Abordaremos la temática a partir del programa de trabajo que se desarrolló entre los años 2013 y 2015, para divulgación y popularización de la producción científica desde la Secretaría de Investigación de la Escuela de Defensa Nacional (EDENA) de la República Argentina. En la ponencia, reflexionaremos sobre los pasos dados en la Secretaría de investigación, las particularidades que presenta la producción científica civil en el ámbito específico de la Defensa Nacional, que en parte puede extenderse también a la producción en materia de Seguridad. ¿Cómo se planteaba la producción en el área? ¿De qué forma se trabajó institucionalmente y qué lineamientos de trabajo se siguieron en la formulación tanto de las investigaciones como de su difusión a través de las diferentes líneas de publicación? En nuestra presentación, abordaremos la relación entre producción científica y gestión estatal, dada la particularidad que presentaba la EDENA como organismo dependiente del Ministerio de Defensa Nacional (MINDEF). Al mismo tiempo, su interacción con los establecimientos de educación superior de las Fuerzas Armadas de la Nación y, finalmente, otras instituciones del sistema de Educación Superior Nacional. El trabajo en conjunto desde la EDENA con las autoridades ministeriales fue uno de los pilares del desarrollo del programa de publicaciones. En primer lugar, porque se tomó como base las necesidades de producción científica de las autoridades del (MINDEF) como programa de trabajo. Ésto supuso un primer cambio en la lógica de producción científica al reorientar los recursos humanos y materiales a la producción para fortalecimiento de la gestión. El resultado de este proceso fue la consolidación de un programa de trabajo compuesto de 5 ejes que tomaban las principales preocupaciones políticas en materia de Defensa Nacional y sobre esa base se generó conocimiento. El segundo cambio estuvo dado por una forma de comunicación llana que apuntó, en primer lugar, a la comprensión rápida y fácil de lo producido por los investigadores por las autoridades competentes en las áreas ministeriales con competencia en las temáticas y, en segundo lugar, a la divulgación para el público en general. Las líneas de investigación más las publicaciones periódicas en la página de la Secretaría de Investigación de la Escuela de Defensa Nacional, tuvieron amplia difusión para público que no siempre tenía conocimiento específico de la Defensa Nacional. El resultado de la política de difusión y popularización de la producción científica fue bueno, se pudo medir en cantidad de descarga del material, interacción con quien se interesan en la cuestión de la Defensa Nacional, tanto en el país como en la región. Entendemos que la experiencia reviste interés para pensar estrategias de divulgación en nichos de conocimiento que generalmente se encuentran fuertemente especializados.

269 | ORAL

Sesión Número: 4 | Sala Zoom 2 | *Jueves 28 | 10:30 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS EN CONTEXTOS DE ALTOS NIVELES DE MASIFICACIÓN. UN ESTUDIO DE LOS CASOS DE LAS FACULTADES DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE ADMINISTRACIÓN Y DE PSICOLOGÍA

Alina Machado | Uruguay | Instituto de Economía
Cecilia Rodriguez | Uruguay | Instituto de Economía
Lucía Álvarez Nuñez | Uruguay | Facultad de Psicología
Alejandro Maiche | Uruguay | Facultad de Psicología
Alejandro Vásquez | Uruguay | Facultad de Psicología

El artículo tiene por objetivo analizar los determinantes de las trayectorias académicas en dos servicios fuertemente masificados de la Udelar: la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) y la Facultad de Psicología. En particular, se busca profundizar en el efecto de los factores cognitivos, de personalidad, institucionales y "vocacionales", en las decisiones de permanencia en estos servicios. El conocimiento adquirido en el centro educativo y a través de experiencias cotidianas, es relevante para los logros obtenidos en el entorno educativo y fuera de él. En este sentido, las habilidades cognitivas de los individuos juegan un papel decisivo. Sin embargo, Heckman y Kautz (2012) señalan que estas habilidades no logran captar gran parte de la varianza de los logros obtenidos en el futuro. Los rasgos de la personalidad, la capacidad de fijarse objetivos, la motivación y preferencias son valoradas en el mercado de trabajo, en los centros educativos y en distintos planos de la vida social. En esta línea, en el último tiempo se ha incorporado el análisis de las habilidades socio-emocionales y rasgos de personalidad, pues los avances en psicología, en neurociencia y en economía, han demostrado que estas habilidades tienen una importancia fundamental en los logros de las personas en diversos planos, los cuales se vinculan con el bienestar humano (Bowles y otros, 2001; Carneiro, Crawford y Goodman, 2007). En la literatura económica estos aspectos han sido denominados habilidades no-cognitivas, y refieren a las características de las personas que las llevan a interactuar de un modo particular con los demás. Se denominan "habilidades" por su capacidad para ser adquiridas, y por su potencial de facilitar el logro de mayores niveles de bienestar personal (Heckman y Kautz, 2012). En la investigación se realizó un sorteo de estudiantes generación 2018 de ambos servicios, y se los invitó a participar del proyecto. Los instrumentos para la medición de las características de la personalidad que se utilizaron fueron las escalas de Consideración de las Consecuencias Futuras (CFC) y la de Intención, Actitud y Control (IAC), y el Big Five Inventory (BFI). Este último instrumento refiere a una taxonomía establecida por los psicólogos para referir a características como la responsabilidad, la perseverancia, la sociabilidad y la curiosidad. Estas dimensiones han demostrado una importante capacidad de predicción de los logros futuros (Heckman y Kautz, 2012). En particular, Heckman, Sixtrud y Urzua (2006) encuentran una fuerte asociación entre los rasgos de la personalidad medidos en base al BFI, y la probabilidad de culminar estudios universitarios. Por último, los estudiantes completan el test de Raven, como aproximación a sus habilidades cognitivas. Hemos completado el trabajo de campo del proyecto. Del mismo han participado 229 estudiantes de Psicología y 235 de FCEA. Actualmente estamos en proceso de depuración de las bases. En FCEA encontramos que la probabilidad de haber completado los instrumentos del proyecto disminuye significativamente con la edad, y para los estudiantes de la Tecnicatura en Administración. A su vez, la probabilidad de participar aumenta significativamente para las mujeres y para quienes realizaron las pruebas diagnósticas al ingreso de la facultad.

297 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 2 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Sandra Maders | Brasil | Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA.

Este texto tem como objetivo analisar as políticas públicas de democratização do ensino superior no Brasil, assim como, salientar a importância da formação de nível superior e sua influencia nas transformações sociais, ambientais e econômicas de uma sociedade. O estudo parte de uma revisão teórica que norteia as questões legais de democratização do ensino superior no Brasil. As políticas educacionais, em geral, estão atreladas ao atendimento das necessidades de internacionalização dos países centrais num processo que Mello (2003) denomina como "mundialização da educação". As questões relacionadas à concepção, funções e autonomia da universidade também são trazidas para discussão neste texto. Diante do exposto, algumas alterações, particularmente, na década de 90, são notórias no campo das políticas educacionais, embora as políticas de caráter transformador sejam mais percebidas na década de 2000. Para a centralidade desta discussão serão trazidas as políticas de democratização das décadas de 90 até os dias atuais, com foco no Programa Universidade para Todos (PROUNI). Considerando a importância das políticas de democratização do ensino superior e, mesmo reconhecendo suas fragilidades, é notório que sua influência na transformação das sociedades acontece pelo viés de sua atuação. Considera-se ainda que, a universidade como espaço de produção de conhecimento e articulação de saberes, se constitui em um espaço de excelência para a formação de profissionais críticos e reflexivos, responsáveis pela transformação da sociedade. Merecendo assim, atenção especial para com as políticas públicas de democratização. Introdução Iniciar um texto sobre a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, requer uma retomada histórica do percurso que a mesmo traçou, pois, recente se faz a democratização do ensino superior no Brasil. Durante o período do Brasil colônia, não havia a preocupação com uma mão de obra qualificada, ao contrário, a classe abastada, formada por sua grande maioria de escravos negros e índios eram tidas como meros operadores de mão de obra. O analfabetismo imperava nesta época no Brasil. Já no final do período colonial com a vinda da família real ao Brasil, cresceu a demanda por uma mão de obra mais qualificada, embora, este acesso ainda se restringia à um número muito pequeno da população, ou seja, este acesso se dava às classes mais elitizadas. Com o passar do tempo, já na época da República a demanda por mão de obra mais qualificada se intensificou, forçando assim as instituições particulares da época ofertarem mais cursos de nível superior. Surgindo assim, na época os exames admissionais, hoje conhecidos como vestibulares. A intenção deste texto é trazer para debate uma ação/programa que tem dado resultados positivos no processo de democratização do ensino superior no Brasil. Trarei aqui para discussão o PROUNI (Programa Universidade para Todos). Conhecendo o PROUNI Este programa, conhecido como PROUNI (Programa Universidade para Todos) do Ministério da Educação, criado em 2005 através da Lei nº11.096, é um programa que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Para se inscrever os estudantes precisam se encaixarem em alguma destas modalidades: - Estudantes que tenham cursado todo o ensino médio na rede pública, ou na rede particular na condição de bolsista integral da própria escola. - Estudantes com deficiência. - Professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes de quadro de pessoal permanente de instituição pública. Nesse caso, não é necessário comprovar renda. Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Somente poderá se inscrever no Prouni o estudante brasileiro que não possua diploma de curso superior, que tenha participado do Enem mais recente e obtido, no mínimo, 450 pontos de média das notas. Além disso, o estudante não pode ter tirado zero na redação. (Informações disponíveis em: http://siteprouni.mec.gov.br/). Segundo dados publicados pelo Ministério da Educação, desde 2005 já foram concedidas mais de 2 milhões de bolsas parciais e integrais. O programa formou cerca de 430 mil profissionais em todas as áreas do conhecimento, quantia que corresponde a quatro vezes o número de formandos nas universidades federais brasileiras, que somam 105 mil estudantes ao ano. Em 10 anos, o percentual de jovens entre 18 a 24 anos que frequentam ensino superior no Brasil aumentou 25 pontos percentuais, chegando a 58,5% em 2014, e muito disso se deve ao PROUNI. Conclusão As instituições de ensino superior no Brasil têm se organizado, cada vez mais, para atender às demandas da atualidade, embora, há muito ainda a ser feito em relação às suas políticas de democratização no ensino superior. No Brasil, as políticas de democratização ocupam espações nas agendas de debates políticos, porém, pode-se dizer que o processo é lento e extremamente burocrático. Assim, espera-se que, cada vez mais, as populações menos favorecidas tenham acesso ao ensino superior, tendo em vista que a produção de conhecimento e a mão de obra qualificada tornam um país mais próspero, pois, não podemos deixar de salientar a importância da formação de nível superior e sua influência nas transformações sociais, ambientais e econômicas de uma sociedade.

303 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 2 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL, NO AMBIENTE ESCOLAR, NA FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA: O CURRÍCULO EM DISCUSSÃO

FERNANDA PONS MADRUGA | Brasil | Universidade Federal de Pelotas

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é o mais antigo programa social do Governo Federal brasileiro, na área da educação, no que se refere à suplementação alimentar no país. Visa garantir a alimentação dos alunos das escolas da rede pública durante o ano letivo, desde a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, até a educação de jovens e adultos e, em alguns casos, entidades filantrópicas, desde que cadastradas no censo escolar. Além da oferta de refeições saudáveis, que atendam às necessidades nutricionais, o Programa prevê ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), como uma das estratégias para garantir a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), através do incentivo a alimentação saudável. Dessa forma, visa contribuir prevenindo os agravos nutricionais, como obesidade e desnutrição, estimular a utilização de alimentos regionais, fortalecendo a cultura alimentar, e colaborando para o desenvolvimento de uma consciência ecológica e ambiental. As atividades de EAN devem ser coordenadas pelo nutricionista e realizadas junto a coordenação pedagógica da escola. Este estudo faz parte de uma pesquisa maior intitulada "O campo da Educação Alimentar e Nutricional na formação do nutricionista: O que revelam os currículos e a prática pedagógica na universidade?". Estudo qualitativo cujo foco principal é analisar o campo da EAN na formação do nutricionista, com vistas às atividades nas instituições escolares. O enfoque do recorte aqui apresentado é a análise do currículo do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a entrevista com a coordenadora do referido Curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Foi realizada a análise documental do currículo e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Nutrição da UFPel, numa perspectiva de verificar as mudanças que ocorreram no currículo desde sua implantação. Para análise da entrevista com a coordenadora em conjunto com os documentos foi realizada Análise do Conteúdo, proposta por Bardin (2011). O primeiro currículo do Curso de Nutrição da UFPel, é datado de 1975 e foi elaborado tendo como base a proposta da Universidade Federal de Pernambuco, denominado "Projeto Experimental de Ensino Integrado no Ciclo Profissional" (Currículo Pleno do Curso de Nutrição, Pelotas, 1979). Nesse currículo não há registro da disciplina EAN ou similar. Nele já constava a utilização de métodos ativos no processo ensino-aprendizagem, que são citados nas DCN, em 2001, como um processo inovador. Também foi constatado um trabalho integrado dentro do currículo, com o estágio voltado a área social, abrangendo o dobro de horas das outras áreas. Entretanto, considerando o currículo um espaço de constantes tensões, esse espaço foi diminuindo, talvez atingido por políticas educacionais neoliberais, que reforçam os interesses do mercado, e das exigências das áreas que, historicamente, concentram o maior número de profissionais, as áreas clínica e institucional. Em setembro de 1996, foi encaminhada à Comissão de Graduação, o processo de reestruturação curricular do Curso de Nutrição, a ser implantado em 1997. A disciplina de Educação Nutricional passa a fazer parte do currículo, com dois créditos teóricos e um prático, totalizando 45 horas. Em 2008, ocorre uma nova mudança, e a carga horária da disciplina de Educação Nutricional passa para 30 horas, sendo composta de uma aula teórica e uma prática. A Educação Nutricional perde espaço no currículo. Essa mesma configuração permanece atualmente. Para a coordenadora do curso, as mudanças curriculares que ocorreram não foram substanciais, pois não mexeram na estrutura do curso. A mesma considera que o currículo atual está defasado e não atende as demandas do mercado. As análises preliminares apontam que a inserção nos cenários de prática desde o início do curso, conforme proposto pelas DCN, não ocorrem, especialmente, no espaço escolar. Atualmente, os estudantes somente terão contato com os cenários de prática profissional no último ano de curso, durante os estágios. As DCN não explicitam as características das atividades práticas, dando espaço para múltiplas interpretações, ou recontextualizações, como referido por Ball (1994), ao analisar as políticas públicas. Ao analisar a relação da disciplina com o espaço escolar, revisando as referencias e bibliografias sugeridas, nota-se que não há qualquer citação a escola e ao PNAE. O espaço escolar é um espaço profícuo para formação de hábitos alimentares saudáveis e, o nutricionista é o profissional que detém os saberes técnicos para propor atividades de EAN nas escolas, em conjunto com a equipe pedagógica, afim de que todos os profissionais da comunidade escolar estejam envolvidos com EAN. Para isso, o nutricionista precisa ter na sua formação, a inserção nesse cenário de prática, precisa conhecer e se envolver com o ambiente escolar, se aproximar da complexidade do ensinar e aprender, de modo que, na sua prática profissional, possa estar mais preparado para enfrentar os dilemas que surgirão, inerentes ao também complexo ato da alimentação. As impressões iniciais sobre o Curso de Nutrição da UFPel, a partir dos dados dos documentos e das entrevistas apontam para a compreensão de que é frágil o lugar dos saberes da alimentação escolar com vistas à Educação Alimentar Nutricional, na formação do nutricionista. Demonstram que, no currículo, não há um lugar definido para os saberes da alimentação escolar, sob o enfoque de formação voltada para a atuação com a EAN.

341 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

LA OFERTA ACADÉMICA UNIVERSITARIA EN CLAVE TERRITORIAL: LOS CASOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE, LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE JOSÉ C. PAZ.

Viviana Ceresani | Argentina | Universidad Nacional Arturo Jauretche
Sabrina Iacobellis | Argentina | Universidad Nacional Arturo Jauretche

Título de la ponencia: La oferta académica universitaria en clave territorial: los casos de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, la Universidad Nacional de Avellaneda y la Universidad Nacional de José C. Paz. Eje temático. 1. Educación superior, política y sociedad Autoras. Viviana Ceresani (vceresani@unaj.edu.ar) Sabrina Iacobellis (sabrina.iacobellis@gmail.com) Pertenencia institucional. Universidad Nacional Arturo Jauretche Modalidad de preferencia. Comunicación oral Palabras Claves: educación- universidad- oferta académica- territorio En este artículo se presenta un avance del proyecto de investigación denominado "La oferta educativa de las Universidades del Conurbano Bonaerense. Los casos de la UNAJ, la UNDAV y la UNPAZ" que se encuentra finalizando su primera etapa de ejecución, en la Universidad Nacional Arturo Jauretche En el año 2009 se crean en nuestro país seis universidades nacionales, una de ellas en la provincia de San Luis y el resto en Buenos Aires, específicamente en el conurbano bonaerense; en el proyecto se analizan tres de ellas: las Universidades Nacionales de Avellaneda, Arturo Jauretche y José C. Paz, que inician sus actividades en el año 2011. La creación y puesta en marcha de estas universidades transcurrió en el marco de una política nacional que instala en la agenda educativa argentina la concepción del acceso a la Educación Superior como derecho. Lo que da origen a esta investigación son interrogantes surgidos a partir de las características fundantes de estas universidades que se concibieron como instituciones inclusivas y atentas a las demandas territoriales. Nuestro objetivo general busca indagar la oferta formativa para apreciar el grado de pertinencia en relación a las demandas territoriales y las estrategias de inclusión. Estas se analizarán a partir de líneas conceptuales que nos permitan abordar los tres ejes: territorialidad, estrategias formativas y políticas de inclusión. Más allá de las regularidades entre las tres universidades se intenta identificar sus marcas identitarias en política educativa Tendencias en la selección de la oferta. En este marco se relevaron los diseños curriculares y los pasajes de estatutos de las universidades en los que se fundamentó la definición de la oferta. Camilloni (2016) plantea que existen ciertas tendencias globales necesarias de considerar al momento de analizar los factores que determinan las ofertas formativas y la currícula universitaria. En atención a dichas demandas surgen necesidades de formación que dan origen a propuestas nuevas. En las últimas décadas se incrementó la creación de nuevas carreras, correspondientes a profesiones que no estaban acreditadas y no requerían título universitario para su ejercicio; carreras a las que denominamos "carreras no tradicionales". En este caso se incluyó la carrera Licenciatura en Enfermería que se corresponde con una política pública a nivel nacional: Programa Nacional de Formación en Enfermería que se propuso atender a la demanda de graduadas/os en enfermería a partir del incremento de oferta para la inserción en el ámbito de la salud. En el área Salud, Agronomía y Educación Física encontramos otras carreras que atienden a la demanda territorial. Asimismo, hay carreras que abordan temáticas que históricamente formaban parte de carreras de posgrado y que actualmente se consolidan como demandas formativas para la inserción laboral. En este caso, en las tres universidades aparece oferta de estas características. La creación de carreras con títulos intermedios es otra de las tendencias actuales. Esta tendencia se cumple en dos de las universidades analizadas, UNAJ y UNPAZ: en su mayoría de las carreras de grado. Vinculación territorial. Los sistemas universitarios en nuestro país como contrapartida a la tendencia de estandarización de las formaciones han tendido a la territorialización asociada a la democratización de la universidad. (Camilloni 2016). Los sistemas de educación superior incorporan el desafío de vinculación intra e interinstitucional como tema central de agenda. Las demandas sociales exigen de las universidades una vinculación real con el entorno productivo y sociocomunitario empezando por la selección de la oferta. En este sentido, la tendencia a la curricularización de las actividades de extensión en UNPAZ y UNDAV o vinculación en UNAJ aparece con una fuerte impronta. En el caso de UNDAV, todas las carreras tienen como espacio curricular obligatorio el Seminario de Trabajo Social Comunitario; en UNAJ algunas carreras realizan sus prácticas en el territorio, aunque dicha universidad se encuentra en proceso de elaboración de propuestas para todas las carreras, a partir de los objetivos surgidos en su autoevaluación institucional realizada en el año 2015. Se utiliza para abordar el problema planteado estrategias de metodología cualitativa y cuantitativa, con un enfoque de estudio de casos. La obtención de datos se realiza a partir de diversas técnicas como el análisis documental de reglamentaciones y planes de estudios, entrevistas semiestructuradas a equipos docentes y autoridades académicas de las tres universidades.Al mismo tiempo que trabajamos con datos secundarios cuantitativos, los cuales obtuvimos del Sistema de Información Universitaria (SIU GUARANÍ) y de las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación. Dichos datos nos permiten dar cuenta del crecimiento que ha tenido la matrícula de las universidades analizadas, lo que al mismo tiempo nos demuestra la necesidad territorial, dichas universidades han venido a saldar una deuda educativa y han buscado responder a las necesidades del territorio. Evolución de la población estudiantil UNAJ Año 2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017 Nuevos Inscriptos3049 3882 3982 5190 4702 6099
7646 Reinscriptos 1510 3842 5635
13490 12387 12515 Egresados
14 21 37 74 Total 3049 5392
7824 10839 18213 18523 20235 Evolución de la población estudiantil UNDAV Año 2011 2012 2013
2014 2015 2016 2017 Nuevos Inscriptos
641 3367 1957 3180 4602 4293
6128 Reinscriptos 440 2566 2437
3488 5045 6231 Egresados
54 55 92 78 46 Total 641
3807 4577 5672 8182 9416 12405
Evolución de la población estudiantil UNPAZ Año 2011 2012
2013 2014 2015 2016 2017 Nuevos Inscriptos 0 3090 3090 1219 3822 3261
3855 Reinscriptos 1944
8415 4740 6040 Egresados

	1	49	147	358 Total	0	3090
	3090	3164	12286	8148	10253	

Es importante aclarar que nuestro proyecto se encuentra cerrando su primera etapa de desarrollo, por lo cual, nos encontramos en la etapa descriptiva analizando los datos obtenidos a partir del análisis parcial de documentos institucionales: normativas y planes de estudio de cada universidad

515 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

Orientación al ingreso en tiempos de pandemia: Un taller de planificación estratégica en ingeniería

Carlos Luna | Uruguay | Facultad de Ingeniería, Udelar
Ana Vittoria Carlozzi | Uruguay | Facultad de Ingeniería, Udelar
Victoria Garcia | Uruguay | Facultad de Ingeniería, Udelar
Pablo Babino | Uruguay | Facultad de Ingeniería, Udelar

Eje Temático: La educación superior en contexto de pandemia. Introducción Existen múltiples problemas detectados al inicio de las carreras de la Facultad de Ingeniería (FIng) de la Universidad de la República-Uruguay. En particular, las estrategias de estudio, el plan de cursado y el manejo del tiempo repercuten significativamente en el desempeño de una población ingresante, muy heterogénea, en los cursos del primer año (Luna, 2019). Este trabajo analiza la experiencia durante 2020, año marcado por la pandemia de COVID-19, en el desarrollo del Taller de Iniciación a la Planificación Estratégica (TIPE). El taller introduce a los estudiantes en la temática de la planificación estratégica, herramienta esencial para el desempeño profesional, contextualizando en los primeros semestres de la malla curricular, con el propósito de promover la autorregulación en los aprendizajes (Montes, 2005). Cursos iniciales Los cursos de los primeros años de FIng están bisemestralizados, Esto permite a los estudiantes recursar o postergar un curso sin afectar su avance anual, generando múltiples opciones de planificación válidas, atendiendo la diversidad de situaciones estudiantiles (formación previa, horas disponibles, etc). Existen tres cursos vinculados al primer semestre en todas las carreras de ingeniería: cálculo (CAL), geometría y álgebra lineal (GAL) y física (FIS). TIPE Objetivos Identificar desafíos y dificultades percibidas por los estudiantes ingresantes y presentar algunas herramientas para organización y gestión del tiempo. Características del taller En 2020 el TIPE se realizó en un encuentro al inicio de semestre, empleando metodología expositiva de forma presencial y virtual (mediante videoconferencias). Los recursos empleados fueron: presentación con textos, imágenes, preguntas y ejercicios «enlace-presentación-2020», incluyendo una encuesta de opinión y de administración del tiempo «enlace-encuesta-2020» para analizar en particular la influencia del TIPE en actividades de (re)planificación estudiantil. El taller inicia con una pregunta disparadora para luego introducir como respuesta datos relevados de estudiantes de una universidad de Argentina y una de Canadá. Los resultados muestran que las dificultades que identifican los estudiantes y expresan de distintas maneras tienen como denominador común el manejo del tiempo. Luego se brindan herramientas para trabajar en esa habilidad, como el uso de planificadores semanales, estableciendo horarios para las distintas actividades, así como también identificando eventos clave, como las evaluaciones parciales. Por último se exhorta a los estudiantes, en forma diacrónica, a llenar una ficha donde evidencian cómo administran el tiempo, según sus rutinas semanales, y logran visualizar qué tan compatible es la carga horaria semanal de estudio, según la currícula sugerida en el plan de estudio de sus carreras, con todas las actividades que realizan. Análisis del TIPE en 2020 Encuesta La encuesta realizada en el TIPE del primer semestre de 2020 fue completada por el 90% de los estudiantes. Las preguntas y sus respuestas están disponibles en «enlace-encuesta2020». Destacamos de la encuesta que la percepción de los estudiantes sobre los desafíos al inicio de la carrera está alineada con los objetivos del TIPE, ya que la organización y el manejo del tiempo son factores comunes en las respuestas más frecuentes. El 98,8% de los encuestados piensa que podrán aplicar (mucho o algo) lo trabajado en el taller en su primer semestre. El 62,5% tratará de aplicar en su rutina diaria la información brindada para organizar y planificar sus actividades dentro y fuera de la Facultad y 36,2% dice que posiblemente lo hará. Por otro lado, 29,6% considera que inscribirse solo a algunos de los cursos sugeridos para el primer semestre podría ser una opción que le permita aprovecharlos mejor y avanzar; 48,7 expresa la posibilidad y solo 21,7% no considera esta opción. Finalmente, 85,6% de los estudiantes muestra interés por seguir participando de actividades similares al TIPE. Cursos CAL redujo entre 2019 y el primer semestre de 2020 el nivel de reprobación, de 60,5% (considerando el promedio de ambos semestres de 2019) a 38,5%. Si bien en el primer semestre de 2019 hubo más inscriptos al curso que en igual semestre de 2020, el número de inscriptos del segundo semestre de 2019 es comparable con los del primer semestre de 2020, donde la reprobación pasó de 50,7% a 38,5%. En GAL se mantuvo el mismo comportamiento, aunque la disminución en la reprobación fue en promedio de 5%. En FIS la disminución en la reprobación estuvo más marcada (de 71% a 38%), aunque en el primer semestre de 2020 la inscripción al curso fue un 20% inferior respecto a 2019. Para estudiantes que postergaron un semestre FIS el porcentaje de aprobación parcial y total del curso fue significativamente mayor; pasó de 23,3% a 61,7%. Aquí podría observarse un efecto concreto del impacto del TIPE en la replanificación que se sugiere hacer a los estudiantes. Conclusiones Este trabajo presenta la experiencia de realizar en 2020 un taller de iniciación a la planificación estratégica en estudiantes de ingreso a ingeniería. La planificación estratégica es una herramienta fundamental para el desempeño profesional, que puede usarse tempranamente en el proyecto académico individual de cada estudiante, con el objetivo de ayudarlo a abordar problemáticas identificadas como propias de la transición entre sistemas educativos. La experiencia realizada muestra una buena valoración de los estudiantes sobre actividades de acompañamiento. A partir de los resultados obtenidos en los cursos iniciales de las carreras consideramos que la organización y planificación de los estudios pueden incidir positivamente sobre la población ingresante.

524 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

Percepciones de los profesores universitarios sobre las competencias profesionales en el marco de cuestiones socio-científicas. Un estudio de caso en Licenciatura en Biotecnología

Daniel Alberto Carlos LARPIN | Argentina | Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. República Argentina
Claudia Beatriz FALICOFF | Argentina | Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. República Argentina
Alejandro Raúl TROMBERT | Argentina | Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. República Argentina

En el ejercicio profesional del biotecnólogo surgen, regularmente, situaciones en las que se requiere mucho más que una sólida formación científico-tecnológica, pues implica acciones que no solo pasan por la identificación de situaciones problemáticas a resolver o las decisiones que se deben tomar para hacerlo, sino también por la explicitación de los conocimientos puestos en juego, las estrategias de intervención y las cuestiones éticas. Así, el graduado, en el marco de un mundo científico-tecnológico en cambio permanente y con nuevos desafíos, deberá ser competente en su campo de desarrollo profesional. El concepto de competencias contribuye a definir los propósitos y las metas de la acción educativa mejor que otros conceptos con los que habitualmente se relaciona (tales como habilidades, destrezas, aptitudes, estrategias, etc.). Ser competente en un área de conocimiento no sólo implica desarrollar habilidades en la realización de determinadas tareas y actividades sistemáticamente aprendidas, de igual forma ser capaz de abordar, a partir de los saberes adquiridos, nuevas tareas o desafíos que conlleven avanzar más allá de aquellos. El reconocimiento de una competencia transcurre, no solamente, por la identificación de las situaciones a tatar, los problemas a resolver, las decisiones a tomar, sino también por la explicitación de: los saberes, las capacidades, los esquemas de pensamiento y las necesarias orientaciones éticas. El concepto de competencia, concretamente, puede ser definido de la siguiente manera: Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2001, p.509). Cuando se piensa en un profesional competente no sólo se piensa en un ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, tal como les han sido enseñadas, sino más allá de ello, en un experto/a capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido. Alguien es competente si comprueba su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos (Perrenoud, 2001; Zabala y Arnau, 2007). La preparación del estudiantado para la adquisición efectiva de las competencias, requiere de un proceso formativo que las instituciones educativas deben organizar y planificar adecuadamente. Esto constituye un gran desafío para la formación de grado de este tiempo, pues significa mucho más que dar respuestas a las demandas de la sociedad o del sistema productivo en un marco tradicional, que apuntó históricamente a un graduado experto en un área específica y formado en el manejo de conceptos e instrumentos, ejecución de técnicas, entre otros, sino que también implica replantear las acciones educativas necesarias para alcanzar estas competencias. El desarrollo de las capacidades de crítica y autocrítica constituye otro aspecto importante de la formación profesional. Una oportunidad para ello, que no solo se perciben en el campo de las prácticas investigativas, es la incorporación de las cuestiones socio-científicas (CSC). Se entiende por cuestiones socio-científicas aquellas controversias que surgen socialmente en relación con la ciencia, como consecuencia de la complejidad existente en la relación ciencia-sociedad. "Aparece la controversia cuando existe diferencia de opiniones relacionadas con estos asuntos, normalmente entre periodistas, ciudadanos y científicos" (Díaz Moreno y Jiménez-Liso, 2011, p. 55). Si bien estos problemas o disyuntivas sociales se disparan por un hecho científico, se extienden a otros campos (político, religioso, ambiental, económico, ético), y les cabe la denominación socio-científicas por estar en la interfaz entre la ciencia y la sociedad. (Guimarães, Pacheco de Carvalho y Santos Oliveira, 2010). Una hipótesis de trabajo, que guía esta investigación, estriba en el hecho que, de acuerdo a cómo las competencias profesionales (CP) y las CSC sean percibidas por el profesorado, serán abordadas en sus prácticas educativas. La percepción es un proceso cognitivo de la consciencia que implica el reconocimiento, la interpretación y la significación en torno a sensaciones, tomadas del ambiente físico y social, para la elaboración de juicios (entre otras características). Este proceso intelectual, consciente, determina la formulación de juicios y opiniones frente a un determinado estímulo. En el proceso de la percepción se apela a referentes ideológicos y culturales, que reproducen y explican la realidad y que se aplican a las distintas experiencias cotidianas con el objeto de ordenarlas y transformarlas. Así pues, el presente estudio tiene como objetivo indagar acerca de las percepciones del profesorado del Ciclo de Especialización de la carrera de Licenciatura en Biotecnología de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral sobre las CP y las CSC desarrolladas en la titulación. Se analizaron los niveles de importancia (NI) y desarrollado (ND) de trece CP y siete enunciados vinculados con CSC. Posteriormente, se investigó la existencia de diferencias entre dichas percepciones (NI y ND), tanto sobre CP como de CSC. A los efectos de la investigación se elaboró un cuestionario ad hoc que fue aplicado a 19 profesores/as. Se determinó su fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y se analizó la existencia de similitudes o diferencias en la percepción mediante una matriz comparativa y la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Los resultados muestran diferencias significativas entre los NI y ND de todas las CP y CSC analizadas. En este sentido, es interesante indicar que se revela una menor percepción de desarrollo durante la formación de grado comparado con la importancia asignada a dichas variables en el ejercicio de la profesión del Licenciado/a en Biotecnología. Se infiere que, en la trayectoria educativa universitaria, el profesorado desarrolla aspectos que discreparían con los que se perciben como relevantes para los futuros graduados.

539 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

Universidad pública hoy. Debates necesarios sobre prácticas y políticas en clave de derechos.

María Eugenia Rotondi | Argentina | Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba
Eliana Lopez | Argentina | Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba

El contexto de emergencia que acontece y los efectos que aún se centrifugan con nuevas conflictividades desde la pandemia mundial por COVID-19 han modificado también las responsabilidades, preocupaciones, interrogantes y apuestas en y para las Universidades públicas. Quienes investigamos y estudiamos sobre desigualdades sociales, especialmente cómo estas se manifiestan en las educativas, nos encontramos frente a la tarea de interpelar las prácticas y políticas públicas en la emergencia social, recuperando los avances y las deudas por la democratización y ampliación del derecho a la educación superior. Nuestras lecturas, análisis, experiencias de gestión en la Universidad Pública (UP) nos hacen repensar algunos nudos pendientes que lejos de ser programas abstractos, implican entramados en el cotidiano, considerando las diversas responsabilidades que se ponen a jugar. La universidad como derecho, desde la declaración de la CRES 2008, nos ha permitido marcar otros rumbos transformadores para las políticas, las prácticas y los sentidos acerca de los sujetos y de la educación pública. Presentaremos aquí una reconstrucción sobre los procesos de masificación y ampliación del derecho a la educación superior en nuestro país y la región. En ese sentido, propondremos algunas claves de lectura sobre los desafíos que tienen las Políticas Públicas integrales de protección, a las cuales apuntamos desde el sistema educativo y sobre todo desde la UP para interpelar a la universidad como territorio y a la educación superior como parte de un sistema que se fue configurando en los avatares de los distintos contextos y proyectos políticos. También es necesario colocar la mirada en y desde los/as sujetos; pensar a las instituciones educativas como espacios de configuración de subjetividades, de condiciones y horizontes. Esto nos implica mirar las juventudes, sus heterogeneidades, sus construcciones, y las exclusiones que atraviesan con mayor intensidad en nuestra región. Abordar las desigualdades materiales y simbólicas que allí se entraman, las encrucijadas y debates por el derecho a la educación y las políticas públicas que se fueron implementando, haciendo un recorrido de los últimos 20 años. Particularmente, nos interesa analizar y poner en discusión las desigualdades sociales y educativas que tensionan la posibilidad de hacer de la universidad un sitio de todos, todas y todes. La emergencia sanitaria y la crisis internacional que estamos atravesando reactualiza las preocupaciones y agrava los horizontes de disputa. Consideramos que las desigualdades materiales se han profundizado, y que algunos modos de pensar y hacer educación han tomado nuevos y especiales rasgos. La presencialidad/ virtualidad como clivaje de discusión nos coloca en una posición compleja para abordar el debate, pues en ello se produce el irremediable acontecimiento que implica asistir a grandes brechas de desigualdad digital, económica, cultural que irrumpen con los imperativos voluntaristas. Por eso, es imperante ordenar los debates que se ponen en juego acerca de las políticas públicas, las problemáticas sociales y la educación, especialmente, la universitaria. ¿Por dónde ingresamos al debate y a la tarea desde las universidades públicas para propiciar el derecho a la educación superior? ¿cuál es el mejor rol que pueden cumplir las universidades para acompañar la experiencia social de estos días? Para aproximar respuestas proponemos reflexionar en el contexto actual, sin perder de vista los escenarios previos que acentúan las desigualdades, que nos permitan llegar a plantear algunos retos y nuevos interrogantes. En ese camino nos interesa apuntar a la construcción de aportes por políticas de inclusión y dispositivos que acerquen mejores redistribuciones y solidaridades, para así tender a disminuir desigualdades. Como base de esta tarea deberíamos considerar: a) tensionar el mérito y la meritocracia para disputar políticas, sentidos y prácticas; b) propiciar análisis sobre la incidencia de las políticas con mayores recursos que permitan el acceso a derechos y condiciones de bienestar, donde la gratuidad sea la línea base de las decisiones, pero no su techo; c) repensar el ejercicio de lo público en la educación, específicamente en la universidad, como expresión de vivencia de lo común. (Corigliano, López,Rotondi 2018); d) reconocer soportes para ampliar horizontes de posibilidades y nuevas condiciones. Las universidades públicas en este contexto enfrentan mayores desafíos para evitar repetir mecanismos de (re)elitización; tales como volver a colocar a estudiantes como responsables de su permanencia en los estudios; desandar tramas institucionales que se constituyen en sostenes centrales; actuar bajo nuevos principios meritocráticos. Como plantea Castel debemos apuntar a la generación de políticas con objetivos preventivos y no solamente reparadores (2010:264), apuntar a las tareas de propiciar políticas de inserción (2010:271). En este sentido, creemos que las políticas de inclusión social y educativa deberán constituirse en los temas centrales de las nuevas agendas de gobierno, en general, y en particular del mismo sistema universitario. Hacer, poner en práctica e instituir políticas sociales y educativas más justas y solidarias, será una tarea fundamental, reconociendo, como dice Dubet que "la política de la igualdad (o de las desigualdades lo más "justas" posible) exige la preexistencia de una solidaridad elemental" (2019:12) y por lo tanto, estamos convocados a definir nuevas políticas de solidaridad (2019:108). Aportar, así, a la construcción de mejores experiencias institucionales y pedagógicas, que reviertan las exclusiones y promuevan trayectorias y horizontes más justos.

553 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 1 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

Trayectorias universitarias en el litoral norte del país (2007-2017).

Lucía Molina | Uruguay | Casa de la Universidad de Río Negro - Cenur Litoral Norte - Universidad de la República

María Ingold | URUGUAY | Casa de la Universidad de Río Negro - Cenur Litoral Norte - Universidad de la República

La investigación a compartir en estas Jornadas, se realizó entre diciembre de 2017 y diciembre de 2019, por parte del equipo docente de la Sede Río Negro del Cenur Litoral Norte de la Universidad de la República. El estudio se dedicó a conocer el estado de situación de la población oriunda de Río Negro que -entre los años 2007 y 2017- inició alguna carrera en la Sede Salto o en la Sede Paysandú de la Udelar. El interés por el tema surgió de observar estudiantes rionegrenses que iniciaban sus estudios en Salto o en Paysandú, y poco tiempo después se desvinculaban y regresaban a sus localidades de origen. Comprender la dinámica de la vida universitaria en el territorio resultaba absolutamente pertinente en el marco de la política de descentralización y regionalización de la Udelar, y de los avances en el proceso constitutivo del Cenur Litoral Norte. El propósito de la investigación fue profundizar en las trayectorias educativas de los/as estudiantes de Río Negro en el Cenur Litoral Norte; identificar qué factores favorecen la continuidad de los procesos y cuáles conducen a la desvinculación, a fin de contar con mayores elementos para el diseño de estrategias que mejoren las condiciones de acceso a, permanencia en y egreso de la Universidad, para la población de este departamento. Como equipo de investigación, tomamos el concepto de desvinculación (Diconca et al.,2011) como esquema de referencia común, en el entendido de que este término da cuenta de un proceso que transcurre en un campo relacional; no culpabiliza ni individualiza al sujeto que se desvincula como responsable de un "abandono", sino que -al contrario- considera a la institución y a sus procesos de exclusión educativa, académica o social, reflejando la complejidad inherente a la trama relacional entre la institución y el estudiantado. Este proyecto contó con un diseño metodológico inicial que sufrió algunos cambios en el transcurso de la ejecución, pero no perdió su carácter mixto, combinando análisis cuantitativos y cualitativos, a partir de la utilización de diferentes técnicas: encuesta auto-aplicada y entrevistas semi-dirigidas. La lectura de los resultados, a la luz de los soportes teórico-conceptuales seleccionados, hizo posible un rico ejercicio de problematización en torno a qué elementos contribuyen a sostener la relación entre la institución y sus estudiantes y cuáles -por el contrario- desencadenan o consolidan procesos de desvinculación,considerando muy especialmente las particularidades que distinguen a las trayectorias educativas que se producen en el interior del país. Los obstáculos y facilitadores de las trayectorias universitarias en el Litoral Norte implican pero trascienden lo institucional, y se asocian a otro conjunto de elementos de distinta índole que componen y condicionan la política pública educativa. El tránsito por la Universidad encierra múltiples experiencias humanas, entre las que se destacan aquellas que ponen en juego las habilidades sociales para vivir con otros y otras. De las conclusiones alcanzadas en el estudio, en términos de política educativa para la educación superior, se desprende la importancia del proceso paulatino de institucionalización que ha procesado y sigue transitando el Cenur Litoral Norte, en constante revisión de sus aspectos organizativos y administrativos, así como de las prácticas educativas que anida. Esa revisión permanente enfrenta el desafío de incidir efectivamente en las condiciones de la formación universitaria a que acceden los/as estudiantes y de cuya producción participan, para navegar de mejor manera entre la realidad de la masificación y la necesidad de singularización (que fue señalada con frecuencia como factor que favorece la continuidad). La masificación de la educación es -en esencia- una noticia doblemente excelente: porque significa que más personas alcanzan el ejercicio de un derecho, y porque es indicador de que se reducen las históricas desigualdades entre las oportunidades disponibles para la población de la capital y las disponibles en el interior del país. Sin embargo, comienza a observarse por parte de los/as protagonistas como un factor que afecta negativamente la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero el problema no es la cantidad de estudiantes; lo negativo es que el crecimiento de la matrícula no siempre vaya acompañado del necesario aumento de recursos. La cercanía geográfica y simbólica que existe entre Río Negro y Salto o Paysandú, constituye un facilitador de suma relevancia, y debe ser tenido particularmente en cuenta a la hora de diseñar políticas de descentralización universitaria. Para democratizar las oportunidades de formación en todas las áreas del conocimiento con alcance nacional, la Universidad se enfrenta al desafío de "acercar" entre sí a las ciudades que integran una misma región, para que el desarrollo académico sea racionalmente viable desde el punto de vista presupuestal/institucional, considerando la escala del país. No es factible repetir todas las carreras en todas las sedes de una misma región, por lo que es imprescindible construir sinergias y generar complementariedades a nivel territorial. Esto implica fortalecer decididamente la lógica regional. Es decir: que el Cenur Litoral Norte pueda pensar a su masa estudiantil como estudiantes de la región, independientemente de la Sede donde cada cual asiste a clases, para que más allá de que sea allí donde el acontecer cotidiano teja el lazo principal, la Sede del departamento de origen complemente ese lazo con otros hilos (actividades culturales, biblioteca, bedelía, extensión, prácticas pre-profesionales, acompañamiento para la elaboración de tesis y preparación de exámenes finales) que colaboren para que el retorno de los/as estudiantes a "su lugar" no implique un alejamiento de la institución ni una interrupción o ruptura en el proceso formativo. El estudio puso de manifiesto fortalezas que es necesario desarrollar y debilidades que es preciso superar, para seguir trabajando con el horizonte de garantizar el derecho humano, individual y colectivo a la Universidad en el Litoral Norte del país, y ello cobra especial vigencia en estos tiempos de emergencia y virtualidad.

555 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 1 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

Competencias profesionales y cuestiones socio-científicas: percepciones de graduados/as de la carrera de Licenciatura en Biotecnología

Juan Franco Quaranta | Argentina | Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. República Argentina

Claudia Beatriz Falicoff | Argentina | Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. República Argentina

Alejandro Raúl Trombert | Argentina | Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. República Argentina

En este trabajo se estudian las percepciones sobre el nivel de importancia (NI) y el desarrollado (ND) de las competencias profesionales (CP) y las cuestiones socio-científicas (CSC) de los graduados de la carrera de Licenciatura en Biotecnología (LB) de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe-Argentina, correspondientes al período 2010-2019. Si bien se han propuesto diferentes nociones acerca de lo que se considera una competencia, dicho concepto se emplea frecuentemente en los ámbitos formativos para hacer referencia a aquello que los alumnos deben poder adquirir o desarrollar en la institución educativa (Saavedra y Saavedra, 2014). El concepto de CP por su parte es un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional (CONFEDI, 2018). En carreras científico-tecnológicas, como la LB, se pone de manifiesto la necesidad de prestar atención a las CSC, consideradas situaciones polémicas sin soluciones inmediatas que poseen cierta complejidad por involucrar dimensiones sociales, ambientales y científicas. Su incorporación en el currículo permite articular los conceptos científicos con situaciones reales, considerando no solo los conocimientos científicos, sino también las emociones y sentimientos, los valores y normas, las creencias culturales, sociales, políticas, morales y religiosas, lo que permitirá realizar justificaciones más sólidas y tomar decisiones más apropiadas, respecto a las cuestiones puestas en juego (Sadler, Foulk y Friedrichsen, 2017). La muestra estudiada corresponde a 248 graduados/as. La información se recoge a través de un cuestionario diseñado ad hoc. Se evaluaron diecinueve ítems: trece referidos a CP y seis a competencias en el marco de CSC. Las CP incluidas en el cuestionario fueron obtenidas del Documento para la acreditación de las carreras de Licenciatura e Ingeniería en Biotecnología, presentado por el CONBIOTEC, y aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional en el año 2012 (Consejo Interuniversitario Nacional, 2012). Las competencias referidas a CSC se elaboraron en base a la relevancia que supone la incorporación del trabajo con las mismas en el currículum de la carrera de LB. El cuestionario se cargó en la aplicación open source para la realización de encuestas en línea LimeSurvey y se envió a las casillas de correos electrónicos personales de los graduados. Con el propósito de determinar la fiabilidad del cuestionario, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. Para llevar a cabo este análisis, se empleó el paquete estadístico SPSS Statistics 22. Se analizó la existencia de similitudes o diferencias en la valoración por parte de los graduados respecto al NI y ND de cada ítem, mediante la prueba t de Student teniendo en cuenta el valor de 0.05 como referencia. Con el fin de analizar la relación de los datos obtenidos se empleó una matriz adaptada de estudios anteriores (Rembado, Roncaglia y Porro, 2006). La relación entre los niveles de importancia y de desarrollo varía según la competencia analizada. La percepción de los graduados revela un menor desarrollo en el recorrido universitario de CP y CSC, comparado con la importancia que los encuestados asignan a dichas variables. Se observan diferencias significativas en la percepción de los graduados sobre los NI y ND de todos los ítems analizados (prueba t de Student p=0,00). Esto indica que la apreciación de los encuestados respecto a la relevancia de las CP y CSC estudiadas, no coincide con la percepción respecto de la formación desarrollada en el recorrido académico. Acerca de las CP, el 38% se percibe en alto NI y alto ND. Entre ellas se destacan las competencias relacionadas con el desarrollo de procedimientos, reactivos y sistemas de diagnóstico de laboratorio en el ámbito de la salud humana y de la sanidad animal y vegetal; realizar manipulación genética de organismos celulares y otras entidades biológicas; diseñar metodologías y efectuar operaciones de obtención, purificación y análisis de sustancias químicas y/o productos biológicos; realizar estudios e investigaciones científicas y tecnológicas referidos a la Biología, Genética Molecular, Bioquímica, Microbiología y Biología Celular y Molecular. Respecto a las CSC, el 66% se aprecia tanto en bajo NI como en bajo ND. Reflexionar, argumentar y debatir aspectos sociales vinculados con la Biorremediación, la modificación de cultivos y el uso de agroquímicos, el diseño y la producción de alimentos transgénicos y el empleo de animales para los procesos de investigación, desarrollo e innovación, parecen ser cuestiones que no sólo no son abordadas en profundidad durante la formación del graduado, sino que tampoco son de interés para los mismos. El presente trabajo pretende, generar aportes que contribuyan al proceso de revisión y evaluación permanentes del currículo de la carrera de LB.

578 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 1 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

O fazer docente de professores universitários e as repercussões do REUNI

Gabriela Machado RIBEIRO | Brasil | Universidade Federal de Uberlândia

Esta pesquisa objetivou investigar e analisar as repercussões do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais-Reuni no fazer docente de professores universitários da Universidade Federal de Pelotas. Para dar conta do detalhamento das implicações do processo de democratização do Ensino Superior a partir da implantação do Reuni no fazer docente de professores da UFPel realizamos uma pesquisa descritivo-explicativa, de abordagem qualitativa, que elegeu como sujeitos, docentes de diferentes áreas do conhecimento, com 10 anos ou mais de carreira docente na UFPEL. Além da análise de documentos oficiais referentes a Instituição e ao programa, realizamos 22 entrevistas e enviamos questionários online para todos os docentes que atendiam os critérios estabelecidos. No decorrer do estudo, discorremos sobre a universidade na sociedade contemporânea, processo de expansão e democratização do acesso a universidade pública, diretrizes do Reuni, dados oficiais sobre o programa. Abordamos, também, a docência no ensino superior discutindo aspectos como formação/orientações legais e desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógica. O estudo permite afirmar que o Reuni promoveu, no fazer docente, repercussões imediatas de cunho transitório tais como: discrepâncias entre os cursos no que diz respeito a infraestrutura mínima de funcionamento; falta de um número mínimo de docentes para dar início e conduzir as atividades nos cursos; a inexperiência dos docentes ingressantes; sobrecarga relacionada a criação de cursos novos. Repercussões imediatas de cunho permanente: composição de classes heterogêneas; aumento da razão professor-aluno; crescimento da pós-graduação; intensificação do trabalho dos docentes. E repercussões relacionadas às diretrizes institucionais, ações dos diferentes coletivos que poderão ser de caráter transitório ou permanente as quais referem-se à: desigualdades entre cursos/áreas no que se refere a razão professor/aluno; infraestrutura inadequada/insuficiente; diferença nas condições de trabalho e permanência dos docentes de diferentes unidades; discrepâncias entre os cursos diurnos e noturnos no que se refere ao acesso e usufruto de serviços, instalações e ambientes pedagógicos; decisões e direcionamentos relacionados à prática pedagógica; impactos negativos da pós-graduação no ensino de graduação. Para consolidar o processo de democratização a que se propôs, a UFPel, enquanto instituição, precisa delinear estratégias que incidam nos processos pedagógicos, organizacionais e administrativos tomando seus diferentes coletivos como sujeitos do processo.

587 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 1 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

Los largos caminos de la descentralización de la enseñanza de grado y la inclusión educativa en las sedes de Maldonado, Rivera y Tacuarembó de la Universidad de la República (2007-2018): un análisis transversal de las sedes.

Valentina Buschiazzo | Uruguay | FCS-UDELAR
Tabaré Fernández | Uruguay | FCS/CENUR NORESTE Sede Rivera - UDELAR
María Noel Sommer | Uruguay | FCS-UDELAR
Paula Calixto | Uruguay | FCS-UDELAR
Mahira Gonzalez | Uruguay | FCS/CENUR NORESTE Sede Rivera - UDELAR

Este trabajo presenta una sistematización de los hallazgos hechos durante el trabajo de campo en tres sedes del interior del país de la Universidad de la República (UDELAR): Maldonado, Rivera y Tacuarembó. Tiene por marco el proyecto "Abandono, persistencia y graduación en la Educación Superior. Impactos de la descentralización de la UDELAR: regiones Noreste, Este y Montevideo", financiado por el Programa de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU, llamado 2017) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) ambos de la UDELAR. El proyecto tuvo como objetivo general evaluar el impacto que habría tenido la transformación de las estructuras de oportunidades educativas de la Educación Superior (ES) en las regiones del Noreste y del Este del país. Se organizó en cuatro componentes, uno de los cuales tenía por objetivo específico realizar un estudio de casos la implementación en el Este y en el Noreste, de la política de descentralización, la nueva política de diseño curricular (que se concretó en 2011 con la Ordenanza de Estudios de Grado) y la política de inclusión educativa (concretada en Progresa desde 2010). El período de estudio comienza en 2007 cuando el Consejo Directivo Central de la UDELAR adopta las decisiones estratégicas fundamentales de la nueva política de la descentralización que impulsara el Rector Rodrigo Arocena (2006-2014) y su proyecto de "Segunda Reforma". Prosigue durante el Rectora de Roberto Markarian (2014-2018), durante el cual se consolida la descentralización en su dimensión financiera y organizacional. Concluye en 2018 con la asunción de Rodrigo Arim como Rector el cual anuncia su decisión de crear el Centro Universitario Regional Noreste, proyecto postergado primero en 2011 y luego en 2016. Durante estos doce años, la política de descentralización recibió la más alta asignación presupuestal de todas las épocas, mostrando la prioridad que tanto el Gobierno (en la primera Presidencia de Tabaré Vázquez, y luego en la Presidencia de José Mujica) como el Poder Legislativo le asignaban a estos objetivos. Frente a esta "época dorada" de la descentralización caben formularse varias preguntas. La primera y más importante de todas es en qué medida en los territorios se construyeron organizaciones universitarias descentralizadas. La segunda, muy ligada a la anterior es cuánto contribuyó esta política a democratizar el acceso a la Universidad para los jóvenes y los adultos que, por distintos motivos, residían en esos territorios (en lugar de haber emprendido la migración a Montevideo). Para responder a las preguntas generales, adoptamos aquí un análisis organizacional en tres planos principales. El primero refiere al análisis de las instituciones que dieron nacimiento a cada una de las sedes. Para esto consideramos los actores locales (agremiaciones, gobiernos departamentales), los actores universitarios de Montevideo (facultades, comisiones sectoriales, Rectorado, Dirección de Arquitectura) y otros actores públicos (tales como Ministerios, el Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria y la Administración Nacional de Educación Pública). Tres instituciones son de interés comparar entre sedes: (i) la autonomía/heteronomía con que la sede se constituye tanto frente a Montevideo como frente a otros actores locales: (ii) el currículum y su diseño; y (iii) la gobernanza (corporativa/centralizada). El segundo plano del análisis es la composición de la nueva matrícula estudiantil. En toda organización educativa, resulta ser el principal entorno, su relación con la sociedad y con el territorio. En el caso de la Universidad, la matrícula es una variable independiente, en la medida en que condiciona muchos procesos de enseñanza, por ejemplo; pero también es una variable dependiente, en la medida en que es el resultado de la respuesta local a la oferta de carreras. El tercer plano del análisis es la estructura organizacional desagregadas en cinco grandes dimensiones: (i) los programas ofertados; (ii) la gobernanza; (iii) la estructura de cargos docentes; (iv) los programas y acciones de inclusión educativa; y (v) los ceremoniales de ingreso y egreso de sus estudiantes. Denominamos a este aspecto la "configuración académica" de la sede. Las dimensiones del proyecto nos restringieron a elegir tres organizaciones: los centros universitarios de Maldonado, Rivera y Tacuarembó. La elección se realizó comparando para cada región el desarrollo universitario habido durante la década, en particular la consolidación de la oferta y de la demanda por estudios de grado. La metodología del estudio fue del tipo CUALI-cuan, es decir principalmente cualitativa con aportes estadísticos. El trabajo de campo, con entrevistas, relevamiento documental y observaciones, se realizó entre los meses de abril y noviembre de 2019. El trabajo de análisis fue realizado entre noviembre de 2019 y marzo de 2020. La pandemia demoró e hizo más complejo la tarea de realizar una validación de los hallazgos e inferencias a través de una nueva ronda de entrevistas, procurando una "triangulación de observadores". En total, contactamos a 11 nuevos docentes. Estos nuevos aportes fueron muy importantes para despejar dudas, profundizar nuestra comprensión, rectificar hechos e inferencias, pero también para confirmar algunas hipótesis que nos habíamos trazado. El objetivo de esta ponencia es sintetizar las características de cada sede en las dimensiones centrales establecidas en el esquema de análisis organizacional, a través de una comparación transversal de las sedes. Destacamos la institucionalidad originaria (fundamentalmente, la cuestión de la autonomía), el pacto social fundante entre los actores, la configuración académica y los dispositivos y acciones de inclusión. Consideramos luego, las limitaciones que tiene el análisis realizado y que podría cuestionar la validez de las inferencias. Finalmente, sintetizamos la respuesta que damos a través de este estudio a las dos preguntas generales. Como epílogo, discutimos en qué medida este periodo analizado fue "una época dorada".

588 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 01. Educación superior, política y sociedad

Desigualdades en el acceso a la UDELAR: el peso de la edad. Un análisis con base en el panel de jóvenes evaluados por PISA 2009.

Tabare Fernandez | Uruguay | Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República

Santiago Cardozo | Uruguay | Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República

Este trabajo presenta un análisis focalizado en las desigualdades en el acceso a la Universidad de la República en el período de vida que comprende los 18 y los 25 años de edad. El análisis se mueve en dos planos teóricos. El primero tiene que ver con los planteamientos hechos desde Trow(1973) hasta el presente sobre las etapas en la democratización de la Educación Superior y los más recientes desarrollos sobre las viejas y nuevas desigualdades (Cardozo, Fernández, Marques & Trevignani, 2019). Supondremos que la democratización de la Educación Superior en Uruguay sigue mantiendose como tema relevante en relación a los clivajes de clase social. La segunda discusión, tiene que ver con el peso que tiene la edad en la probabilidad de ingresar a la UDELAR, tomando aquella variable como un indicador que resume la densidad de cambios en los roles (responsabilidades y estados) que los jóvenes experimentan durante esta etapa vital tan densa desde el punto sociodemográfico. Nuestra hipótesis principal es que el riesgo de ingresar con mayor edad que la tradicionalmente establecida para comenzar este nivel de estudios, existe, es importante y estadísticamente significativo cualquiera sea la clase social y el género. La base empírica está provista por el Estudio Longitudinal PISA 2009 Uruguay y por datos administrativos de la propia Universidad. Las estimaciones utilizan un modelo de historia de eventos, de función binaria logística, con un primer paso que ajusta los efectos principales y un segundo paso que especifica interacciones de la edad con la clase social y el género. La investigación es resultado del Proyecto PIMCEU, llamado 2017, Abandono, persistencia y graduación en la Educación Superior entre 2015 y 2018. Impactos de la descentralización de la UDELAR: regiones Noreste, Este y Montevideo.

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

10 | ORAL
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LA INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN CLAVE DE INCLUSIÓN ACADÉMICA

Ramos Sanguinetti | Uruguay | Udelar

La innovación de la enseñanza en clave de inclusión académica Eje 2: Transformación de la enseñanza Presentación oral Vanesa Sanguinetti Comisión Sectorial de Enseñanza (Udelar) Vanesanguinetti2010@gmail.com Palabras claves: innovación- metodología de enseñanza- inclusión Introducción En los últimos años, se instaló en la agenda universitaria la democratización del acceso a la educación. La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del año 2008proclamó a la educación superior como un bien público y un derecho humano. Según plantea Claudio Rama, la democratización del acceso a la universidad constituye el último escalón en un proceso iniciado hacia fines del siglo XIX en la educación primaria, transitando posteriormente a la enseñanza media para arribar a comienzos del siglo XXI a la Universidad En este mismo sentido la Universidad de la República (Udelar), adhirió a esta agenda regional. El proceso de apertura y aumento de la matrícula estudiantil trajo aparejado a su vez mayores tasas de rezago y abandono estudiantil. Comprendiendo la complejidad del problema es que se implementó a nivel central políticas de enseñanza de apoyatura e impulso a docentes innovadores. Lo que se busca, es analizar las políticas de innovación de la enseñanza desde el encuadre de la inclusión académica. Se propone entender la inclusión académica como las estrategias institucionales y docentes que suponen la revisión del currículum, la enseñanza y la evaluación con la finalidad de lograr el involucramiento de los estudiantes con su carrera y la apropiación del conocimiento, la cultura y el lenguaje académico. En esta concepción multifactorial, el conocimiento ocupa un lugar central pues la que estrecha lazos con la innovación. Resulta evidente que las concepciones tradicionales de enseñanza, así como sus prácticas en el aula universitaria no brindan respuestas a un estudiantado con una configuración diferente. Es precisamente allí donde la innovación de la enseñanza aportaría elementos para su transformación, creando un espacio pedagógico donde el estudiante sea el protagonista de su proceso de aprendizaje Meirieu (2002) argumenta que es preciso que el sujeto elabore estrategias de aprendizaje propias, que propicien el aprendizaje significativo "La enseñanza es estéril si no elabora situaciones de aprendizaje en donde el alumno pueda realizar una elaboración activa, es decir una integración de nuevos datos de su estructura cognitiva" (p. 147) La concepción de innovación varió con el devenir del tiempo, inicialmente se la entendía como la incorporación de TIC, posteriormente, se comenzó a considerar pertinente innovar en otros aspectos de la enseñanza como por ejemplo la renovación metodológica o las prácticas de enseñanza aplicadas al aula universitaria. La sistematización de las bases del llamado de Innovaciones educativas ha permitido identificar cuatro momentos de la innovación de la enseñanza en la Udelar, donde en cada uno de ellos se conceptualiza la innovación de una manera diferente. Objetivos Lo que se busca aquí es entender en primer lugar la innovación como renovación metodológica de la enseñanza: "Movilizar variadas formas de relación educativa docente-estudiante, estudiante-docente, estudiante comunidad, con encuentros presenciales y virtuales utilizando las diversas tecnologías existentes. Innovaciones en materia de didáctica especialmente aquellas que aporten al proceso de enseñanza de contenidos disciplinares específicos, considerados de relevancia y en los que se hayan detectado dificultades de aprendizaje". (Bases de innovación de la enseñanza año 2016). En segundo lugar, analizar, las concepciones pedagógico- didácticas de los proyectos de innovación de la enseñanza financiados por la CSE en el período (2006-2018) que promovieron la inclusión académica a nivel meso. La línea de llamados a proyectos concursables de equipos docentes denominada inicialmente "Innovaciones Educativas" y posteriormente "Innovaciones de la Enseñanza" data del año 1996. Desde ese momento inicial hasta el año 2018 se realizaron 19 convocatorias, algunas de carácter anual, otras bienales. El llamado de innovaciones de la enseñanza es, uno de los más antiguos de la CSE y que concita el mayor número de postulaciones. En este caso el período de estudio comprende los años 2006-2018. Las concepciones de innovación concebidas por la CSE fueron variando con el devenir del tiempo. En los comienzos de las convocatorias se concibió la innovación como introducción de TIC posteriormente tomó fuerza la dimensión pedagógico- didáctica, esta es una de las explicaciones sobre la variación del número de proyectos sobre enseñanza y aprendizaje en las diversas convocatorias Para ello, en base al procesamiento de las actas de los llamados realizados y los proyectos financiados, se identificaron diversos énfasis en la innovación: 1- estrategias de aprendizaje; 2-metodologías de enseñanza; 3- currículo; 4- Integración de funciones universitarias; 5- Evaluación; 6- Masividad; 7- Multidisciplina-interdiciplina; 8- Relación teoría- práctica profesional; 9- TIC, 10- Tutorías. Metodología La metodología es de tipo cualitativo- descriptivo. El procesamiento de las bases de los diversos llamados ha servido para categorizar las diversas dimensiones de la innovación de la enseñanza y seleccionar la muestra. Las bases del año 2016 presentan un cambio sustantivo pues resulta notorio la intensión de incluir con mayor fuerza que en los años anterior la noción de innovación como ruptura de prácticas de enseñanza tradicionales e inclusive de ruptura de paradigma. Luego de realizado este primer abordaje se seleccionaron aquellos que proponen estrategias didácticas alternativas a las tradicionales, donde se evidencia las concepciones pedagógicas sobre enseñanza y/o aprendizaje y su impacto sobre la práctica. Se seleccionaron proyectos de enseñanza cuyas metodologías didácticas buscaron reformular las formas tradicionales de acercamiento y construcción del conocimiento apelando a la creatividad, el juego lúdico, el trabajo en equipo. Proyectos cuyo foco estuvo puesto en el aprendizaje de tipo significativo y reflexivo. Bibliografía: Bases del llamado de innovaciones de la enseñanza año 2016. Gentili; P (2009). Marchas y contramarchas en el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a setenta años de la declaración universal de los derechos del hombre. Revista iberoamericana de Educación, Nº 49, pp. 19-57. https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.htm Lucarelli, E. Innovación en los procesos del aula universitaria: la encrucijada entre lo deseado y lo posible. Biennale de l'éducation et de la formation. Recuperado de: http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L246.htm Meirieu, F (2002). Aprender sí. ¿Pero cómo? Barcelona: Octaedro.

14 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 4 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LA CONCEPCIÓN SOBRE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DEL DEPARTAMENTO DE CONTABILIDAD Y TRIBUTARIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE ADMINISTRACIÓN, UDELAR

Varenka Parentelli | Uruguay | FCEA, Udelar
Ana Golpe | Uruguay | FCEA, Udelar
Mariana Ramos | Uruguay | FCEA, Udelar

Una práctica innovadora implica la introducción de un cambio estratégico para alcanzar un propósito específico. Muchos autores relacionan a la innovación para la mejora de algo, pues, tal como lo percibe Zabalza (2013), parecería absurdo implementar una innovación para empeorar. El autor menciona que el cambio, propuesto e impulsado por la incorporación de la innovación educativa, debe producirse en tres niveles: Cambios en la cosa, cambios en las personas y cambios en la institución. Asimismo, la UNESCO (2014) concibe la innovación educativa como una acción planificada y deliberada para alcanzar una mayor calidad en los aprendizajes en relación a una concepción del mismo a partir de la premisa de un estudiante activo. Una innovación puede estar impulsada por las condiciones del contexto donde se desarrolla la educación tal como numersidad estudiantil, educación a distancia, condiciones de capacidad edilicia, etc. o bien por cambios curriculares, de propuestas formativas, de orientaciones pedagógicas, estructuras de contenidos. Asimismo, existen diferentes modelos de innovación que pueden estar promovidos por el enfoque pedagógico en la cual se enmarcan las prácticas de enseñanza. Con el propósito de indagar en cómo se concibe la innovación educativa en el marco del Dpto de Contabilidad y Tributaria (DCyT) y qué tipo de actividades innovadoras se implementan en una Facultad donde las prácticas de enseñanza deben ser concebidas en relación al enfoque pedagógico flexible, que propone al aprendizaje como foco de las prácticas y en consecuencia al estudiante como protagonista del proceso formativo, se realizó una investigación de tipo exploratoria. La metodología empleada en la investigación consistió en una investigación de corte exploratorio donde se incluyó, luego de profundizar en los antecedentes teóricos y de diseños, la aplicación de una encuesta autoadministrada dirigida a los docentes del DCyT. La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz. Además, se incluyó la realización de grupos focales, integrados por los Coordinadores de las Unidades Académicas de dicho Departamento, y entrevistas semiestructuradas al Director del Dpto y a las Direcciones de Carrera tomados como informantes calificados. Esta comunicación presenta los resultados de la encuesta aplicada así como las conclusiones preliminares realizadas por el equipo de investigación. Se obtuvieron 60 formularios completados por docentes del Dpto de un total de 325. En este total, hay respuestas de docentes de todas las Unidades Académicas del Dpto, 46 fueron respuestas de docentes grados 1 y 2 , 8 grados 3, 4 grados 4 y 2 grados 5. Los grados bajos (1 y 2) cuentan con con cargas con bajas cargas horarias. El 64.4% de los docentes encuestados no cuentan con formación pedagógica y didáctica. Según los resultados obtenidos a través de la realización de la encuesta, en el Dpto de CyT la innovación educativa es considerada como necesaria y valorada por los estudiantes. Visualizan una relación entre el grado de motivación del docente por su profesión como tal y la inclusión de innovaciones educativas en sus prácticas de enseñanza. En su concepción, los docentes encuestados asocian a la innovación educativa a lo nuevo y al cambio en la enseñanza y especialmente en la inclusión de herramientas, métodos y metodologías pero fundamentalmente que involucren a las tecnologías. Lo que más aparece es la inclusión del EVA y en menor medida la innovación asociada al uso de material didáctico audiovisual. Hay menciones muy minoritarias a ¨la enseñanza fuera del aula¨ o aspectos relacionados a las modalidade de enseñanza en relación a lo práctico y a la evaluación de los aprendizajes. Algunos docente tienen un visión más amplia de la innovación y traen como ejemplos modalidades tales como el aula invertida y la enseñanza por proyectos. Resulta destacable la participación de uno de los docentes encuestado que concibe al propio cambio de plan de estudio como una innovación educativa. Asimismo, los docentes relacionan a la innovación educativa con el cambio asociado a los resultados y con ello se menciona a la permanencia. Algunos ponen el énfasis en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje y relacionan a la innovación y la calidad educativa desde un enfoque centrado en el mejor y mayor aprendizaje de los estudiantes. Algunos docentes ponen el énfasis a lo que los estudiantes necesitan considerando el cambio dinámico entre generaciones, la globalización y a heterogeneidad de la población. Respecto de las dimensiones para la promoción de la innovación educativa, aparecen aspectos relacionados al rol de los docente y otros centrados en los estudiantes como el interés la motivación así como la apertura al cambio. Se hace referencia a las políticas institucionales como un diferencial para la implementación efectiva de de innovaciones educativas y algunos identifican la necesidad de la formación pedagógica. Como conclusiones preliminares se observa que los docentes del DC y T encuestados tienen una concepción sobre la innovación educativa asociada a lo nuevo y al cambio pero sobre todo a la inclusión de TIC con énfasis en el uso del entorno virtual de aprendizaje. No se hizo mención a la innovación como un aspecto disruptivo con lo que le antecede ni como la solución a problemas para lograr mayor calidad de la enseñanza aunque si se visualiza a la innovación con un centramiento en el aprendizaje de los estudiantes. Esto último resulta muy importante para ser considerado a la hora de diseñar estrategias de enseñanza con características innovadoras así como las dimensiones identificadas por ellos respecto al rol docente, las políticas institucionales y la formación pedagógica y didáctica que responden a lo que Zabalza (2013) menciona respecto a los tres niveles en los cuales deben producirse la incorporación de la innovación educativa.

16 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 4 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LAS TRAYECTORIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LAS LICENCIATURAS EN ARCHIVOLOGÍA Y BIBLIOTECOLOGÍA DE LA FIC 2017

María Fernanda Osorio | Uruguay | FIC - UDELAR

Leticia Castro | Uruguay | FIC - UDELAR

Eje 2 Transformación de la enseñanza Primeras dos etapas del estudio longitudinal de estudiantes generación 2017 de las Licenciaturas en Archivología y en Bibliotecología de la Facultad de Información y Comunicación. En el año 2012 fue aprobado el actual plan de estudios (PE) cuyo diseño incorpora criterios diferenciales con los anteriores sobre todo por centrarse en la importancia de un proceso de formación que promueve la autonomía del estudiante y la participación activa en la construcción de su itinerario curricular al tiempo que se busca habilitar un tránsito flexible. En consonancia con lo propuesto en la Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Educación Superior, la articulación y la flexibilidad son los principios orientadores del actual PE. Se presenta las dos primeras etapas de un estudio longitudinal de la generación de estudiantes 2017 que, además de explorar algunos aspectos en relación a la población estudiantil, identifica si los ajustes y cambios propuestos en evaluaciones de la implementación anteriores han resuelto alguna de las dificultades y obstáculos detectados o si surgen nuevos. Se utilizó una propuesta metodológica de investigación cualitativa hermenéutica con algunos datos cuantificables. Se recabó información a partir de estrategias con énfasis en la experiencia y en la elaboración de significados a partir de lo cual se analizó, desde una perspectiva interpretativa, la percepción de los sujetos sobre algunos aspectos de la realidad y documentos específicos. Los instrumentos utilizados fueron: encuesta autoadministrada con preguntas cerradas y abiertas, análisis de documentos (escolaridades), grupos focales y entrevistas semiestructuradas a estudiantes. En 2017 se inscribieron a la carrera de Bibliotecología 104 estudiantes y a Archivología 100. De ellos 72 son de Paysandú, de los cuales 23 se inscribieron a Bibliotecología y 49 a Archivología. De las 89 encuestas, donde el tramo de edad más representado es de 17 a 24 años con casi el 45% de las recibidas, el 75,3% son mujeres. Las expectativas de los estudiantes al ingreso están más centradas en la formación, en la relación con el mundo laboral y el egreso mientras que en los motivos se destacan la adhesión afectiva, lo relacionado con el mundo laboral y con la oferta formativa de dichas carreras. Es de hacer notar que la relación con el mundo laboral es lo que más "mueve" al estudiante a formarse como archivólogo y/o bibliotecólogo y esto no es casual, pues la demanda laboral referida a estos profesionales es sostenida y sobre todo en el ámbito público por las leyes que desde hace algunos años se han aprobado. El avance curricular en la carrera de los estudiantes de la generación 2017, según el análisis de las escolaridades, resulta heterogéneo así como las decisiones que toman sobre sus itinerarios. Como fortaleza, la mayoría de los estudiantes destacan la posibilidad de establecer un vínculo cercano al docente, eso es seguramente por el número reducidos de alumnos por grupo pero también por la disposición de algunos de los docentes. Asimismo, refieren a instalaciones y el uso de recursos con tecnología de avanzada en la institución y mencionan algunos apoyos institucionales (personas y/o espacios) referentes que han contribuido al tránsito inicial por la carrera tales como: estudiantes más avanzados (agremiaciones, tutores pares), algunos docentes, personal de bedelía, instancias institucionales informativas, entre otros. No obstante, algunos estudiantes mencionan que aún no han solicitado apoyo y que no está claro quién puede ayudar u orientar. Existe un obstáculo fuertemente identificado por los estudiantes que refiere a los horarios de las unidades curriculares. Algunos estudiantes señalan que ven acotadas sus posibilidades de avanzar en la carrera en el tiempo planteado por el plan de estudios y/o en el tiempo que ellos mismos definen para sí, debido a que los horarios de las clases son aislados, se superponen unidades curriculares comunes y optativas y no se considera al estudiante que trabaja. En el análisis de las escolaridades (46) en el segundo semestre de 2018, se observa que la mayoría de los estudiantes ha cursado al menos una unidad curricular obligatoria (75%) aunque es mayor el número de estudiantes que han cursado al menos una unidad curricular optativas (84%). El 61,7% de los estudiantes de Archivología y el 61,5% de Bibliotecología no llegan aún, estando en el cuarto semestre de la carrera, a completar los 80 créditos del Ciclo Inicial. Los estudiantes cuyas escolaridades fueron analizadas, habiendo culminado el tercer semestre de la carrera, no ha cursado aún ninguna UC obligatoria y solo cuatro estudiantes han cursado entre 10 y 11 UC obligatorias. Luego de avanzar por los primeros semestres, las expectativas con las cuales ingresan a la carrera se van modificando en mayor o menor grado. Algunos estudiantes relatan que van descubriendo aspectos de las carreras que no conocían y que los motivan porque amplían sus perspectivas profesionales, mientras que otros dejan entrever cierto grado de "decepción" o malestar en relación a algunos aspectos de la oferta formativa que los desmotivan. Resulta de importancia introducir a los estudiantes en el PE al ingreso a la carrera brindándoles información y poniendo énfasis en el lugar preponderante que ellos tienen en él, así como la estructura en Ciclos y Módulos y la descripción de los requisitos para poder egresar. Asimismo, se visualiza la necesidad de que la institución revise la oferta de unidades curriculares en función de la grilla de horarios de modo de poder contemplar a los estudiantes que por razones laborales no pueden asistir en un horario u otro. En este sentido, es de relevancia tener en cuenta que los estudiantes, iniciando el cuarto semestre de la carrera, no se visualizan egresando en el tiempo estipulado por el PE e identifican algunos obstáculos específicos que se relacionan con el horario de las unidades curriculares por lo cual se observa una tensión entre el enfoque pedagógico flexible del PE y lo que realmente sucede.

20 | ORAL
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 4 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EMERGENTES DEL USO DEL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE ADMINISTRACIÓN

Mabel Walkiria Camejo Pizzatti | Uruguay | UdelaR

Introducción En las últimas décadas, la Universidad de la República (UdelaR) construye un cambio pedagógico en base a grandes ideas, entre ellas la recuperación del enfoque activo centrado en la autonomía del estudiante y la diversificación de la enseñanza no sólo en términos metodológicos sino también en relación a las modalidades organizativas estrechamente relacionadas con la adopción de tecnologías que lo permitan. Durante más de una década se ha trabajado para favorecer un acceso amplio y de calidad a los Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA) en los distintos servicios universitarios. EVA posibilita la combinación de propuestas presenciales y no presenciales y el acceso autónomo al conocimiento. Constituye una clave para que más estudiantes puedan completar ciclos de formación avanzada. La Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCEA), ha llevado una política institucional muy vinculada a la incorporación de tecnologías en la enseñanza. Es uno de los servicios universitarios que cuenta con un servidor propio para el EVA. Pero si bien en ella se han registrado investigaciones referentes a su implementación, desarrollo y uso, desde el año 2013 no se registran nuevos relevamientos sobre las propuestas formativas llevadas adelante en la plataforma. Esta investigación indaga sobre las prácticas de enseñanza presentes en los EVA de cursos de grado de la FCEA. Analiza las modalidades organizativas, planificación, diseño y desarrollo de las propuestas de enseñanza, considerando aspectos tecnológicos, pedagógicos y didácticos. Objetivos Indagar el diseño pedagógico y didáctico propuesto en entornos virtuales de cursos de FCEA, a fin de construir conocimiento sobre las prácticas de enseñanza presentes. Metodología Se realiza un abordaje cualitativo integrando en el diseño de investigación: entrevistas semiestructuradas, observación no participativa de aulas virtuales y análisis documental. Resultados Los elementos puestos en acción por parte de los docentes en los EVA, configuraron propuestas de buenas prácticas de enseñanza. Su análisis ofrece oportunidades de contribuir a su difusión en el ámbito académico. Conclusiones Las conclusiones permitieron reconocer que la formación y experiencia docente tienen incidencia en la eficacia con que se propone el diseño y se integran los recursos del aula virtual, así como en la eficiencia con que se promueven los procesos pedagógicos en el EVA de los cursos.

27 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

CARACTERIZACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y LA ACTITUD DEL PROFESORADO HACIA LA INNOVACIÓN

Lida Valenzuela de Brull | Paraguay | Universidad Nacional de Pilar. Parguay
Cresencia Barrios de Morínigo | Paraguay | Universidad Nacional de Pilar. Paraguay

El trabajo analiza la transformación de la enseñanza universitaria y la actitud de los docentes hacia la innovación, pretende describir las acciones de enseñanza en el marco de una educación de calidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Pilar, Paraguay. Considerando que en los últimos años se observa una preocupación centrada en la necesidad de que en la Universidad se forme ciudadanos responsables con el contexto, críticos y participativos, además de "buenos profesionales en el ámbito de una sociedad del conocimiento sometidas a rápidos y profundo cambios" (Santos Rego, et al. 2017, p.41). El objetivo fue analizar las estrategias aplicadas en el aula, tendientes a la transformación de la enseñanza universitaria de calidad y describir la actitud del profesorado hacia la innovación. La metodología adoptó el enfoque cuantitativo, con diseño observacional; prospectivo; transversal; descriptivo, y recurrió como técnica de recolección de datos a la encuesta, a través de un instrumento documental como el cuestionario construido y validado por Santos Rego, et al., (2017) y además la observación documental de los planeamientos anuales de los docentes. El cuestionario contempla dos escalas basadas en un modelo teórico, denominados: práctica docente transformadora, y práctica docente innovadora. La población de estudio lo conformaron el 100% de los docentes de cuatro carreras universitarias: Ciencias de la Educación, Matemática Aplicada a la Educación, Psicología Laboral y Psicología Educativa. El análisis de los resultados permitió la caracterización de la enseñanza universitaria y la actitud del docente hacia la innovación, destacándose la necesidad de una innovación profunda del accionar de los docentes universitarios por la permanente evolución de los conocimientos, los cambios vertiginosos y la necesidad de un enfoque sustentable y social de la educación. Vainsencher (2018), ratifica que las características de un buen docente es su compromiso por enseñar, infundir confianza y motivar para el aprendizaje, comprender que las aulas son heterogéneas, los cambios son constantes y los estudiantes no son seres aislados sino que forman parte de un contexto cultural, social, familiar, económico y político. En este sentido, las estrategias de enseñanza caracterizadas en este trabajo sostiene la falta de implementación sistemática de capacitaciones con apoyo teórico-práctico a los docentes universitarios, con el firme propósito de incorporar metodologías activas y variadas en los procesos de clase, concretar la motivación y apoyo de acercamiento al estudiante para el aprendizaje autónomo. De la misma manera, la actitud del profesorado hacia la innovación requiere ser estimulada, a fin de implementar cambios significativos que favorezcan la autoevaluación, el aprendizaje colaborativo, la metacognición en la forma de enseñar, la investigación como nueva forma de enseñar y aprender, demostrando ser un docente reflexivo.

47 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 4 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

FACTIBILIDAD DE LA UTILIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN CLÍNICA OBJETIVA Y ESTRUCTURADA (ECOE) EN LA CURSADA DE TOCOGINECOLOGÍA

agustina starvaggi | Argentina | hospital italiano de bs as
maria florencia calvo | argentina | hospital italiano de bs as
manuela laura cesarato | argentina | hospita italiano de bs as
agustin sampietro | argentina | hospital italiano de bs as
mariano martinotti | argentina | hospital italiano de bs as

Introducción: El ECOE es una modalidad de examen basada en el desempeño donde los alumnos son observados y calificados a medida que rotan por estaciones establecidas (1). Su validez aparente se basa en las opiniones de examinados y examinadores, por lo que puede ser considerada una medida de aceptación y factibilidad en su aplicación (2). Con más de 40 años de experiencia el ECOE ha mostrado ser una herramienta útil para evaluar competencias (3). Sin embargo, su aplicación aún representa un desafío para muchas instituciones (4). En el contexto de un cambio de las estrategias docentes en la materia de Tocoginecología de IUHIBA, se decidió implementar como estrategia de evaluación final. Objetivos: Evaluar la factibilidad de la implementación de esta modalidad de examen y evaluar las percepciones de observadores y estudiantes sobre las propiedades del ECOE en sus primeras instancias de ensayo. Metodología: Se aplicó el ECOE como examen final de la cursada de las materias Ginecología y Obstetricia del Instituto Universitario del HIBA. Su implementación requirió recursos físicos (aulas, computadoras, cronómetro), educacionales (diseño de las estaciones, consignas para los alumnos, material auxiliar, listas de cotejo) y humanos (docentes, actores, observadores, coordinadores). La duración del examen fue de 120 min (15 estaciones de 7 min cada una, incluyendo 3 estaciones descanso). Se evaluaron un total de 32 estudiantes. Se realizó una encuesta que indagó sobre las percepciones referidas a calidad y pertinencia de la metodología. Las respuestas fueron codificadas utilizando una escala de Likert con 5 grados crecientes de acuerdo (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). Las preguntas fueron las siguientes: Encuesta a los alumnos: 1- ¿Se encuentra satisfecho con la metodologia empleada para el examen final? 2- ¿Considera que el examen evaluó de manera eficiente los contenidos dictados en la materia? 3- ¿Valora la experiencia como positiva? Encuesta a los docentes: 1- ¿Según su estación el examen evaluó de manera eficiente los contenidos dictados en la materia? 2 - ¿El tiempo destinado a su estación fue el correcto para la ejecución de la misma? 3- ¿A partir de la metodología del examen ud cambiaría su estrategia de enseñanza durante la cursada? 4 - En su época de estudiante, ¿le hubiese gustado haber sido evaluado mediante este método? 5 - ¿Cuáles considera son las limitaciones de esta modalidad de examen? Resultados: Se encuestó un total de 32 estudiantes y 12 observadores. El examen fue aprobado por el 92% de los alumnos, siendo la media de 8 (6-10). Con respecto a la encuesta, el 100% de los alumnos se encontró satisfecho con la metodología (valor 5 y 4). El 80% se mostró muy de acuerdo (valor 5) con la pertinencia del examen en cuanto a los contenidos evaluados y la metodología empleada y el 20% se mostró de acuerdo con ello (valor 4). El 100% de los alumnos valoró la experiencia como positiva y muy positiva. Respecto a los observadores, 95% se manifestó muy de acuerdo ante la afirmación que los contenidos evaluados en la estación eran pertinentes, el 5% restante se manifestó de acuerdo. El 70% consideró el tiempo destinado como correcto, el 30% restante manifestó que debería haber más tiempo para la resolución de la estación. El 50% de los observadores manifestó que a raíz del cambio de metodología de evaluación deberá cambiar sus estrategias docentes, el otro 50% manifestó que no. El 100% de los observadores se sintió a gusto durante la evaluación y consideró que les hubiese gustado haber sido evaluados bajo esta metodología durante su epoca de estudiante. Dentro de las limitaciones, los docentes observaron la falta de formacion de los examinadores para este tipo de evaluación; algunos consideraron que esta modalidad es mas aplicable en la residencia que en el grado; otros expresaron su preocupacion por el stress al que es sometido el alumno. A su vez sugirieron algunas modificaciones como ser disminuir el numero de estaciones, o el material de lectura en cada una. Conclusiones: Observamos en nuestro centro que el correcto planeamiento del ECOE mediante un equipo docente con experiencia disminuye la necesidad de recursos para su aplicación. Además, el método demostró tener una alta aceptabilidad tanto por alumnos como por observadores. Por tales razones concluimos que el ECOE es un método eficaz de evaluación de competencias clínicas con alta aceptación por parte de alumnos y docentes y fácilmente implementable en los distintos centros, sin olvidar que, cualquier cambio en la forma de evaluación debe llevar la planificación debida, la clarificación de los objetivos de aprendizaje a evaluar y la adecuación de las estrategias docentes a los mismos, siendo tal vez estas las principales limitantes más que la ejecución del método per se.

48 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 4 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN EN LA FORMACIÓN SUPERIOR: ESTUDIO DE CASO EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Nataly Bassini | Uruguay | Instituto Superior de Educación Física

El presente trabajo remite a la implementación de un dispositivo pedagógico-didáctico: el modelo de Enseñanza para la Comprensión en la Unidad Curricular "Teoría y Práctica del Deporte" de la Licenciatura en Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física. El mismo surge ante las demandas y la necesidad de replantear el rol docente, su práctica y su formación. Atendiendo a esta problemática particular es que se pretende promover a los estudiantes un acercamiento más profundo hacia la esencia de la disciplina. Es una investigación de enfoque descriptivo, con un diseño mixto de investigación-acción. Si se desea desarrollar nuevas competencias profesionales y personales, se debe innovar en la forma de pensar, actuar y enseñar. El punto de partida de este estudio es pensar la investigación educativa como una herramienta que tiene por objetivo comprender y mejorar las prácticas concretas. En base a esta argumentación es que se diseño un plan de investigación-acción que supone pensar la enseñanza del deporte desde el marco teórico de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) en la educación superior; se recogieron datos a fin de estudiar y comprender el efecto del proceso de enseñanza sobre el resultado de los estudiantes desde una doble dimensión: los resultados objetivos a través de las evaluaciones de rendimiento académico del alumno en cada actividad considerada, y los resultados subjetivos a través de las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de su experiencia y sus logros alcanzados. La estrategia de diseño se encuadra en un estudio de caso intrínseco (Strake, 2007), el objeto seleccionado fue el curso realizado en 2018 de la unidad curricular Teoría y Práctica del Deporte en el escenario de la carrera de grado de Licenciatura en Educación Física , en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) , sede del Centro Universitario Regional del Este (CURE). Por lo tanto, se proponen los siguientes objetivos: Objetivo general: Categorizar cuáles son las percepciones de los estudiantes frente a los componentes del modelo de EpC desde la experiencia de la Unidad Curricular Teoría y Práctica del Deporte. Objetivo específico: Identificar posibles tendencias entre las percepciones de aprendizaje de los estudiantes y la variable objetiva del rendimiento académico. Simultáneamente, a partir de estos datos surgen las siguientes hipótesis: Hipótesis 1: La EpC es una estrategia metodológica que se percibe por lo estudiantes como positiva para la enseñanza del deporte en la educación superior Hipótesis 2: Factores como la formación previa, la situación laboral y el compromiso estudiantil inciden en la percepción subjetiva del aprendizaje. El análisis de la información recopilada por el instrumento del cuestionario permitió comprobar que la experiencia del curso diseñado desde el marco teórico de la EpC, ha sido considerada por los estudiantes, como interesante y facilitadora para sus aprendizajes. Los estudiantes afirman que la experiencia les permitió una participación activa en su proceso de aprendizaje, el cuál consideraron valioso para su formación profesional; destacaron además un rol docente como orientador y articulador de los conocimientos nuevos con los previos de cada uno y la aplicación de los nuevos saberes a situaciones reales y nuevas. Por último, es interesante la valoración realizada por los estudiantes considerando la estrategia utilizada como facilitadora del aprendizaje colaborativo y del desarrollo de vínculos interpersonales. La utilización del marco teórico de la EpC como estrategia metodológica se debe a varios factores; está basado en la teoría existente en la temática, validado por múltiples investigaciones y operativizado en procedimientos específicos que el docente puede utilizar como guía (Leyminié y Fiore, 2018), existe actualmente una "consistencia externa" (Martínez, 2006) ante lo cual la comprensión es uno de los pilares sobre la que se sustenta la calidad de la educación. Esta combinación hace que pensar que la enseñanza desde este modelo sea una posibilidad para generar aprendizajes significativos; se trata de que el deporte y cada una de las nuevas situaciones de práctica sean integradas con sentido para el proyecto de cada estudiante. Como prospectiva se señala la necesidad de incorporar elementos para pensar y analizar la enseñanza del deporte en los diferentes escenarios educativos, potenciar una comunidad académica y profesional con líneas de discusión en la producción del conocimiento y en la elaboración de propuestas con resultados que impacten en una nueva forma de enseñar el deporte.

Bibliografía: Leymonié J. y Fiore E. (2018) Didáctica práctica 2: enseñar para comprender. Montevideo, Grupo Magro. Martínez, M., (2006) Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Revista Paradigma, 27 (2). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002. Ron, O., Fernández, M., Julián, R., López Medero, N., Martins, F., Reising, M. L.,... & Carrasco, D. (2009) Educación Física y formación docente: Trayectos formativos y prácticas pedagógicas. 8º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7948/ev.7948.pdf Ron, Osvaldo y Fridman, Jorge. (2015). Educación Física, escuela y deporte: (Entre) dichos y hechos. La Plata Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44 Stake, R. (2007) Investigación en estudio de casos. Madrid. Ediciones Morata S.L.

57 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 4 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

HACIA EL DIÁLOGO DE SABERES: UN AULA EN TRANSFORMACIÓN Y MOVIMIENTO

Valeria Cavalli Dalla Rizza | Uruguay | PIM, UdelaR

Compartimos la producción realizada en la Tesis "Un aula en movimiento. Pensamientos sobre los saberes en la enseñanza universitaria integral". En la misma nos planteamos investigar la enseñanza universitaria integral, centrándonos en el componente del diálogo de saberes. Nos preguntamos ¿Cómo reconocen e integran los/as docentes el saber de los/as actores/as sociales no universitarios/as en su práctica educativa? Nos propusimos comprender la integración de los actores/as sociales y su saberes en la práctica educativa, así como la reconfiguración del modelo pedagógico que esta integración requiere. Los objetivos del proyecto fueron: -Comprender la integración del saber de los actores sociales no universitarios a partir de las modalidades de enseñanza docentes en el marco de prácticas integrales de la Udelar. -Reconocer condiciones, espacios y momentos en que el saber de los actores sociales no universitarios es incluido en la práctica educativa integral. -Reconocer las relaciones que se establecen entre los saberes de docentes, estudiantes y actores sociales no universitarios en prácticas integrales. -Identificar las prácticas pedagógicas que posibilitan la integración de los saberes de los actores sociales no universitarios en prácticas integrales. -Analizar la reconfiguración de los modelos de enseñanza en las prácticas docentes donde se integra un nuevo actor social. Acompañamos al Espacio de Formación Integral, (EFI) "Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera. Personas, animales, conocimiento científico y desarrollo socio-económico en Paso Centurión, Cerro Largo" en su edición 2017. Es un EFI llevado adelante por docentes antropólogos/as y biólogos/as, dirigido a estudiantes de la Universidad. En 2017 contó con tutores/as pares que fueron estudiantes en la edición anterior. Utilizamos una metodología etnográfica que nos permitió participar del EFI en sus distintos espacios. Utilizamos las técnicas de observación participante y entrevistas abiertas. Los resultados a los que arribamos comprenden las siguientes dimensiones: 1. La búsqueda del diálogo y construcción de un equipo Se trata de un equipo de trabajo interdisciplinario que inicia su recorrido en 2013. La conformación interdisciplinaria se tornó un desafío que afrontaron desde el diálogo. De esta manera fueron delimitando una perspectiva epistemológica y un lenguaje común, con una mirada interdiscipllinaria. 2. El dispositivo EFI Vemos un dispositivo potente, en constante movimiento y transformación. Decimos que el EFI tiene la capacidad de habitar el tiempo y el espacio (en sus diferentes ediciones, en los momentos de cada una, en las clases, las salidas de campo, las reuniones de equipo, etc., se está en el EFI). Por otra parte, tiene la capacidad para crear imágenes-pensamiento, crear nuevos saberes que se crean en diálogo. 3. Modo deseante Una dimensión de carácter ontológico, es la manera de entender las relaciones entre los sujetos y sus saberes y así de comprender el mundo. Hablamos del deseo como modo de producción (Guattari y Rolnik, 2006) de la práctica educativa y de lo que allí sucede. 4. Las modalidades de enseñanza Es aquello que los docentes hacen para que el saber de los/as actores/as sociales se reconozca e integre. Dentro de esta dimensión identificamos las modalidades que atraviesan el EFI, que se han dado en diferentes ediciones y permiten acumular experiencia. Estas son: a. La etnografía como método, el uso de herramientas etnográficas para estar con otros/as, para dialogar, para conocer su saber e integrarlo. b. La extensión como sostén, el sostenerse en una experiencia de extensión mayor, que supera los tiempo de la práctica educativa. Ésta orienta y habilita un espacio desde el diálogo, desde el compartir y estar juntos/as. Por otra parte identificamos las modalidades que llamamos estrategias didácticas participativas, que promueven tanto la participación de los/as actores/as no universitarios como de los/as estudiantes. Identificamos tres: a. La insistencia por preguntar, recurrir a las preguntas para integrar opiniones y miradas, abrir diálogos. Asimismo se utilizó la pregunta para la elaboración del trabajo de los/as estudiantes. b. De la presencia de las ausencias, el hacer presente a los/as actores/as sociales cuando no estaban. En todo momento se integraban anécdotas, frases, se utilizan fotografías y videos. Se trabajó con juegos de roles, para imaginarse los encuentros y lo que harían. c. Las quedantías se trataron de instancias de salidas de campo en las que los/as estudiantes se quedaba en la casa de vecinos/as de Paso Centurión. La propuesta aportó al diálogo desde una estrategia de corresidencia, del estar y compartir, del participar en las actividade cotidianas de los/as actore/as con los/as cuales pensaron y trabajaron. 5. Diálogo de saberes: meta y guía Esta última dimensión es el resultado del análisis de las anteriores. Vemos cómo el diálogo de saberes se transforma en la meta y la guía de aquello que hacen. Se trata de una práctica educativa que se co-construye en diálogo. Vemos en saber atravesado en las prácticas cotidianas que los sujetos realizan, lo que supone entenderlo como y en relación (Foucault, 2013; Charlot, 2008), en la relación entre los sujetos y con el mundo. Son saberes que se despliegan en las prácticas, son prácticas de saber (Deleuze, 2014, 148). De esta manera desde el diálogo de saberes se co-construye un aula, un habitar, un pensar. Asimismo, se construyen otros saberes distintos, porque son saberes producidos a partir del reconocimiento del saber y la existencia del/la otro/a.

62 | POSTER
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 16:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LAS TUTORÍAS EN CIENCIAS SOCIALES EN LOS I.I.N.N

Gladys Graciela Schiavone Cánepa | Uruguay | Institutos Normales

El proyecto se realiza en los Institutos Normales "María Stagnero de Munar y Joaquín R Sánchez" e involucra a un docente del área de Ciencias Sociales y varias alumnas (7 en 2017 y 5 en 2018). Se basa en la necesidad de apoyo y guía que requieren los Maestras/os Noveles, sin dejar de lado el grado de compromiso y responsabilidad,para que puedan desarrollar una enseñanza actualizada, vigente y de profundidad conceptual. Observando que si bien la práctica es planificada, pensada y reflexiva, muchas veces no contempla las situaciones imprevistas; se les enseña por lo tanto a plasmar las informaciones e insumos recabados en la clase y escriturarlos ya sea para confeccionar: portfolios, evaluaciones conceptuales y memorias didácticas Donde las dificultades que se presentan a la hora de secuenciar los contenidos, se deberán profundizar siendo fundamental la toma de decisiones. Sin dejar de lado el trabajo coordinado realizado con el maestro de apoyo y el equipo multidisciplinario del ámbito escolar. La Formación Docente en nuestro país es Terciaria y en tránsito hacia la creación de una futura Universidad, en ella se formarán los profesionales Maestros y Profesores que dictarán sus clases en CEIP, CES, UTU. Para nuestro proyecto vamos a considerar exclusivamente la Formación docente en el área Magisterial y específicamente a los egresados del IINN. Dicha formación se enmarca en políticas internacionales debido a que: "la educación transforma vidas y ocupa el centro mismo de la misión de la UNESCO, consistente en consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible .La UNESCO considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad. La UNESCO es la única organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación. De hecho, se le confió la coordinación de la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. La hoja de ruta para la consecución de este objetivo es el Marco de Acción de Acción de Educación 2030(FFA, por sus siglas en inglés). Planificamos como objetivo general: Implementar diferentes dispositivos de acompañamiento pedagógicos que propendan laformación permanente de los noveles, tanto grupal como individualmente, durante el año curricular. Y como específicos: 1-desarrollar instancias de talleres de discusión de marcos teóricos didácticos y disciplinares, que permitan la actualización de conceptos geográficos e Históricos. 2-Crear dinámicas grupales para la aplicación de técnicas innovadoras en la enseñanza de Geografía e Historia. 3-Propender instancias de análisis y discusión de la problemática que se genera entre la teoría y la práctica. Para poder planificar el desarrollo de nuestro trabajo es necesario " analizar la incorporación de estos proyectos a la propuesta curricular real en la escuela resultaría importante focalizar la mirada en dimensiones tales como: si la problemática seleccionada para el trabajo ha tenido en su desarrollo un nivel de significación y pertinencia real; si se propicia un involucramiento de los alumnos y los propios docentes en el desarrollo de estos proyectos; si se contribuyó a atender focalizadamente dificultades individuales o grupales en el trabajo con alguna área de contenido, etc."(Krichesky, 2004). Las herramientas empleadas fueron: crear una plataforma para las consultas on line; establecer instancias semipresenciales;coordinar charlas, talleres y debates, sobre temas de interés para los noveles; propender las narraciones y relatorías ;elaborar un banco de recursos disciplinares, didácticos y pedagógicos, sobre temáticas de Historia y Geografía que planteen. El punto de partida para poder efectivizarlo fue el de "detectar un grupo de problemas, de demandas o de necesidades individuales y grupales, que resulten importantes para avanzar en la discusión de las prioridades para el trabajo con los alumnos y definir una propuesta integrada" (Krichesky, 2004). Las seis etapas en que se implementó fueron: Etapa1-Convocatoria: durante marzo y febrero de 2017 y 2018 vía mail se informa de la apertura del espacio de tutorías para Maestro/as noveles que deseen tener una guía de acompañamiento en la didáctica de las Ciencias Sociales. Etapa 2-Inicio: una vez contactadas las interesadas se determina horario, fecha de inicio y lugar físico de reunión, con una frecuencia semanal, en el horario de 18 a 20 hs en un salón del IINN, una vez por semana en forma presencial y además se realiza la apertura de consultas por mail y la consulta al sitio por marco teórico, el cual se accede colocando en el buscador de google:Cienciassocialesenmagisterio Etapa 3- Se implementan: talleres, narraciones, relatorías y debates temas propuestos por los noveles, desde setiembre hasta octubre. Etapa 4-El primer miércoles de noviembre es el cierre y la evaluación final, oral y autoevaluatoria, analizando progresos y aportando enfoques e ideas para mejorar las tutorías de 2018. A modo de conclusión: los resultados de la implementación del proyecto de ayuda a noveles Maestro/as, fue muy fructífero para las participantes. A medida que se fue realizando cada taller, se fueron discutiendo y analizando las diferentes temáticas de Historia y de Geografía, que traían las noveles para discutir, porque "las instancias de seguimiento resultan importantes en la gestión de todo proyecto y resulta vital que estén involucrados en este proceso los docentes y los mismos alumnos. Es cierto que la especificidad temática que puede adoptar cada uno de los proyectos de orientación y tutoría impide generalizar criterios de seguimiento que atraviesen al conjunto de éstos" (Krichesky, 2004). A la hora de evaluar "resulta conveniente que se analicen los logros y las dificultades, y se generen instancias de trabajo cooperativo para revisar y profundizar estos proyectos, así como reelaborar o desarrollar otros acorde con lo que el contexto grupal e institucional nos indique" (Krichesky, 2004).

67 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

HABLEMOS DE MÁS. ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR LA ORALIDAD ACADÉMICA EN LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Florencia Molina | Argentina | Universidad Nacional de Córdoba

Jennifer Cargnelutti | Argentina | Universidad Nacional de Córdoba

La ponencia recorta resultados provisionales del trabajo de campo llevado a cabo para el proyecto Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación, avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (2018-2019) dirigido por la Mgtr. Gloria Borioli y la Esp. Ivana Fantino, cuyo objetivo fue relevar prácticas de lenguaje desarrolladas en el trayecto de grado, a fin de ofrecer a la comunidad educativa algunas pistas posibles para sostener y acompañar las cursadas de una población cada vez más heterogénea. Desde un enfoque cualitativo, con propósito exploratorio-descriptivo, se recupera una muestra de profesores de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) y un marco teórico sobre literacidad académica, el discurso como práctica y géneros estudiantiles como insumos para la problematización de la hipótesis acerca de que la oralidad en la ECE tiene una posición central que, sin embargo y paradójicamente, no suele ser reconocida, en tanto que raramente los usos y formas de la comunicación oral se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada. Un viejo conocido: las exigencias de la oralidad académica Pocos podrían objetar que mejorar la expresión oral de los estudiantes y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales no resulta valioso o necesario de promover a través de los diversos espacios curriculares. Sin embargo, raramente los usos y formas de la comunicación oral se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada. Este reconocimiento nos obliga a detenernos como comunidad de docentes universitarios a pensar de qué maneras enseñamos a nuestros estudiantes a desenvolverse oralmente como profesionales. O como señala Aguirre (2010), preguntarnos sobre qué ocurrirá en el futuro cuando la exposición trascienda el ámbito universitario y nuestros estudiantes, ya convertidos en graduados, se enfrenten con diversos géneros de la oralidad profesional: entrevistas laborales, presentaciones profesionales, las intervenciones en el contexto de workshops, reuniones de trabajo, etc. (p. 13). Interrogarnos por la oralidad de nuestros estudiantes requiere que actuemos intencionalmente en su ayuda y les brindemos múltiples oportunidades de hablar, a distintas audiencias y con diversos propósitos. Para ello, se torna necesario tomar en cuenta sus conocimientos previos, pero no para poner el acento en las carencias: pronunciaciones incorrectas, pobreza de vocabulario, problemas sintácticos, etc., sino para planificar situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para poder desenvolverse en contextos más amplios y más formales. Capitalizar prácticas docentes. Potenciar la oralidad en el aula universitaria Producto de la indagación realizada sobre este tema, recopilamos diversas estrategias que los profesores de la ECE ponen en marcha para potenciar el desarrollo oral de los alumnos. Consideramos valioso mostrar tales estrategias para poner en valor eso que sí se hace, y para socializar opciones posibles, despejando temores respecto a lo dificultoso que puede ser, promoviendo procesos de invención espiralada. Reconocemos dos conjuntos de estrategias que clasificamos en: 1. Instancias de coloquio 2. Actividad de clase En el primer grupo, se otorga especial énfasis al componente de la planificación para la oralidad. Los docentes explicitan que en el momento de la evaluación oral los estudiantes a veces no saben por dónde empezar. Frente a ello la estrategia consiste en solicitar a los estudiantes que lleven al coloquio un organizador gráfico y/o punteo de ideas que permita acompañar, guiar y estructurar el discurso oral. A diferencia de la práctica oral fuera de la academia, "los géneros más formales, como la exposición, el debate, la entrevista, etc., son géneros que no se aprenden espontáneamente, sino que requieren una práctica organizada" (Rodríguez, 1995, p.3). Se incorpora a este tipo de ejercicio oral el peso extra de la evaluación escolar que supone en vastas ocasiones sensaciones como presión, nervios, ansiedad y timidez que pueden ser obstáculos para el estudiante a la hora de desempeñarse en la oralidad. Por esto, se asume la necesidad de que dicha práctica pueda realizarse a partir de actividades durante la cursada. En relación a esto, en el segundo grupo, se promueven "conversatorios". Tomamos como referencias dos casos: -En el caso 1 el docente propone la reconstrucción de las actividades y discusiones que se desarrollaron en la clase anterior. Para ello, se divide al curso a través del criterio de quienes vinieron la clase anterior (grupo A) y quienes no (grupo B). Una vez separados, la tarea consiste en que el grupo A se organice y explique al grupo B lo trabajado en la clase precedente. Luego, el grupo B tiene la posibilidad de hacer preguntas sobre esa explicación para despejar dudas o ampliar la información. -El caso 2 supone trabajar en formato de congreso, cuya consigna consiste en pensar desde un autor en torno a un tema particular. Este ejercicio contribuye a la búsqueda, selección y organización de información; así como a planificar la jerarquización y comunicación de las ideas, posicionarse como autor y dialogar con "colegas". Se trata de un ejercicio de simulación de una actividad académica en el que (además de la escritura de ponencias) prima la palabra oral en la divulgación, la discusión y el intercambio de conocimientos. Reconocer estas estrategias da cuenta de la complejidad que involucra el ejercicio de la oralidad, en tanto procesos cognitivos y las competencias discursivas, sobre todo pensando en instancias de evaluación y participación en clases, es decir, no sólo importa, por ejemplo, qué relaciones con el contenido el estudiante es capaz de exponer adecuadamente, sino también, cómo avanzar en procesos reflexivos y metacognitivos acerca de qué significa comunicarnos oralmente, cómo lo hacemos, cuáles son las estrategias o competencias discursivas que se despliegan, y en particular, qué es y cómo preparar una buena exposición oral. Esto último, se señala como tarea pendiente y desafío a plantear en las propuestas de enseñanza por parte de la comunidad docente de la ECE.

68 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA CARRERA DE ENFERMERÍA DE UNTREF.

GLADYS ROSA CALVO | Argentina | UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

ELISA ANGELA LUCARELLI | ARGENTINA | UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

El presente trabajo, da cuenta de avances y resultados de la investigación que se está llevando a cabo como parte de la Programación Científica de UNTREF 2018-2019, orientada hacia el estudio de la formación en investigación en los ciclos de complementación curricular y su relación con la formación regular de grado. El caso de la carrera de Enfermería de UNTREF: otras instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis. Este proyecto tiene como objetivo generar conocimiento en torno a la educación universitaria y específicamente sobre la formación en investigación en los ciclos de complementación curricular y su relación con la formación regular de grado desde la perspectiva de los actores curriculares involucrados. Se pretende continuar en el proceso de conocer las características didácticas de la formación en los quehaceres investigativos en los dos formatos curriculares (iniciado en el proyecto 2016-2017) ya que la formación en investigación resulta central para la preparación profesional de un licenciado. Asimismo, se espera identificar similitudes y/o diferencias en ambos formatos curriculares, teniendo como mira la comprensión de las características de los estudiantes que los cursan. En este sentido se busca indagar el proceso que culmina con la elaboración de la tesis para lo cual se analiza en profundidad la formación en los quehaceres investigativos de todo el trayecto de formación de Enfermería de UNTREF ya que la investigación resulta una práctica emergente dentro de su campo profesional. La investigación se desarrolla desde un encuadre teórico didáctico curricular desde una perspectiva didáctica fundamentada- crítica (Lucarelli, 2009; Lucarelli y Da Cunha, 2019). Se sigue una metodología cualitativa o modo de generación conceptual (Rigal y Sirvent, 2012) con el fin de analizar las instancias curriculares elegidas y avanzar en la creación de categorías que posibiliten comprender desde el punto de vista didáctico, cuáles son los rasgos distintivos de la formación de grado en el área en cuestión. Para ello, las técnicas de recolección de datos que se están utilizando son: la recopilación de material curricular de las asignaturas seleccionadas de formación en investigación, observaciones de clases de las mismas y entrevistas a sus docentes. En cuanto a la técnica de análisis de la información empírica se emplea el método comparativo constante. Durante el trabajo de campo realizado en 2019, se han observado dos asignaturas del último tramo de la carrera de Enfermería que comparten ambas modalidades curriculares (ciclo por complementación y licenciatura de 4 años) y que cuya finalidad explícita es formar y acompañar a los alumnos en la elaboración de su proyecto de tesis: Bioestadística y Taller de Tesis. Ambas se desarrollan con un fuerte énfasis en un enfoque didáctico metodológico e instrumental respecto a la formación en investigación (Calvo, 2016). Bioestadística busca acercar a los estudiantes a las nociones básicas de la estadística descriptiva e inferencial centrándose fundamentalmente en los instrumentos de obtención de información empírica y las formas cuantitativas de análisis, interpretación y presentación de los resultados. Esto se corresponde con lo que Moreno Bayardo (2015) llama las habilidades investigativas de base. Por su parte el Taller de Tesis retoma los contenidos trabajados en bioestadística y profundiza en los aspectos metodológicos de un anteproyecto de investigación con el fin que los estudiantes logren avanzar en la realización de su tesis. Las estrategias didácticas utilizadas priorizan el diálogo pedagógico y los trabajos prácticos que se realizan centran al estudiante en un rol protagónico del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto nos remite a profundizar en una categoría que se destaca en los registros analizados que es la articulación teoría y práctica. En términos generales se observa que, considerando la vía principal de esa articulación, el desarrollo de las asignaturas se manifiesta "como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional" (Lucarelli, 2009: 96); en este caso se orienta a la formación en la profesión de un Licenciado en Enfermería a través de la preparación de algunas de las competencias que hacen a su quehacer profesional. A su vez, la estructura de las clases, las estrategias de enseñanza y de evaluación permiten reconocer cuáles son las modalidades particulares de la articulación teoría-práctica presentes (Lucarelli, 2009: 97). Las modalidades observadas más frecuentemente en las clases son la ejemplificación (centrada en la propia práctica profesional del docente), la ejercitación, el planteo de pequeños casos o situaciones problemáticas y la producción. Algunos de los avances obtenidos nos permiten señalar que la formación en investigación en la Licenciatura en Enfermería está sumamente vinculada con la formación profesional, observándose una fuerte articulación teoría y práctica como eje prioritario en la enseñanza y el aprendizaje. En las mismas, se enseñan habilidades investigativas de base y se implementan estrategias que andamian a los estudiantes hasta lograr culminar la tesis de grado. La doble formación recibida (profesional y académica) permite ampliar el campo de acción del egresado como así también el campo disciplinar. Consideramos que estos aportes pueden resultar un insumo importante para pensar un trayecto de formación en investigación en las carreras de grado y el desarrollo de políticas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad académica universitaria.

83 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DOS TRABALHOS DO XI SIES – 2018

Juliana Garcia | Brasil | Universidade Federal de Pelotas
Maria Janine Reschke | Brasil | Universidade Federal de Pelotas
Lui Nörnberg | Brasil | Universidade Federal de Pelotas
Valesca Costa | Brasil | Universidade Federal de Pelotas
Marcelo Silva | Brasil | Universidade Federal de Pelotas

O presente trabalho provém de uma investigação na conjuntura da Rede Sul Brasileira de Educação Superior, intitulado "Universidade em Contextos Emergentes", que tem como foco a análise das demandas externas a inicial tradição da universidade, ou seja, iniciativas que não nasceram do próprio ambiente acadêmico, mas oriundas de demandas exógenas. Cabe destacar que objetivo foi analisar os resumos dos trabalhos apresentados no XI Seminário Internacional de Educação Superior – Pelotas, RS, Brasil – 2018, para identificarmos os que apresentavam relatos de experiências inovadoras no ensino superior. As políticas e metodologias de mudança curricular e de disseminação desta mudança têm implicações significativas para a docência. Perceber como esta dinâmica de mudança se desenvolve em cada contexto institucional e o significado que assume no interior das Instituições de Ensino Superior - IES é relevante para compreender as implicações da reforma dos cursos de graduação na e para a docência universitária. Para Lucarelli (2000, p.35) o estudo dos processos de ensino e aprendizagem em/na aula universitária se constitui, no terceiro milênio, num campo de preocupação e desafio para os interessados na análise da instituição universitária, na qualidade de suas práticas e de seus resultados, em termos tanto de formação como de produção do conhecimento. As novas exigências para o mercado de trabalho e a necessidade de um novo perfil profissional, mais criativo, mais inovador e com um maior nível de conhecimento, trouxeram novas demandas para o campo educacional. Dispomos de uma educação superior com novos formatos de IES, que vem sendo, aos poucos, constituídas por novos docentes, discentes e currículos, pois as exigências da sociedade, do mercado e da globalização também são novas com relação à educação superior. Morosini (2014, p. 386) caracteriza os contextos emergentes, como um espaço de transição entre dois extremos. O primeiro seria um modelo weberiano de educação tradicional, onde a universidade representa um espaço de geração de conhecimento para a sociedade e de reprodução cultural da nação, voltada ao bem social, na qual a ciência e a tecnologia estão orientadas para o desenvolvimento científico. No outro extremo, o modelo de educação superior neoliberal associa a ideia de uma universidade orientada ao bem individual e de realização pessoal, que atenda as demandas dos perfis estipulados pelo mercado de trabalho, centrada na transferência de tecnologia demandada pelo setor produtivo com uma gestão caracterizada pela eficiência e autofinanciamento. Quanto à metodologia, os trabalhos que integram esta pesquisa foram selecionados com base na perspectiva qualitativa, através da leitura de todos os resumos, dos 05 eixos temáticos contemplados no XI Seminário Internacional de Educação Superior 2018. Os eixos temáticos do evento foram: Prática Pedagógica e Internacionalização; Prática Pedagógica e Currículo; Prática Pedagógica e a aula universitária; Prática Pedagógica e a Gestão acadêmica; e Docência e Contextos emergentes. Os resumos foram analisados com o intuito de buscarmos relatos de experiências inovadoras na sala de aula universitária, para isso, baseamo-nos no conceito de inovação de Cunha (1998, p.45): (...) a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento. A partir do conceito de inovação adotado, destacamos sete dimensões que constituem categorias de análise (Cunha, 2008, p. 24-27) para dar seguimento à investigação aqui proposta, são elas: 1. Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; 2. Gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagônicos da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados; 3. Reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc; 4. Reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora; 5. Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida. 6. Mediação, assumindo a inclusão das relações sócio-afetivas como con¬dição da aprendizagem significativa. 7. Protagonismo, rompendo com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica. Foram analisados 151 resumos, sendo 53 selecionados a partir das sete dimensões propostas. As dimensões que tiveram maior incidência foram: Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, e Reconfiguração dos saberes, ambas com 32 ocorrências; na sequencia Reorganização da relação teoria/prática com 30 ocorrências; Protagonismo com 18 ocorrências; Gestão participativa com 07 ocorrências; Mediação com 06 ocorrências; e Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida com 04 ocorrências. Quanto ao eixo com maior quantidade de trabalhos selecionados, destaca-se o eixo 2 – Prática Pedagógica e Currículo. A pesquisa neste primeiro momento buscou identificar trabalhos com práticas pedagógicas inovadoras na aula universitária e revelar quais as dimensões com maior representatividade nos mesmos. Em um segundo momento, serão analisados os trabalhos completos, publicados no e-book do evento, para que possamos compreender como essas inovações podem contribuir com a aprendizagem discente e a transformação do ensino.

91 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN COMUNIDAD DE PRÁCTICA: DOCENCIA MULTIMODAL EN CENUR NORESTE.

Mariana Porta | Uruguay | CUCEL, UDELAR
Ana Casnati | Uruguay | CUT, UDELAR
Patricia Viera | Uruguay | CUR, UDELAR
Cecilia Marrero | Uruguay | CUT, UDELAR
Yandira Álvarez | Uruguay | CUCEL, UDELAR

Introducción Se presenta una experiencia en docencia multimodal para profesores de la Universidad de la República optimizando el uso de los medios y recursos disponibles actualmente en la institución universitaria. El equipo que la presenta trabaja en el contexto de la descentralización de la Udelar, en los departamentos de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo en el recientemente constituido Centro Universitario Regional (CENUR) Noreste. Fundamentación En la Regional Noreste, compuesta por las sedes de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo a partir de 2017 se implementa el Ciclo Inicial Optativo en el Área Social: una trayectoria educativa de un año de duración, para estudiantes interesados en continuar carreras en el área social. Implica pensar la propuesta desde dos ejes novedosos: la regionalización y el uso de las TIC como soportes de apoyo a la docencia presencial. La propuesta incluye la participación de un colectivo docente del área social residente en alguna de las sedes y el apoyo de docentes viajeros desde Montevideo. Se pretende contribuir a la construcción de conocimiento sobre la docencia multimodal considerando la visión del estudiante especialmente en lo que se refiere a las prácticas, efectos y problemas que se derivan de esta modalidad universitaria en la región Noreste. Se apunta a estimular la reflexión sobre las experiencias docentes universitarias y promover un proceso de innovación en aspectos pedagógico-didácticos en torno a las preguntas: ¿Qué problemas enfrentan los docentes para el desarrollo de las modalidades de enseñanza integrando tecnologías digitales? ¿Qué preferencias manifiestan los estudiantes respecto a la modalidad de enseñanza? ¿Se visualizan prácticas innovadoras en la enseñanza multimodal? Objetivo El objetivo es identificar, comprender y sistematizar el nivel de apropiación de las TIC de los actores que intervienen en los procesos de enseñanza del CIO Social desarrollado en el CENUR Noreste a los efectos de poder analizar los niveles de uso y percepciones en el ejercicio de sus prácticas y su contribución al desarrollo de la institución universitaria regional. Metodología Las técnicas de relevamiento utilizadas fueron la observación, el análisis de contenidos, notas de campo y entrevistas docentes así como un cuestionario que permite conocer el perfil socioeconómico de los estudiantes, saber las razones y motivaciones por las que se inscriben para cursar el CIO Social, en el contexto de su proyecto de vida. También se formulan preguntas relativas a la modalidad de enseñanza, uso del entorno virtual de aprendizaje creado con moodle (EVA), videoconferencias y presencia de los docentes en el aula y la plataforma. Se analizan notas de campo de reuniones con docentes, en tarea de mentoría y observación sistemática de prácticas en la clase presencial y el EVA. Resultados y conclusiones Se analizan y clasifican los datos según niveles de integración de TIC en función de atributos como presencia docente, colaboración e interactividad, uso de herramientas y selección de recursos educativos. También se tienen en cuenta las representaciones sociales de los docentes. Los resultados no son coincidentes en cada una de las tres sedes: Tacuarembó, Rivera y Cerro Largo. En lo que respecta a las ventajas o desventajas de la multimodalidad, los estudiantes de Cerro Largo destacan como valoración positiva el rol de docente referente en aula y como valoración negativa las dificultades para generar un interacción fluida. A su vez en Rivera valoran positivamente el uso del EVA en foros, la interacción con docentes, posibilidad de información curricular y bibliografía. Las limitaciones señaladas son instrumentales en el uso de la Videoconferencia: interacción docente, visibilidad del pizarrón y dispersión por problemas técnicos. En Tacuarembó, también se valora de manera positiva el uso de la herramienta EVA por la disponibilidad de materiales, la posibilidad de interacción docente especialmente en los foros. Como resultado, enumeramos los siguientes: 1) Dificultades en cuanto a disponibilidad de infraestructura de equipamiento tecnológico, especialmente en algunas de las sedes, generando condiciones de incertidumbre porque no se percibe el marco de seguridad y colaboración en el mantenimiento de la infraestructura tecnológica. 2) Diversos niveles de integración de las herramientas digitales al diseño del curso en el EVA: desde un nivel inicial en el cual se limita a disponibilizar bibliografía apropiada y recursos, hasta una diversidad de alternativas que han sido exploradas con mayor grado de desarrollo, pericia y consistencia pedagógico -didáctica. 3) La apertura a la creación de modalidades alternativas de inclusión de tecnologías digitales, provienen de a las iniciativas de los propios docentes agrupados, en procesos de construcción de conocimiento colectivamente, en busca de soluciones a problemas inmediatos que enfrenta su enseñanza. No responden a una política institucional de formación académica. Sí han existido apoyos puntuales de programas que apuntan a la formación docentes desde Comisión Sectorial de la Enseñanza, a través de llamados a propuestas. Es destacable que se ha conformado un grupo de investigación en Formación Docente y TIC comprometido a constituir una comunidad aprendizaje sobre la práctica educativa centrada en los desafíos de la enseñanza universitaria multimodal en el interior del país.

99 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

ENSINO POR COMPETÊNCIAS: CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO NO CURRÍCULO DO CURSO DE HISTÓRIA

Clarisse Ismério | Brasil | Urcamp
Christian Severo | Brasil | Urcamp

A mudança para o ensino por competências é uma realidade e um desafio ao qual o ensino superior brasileiro deverá se adaptar para acompanhar as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Dessa forma apresenta-se o processo de criação e implantação do currículo por competências no Curso de História do Centro Universitário da Região da Campanha – Urcamp, Rio grande do Sul (Brasil). Diante desse cenário foi necessário fazer uma profunda modificação na proposta pedagógica curricular e nas metodologias de ensino dos docentes, uma vez que para Perrenoud (1999, p.7) a competência é "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação,apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" que são construídas ao longo do processo de formação (informal ou formal) alicerçadas em contextos culturais, profissionais e condições sociais. E deve ser entendida como uma "faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações" (Perrenoud, 1999, p. 30). O ensino por competências propicia o protagonismo dos acadêmicos, que são estimulados a buscar os conhecimentos e desenvolver suas habilidades, através de metodologias de ensino que motivem a problematização do conhecimento e a interdisciplinaridade. Considera-se, segundo Marc Bloch (2001, p.55), que "a história é a ciência dos homens no tempo", que estuda as transformações da sociedade e as ações realizadas pelos vários grupos humanos. Assim observa-se a complexidade da formação do futuro profissional na área, pois os: Historiadores convivem com as tensões inerentes ao tempo em que vivem e as formas de análise e compreensão, instrumentalmente dadas. Sabem que estão imersos no tempo, no seu tempo, e, simultaneamente devem trabalhar com ele, para os atos da profissão, no 'corpus documental' selecionado para pesquisar o tema, o assunto, o objeto de estudo em um dado momento: organizar, recortar, dividir, estruturar, analisar, compreender, explicar, generalizar, teorizar, sintetizar...(Glezer, 2002, p.23) Portanto o historiador não é um mero narrador das datas e fatos históricos, mas o responsável pela construção do saber histórico pautado pela análise do objeto de estudo, expresso nas fontes e interpretado segundo teorias pertinentes. E conforme destaca Torres: O conhecimento científico em história (campo do conhecimento) é uma produção intelectual mediada por um método racional de crítica e por instrumentos teórico-metodológicos de análise dos materiais históricos. Esse processo racional formula verdades relativas dinamizadas no espaço-tempo do elaborador (situado historicamente com limitações e interações com o meio portanto, inserido na história-processo) e tendendo, na perspectiva que está sendo sugerida, à compreensão da totalidade do processo humano, tendo por dinâmica a reprodução/superação das condições materiais do Sujeito e a busca de um sentido para a existência e para a história-processo (Torres, 1996, p. 55). O resultado foi um currículo diferenciado construído de forma interdisciplinar, alicerçadas nas grandes correntes teóricas históricas e cujas propostas temáticas estruturam-se a partir da longa duração de Fernand Braudel: (...) com relação a estas grandes extensões de história lenta que a totalidade da história pode ser repensada, como a partir de uma infraestrutura. Todos os andares, todos os milhares de andares, todos os milhares de fragmentos do tempo da história são compreendidos a partir desta profundidade, desta semi-imobilidade; tudo gira em torno dela (Braudel, 1965, p. 271) Refletir os processos históricos sob a perspectiva da longa duração é observar as grandes estruturas através de suas transformações e retrocessos, resultantes de múltiplas variáveis ordenadas de forma cíclica. A matriz curricular foi composta por módulos flexíveis que atendem as necessidades para a formação do futuro historiador, pois oferece as seguintes competências: Percepção e produção do conhecimento histórico; Construção profissional e atuação do professor historiador; Reflexões e perspectivas do processo civilizatório sob a ótica do historiador; Educação, Cultura e Tecnologia no processo de formação do historiador; Educação, preservação e gestão patrimonial; e Formação do poder e das identidades sob a perspectiva historiográfica. Cada módulo possui um Projeto Integrador, uma aplicação prática dos conteúdos, cuja base teórica é alicerçada nas componentes curriculares. Essa estrutura foi organizada visando contemplar a interdisciplinaridade temática, desenvolvidas através da alternância do tempo diacrônico (cronológico e linear) e sincrônico (simultâneos e descontínuo). Dessa forma busca-se estabelecer um ensino pautado nas metodologias ativas e no protagonismo dos acadêmicos, que tem como objetivo a formação de um profissional autônomo, crítico, ético e criativo. E no processo de implementação do primeiro módulo, pode-se constatar a viabilidade e operacionalidade das componentes curriculares e do Projeto Integrador, que teve como tema Marketing e História. Foi uma proposta ousada, pois a pesquisa mercadológica e o plano de marketing não fazem parte dos conteúdos tradicionais ensinados aos historiadores. Todavia salienta-se que, na atual conjuntura do mercado, o historiador não deve limitar-se às suas competências voltadas para pesquisa, ensino e preservação do patrimônio, deve agregar habilidades de gestão, empreendedorismo e visão de mercado. No segundo módulo, os projetos foram construídos a partir de necessidades da comunidade, resultando na catalogação e organização do espaço de memória do 3o. Batalhão Logístico e o reconhecimento da importância de um grupo comunitário de Capoeira para a conservação da cultura afrodescendente da região. Observa-se que ainda é muito prematuro para considerar que o currículo possui êxito. Porém cabe salientar que é uma proposta diferenciada que busca aliar teoria e prática, para atender as demandas do mercado e o novo perfil do acadêmico. A História, enquanto ciência e processo de pesquisa e ensino, adapta-se de perfeitamente às novas tendências preconizadas pela educação no ensino superior, uma vez que ela se caracteriza como a ciência do tempo, da criatividade e inovação.

100 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

EFICACIA DE UNA TÉCNICA AUDIOVISUAL DE ENSEÑANZA DE HIGIENE ORAL EN ADOLESCENTES DE UN COLEGIO DE CAPIATÁ, PARAGUAY

MARIA ELIDA QUINTANA MOLINAS | PARAGUAY | UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN

FÁTIMA BAÑUELOS GÓMEZ | PARAGUAY | UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN

Número de Resumen: 100 Título de la ponencia: EFICACIA DE UNA TÉCNICA AUDIOVISUAL DE ENSEÑANZA DE HIGIENE ORAL EN ADOLESCENTES DE UN COLEGIO DE CAPIATÁ, PARAGUAY Eje temático: 2. Transformación de la enseñanza Modalidad: oral Autoras: María Elida Quintana Molinas (maria.e90una@hotmail.com) Fátima Bañuelos Gómez Institución de pertenencia: Universidad Nacional de Asunción (Facultad de Odontología) PALABRAS CLAVE: caries, enfermedad periodontal, salud oral, higiene oral, técnica audiovisual INTRODUCCIÓN: En el año 1983 la OMS declara que la educación para la salud es cualquier combinación de actividades de información y educación que lleve a una situación en que la gente desee estar sana, sepa cómo alcanzar la salud, haga lo que pueda individual y colectivamente para mantener la salud y busque ayuda cuando la necesite. (OMS, 1983) La caries dental es una enfermedad infecciosa y transmisible de los dientes, se caracteriza por producir la desintegración de los tejidos dentales mineralizados esmalte, dentina y cemento. (Lanata, 2008) La mala higiene bucal y el consumo excesivo de hidratos de carbono, constituyen un factor de riesgo primordial en la caries dental. (Barrancos, 2008) Los problemas comunes bucales, tales como caries o enfermedades de las encías, afectan a todos los niños y también a los adolescentes. (Pérez, 2012) El control efectivo de la placa dentobacteriana, implica movimientos específicos y que requieren de una alta motricidad fina, imposibles de realizar para un paciente con problemas de destreza. (Serrano, 2012) Debido a la necesidad de aumentar el conocimiento sobre las necesidades de tratamiento dental de este grupo de pacientes, y ante la escasez de estudios en Paraguay, se realizó esta investigación que permitirá contar con datos propios y servir de referencia para futuros trabajos en el área. Objetivo general: Determinar la eficacia de una técnica audiovisual en la práctica de higiene bucodental comparada a la técnica convencional en adolescentes de Capiatá, Paraguay. Objetivos específicos: - Caracterizar a los sujetos participantes según edad, sexo e Índice de dientes Cariados, Perdidos y Obturados (CPO-D). - Determinar el Índice de O'Leary antes y después de la aplicación de la técnica audiovisual y la técnica convencional de enseñanza de higiene oral. - Determinar el Índice de Higiene Oral Simplificado (IHO-S) antes y después de la aplicación de la técnica audiovisual de enseñanza de higiene oral. - Comparar la eficacia de ambas técnicas de enseñanza de higiene oral. - Determinar la frecuencia de cepillado diario, el uso de hilo dental y enjuague bucal. Pacientes y métodos El diseño fue experimental. La población enfocada fue de adolescentes de 15 a 20 años. La población accesible fue constituida por adolescentes que se encontraban cursando el bachillerato científico en el Colegio Nacional "Carmen de Peña" de Capiatá, Paraguay, en el año 2018. La muestra quedó constituida por 126 sujetos, 63 en cada grupo (Técnica 1: Audiovisual y Técnica 2: Charla/seminario); el muestreo fue no probabilístico, por conveniencia. Se determinaron los índices CPO-D, de O´Leary y de higiene oral simplificado (IHO-S) en todos los sujetos, luego se impartieron las técnicas educativas y una semana después, se volvió a realizar la determinación de los Índices de O´Leary e IHO-S. Las variables fueron: - Variable independiente: Técnicas de enseñanza: Técnica 1: Videos sobre salud oral y técnicas de higiene bucodental. Técnica 2: Charla y seminario sobre salud oral y técnicas de higiene bucodental. - Variable dependiente: Modificación de la cantidad de Placa dental y de las condiciones de higiene oral. La placa dental fue determinada por el Índice de O´Leary. Las condiciones de higiene oral se determinaron por el Índice de higiene oral simplificado (IHO-S). Otras variables consideradas fueron: el Sexo y el índice CPO-D. El nivel de significancia estadística fue de 0,05. Resultados y Discusión El índice CPO-D de los sujetos de estudio fue de 6,25, similar al observado por Gibilini et al (2010) y superior a lo observado en el Brasil en la Pesquisa Nacional de salud del año 2012 (4, 25) y Torres en Cuba, en el año 2015 (3,8). La cifra hallada es considerada por la OMS como de alto riesgo de caries (Msal, 2013). En el 48,4% de los participantes se observó un aumento de la frecuencia de cepillado diario, lo que influiría positivamente en el mejoramiento de las condiciones bucodentarias, puesto que según Torres (2015) tanto la frecuencia como la calidad del cepillado determinan la eficacia de la higiene bucal. Se observó una diferencia significativa en la disminución de los Índices de O´Leary y el IHO-S después de la aplicación de ambas técnicas de enseñanza, no observándose diferencia significativa entre una y otra; similar a los resultados positivos en cuanto a mayor conocimiento y prácticas de higiene oral tras la aplicación de técnicas educativas, reportados por Benítez (2012), Torres (2015) y Matos (2017). CONCLUSIÓN Tras la aplicación de ambas técnicas educativas, un gran porcentaje de adolescentes aumentó su higiene dental y se observaron diferencias significativas en la disminución del índice de O´Leary y el IHO-S. Sin embargo, al comparar la disminución de ambos índices no se encontró evidencia estadística suficiente para afirmar diferencias entre la técnica audiovisual y la convencional de enseñanza de higiene oral, considerándose ambas eficaces. Los resultados indican la gran necesidad de tratamiento, de monitoreo e implementación constante de actividades de promoción de salud oral con la aplicación de estrategias educativas que le resulten más amigables o atractivas para facilitar el mantenimiento de hábitos saludables y la valoración de la salud bucodental por parte de este grupo de pacientes. BIBLIOGRAFÍA 1.Nuevos métodos de educación sanitaria en la acción primaria de salud. Informe técnico N° 690. (1983) Ginebra: Organización Mundial de la Salud. 2.Lanata, Eduardo J (2008). Atlas de Operatoria Dental. 1º ed. Buenos Aires. Argentina: AlfaOmega Grupo Editor Argentino. 3. Barrancos Mooney, J. (2008) Operatorias Dental Integración Clínica. 4ª ed. Buenos Aires Argentina: Editorial Médica Panamericana. 4.Pérez Serrano ME, Limeres Posse J, Fernández Feijoo J. (2012) Manual de higiene oral para personas con discapacidad. Santiago de Compostela. 5.Serrano M, Torrelles A, Simancas P YC. (2012) Estado de salud bucodental en niños con discapacidad intelectual. Acta odontológica Venezolana.

106 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LAS TUTORÍAS ENTRE PARES COMO ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE BIOQUÍMICA A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE ODONTOLOGÍA EN LA UDELAR

Miguel Arocena | Uruguay | Facultad de Odontología, Udelar

Rosana Amaral | Uruguay | Facultad de Odontología, Udelar

La tutoría entre pares (TEP) se ha definido como una estrategia de aprendizaje cooperativo en la cual los propios estudiantes transmiten contenidos académicos a otros estudiantes, en una interacción planeada y supervisada por docentes, cuyo objetivo es que tanto los estudiantes que transmiten el contenido (tutores) como los estudiantes que lo reciben (tutorados) logren una comprensión más profunda de dichos contenidos (Duran et al, 2003). Existen diversas variantes de TEP, entre ellas las tutorías recíprocas entre estudiantes de un mismo curso, donde todos son alternativamente tutores y tutorados. En la UdelaR, existen varias experiencias de TEP con resultados positivos (Santiviago [compiladora], 2018), y por otra parte la aplicación de TEP a la enseñanza de bioquímica también ha dado muy buenos resultados (Osgood et al, 2005). Hemos llevado a cabo TEP para estudiantes de la carrera de odontología de primer año en un formato de TEP recíproca, para los cursos de bioquímica de primer y segundo semestre, los cuales tienen bajas tasas de aprobación y altos niveles de recursado, evidenciando la dificultad que plantean a los estudiantes que ingresan a la carrera de odontología. Al igual que otras experiencias de TEP en la UdelaR, los resultados preliminares de esta TEP han sido muy positivos. El porcentaje de aprobación de los exámenes de bioquímica entre los estudiantes que realizaron la TEP fue mucho más alto que el porcentaje general y, además, a través de encuestas realizadas a los estudiantes, estos expresaron un alto grado de satisfacción con dicha modalidad de trabajo. Nuestro objetivo a futuro es continuar desarrollando esta TEP y extenderla a un mayor número de estudiantes. Asimismo, investigaremos en qué medida esta TEP incide en los índices de aprobación y recursado, de modo de establecer cómo contribuye esta herramienta al aprendizaje de bioquímica en la carrera de odontología. Nuestra experiencia preliminar nos lleva a plantear la hipótesis de que las TEP son herramientas que contribuyen a la enseñanza de la bioquímica en la carrera de odontología, tanto de un punto de visto cuantitativo, en términos de mejora de índices de aprobación, como de un punto de vista cualitativo, en términos de una experiencia de aprendizaje fructífera para los estudiantes. Por ende, esperamos poder contrastar esta hipótesis en base al desarrollo de las TEP que hemos comenzado a implementar de manera preliminar.

107 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LAS CONSIGNAS COMO TEXTO DE ENSEÑANZA. APRECIACIONES SOBRE EL CASO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

marcela oroño lugano | Uruguay | ISEF-CURE- UdelaR

El estudio que presento forma parte de mi investigación de doctorado en curso sobre las relaciones entre enseñanza, planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza de los profesores de Educación Física en el Sistema Educativo uruguayo (escuelas, liceos y escuelas técnicas). El estudio se aborda con metodología cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo. Si bien los resultados obtenidos no son generalizables dados los rasgos de la investigación, representan un acercamiento de carácter exploratorio que describe e intenta explicar una situación particular en función de un objeto específico, las relaciones entre enseñanza, planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza en Educación Física en el Sistema Educativo (escuela, liceo y UTU) en el departamento de Maldonado. Para ello se realizó entrevistas en profundidad a 10 profesores de Primaria (CEIP), 10 profesores de Secundaria (CES) y 10 profesores de UTU. Así mismo se observaron entre 6 y 8 clases de cada docente, acompañando la enseñanza de un contenido a su elección. Los objetivos específicos de la investigación son: 1: Conocer los rasgos principales que identifican su configuración didáctica (en términos de enseñanza). 2. Establecer posibles relaciones entre los supuestos del docente sobre planificación, metodología y evaluación, como prácticas asociadas a la enseñanza y las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física. En esta oportunidad presento avances vinculados con el segundo de estos objetivos. Para ello se abordan las consignas de los docentes, en tanto elemento vinculado a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Proponemos abordar las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física que dan cuenta de la perspectiva teórico-práctica adoptada por el docente. Las consignas vehiculizan la postura ideológica de quien enseña y evidencian en términos prácticos y concretos la posibilidad de reflexión y transformación de la enseñanza y el aprendizaje. Así, la elaboración de las consignas habilita el encuentro de los que aprenden con el conocimiento a partir de acercamientos sucesivos y variados al saber. Reflexionar sobre el valor de las consignas en relación a la construcción del conocimiento coloca a la enseñanza como centro de la tarea docente. En el caso de la educación física podemos pensar las consignas como dispositivo para el aprendizaje y construcción epistemológica de la educación física como campo en disputa. Es entonces que se vuelve relevante el estudio de las consignas, en tanto pueden vehiculizar una reproducción de la cultura hegemónica o la habilitación a la transformación cultural. Señalamos la importancia y el valor de comprender que las propuestas de enseñanza posibilitan (y no aseguran) el aprendizaje a partir de las decisiones tomadas por el docente, en este caso a partir de la elaboración de las consignas. En el caso particular de la educación física y de acuerdo a los datos recabados las consignas en su mayoría se indican de forma oral y en términos de preguntas, planificadas de manera inconsciente por parte de los docentes. Podríamos decir, que prevalece una perspectiva técnica de la enseñanza, dado que en escasas ocasiones se planifican las consignas, sino más bien responden al "sentido común" y a la espontaneidad del momento para su elaboración. En cuanto a su estructuración, responden a la tríada pregunta-respuesta-pregunta, inician por la pregunta inicial del docente, continúan con la respuesta del alumno y vuelven a comenzar con la re pregunta o retroalimentación del docente. Se trata de un proceso débil en cuanto a la calidad de la enseñanza, dada la escasa participación del alumno y del grupo como tal. Algunos docentes presentan una perspectiva de la enseñanza superadora de la técnica, evidenciando en sus consignas los propósitos y objetivos de la enseñanza y las posibilidades que presentan respecto del aprendizaje de los estudiantes, a la vez que explicitando la dimensión del conocimiento que se pretende trasmitir a los estudiantes. A partir de lo anterior, es ineludible volver a pensar las prácticas de enseñanza como las configuraciones particulares que despliegan los docentes (y los alumnos) para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Sin olvidar que el docente lo hace desde los supuestos básicos subyacentes a sus prácticas, el sentido que le da al campo disciplinar (en este caso al de la Educación Física), las relaciones que establece entre teoría y práctica, el abordaje de los contenidos y su estilo particular respecto del contrato didáctico. En definitiva, al recorte singular que establece para su enseñanza. Queda en evidencia como las consignas pueden habilitar un saber o solo la práctica de ciertas actividades, sin la necesaria circulación de saberes para la construcción de la educación física como campo de saber legítimo. Los resultados de la investigación, aunque parciales todavía, ponen de manifiesto que la posición teórico-metodológica respecto a lo que enseña, su concepto de alumno, la postura tomada por quien enseñan respecto a lo que dice (y no dice) cuando pone en práctica las consignas en su clase, así como el lugar asumido por quien enseña respecto de quien aprende, aún en ocasiones considerado aquel sujeto "vacío" al que hay que llenar, permite cierta construcción del conocimiento o reproducción del mismo. Es importante poder superar esa mirada tradicional de la enseñanza y el aprendizaje como un solo proceso y considerarlos como dos procesos en relación de dependencia ontológica, para poder en este caso, problematizar y a partir de allí construir un campo de la educación física legítimo para el sistema educativo. De esta manera señalamos la importancia y el valor de comprender que las propuestas de enseñanza posibilitan (y no aseguran) el aprendizaje a partir de las decisiones tomadas por el docente, en este caso a partir de la elaboración de las consignas.

111 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

USO DE ENTORNOS VIRTUALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE GRADO. NÁLISIS DEL CASO DE LA FACULTAD DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Sofía García Cabeza | Uruguay | FIC - UdelaR

Este trabajo presenta el análisis del uso del entorno virtual de aprendizaje (EVA) en las actividades educativas en la Facultad de la Información y la Comunicación (FIC) de la Universidad de la República, incluyendo la revisión de 213 cursos de grado, una encuesta docente y una encuesta a estudiantes. Tomando la clasificación propuesta por Rodés et al. (2012) sobre los tipos de uso de los EVA, a partir de un análisis exhaustivo de los espacios virtuales, se encuentra que en la FIC el 35% de los cursos son utilizados como repositorios, el 52% complementan el repositorio de materiales con entregas o con evaluaciones en línea, el 10% incluyen alguna modalidad de participación e intercambio entre estudiantes y el 3% proponen actividades colaborativas en línea. En el año 2009, Bühl et al. (2012) realizaron un análisis similar en las Facultades de Química e Ingeniería, encontrando que un 70% de los cursos eran clasificables como repositorios. Si consideramos la cantidad de actividades que se proponen desde el entorno virtual en lugar de los tipos de actividad, se encuentra que del 65% que incorpora actividades en un curso, algo más de dos tercios incorporan solamente una o dos actividades durante el semestre, y menos de un tercio incorpora actividades en forma periódica (que incluyen foros, evaluaciones y entregas, entre otras). (TABLA inicio) Repositorio 35% Repositorio + 1 actividad 46% Materiales y actividades periódicas %19 (TABLA fin) En este punto se encuentra una diferencia sensible entre las unidades curriculares de las carreras de Archivología y Bibliotecología, respecto de Comunicación. En las primeras hay una mayor incidencia de cursos que incluyen actividades en forma periódica: 23% del total de cursos de las carreras Archivología y Bibliotecología, versus 15% del total de cursos de la carrera de comunicación. (TABLA inicio) CURSOS COMUNICACIÓN (C) CURSOS ARCHIVOLOGÍA & BIBLIOTECOLOGÍA (AB) Repositorio C: 35% AB: 33% Repositorio + 1 actividad C: 50% Repositorio + 1 actividad AB: 42% Materiales y actividades periódicas C: 15% AB: 23% (TABLA fin) En consonancia con los hallazgos del análisis de cursos, en la encuesta realizada a estudiantes, la mayoría dice utilizar el EVA para acceder a material de lectura y realizar tareas, haciendo mayor uso en los entornos temporales de las pruebas de evaluación. La percepción recabada en la encuesta realizada a docentes de la FIC, de diferentes franjas etarias, donde el 80% tiene más de 6 años de docencia, condice con el resultado del análisis de los cursos: 92% utiliza el EVA una vez por semana o más, siendo los principales usos "compartir información y bibliografía" y "comunicar avisos importantes". Algo más de la mitad (54%) de los docentes que completaron la encuesta consideran que el EVA es relevante para su práctica docente y 35% lo consideran relevante pero no cuentan con tiempo o conocimiento para explotar su potencial. Asimismo, se encuentra que quienes utilizan muy frecuentemente las TIC en el ámbito educativo tienen mayor tendencia a incorporar en el entorno de aprendizaje evaluaciones formativas, actividades complementarias y espacios de intercambio: (TABLA inicio) Personas que usan muy frecuentemente TIC en ámbito educativo (UF) Del total (T) Usa EVA (siempre o casi siempre) para: Compartir información y biblio UF: 100% T: 97% Evaluaciones formativas UF: 65% T: 53% Evaluaciones sumativas UF: 24% T: 26% Actividades complementarias UF: 65% T: 45% Intercambio opiniones UF: 82% T:50% Comunicar avisos UF: 100% T: 97% Promover comunicación entre estudiantes UF: 76% T: 61% (TABLA fin) Utilizando la clasificación propuesta por Taquez et al (2017) se consulta sobre los modos de apropiación de TIC para la enseñanza, resultando que la incorporación de herramientas se basa principalmente en la propia experiencia (68%), así como en recomendaciones de colegas (57%), siendo menos mencionadas la revisión de experiencias (40%), las formaciones específicas (27%) y la recomendación de estudiantes (24%). De los datos recabados surge que el uso actual del EVA en la FIC está enfocado en las competencias técnicas (saber), sin profundizar en las potencialidades que brinda la tecnología para promover las competencias metodológicas (hacer) y sociales (ser) (Gallego, 2011). Esto indica que el estudiantado lee y descarga materiales como uso principal, ya que es lo que se les ofrece desde los equipos docentes. Se puede observar entonces que en el caso analizado los modos de enseñanza no han cambiado significativamente a partir del uso de TIC en el proceso educativo. Si bien se ha migrado hacia un modelo mixto, los usos encontrados corresponden todavía a un modelo de enseñanza fuertemente marcado por la presencialidad, donde la tecnología no es una herramienta potenciadora de los procesos de aprendizaje sino un diferente modo de disponibilizar los contenidos.

113 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

¿QUÉ TRANSFORMAR DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y CÓMO HACERLO?

Paula A. Pogré | Argentina | Universidad Nacional de General Sarmiento
Graciela E. Krichesky | Argentina | Universidad Nacional de General Sarmiento

"Cada estudio o materia tiene de esta manera dos aspectos: uno para el científico como científico; el otro para el profesor como profesor. Estos dos aspectos no son en ningún sentido opuestos o conflictivos. Pero tampoco son directamente idénticos" (John Dewey, 1903). La investigación realizada en el equipo del Programa de Investigación Asociada "Articulación entre Universidad y escuelas secundarias" de la UNGS, UNQ, UNSAM nos permitió afirmar que no son necesariamente las competencias y saberes construidos o no durante la escuela secundaria, el nivel socio-económico del alumnado, ni tampoco y necesariamente ser miembro de la llamada "primera generación en la educación superior" los únicos factores que hacen compleja la continuidad en los estudios superiores. La enseñanza en la universidad, así como los dispositivos institucionales, muchas veces se constituyen, paradójicamente, en constructores de dificultades y obstáculos para la continuidad. (Pogré et al, 2018) Parecería que para garantizar el derecho a la educación superior resulta imprescindible transformar las prácticas de enseñanza. Desde esta perspectiva la reflexión y acción sobre la enseñanza se constituye en acción no sólo pedagógica sino política. Nos preguntamos ¿qué tipo de trabajo es necesario hacer para propiciar esta transformación?, ¿qué deben comprender los diferentes miembros de una comunidad académica / profesional para poder enseñar en la universidad sin que la "pedagogización" de sus prácticas desnaturalice sus objetos de conocimiento? ¿Cómo problematizar lo que sucede en las aulas? ¿Cuáles son las necesidades de los docentes frente a una práctica demandante pero no siempre reflexionada? ¿Cómo se construye la transposición cuando se trata de la formación de futuros profesionales? ¿Pedagogización o despedagogización de la enseñanza universitaria? Casi una paradoja Sabemos que la tarea de la didáctica, además de brindar perspectivas de análisis acerca del acto educativo y de encuadrar aquellas investigaciones sobre objetos de estudio que le son propios, también consiste en brindar aportes/herramientas para facilitar procesos de enseñanza. No obstante, a menudo en el ámbito universitario, las propuestas didácticas suelen ser subestimadas por los docentes del nivel. Investigaciones de antigua data y también actuales, (Litwin, 1995, Carlino, 2015) dan cuenta de que las clases en el ámbito universitario, generalmente asumen formatos tradicionales, academicistas, reproductivos; propuestas en las que la reflexión sobre la enseñanza parece no tener lugar. Como punto de partida de esta ponencia recuperaremos aquellos planteos epistemológicos que proponen que mucho de lo que pone en juego un profesor "experto" para la enseñanza de su campo disciplinar, forma parte de la estructura de esa disciplina. Tal como definía Schwab (1961) en un antiguo y relevante artículo, "uno de los primeros desafíos que enfrentan los profesores principiantes se refiere a la transformación de su conocimiento disciplinar en una forma de conocimiento que es apropiada para los estudiantes y específica para la tarea de enseñanza". Esa transformación según Schwab, debía retomar los dos componentes de las disciplinas: su estructura sustantiva –que incluye sus conceptos y estructuras organizadas, sus marcos exploratorios o paradigmas que son usados tanto para guiar la investigación en el campo como para dar sentido de los datos- y su estructura sintáctica, que son los cánones de evidencia que son usados por los miembros de la comunidad disciplinaria para guiar la investigación en el camp, los medios por los que el nuevo conocimiento es introducido, comunicado y aceptado en la comunidad. Es así como para los profesores con conocimiento sintáctico de la disciplina "biología" incluyen en la clase discusiones y actividades dirigidas a desarrollar con los estudiantes una reflexión sobre el lugar central de los métodos científicos, o en las clases de historia se utiliza evidencia documental para interpretar el pasado. Cuando en la enseñanza está ausente la dimensión sintáctica del conocimiento se corre el riesgo de fragilizar lo que se enseña. También desde la perspectiva de la Enseñanza para la Comprensión, se retoma la necesaria articulación de estas estructuras propuestas por Schwab para apoyar la buena enseñanza. Al describirse las dimensiones de la comprensión profunda se distinguen la dimensión del contenido, que se compone de los elementos citados por Schwab como la estructura sustantiva, las dimensiones del método y de la comunicación comprendidas en la estructura sintáctica pero además se incluye como fundamental, para posibilitar la comprensión, la dimensión del propósito que alude al sentido de ese conocimiento tanto en función de su fertilidad como de su uso. Avances de la investigación actualmente en desarrollo En la investigación actualmente en desarrollo nos hemos propuesto identificar, en un trabajo colaborativo con los docentes del primer año de la universidad, sus representaciones acerca de la enseñanza, lo que identifican como obstáculos y como facilitadores en su práctica. Nos desafiamos a superar "el no entender porque los estudiantes no entienden" (Feldman, 2014) La metodología asumió el formato de talleres en el que se solicitó a los docentes de distintas materias iniciales, que repensaran los contenidos de la asignatura que tienen a cargo. A partir de las preguntas ¿Qué es lo que realmente importa que los estudiantes comprendan en las materias iniciales? ¿Qué experiencias tienen que transitar para comprenderlo? comenzó el trabajo de los equipos docentes sobre su enseñanza. El primer paso fue tomando los programas de sus asignaturas responder a la primera de las preguntas contemplando las cuatro dimensiones de la comprensión profunda. Entre las recurrencias encontradas vemos que varios equipos docentes evidencian escasa reflexión sobre el contenido a enseñar, el cual se asume como algo "dado". "Siempre se enseñó esto en esta materia inicial" "Se hace así en todas las universidades". Se piensa que la pedagogía o la didáctica pueden darle respuesta cómo hacerlo mejor sin vislumbrar que se trata de revisar la propuesta misma. La reflexión sobre los contenidos a enseñar lleva a una segunda problematización. ¿Da lo mismo cualquier secuencia? ¿La lógica del descubrimiento en la disciplina es habilitadora de la comprensión inicial? ¿Se necesita tener primero "un panorama general"? ¿Cuál es el sentido de incluir miradas macro que suman complejidad o superficializan contenidos en las llamadas materias de introducción? Estos y otros hallazgos nos permiten hipotetizar que es la misma disciplina la que puede proveer alternativas para repensar la enseñanza .La didáctica es vista entonces no sólo como "una cuestión metodológica o un conjunto de técnicas".

126 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

NUEVOS APRENDIZAJES PARA LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD

Claudia Finkelstein | Argentina | UBA (Universidad de Buenos Aires)
Elisa Lucarelli | Argentina | UBA (Universidad de Buenos Aires)

Esta comunicación presenta algunas reflexiones acerca de algunas transformaciones que afectan la formación en las prácticas profesionales propias del campo de la salud, en este caso las correspondientes a la formación de grado del futuro médico. En esta oportunidad presentamos los avances producidos en la investigación que estamos desarrollando, acerca de las modalidades que adopta la enseñanza de un tipo de aprendizaje complejo: las habilidades relacionales y comunicacionales (Finkelstein y Gardey , 2006) en la formación de los futuros médicos en la Universidad de Buenos Aires. El currículum universitario ha centrado la formación de sus profesionales prioritariamente en los contenidos disciplinares, centrados en lo cognoscitivo, dejando en segundo término las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional; de igual manera quedan relegados o fuera de la propuesta los contenidos de índole afectiva y emocionales que forman parte significativa de la relación médico-paciente. (Ruiz Moral et al 2016). A la vez los currículos universitarios sostienen en general la concepción de articulación teoría – práctica aplicacionista, (Lucarelli, 2009) que desplaza hacia el ciclo final de estudios la preparación específica en los saberes y habilidades profesionales. Esta situación se replica en el caso de la formación de los médicos en la Facultad de Medicina de la UBA en donde las prácticas pre profesionales se ubican en los dos últimos ciclos de formación que se cursan fuera de la sede de la Facultad, en instituciones de atención de la salud. En los últimos años, situaciones contextuales diversas han operado dificultando y aún impidiendo que los estudiantes efectivicen prácticas directas con pacientes, enfatizándose consecuentemente las estrategias de simulación con distinto grado de sofisticación tecnológica. Esto trae como consecuencia que contenidos considerados fundantes de la formación, como son los relativos a los aprendizajes complejos, en especial las habilidades comunicacionales y relacionales, no formen parte oferta disciplinar. Conciente de esta carencia en la formación, la facultad propone la realización de Talleres referidos a esos aprendizajes en los que participan todos los estudiantes que se encuentran cursando el tramo final de la formación. Desde la lógica cualitativa o de generación conceptual orientada a la comprensión de significados, y siguiendo el encuadre metodológico respectivo, hemos realizado observaciones en dos Talleres que abordan esta temática en la Facultad de Medicina de la UBA, y hemos realizado entrevistas en profundidad a los responsables de la formación. El Taller, como estrategia de enseñanza, se sustenta en una participación activa de los estudiantes, quienes, en una secuencia de trabajo en plenaria y de trabajo en pequeños grupos pueden elaborar un producto, implicando la articulación entre componentes teóricos y componentes y prácticos. En el caso que señalamos los Talleres, ubicados en el último año de la carrera de grado, cumplen una función compensatoria y remedial al abordar contenidos ausentes en la propuesta curricular, a la vez que permiten a los estudiantes tener oportunidad de tomar contacto con estrategias de enseñanza y de aprendizaje alternativas a las vigentes en el desarrollo de su carrera de formación. Es en este sentido que sostenemos que los Talleres, en el contexto de la formación de grado del médico, se constituyen como modalidad innovadora de enseñanza, tanto en cuanto a la estrategia de enseñanza utilizada como por los contenidos que abordan. Entendemos a la innovación como ruptura en las prácticas habituales curriculares o de enseñanza, donde los sujetos ocupan un rol protagónico y donde la articulación teoría- práctica se constituye en el eje dinamizador de las acciones.(Lucarelli, 2009) En lo relativo a la enseñanza, se instala una dinámica distinta a la habitual dando lugar a la asunción de roles alternativos por parte de los sujetos: el docente se asume como coordinador del trabajo de los estudiantes (alejándose de su papel de expositor en la clase magistral) mientras que los estudiantes (acostumbrados a escuchar y a plantear o responder preguntas en forma individual) analizan, debaten, contraponen perspectivas, elaboran conclusiones en grupo. Por otro lado los contenidos del Taller también son alternativos a los de índole cognoscitivo y procedimental que dominan el trayecto de formación. Tal es el caso de los Talleres centrados en las habilidades relacionales y comunicacionales que posibilitan la construcción aprendizajes de corte afectivo y actitudinal, a la vez que ponen al alcance del alumnado procedimientos que le permitan afrontar situaciones de difícil resolución si se acudiera a contenidos exclusivamente cognoscitivos. De esta manera el trabajo de análisis de situaciones problemáticas propias de la atención hospitalaria presentadas por el docente, motiva a los estudiantes a confrontarlas con sus experiencias personales en ese ámbito y, a la vez, a revisar conceptos teóricos que le faciliten su comprensión. Otros Talleres abordan perspectivas propias de prácticas de la profesión que podrían definírselas como emergentes o no hegemónicas, como es el caso del Taller de Radiomedicina, donde se sostiene una postura crítica acerca del uso frecuente de este tipo de técnicas.

130 | ORAL
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 4 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

ATIVIDADES INTEGRADORAS: INTERDISCIPLINARIEDADE ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Marilene Vaz Silveira | Brasil | Urcamp

As Atividades Integradoras, propostas na estrutura curricular dos cursos, possibilitam a sistematização, o aprofundamento de conceitos, a inter-relação e contextualização dos conhecimentos. Na busca de uma melhor operacionalização das ações para elaborar, executar e avaliar as atividades integradoras, foi proposto voltar o pensamento e o fazer pedagógico dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis (Urcamp) e para uma visão interdisciplinar de construção dos saberes. Destaca-se que é fundamental refletir sobre conceitos e ações conceitos referentes à forma de se pensar a ciência e suas relações. A interdisciplinaridade deve ser entendida como uma ferramenta apropriada para a organização dos currículos, de forma a integrar o conhecimento por meio de um movimento coletivo e coordenado. E compreender os significados e pressupostos da interdisciplinaridade exprime a necessidade de se rever alguns conceitos e possibilidades referentes ao tema, uma vez que um processo de integração: (...) requer atributos de ordem externa, melhor dizendo da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas. Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos. (FAZENDA, 2008, p. 98) Dessa forma a interdisciplinaridade pode ser concebida como uma ferramenta articuladora e fomentadora das relações entre os diversos fragmentos que remontam a gama de conhecimentos da humanidade. Figura, então, como uma possibilidade de superação, mais do que metodológica, com o objetivo de: [...] promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como ser determinante e determinado (LÜCK, 1994, p. 61). Trabalhar com a interdisciplinaridade vai além de unir componentes curriculares, trata-se de integrar visões e relações ágeis, que são fundamentais para a formação do acadêmico que contribuem para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo. O que se pretende, portanto, não é propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. A Interdisciplinaridade torna-se possível, então, na medida em que se respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor(FAZENDA, 2011, p. 89). Assim, é possível pensar na interdisciplinaridade, a partir de ideias convergentes que seguem o paradigma pós-moderno e que, consequentemente, renova a visão da realidade, numa ótica abrangente do uso e da produção do conhecimento. E Lück afirma também que: A interdisciplinaridade, do ponto de vista da laboração sobre o conhecimento e elaboração do mesmo, corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modelo de pensar, que resulte num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento, usando tanto a produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo global e abrangente [...] Um processo de reflexão-ação, a interdisciplinaridade ganha foro de vivência escapando à disciplinaridade e estabelece a hominização em seu processo (LÜCK,1994, p.63). Logo, é plausível afirmar que está entre os pressupostos da interdisciplinaridade a concepção de que a realidade "é construída mediante uma teia de eventos e fatores que ocasionam consequências encadeadas e recíprocas" (LUCK, 1994, p. 64). E no processo de formação no ensino superior deve ser dinâmica, construída no âmbito social e para a aplicabilidade voltada para a rotina profissional, como destaca Fazenda: "A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício (FAZENDA, 2008, p. 23). A escolha do tema integrador ficou a cargo do NDE de cada curso e cada professor, por semestre, indicava no Plano de Ensino a unidade que seria trabalhada interdisciplinarmente e propunha pesquisas desenvolvidas pelos acadêmicos. O professor do componente curricular articuladora organizava a integração dos dados pesquisados. A avaliação das atividades interdisciplinares foi realizada mediante atividade em sala de aula, na qual os acadêmicos relataram os resultados de suas pesquisas, culminando com um seminário que envolveu toda comunidade acadêmica. Durante dois anos a Atividade Integradora foi desenvolvida dessa forma, porém como passar do tempo, alguns cursos passaram a questionar o desenvolvimento da Atividade Integradora. Assim foi oportunizado aos professores propor uma nova proposta de desenvolvimento das Atividades Integradoras. E, após várias reuniões, os professores deliberaram que essa atividade deveria ser desenvolvida a partir de projetos de ensino com ações de extensão, sendo construídos a partir de três em Administração e três em Ciências Contábeis. Um aspecto que ficou evidente é que as Atividades Integradoras contribuem para uma melhor socialização dos alunos de todos os cursos, diminuindo eventuais rivalidades ou competições negativas. Outra virtude é que elas demonstraram ser um instrumento valioso para incrementar a preparação para a vida e para a cidadania. Destaca-se também o grau de inovação que esta experiência propicia, uma vez que oportunizam momentos ricos e valiosos que as componentes curriculares tradicionais não permitem. O formato aberto sem conteúdo predeterminado deu a elas uma flexibilidade necessária para atender às demandas dos cursos e dos estudantes. Enfim, elas se mostraram valiosas para a formação de cidadãos e profissionais com autonomia intelectual.

143 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS JUNTO AOS ASSISTIDOS DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS - APAE

Ana Cláudia Kalil Huber | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha
Daniel Carlos Pimentel | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha
Tainá Alves da Rosa | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha

PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS JUNTO AOS ASSISTIDOS DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS - APAE Ana Cláudia Kalil Huber 1; Daniel Carlos C. Pimentel; Tainá Alves da Rosa [1] Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP) – Bagé – Rio Grande do Sul – Brasil – anahuber@urcamp.edu.br RESUMO As atividades relacionadas ao cultivo de plantas, o contato com o solo, passeios ecológicos, possuem efeitos especialmente importantes para pessoas com limitações físicas, mentais e intelectuais e potenciam a recuperação da sua independência, da sua habilidade manual e da sua qualidade de vida. O objetivo do projeto foi proporcionar aos assistidos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE (Bagé-Rio Grande do Sul), conhecimento prático/teórico de diferentes ações agroecológicas, fazendo com que através das atividades eles possam exercer sua criatividade e ampliar seu potencial. O desenvolvimento do projeto conta com atividades semanais com o grupo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, como oficinas de aprendizagem sobre o tema proposto, aulas práticas em campo e atividades ao ar livre para incentivo e motivação dos alunos para educação ambiental. Os resultados indicam que os alunos têm preferência por atividades lúdicas em sala de aula, e também é possível notar que eles têm uma facilidade maior de assimilar o que está sendo dito quando se usa ferramentas como a música e outros alunos afirmam preferir as aulas onde eles podem ter contato com a terra e o ambiente externo (passeios, cultivo de hortaliças, etc). Concluiu-se que atividades como música, passeios ao ar livre, a conexão com a terra e o devido cuidado para que todos participassem, respeitando seus limites, contribuíram para o desenvolvimento físico e intelectual dos assistidos. Palavras-chave: agroecologia, inclusão, educação. 1 INTRODUÇÃO A educação para alunos com deficiência teve papel de destaque em meados do século XX onde a Educação Inclusiva se tornou uma política educacional prioritária a nível mundial (Glat et.al., 2007). A criação de instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência também contribuiu para isso. As primeiras instituições criadas foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1854 e 1857, respectivamente. Somente em 1954 é criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), destinada ao atendimento de pessoas com diferentes deficiências. Além disso, nesse mesmo período, políticas educacionais foram implementadas dando novos rumos à Educação Especial. Para Rigotti (2011), “A Horticultura Terapia é um processo de terapia que usa as plantas tendo como instrumento atividades horticulturais e o mundo natural a fim de promover melhorias através dos sentidos do tato, mente e espírito”. O objetivo é propiciar aos alunos com necessidades especiais, o contato com atividades agrícolas, com o meio ambiente e de orientá-los a enxergar o mundo sob uma nova perspectiva. 2 METODOLOGIA O projeto está em desenvolvimento desde março de 2017, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade de Bagé, RS. São desenvolvidas práticas agroecológicas e ambientais junto aos assistidos. Foi aplicado um questionário com as seguintes perguntas: "você gosta das aulas que temos toda a semana?", "você prefere aulas práticas ou teóricas?" e a preferência de cada um entre aula com música, filmes e animação, ao ar livre ou pinturas e desenho em sala de aula. 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO O resultado da primeira pergunta: Você gosta das aulas que temos toda a semana? Pode-se observar que 90% afirmaram gostar das aulas e 10% não sabem ou não quiseram responder. Em relação a preferência dos alunos entre aulas teóricas e práticas, foi unânime a escolha dando preferência a aulas práticas. Conforme apontam Brancher, Chenet & Oliveira (2005), as atividades dinâmicas e motivadoras, que facilitam a interação entre todos os participantes, faz com que o divertimento e o jogo tem papel fundamental no processo educativo e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos que dele participam, concordando com resultados obtidos. Questionados sobre qual era sua atividade preferida, dentro da oficina de agroecologia, os alunos escolheram dentre 5 opções a que mais os agradavam. Surpreendentemente 60% optou pela alternativa das aulas com música, 30% dos alunos afirma preferir as aulas onde eles podem ter contato com a terra e o ambiente externo (passeios, cultivo de hortaliças) e 10% escolheram as aulas com filmes/animações. Os resultados concordam com Pederiva e Tristão (2006), que relatam que a preferência dos alunos pelas aulas com música se dá pela importância dessas práticas para a educação, em específico na Educação Especial, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo além de estimular a expressão, o convívio social e a comunicação. Questionados em aula sobre como se sentiam em relação a oficina de práticas ambientais e agroecológicas, 90% dos alunos se mostrou satisfeita com as aulas e a maneira com que são administradas. Os 10% restante não quis ou não pôde responder. Os resultados da pesquisa concordam com Souza e Trugillo (2014) que ao apresentarmos a educação ambiental aprenderem a valorizar o meio onde vivem, passando para os pais e demais círculos de convivência o que aprenderam em aula. 4 CONCLUSÃO Concluímos que atividades como música, passeios ao ar livre, a conexão com a terra e o devido cuidado para que todos participassem, respeitando seus limites, contribuíram para o desenvolvimento físico e intelectual dos assistidos. REFERÊNCIAS Brancher, V. R.; Chenet, N & Oliveira, V. F.2005. O lúdico na aprendizagem Infantil. Revista Centro de Educação, n. 27. Glat, R. et.al. 2007. Educação Inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Revista do Centro de Educação, Santa Maria/RN, n. 02, nov. Disponível em: Acesso em: 08 nov. 2019. Pederiva, P. L. M.; Tristão, R. M..2006. Música e cognição. Ciências & Cognição. Rio de Janeiro, v. 9. Rigotti, M. Horticultura Terapia. 2011. Botucatu. Souza, L. M.; Trugillo, E. A. 2014. Percepção Ambiental Através Da Prática Pedagógica No Ensino De Jovens E Adultos. Revista Eventos Pedagógicos v.5, n.4 (13º ed.).

168 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LAS POSIBILIDADES DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA GUIADOS POR PARES.

Nicolás Sebastián Fosser | Argentina | Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires.

Ernesto González Stivala | Argentina | Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires.

En los últimos cuarenta años se ha observado en América Latina una expansión de la matrícula universitaria sin precedentes. Solo entre los años 1995 y 2006, se ha incrementado al doble, alcanzando casi los 16 millones de estudiantes. En el caso particular de Argentina, en el periodo que va de 1985 al 2006 la matrícula de educación superior se triplico hasta alcanzar más de dos millones de estudiantes (Rama, 2009). En la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, donde desarrollamos nuestro trabajo, los docentes que tienen a cargo guiar a los estudiantes en sus primeros años son generalmente estudiantes no graduados supervisados por un docente ya formado. Este tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje cuadra con muchas de las definiciones que Falchikov (2001) realiza sobre aprendizaje con pares (a veces descrito en la literatura como aprendizaje colaborativo). Específicamente el curso de Embriología (materia del primer año) refleja la organización de los planteles docentes del Ciclo Biomédico (primeros tres años de la carrera), en los que los estudiantes avanzados no graduados o pares cercanos (pc) son quienes llevan adelante los trabajos prácticos y tienen la relación más próxima con los estudiantes que cursan la materia. Supervisan la tarea de los docentes-pc los docentes graduados con formación en el ámbito disciplinar y pedagógico. Dado que la masividad en relación con el Presupuesto Universitario impide desde hace décadas que un docente formado guíe todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, nos valimos de la fortaleza de contar con docentes-pc que a su vez incentivaran el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. De esta manera lograríamos conformar una red de aprendizaje y enseñanza que se iniciaría con el trabajo de pequeños grupos de estudiantes (pares) guiados por docentes-pc y supervisados por docentes formados. Nuestra propuesta tomo en cuenta las debilidades, las amenazas, las fortalezas y las oportunidades con las que hoy cuenta nuestra institución. A la vez. la generación de pequeños grupos colaborativos podría llevar a que el estudiante logre cierto grado de autonomía (empoderamiento) en cuanto al tránsito formativo por el curso, lo que reduciría la omnipresencia de los docentes (pares cercanos y docentes formados). Nosotros ya verificamos que en nuestro ámbito a los estudiantes les es más sencillo expresarse, participar y contribuir a la resolución de los planteos cuando dialogan con sus pares. Por otro lado, a la hora de afirmar que los temas han sido efectivamente comprendidos, o de cotejarlos con la bibliografía, prefieren la intervención del docente (González Stivala y Fosser, 2019). A pesar de nuestras observaciones preliminares, continuamos trabajando para responder a cuestiones sobre las que aún quedan por reflexionar; ¿Son los docentes-pc tan efectivos como los docentes formados para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Son capaces ellos mismos de evaluar el proceso? ¿Es posible a partir de los resultados obtenidos contribuir a salvar la disyuntiva entre masividad y calidad? Incluido en el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra la evaluación. Cuando estos procesos se llevan adelante en contextos masivos, aparece una tendencia a la evaluación que en general la reduce a un hecho administrativo y clasificatorio. Toda entidad debe evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no todas lo hacen ni con el mismo criterio ni aceptando a la evaluación dentro del proceso mismo. Según Miriam Gonzáles Pérez, la calificación en el ámbito académico puede relacionarse a la Función de información: Al consistir en una expresión sintética de los resultados de la evaluación en un momento dado, viabiliza la comunicación de los mismos, a efectos administrativos docentes (uso más connotado) pero, además, el intercambio informativo entre profesores que comparten la enseñanza de los alumnos y entre el profesor y los estudiantes a los fines de adoptar las acciones de regulación necesarias. Función de valoración: Los resultados que se concretan en las calificaciones sirven de base para hacer valoraciones globales de la enseñanza y del aprendizaje. Función de verificación: Por lo general se utilizan para rendir cuenta, del alumno ante el profesor, del profesor ante la institución, de la institución ante la sociedad, desempeñando una función de control respecto al logro del encargo social. Función de clasificación: La calificación del aprendizaje de los estudiantes permite hacer clasificaciones de los alumnos (en función de sus logros, los avances en momentos dados del proceso), de los grupos, de las características del aprendizaje que se va produciendo (naturaleza y calidad de los logros, áreas y aspectos más o menos favorecidos, tipos de errores, etc.), del proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto (González Pérez, 2000). Sin embargo, no existe un acuerdo en cuanto a la relevancia de la calificación dentro del proceso de evaluación. "El fenómeno de atribución numérica a realidades complejas supone un riesgo importante, no solo por la imprecisión, sino por la tergiversación, agravado por el hecho de la apariencia de objetividad que encierra el número". "…se califica numéricamente un hecho cualitativo desde la particular subjetividad del calificador." "…atribuye significados, quizás desde otros códigos, a los números asignados por el calificador" (Santos,1993). En nuestro ámbito de trabajo, dado que son los docentes-pc los encargados de guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, decidimos generar un pequeño grupo de herramientas para que también pudieran ser agentes evaluadores. Nos basamos en el proceso de evaluación continua tomando en cuenta la cercanía de los docentes-pc a los estudiantes (tanto en edad, como en códigos sociales) y luego realizamos la correlación entre las predicciones de estas evaluaciones con los resultados de una evaluación transversal guiada por profesores de las institución. No carente de dificultades en la instrumentación y de ciertas resistencias, estamos en condiciones de afirmar que los docentes-pc son extremadamente efectivos para identificar a los estudiantes de medio y alto rendimiento. La situación es algo más compleja para lograr una separación de los grupos de estudiantes de rendimiento medio-bajo, y bajo. Como conclusión, el docente que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en un evaluador confiable.

169 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Alfredo Errandonea | Uruguay | USIEn/CSE/Udelar
Carla Orós | Uruguay | USIEn/CSE/Udelar

La producción de información de calidad para dar cuenta de la situación de cualquier organización así como de su funcionamiento y resultados, se ha convertido en una necesidad ineludible; sin información ningún sistema u organización puede funcionar y el sistema educativo no constituye una excepción (Carrizo, Sauvageot, & Bella, 2003). Desde esta perspectiva, un sistema de indicadores de educación, se fundamenta entre otras razones en la capacidad de brindar transparencia por medio de indicadores que permitan generar una opinión sobre la gestión y rumbos de la organización; la necesidad de acompañar la gestión educativa de insumos que puedan generar reglas administrativas estandarizadas y confiables para la toma de decisiones y el planteo de metas viables y la medición de su cumplimiento y evaluación (Filgueira, Mancebo, & Rossel, 2001). La Universidad de la República se encuentra transitando un camino hacia la generación de sistemas de información centralizados, que implican la transformación de la unidad de registro. Este proceso resulta indispensable para la producción de más y mejor información que facilite la toma de decisiones en materia de enseñanza. En este sentido, se reconoce institucionalmente la necesidad de mejorar la gestión por medio del planeamiento estratégico y la implementación de sistemas de información transversales e integrales (Udelar, 2015). Sin embargo, no es posible recorrer dicho camino sin considerar las decisiones metodológicas y las dificultades que representa el trabajar con múltiples sistemas de registro de datos mientras se produce la migración, las demoras en el acceso a los nuevos sistemas, el impacto que puede tener en el manejo de series históricas y la necesidad de redefinir los conceptos por medio de los cuales se procesaba la información. Con este sentido, el presente documento plantea una reflexión crítica sobre los desafíos metodológicos que implica la elaboración de instrumentos adecuados para el monitoreo y la evaluación de la enseñanza, así como también del aprendizaje en los diferentes ámbitos de desempeño de la Universidad. Se pretende entonces abrir a la discusión respecto a la complejidad de estos procesos destacando los avances realizados y a las necesidades que aún permanecen. En materia de antecedentes, la Universidad de la República vine planteando en sus diversos documentos institucionales la necesidad de generar sistemas integrados para unificación y simplificación de los procedimientos, que posibiliten una evaluación de los mismos. Con este fin y en el marco de diversos esfuerzos institucionales, en el año 2013 el Consejo Directivo Central (CDC) crea la Comisión para el Sistema de Indicadores de la Enseñanza (SIEn), comisión integrada por representantes del Rectorado, de la Dirección General de Planeamiento (DGPlan), del Servicio Central de Informática Universitaria (SeCIU) y de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), posteriormente ampliado e integrado por representantes de los diferentes servicios (Errandonea, Gómez, & Orós, 2015). A su vez y en 2015, después de las Jornadas sobre Planeamiento Estratégico, Información y Evaluación, se crea el Grupo de Trabajo de Planeamiento Estratégico, Información y Evaluación (GIEPE; Resolución Nro.3 del CDC del 6/06/2015) y se profundiza en el desarrollo del Sistema de Información Integrado de la Universidad, con un equipo de especialistas, con la coordinación general del Pro Rector de Gestión Administrativa, el Dr. Gustavo Giachetto y la coordinación técnica del responsable de la USIEn, el Mg. Gabriel Errandonea. Estableciendo posteriormente un Grupo de trabajo técnico para el desarrollo del SIIU-Enseñanza integrado por técnicos de SeCIU y de la CSE (Peláez, 2018), por medio de un proceso de adaptación y de análisis de potencialidades de la herramienta Trébol con base en los indicadores definidos por el grupo SIEn. Esta herramienta Trébol - según fuera informado en diversas jornadas realizadas por Seciu- se nutre de los sistemas de gestión de la Udelar (SGAE, FormA y Becas) generado un área de descargas de datos sin procesar y un área de datos procesados, la correspondiente al Sistema de Información. Estos cambios se dan en el marco del pasaje del Sistema de Gestión de Bedelías (SGB) al Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE) y también en la transición al Sistema de Formularios Autogestionados (FormA). Sin embargo, la implementación de Trébol se ha interrumpido y el volcado de datos a los repositorios previamente disponibles es parcial a partir de octubre de 2018. El acceso a la información sobre actividad estudiantil, inscripciones y egresos, requiere hoy día de formación técnica especializada en informática. De manera que la horizontalidad resulta condicionada por la disponibilidad de recursos humanos con capacidades técnicas específicas, ya no sólo para estudiantes, docentes e investigadores, sino también para los servicios universitarios, que dependen diferencialmente, según el área de conocimiento de sus especialidades. Por lo expuesto entendemos impostergable la instrumentación de los medios necesarios para mitigar dichas inequidades y permitir el acceso a la información. En tanto se elabora y pone en marcha un proyecto adecuado de generación de sistemas de información modernos y adecuados para la Udelar, que permitan alcanzar aquellos objetivos acordados y manifestados reiteradas veces por la institución: acceso horizontal a un sistema de información transversal diseñado para la planificación estratégica, la evaluación y la transparencia y no meramente para la gestión.

174 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 5 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

APRENDIZAJE Y EMOCIONES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA

Silvia Carámbula | Uruguay | ANEP - CFE - CeRP Centro

El propósito de la presente comunicación es difundir los hallazgos encontrados en la tesina final del Diploma de Matemática – mención Enseñanza, de CFE y UdelaR, sobre la influencia de las emociones en el aprendizaje de la Matemática. Surge del interés de querer detectar algunas de las causas por las cuales en los cursos de primer año del profesorado de Matemática del Centro Regional de Profesores (CeRP) del Centro, se da no solo una notoria deserción, sino un gran número de estudiantes que no exoneran, no se presentan a los exámenes de las asignaturas específicas o los pierden reiteradamente. Se considera que ciertas respuestas a dichas causas pueden encontrarse en el dominio afectivo y que el estudio de este en la Matemática Educativa es relevante para los profesionales de la educación pues permite obtener insumos reales sobre los procesos de aprendizaje que pueden redundar posteriormente en la mejora de los procesos de enseñanza. En este estudio en particular se hace foco y se describen las emociones que sienten los estudiantes antes mencionados frente a distintas situaciones desencadenantes como resolver problemas, las pruebas parciales o el propio salón de clases. Para ello se abordan dentro del marco conceptual dos grandes líneas teóricas. Una es la estructura cognitiva de las emociones, conocida como teoría OCC, por las iniciales de sus autores (Ortony, Clore y Collins, 1988). Los mismos organizan las emociones en tres grandes ramas según las reacciones a distintos estímulos: consecuencias de distintos acontecimientos, acciones de un agente y aspectos de un objeto. Este estudio en particular, por lo acotado de sus características, se centra en las emociones que los educandos sienten como reacciones a los acontecimientos. La otra línea que se incluye en la teoría es la idea de transgresión afectiva (Pieronkiewicz, 2015) que consiste en identificar y derribar las barreras y obstáculos que impiden el crecimiento y desarrollo durante el aprendizaje de la Matemática. La autora enumera dos condiciones necesarias en los estudiantes para que la transgresión afectiva pueda darse: a) que quien quiere aprender conozca las emociones que siente, b) que el aprendiz sea consciente de sus creencias y c) que este estudiante tenga la voluntad de cambiar, convencido de que los cambios son posibles y le permitirán mejorar sus logros. En cuanto al profesorado, Pieronkiewicz (2015) afirma que para que la transgresión afectiva sea posible los docentes podrían abocarse a proveer dos prerrequisitos: a) instalar en el aula un clima de autenticidad y respeto que priorice la confianza y la empatía entre docente y estudiante, b) enseñar proponiéndose como meta la transgresión, que comprende (meta) cognición y (meta) afecto. En cuanto a los aspectos metodológicos, se realiza un abordaje cualitativo con aplicación de dos instrumentos en distintos momentos del año lectivo. En primera instancia se aplican cuestionarios individuales, de respuesta abierta a trece estudiantes de primer año del profesorado de Matemática del CeRP del Centro, generación 2018. En los mismos se pregunta por las emociones que sienten frente a distintas situaciones: en el aula, las evaluaciones, los resultados de las primeras pruebas parciales obligatorias, considerando como fuente de evidencia el lenguaje escrito. Sobre fin de año y luego de conocidos los fallos finales, se realizan entrevistas individuales orales y audio grabadas. Si bien se cita a todos los participantes, asisten, por diferentes motivos, solo 5. En la entrevista se parte de una de las preguntas del cuestionario, tratando de evocar las respuestas que dieron al mismo sobre las emociones que sintieron frente a distintas situaciones desencadenantes y se agregan otras, también de respuesta abierta. Una vez realizado el análisis de datos, este estudio muestra evidencias que distinguen las emociones positivas que sienten los estudiantes, como satisfacción y alivio, de las negativas que surgen frente a la no resolución de problemas o la obtención de calificaciones insuficientes en distintas pruebas, como temor, decepción o frustración, congoja y autorreproche. Varios estudios reportados en el Estado del Arte como los de Martínez Sierra y García González (2017) analizan las relaciones entre estas emociones negativas y el aprendizaje. En particular, este trabajo exploratorio se centra en la emoción decepción porque responde a la problemática que lo origina, además de entender que puede vincularse con la posibilidad de transitar un proceso de transgresión afectiva. Se definen nuevas categorías que relacionan la decepción que sienten los estudiantes frente a las distintas situaciones, con la variable esfuerzo, a saber: a) el estudiante siente decepción en la clase y siente que, aunque se esfuerza, no alcanza los resultados deseados, b) el estudiante siente decepción en la clase, pero siente que con más estudio podría aprobar (esperanza), c) el estudiante siente decepción ante las evaluaciones (pero no en clase) y siente que, aunque se esfuerza, no alcanza los resultados deseados, d) el estudiante siente decepción ante las evaluaciones, pero siente que con más estudio podría alcanzar los resultados deseados (esperanza) y e) el estudiante no siente decepción. En este contexto, este estudio aporta un antecedente relacionado con la consideración de las emociones en el aprendizaje de la Matemática de futuros profesores, explicada hasta el momento en términos de procesos cognitivos, y brinda información sobre las posibles respuestas emocionales que pueden bloquear dicho aprendizaje, permitiendo al docente formador pensar acciones que faciliten dichos procesos. En definitiva, abre la puerta al diálogo sobre el dominio afectivo en la enseñanza de la Matemática a futuros docentes, dada la importancia de las emociones al momento de aprender y la escasa tradición en investigaciones sobre el tema en nuestro país.

175 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

NECESIDAD DE REVISIÓN CRÍTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA FRENTE A LOS DESAFÍOS Y DEMANDAS DEL SIGLO XXI.

Gimena Inés Fernández | Argentina | Becaria doctoral CIC - BA/ NACT IFIPRAC.Ed - Dpto de Educación - FACSO - UNCPBA

Los cambios estructurales del capitalismo en las últimas décadas, la transformación del Estado nacional, las tensiones entre lo global y lo local, los procesos de desregulación, descentralización y privatización, y el avance tecnológico han incidido en la reconfiguración de las relaciones entre sociedad y educación. A partir de la pregunta ¿qué saberes y experiencias se ponen en valor para formar un docente? se pretende analizar los principales debates sobre la formación docente en la actualidad, tomando en consideración las políticas públicas y las prácticas educativas que se llevan adelante en lo cotidiano. La hipótesis que guía la investigación gira en torno a la necesidad de una revisión de las tradiciones académicas y lineamientos políticos que sustentan la formación docente frente a los desafíos que traen aparejadas las transformaciones sociales, económicas, políticas y tecnológicas del siglo XXI. En definitiva, el objetivo de este trabajo es instalar la formación docente -inicial y contínua- en el campo de las Ciencias Sociales como una temática que requiere una revisión crítica en pos de las necesidades de la sociedad contemporánea, en general, y de la educación en particular. En lo que respecta al abordaje metodológico, se trabaja haciendo uso de herramientas de metodología de investigación en ciencias sociales. Se pone énfasis en el uso del enfoque etnográfico, propio de la Antropología, combinando técnicas de recolección de datos cuantitativas y cualitativas, escogidas debido a la dimensión proyectiva que involucran. DESARROLLO En la actualidad, se requieren nuevas estrategias de trabajo al interior de los espacios curriculares para brindar a los jóvenes las competencias y habilidades necesarias que les permitan desempeñarse en una sociedad en constante redefinición. Desde el discurso, se reconoce la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, adaptándola a los requerimientos de una sociedad digital e interconectada. Pedró (2017) sostiene que sin una modificación en los contenidos curriculares, las estrategias de enseñanza -entre otros aspectos, que se traduzca en más y mejores competencias para los estudiantes, será difícil que los jóvenes puedan aprovechar las oportunidades que ofrecen la sociedad interconectada y la economía del conocimiento. Identifica tres pilares fundamentales para la mejora de la calidad de la enseñanza: incorporar nuevas metodologías que posibiliten el desarrollo de las competencias de los estudiantes; formación de docentes competentes, capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje; y uso de las tecnologías de la información y la comunicación que configuren entornos facilitadores de procesos educativos. En el contexto actual, la educación se ha convertido en un derecho y un bien común a todas las personas. La escuela se basa sobre los pilares de la inclusión, la obligatoriedad y la equidad, en el intento de compensar las diferencias socio-estructurales de origen. Sin embargo, el currículum escolar continúa siendo un modelo rígido, en donde los márgenes de acción de los actores educativos institucionales se encuentran restringidos y/o limitados. Los docentes se presentan todos los días frente a un grupo de estudiantes, con la tarea de enseñarles cierto contenido -prescriptivo- y con la intención de ayudarlos a tratar con cuestiones y desafíos que, en esta sociedad interconectada, son cada vez más complejos. Es en esa práctica docente cotidiana, que dialoga entre lo normativo y las necesidades institucionales particulares, en donde se pretende hacer énfasis. Ahora bien, ante la redefinición de las demandas y necesidades de la sociedad a la educación ¿cómo se forma un docente "competente"? En líneas generales, la formación de un docente es un proceso complejo, que atraviesa distintas etapas y se mantiene a lo largo del tiempo. Valliant y Marcelo (2015) identifican cuatro etapas: el tiempo que transita en el sistema educativo como estudiante; la formación docente inicial (ya sea en institutos terciarios o en universidades); la experiencia profesional al desempeñarse como docente; la formación docente contínua o en servicio. En cada una de esas instancias, el docente atraviesa experiencias que dejan huella en su subjetividad y contribuyen a delinear el perfil del profesional de la enseñanza. Independientemente de la importancia de cada una de las etapas en la constitución de ese "ser docente", el tránsito por la formación docente inicial tiene un peso determinante. Esto se debe a que configura los núcleos de pensamiento, posicionamiento político, conocimientos y prácticas específicos, al mismo tiempo que habilita para el desempeño efectivo en el sistema educativo. Tal como se mencionaba anteriormente, en la práctica cotidiana de las instituciones educativas, los docentes se encuentran frente a la necesidad de poner en diálogo lo normativo, un currículum prescriptivo, con las demandas de los y las estudiantes ligadas a los desafíos de la sociedad contemporánea. En la mirada de las políticas educativas, la formación docente se ha considerado un motor necesario para acompañar reformas educativas. Sin embargo, se evidencia una revisión de los marcos curriculares, que no va acompañada de una transformación sustancial del modelo de formación docente, la organización de los institutos de formación, el equipamiento para la formación de los profesionales, entre otros aspectos. CONSIDERACIONES FINALES Una mirada sobre los problemas de la enseñanza en la actualidad nos lleva a reflexionar críticamente sobre las propuestas que los docentes desarrollan en sus aulas. La rapidez, la urgencia, la imposibilidad de encontrar tiempos para compartir, atentan contra las posibilidades de trabajo colaborativo entre docentes, entre instituciones, al interior del salón de clases. Resulta imprescindible una revisión de los supuestos docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, una reestructuración de la formación docente inicial, desde sus bases. Acompañar este proceso por una actualización de los contenidos curriculares, y las estrategias de enseñanza que éstos requieren. Tomar en consideración los lineamientos de política educativa -nacionales e internacionales-, que delinean las agendas de acción de los Estados, como así también el financiamiento para las instituciones y su equipamiento, entre otros aspectos que en muchas ocasiones no son tenidos en cuenta al momento de planificar las reformas educativas. Sin una problematización de dichas prácticas resulta difícil pensar en climas de trabajo que fomenten y/o potencien los aprendizajes significativos que se requieren para los jóvenes en la actualidad.

176 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

PRAXIS Y PROAPP: UNA APUESTA A LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CON INCLUSIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

Claudia Cabrera Borges | Uruguay | CeRP Centro CFE
Adriana Pérez | Uruguay | CeRP Centro CFE
Alexis Núñez | Uruguay | CeRP Centro CFE

El proyecto que da origen a esta comunicación se denomina PRAXIS. Dicho proyecto contó con la financiación de ANII y CFE. El equipo de investigación involucró a docentes del Centro Regional de Profesores (CeRP) del Centro y del Departamento de Tecnologías Digitales del Consejo de Formación en Educación (TD-CFE); a los que se sumaron investigadores del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (ProEVA-UdelaR). Se adhiere a Lugo y Kelly (2010, p. 5) quienes recomiendan dos aspectos vinculados con este proyecto: "consolidar los vínculos entre Universidad y sistema educativo", y la orientación de la capacitación docente hacia la "adquisición de competencias pedagógicas que integren tecnologías". El objetivo general se orientó a explorar e indagar sobre las prácticas desarrolladas por docentes de nivel medio y superior. Se vertebró a partir de preguntas como: ¿por qué, cuándo y cómo se incorporan las tecnologías digitales en el aula y fuera de ella?, ¿en qué condiciones y quiénes las usan?, ¿cómo se logra que esa incorporación sea significativa? ¿cuál es su impacto en las prácticas docentes? En cuanto al enfoque teórico-metodológico es de investigación-acción (Carr y Kemmis,1988), situado en el marco de comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001) y de prácticas abiertas. El diseño se basó en el estudio de casos desde una perspectiva comparada. En ese marco, se analizó el trabajo realizado por una de las comunidades, conformada por estudiantes de profesorado de Biología, Inglés y Matemática en su último año de formación. Las fases de la investigación fueron: diagnóstico, reflexión y transformación de las prácticas. En esta última etapa, surgió una micro-innovación: diseño y programación de una aplicación educativa (ProApp) que funciona en dispositivos móviles. La misma fue diseñada por estudiantes de Didáctica III del Profesorado de Biología.Su objetivo es brindar, a docentes y estudiantes, recursos digitales que contienen diversas herramientas tecnológicas y se dirigen a la orientación de la planificación y puesta en práctica de actividades de enseñanza enmarcadas en la aproximación a la investigación. Dicha aplicación fue diseñada y programada con la herramienta MIT App inventor 2, a partir de la cual se logra integrar distintos recursos digitales. La mayor relevancia de esta micro-innovación es que no solamente incidió en la transformación de las prácticas de la comunidad vinculada al proyecto PRAXIS, sino que mediante un amplio proceso de difusión llegó a docentes de educación media y a través del sitio web creado a tales efectos, se puso a disposición de un público que hoy trasciende las fronteras de la educación uruguaya. Corresponde mencionar que se aplicaron instrumentos para relevar posibles mejoras que permitan una mayor adecuación del recurso a sus destinatarios. Los principales instrumentos fueron la aplicación de encuestas creadas en Google form enviadas vía mail y WhatsApp a docentes que aplicaron Proapp con sus estudiantes. Las preguntas del cuestionario apuntaban a identificar las potencialidades y dificultades constatadas al usar la aplicación tanto por los profesores consultados, como las que éstos detectaron en sus estudiantes.Otra de las formas de relevar información fue a través de la realización de talleres en los espacios de coordinación de dos liceos públicos de la ciudad de Florida. Si bien estos talleres se implementaron para dar a conocer la app a un mayor número de docentes, también se aprovechó para generar instancias grupales de trabajo en las que los profesores exploraran la aplicación y aportaran sugerencias. El relevamiento de datos también se realizó a través de formularios de Google. Finalmente, otra fuente relevante de aportes fueron los comentarios realizados por los jurados evaluadores de las Ferias de Ciencia Departamental y Nacional organizadas por el MEC. Los integrantes de ambos tribunales ,además de valorar la potencialidad de la App, aportaron sugerencias concretas (aspectos tecnológicos como didácticos) para mejorarla. Actualmente, luego de procesar los datos recabados, se están implementando algunos cambios para que la aplicación llegue a convertirse en un recurso impulsor de la transformación en las prácticas con inclusión de tecnologías digitales. Dentro de los cambios tecnológicos se destaca el favorecer la accesibilidad a los contenidos que se ofrecen. Dado que Proapp en su inicio se creó como una aplicación que solo podía descargarse en dispositivos con sistema operativo Android, enfrentó la limitación que muchos docentes y estudiantes no podían instalarla en sus celulares. Para superar ese obstáculo se creó una versión disponible en una página web desde la cual los usuarios pueden acceder a los mismos contenidos que ofrece la app sin necesidad de descargarla.A la mencionada variante se le dio el nombre de Proapp alternativo. La creación del sitio web desde el cual es posible, tanto descargar la aplicación, como acceder a todo lo que ofrece sin tener que hacerlo, permite además ampliar el público destinatario, superando así las fronteras del país y permitiendo que cualquier usuario de la web pueda conocer y usar lo que se ofrece. En lo que respecta a cuestiones didácticas, se están realizando cambios que permiten adecuar el lenguaje a estudiantes de educación media así como también se procuró diversificar en cuanto a formato (videos, infografías, presentaciones, entre otros) y mejorar los recursos puestos a disposición. Finalmente, corresponde aludir a que todo lo que se ofrece vinculado a la aplicación cuenta con licencias creative commons, tras lo cual subyace la idea de poner en juego los diferentes ámbitos de la competencia digital docente como lo son: creación de contenidos, informacional, comunicacional y fundamentalmente teniendo presente aspectos referidos a la seguridad (Ferrari,2013). La creación colaborativa se convierte en la clave del aporte realizado, a lo que se suma el permanente interés por mejorar productos que siempre están en estado de "borrador" y la manera de mejorarlos es involucrando a sus destinatarios en el proceso. Proapp además de emerger como propuesta de transformación incentivada por el proyecto PRAXIS, también busca ser inspiradora para docentes y futuros educadores que decidan abandonar el lugar de consumidores, y transformarse en creadores de recursos tecnológicos que promuevan mejores aprendizajes.

179 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 7 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

ANÁLISIS PRELIMINAR DE LA ESCRITURA EN CENTROS EDUCATIVOS Y SUS EFECTOS EN LOS APUNTES DE CLASE.

Javier Texeira | Uruguay | CeRP-Litoral
Florencia Duarte | Uruguay | CeRP-Litoral
Lorena Roldán | Uruguay | CeRP-Litoral
Guarino María Marta | Uruguay | CETP-UTU-CES

Los apuntes de clase, son parte habitual de los procesos de aprendizaje y enseñanza; ellos involucran diferentes actividades, teniendo a su vez varias finalidades, como la de apoyo para estudiar, o comprender mejor. La escritura, depende de la interacción de una extensa red de áreas cerebrales, implicadas en diferentes dominios (del Río Grande et al., 2008), es decir, el proceso de escritura, por si solo, ya es una habilidad compleja, que amplifica su dificultad en la toma de apuntes. Estas notas de clase, son la construcción de un texto, donde plasmamos nuestras ideas, a partir de las ideas o pensamiento de otra persona, y todo esto, en un tiempo muy acotado. Estudios realizados en Formación Docente uruguaya, han detectado que prácticamente todos los alumnos realizan notas de clase, que las consideran importantes en la comprensión de las clases y que éstas principalmente, son manuscritas, (Texeira et al., 2019). En esa investigación, se visualiza un posible problema de velocidad de escritura, como impedimento para obtener buenos apuntes (Texeira et al., 2019), es así, que en el presente estudio, se decide indagar más en la escritura de personas con diferentes niveles educativos. Se efectúa un muestreo piloto a diferentes alumnos y profesores de las ciudades de Salto y Paysandú, con el fin de lograr una aproximación al problema de la forma y velocidad de escritura en nuestro medio. Los 100 encuestados al azar, se estratifican por grupos etarios, desde 12 años hasta más de 50 años. Se registra la forma de tomar el lápiz, el tipo de letra, (cursiva o manuscrita); la velocidad de escritura y su percepción acerca de su propia velocidad. Se considera correcta la forma de tomar el lápiz, cuando la mano con la que se escribe, se apoya sobre el dedo meñique, con la palma dirigida hacia el papel. El lápiz se sostiene entre el dedo pulgar y corazón, colocándose el índice sobre él (Perea y Perea, 2014). Esta forma de tomar el lápiz y sus variantes, fueron clasificadas según registro fotográfico de los encuestados: en buena (como la descripta), con variantes y extremas (muy diferentes a la descripta). La velocidad de escritura se realizó con tres grabaciones de textos semejantes, leídos con velocidades decrecientes, y se pedía a la persona que escribiese a su máxima velocidad, clasificando así, su velocidad en tres escalas que correspondían a 100, 50 y 35 palabras por minuto. Los primeros análisis indican, que en edades anteriores a 40 años, predomina la letra imprenta y las formas de tomar el lápiz se alejan de la pinza clásica. En relación a las velocidades, la mayoría de los estudiantes de formación terciaria y todos los de secundaria, están por debajo de lo considerado una velocidad aceptable de escritura, unas 80 palabras por minuto (Perea y Perea, 2014). El empleo de las abreviaturas, es mayor en personas con formación terciaria o universitaria. Las relaciones entre velocidad de escritura, forma de tomar el lápiz y empleo de abreviaturas, son datos poco concluyentes con esta muestreo. Al parecer en nuestro país, otras formas de registro como la digital, no tienen el avance ni la generalización de su empleo entre los estudiantes, que pueda suplir en este momento a la escritura cursiva, se entiende preocupante el indicio del predominio de la letra imprenta en los más jóvenes. La escritura en imprenta, acarrea dificultades en la velocidad y el pasaje a la cursiva no se logra fácilmente, generando problemas (Perea y Perea, 2014). En otros países se ha intentado con cierto éxito, programas para reenseñar a escribir y sacar notas, como forma de mejorar el desempeño estudiantil (González et al., 2011), se entiende así que la escritura debe ser planificada, y al igual que la oralidad, constituyen un medio para pensar, al permitir recordar analizar, comparar e inferir (Rojas, 2002). Las ideas anteriores, justifican ampliamente los esfuerzos en el estudio y mejora de la escritura en los diferentes niveles educativos. Para la continuación del trabajo, se piensa extender el muestreo y mejorarlo; por ejemplo, controlar que el texto empleado sea conocido y no contenga palabras desconocidas, según recomendaciones (Perea y Perea, 2014) .

180 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

EL GUION CONJETURAL COMO DISPOSITIVO DE CONSTRUCCIÓN DEL SABER PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE PROFESORADO EN CIENCIAS BIOLÓGICAS

Silvana López Cabral | Uruguay | CFE
Silvia Capote Mendieta | Uruguay | CFE

El presente trabajo de investigación de abordaje cualitativo interpretativo tiene como propósito fundamental aportar a la construcción del saber profesional en estudiantes avanzados de profesorado en Ciencias Biológicas. A través de narrativas docentes denominadas por Bombini(2006) guiones conjeturales se busca comprender cómo las planificaciones de aula, tareas habituales en el quehacer profesional docente pueden atribuir significado desde una mirada reflexiva y crítica. Los guiones conjeturales nos acercan y predicen acciones, actividades, llevadas a cabo por los estudiantes de profesorado y fundamentalmente nos orientan sobre los posibles impactos que cada decisión producirá describiendo la escena donde transcurre la enseñanza. De este modo al narrar la experiencia pedagógica que se pretende llevar a cabo es posible dar organización, estructura y sentido a la luz de líneas teóricas que emergen en los relatos. Estos textos narrativos posibilitan el acercamiento a la producción de saberes acerca de la práctica docente, habilitando la potencialidad de transformar las prácticas de enseñanza y sus rituales y así superar una mirada pensada solamente desde el accionar docente en forma mecánica. Los mismos nos permiten "pensar juntos" de forma de problematizar las relaciones existentes entre todos los elementos que se ponen en juego al escribir las experiencias de aula El eje fundamental se encuentre en la reflexión como orientadora de acciones que nos permitan transformar nuestras acciones en el aula. En los guiones , espacio donde la narración y el planteo de hipótesis son centrales se proponen actividades y, fundamentalmente se predice acerca del impacto posible de esas tareas en el aula, dando cuenta de los propósitos, justificando ciertas decisiones, describiendo los sujetos, la institución y la escena donde ocurrirá la enseñanza (Bombini, 2006; Bombini & Labeur, 2013). Actualmente se ha realizado el análisis de las informaciones recogidas a partir de categorías emergentes desde un enfoque de análisis basado en la teoría fundamentada, lo cual nos ha permitido sistematizar algunos hallazgos. Las categorías surgen de los datos y nos han permitido interpretar el fenómeno estudiado. En la mayoría de los guiones analizados se observan elementos que permiten avanzar en la superación de tensiones entre el contenido lineal-descriptivo de modelos tecnocráticos hacia un planteo más innovador, recuperando evidencias que permiten problematizar diversas situaciones de enseñanza. Estos textos narrativos posibilitan el acercamiento a la producción de saberes acerca de la práctica docente, habilitando la potencialidad de transformar las prácticas de enseñanza y sus rituales. La muestra de narrativas fue seleccionada de manera intencional a partir de las producciones de los estudiantes de una de las investigadoras, que se encuentran cursando el tercer y cuarto año de la carrera. Focalizar en la centralidad de las prácticas desde las escrituras docentes se plantea como un escenario posible para la. transformación de la enseñanza en el área de las ciencias. Desde ellas puede darse el debate sobre el sentido de nuestras acciones para explorar un campo de sumo interés para la didáctica como lo son los saberes profesionales. Esta perspectiva integradora y reflexiva es relevante , ya que no sólo considera que para enseñar ciencias no basta con conocer la disciplina sino que es necesario tener saberes profesionales que implícitamente forman parte de una epistemología personal ..Acordamos con los planteamientos realizados por García (1998), Martín del Pozo y Rivero (2001) y Valbuena (2007) citados en Valbuena et all (2019) estos saberes poseen una epistemología propia que los distingue de los conocimientos de los cuales se genera. Esta singularidad es la que posibilita que los docentes puedan tomar decisiones sobre que recursos, estrategias y competencias son mejores para que el aprendizaje suceda. En este sentido se requiere incluir la discusión epistemológica de estos saberes que distinguen a la profesión docente de forma tal de conocer las particularidades de la disciplina a enseñar en cuanto a la producción de sus conocimientos. Finalmente destacamos la fortaleza de la escritura en los procesos formativos para abordar la complejidad de estos en el ámbito de la formación docente. La escritura situada desde la mirada de la didáctica logra emerger la autoría de los estudiantes de Formación Docente y permite generar espacios colectivos de socialización de los mismos.

196 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

PREDICCIÓN DE DESEMPEÑOS Y CARACTERIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE LOS ESTUDIANTES A PARTIR DE SUS HUELLAS EN EL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

Alén Pérez | Uruguay | FIC, UdelaR
Carolina Rodríguez | Uruguay | FENF, UdelaR

Esta ponencia tiene como objetivo compartir los principales resultados del proyecto de investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria denominado: 10 años en EVA: siguiendo huellas de estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje, en la Universidad de la República (PIMCEU 2017), llevado a adelante por un equipo multidisciplinario de investigadores uruguayos y brasileños, con diferentes especializaciones metodológicas y teóricas aplicadas a la investigación de los procesos de enseñanza aprendizaje, mediados por tecnologías de la información y la comunicación, en macro universidades públicas de América Latina. La incorporación de los entornos virtuales de aprendizaje en los procesos educativos de la enseñanza de grado en la UdelaR, ha alcanzado un punto de naturalización. Entender los modelos de asimilación de estas tecnologías y su impacto en los desempeños estudiantiles es muy relevante, a la hora de definir estrategias didácticas, orientaciones pedagógicas o políticas educativas. Los Entornos Virtuales producen, recolectan y almacenan una gran cantidad de datos, con sus respectivas marcas temporales, sobre las acciones de los usuarios. Sin embargo, transformar esos datos en información que provea conocimiento significativo enfrenta una serie de retos y dificultades que requiere de estrategias y herramientas computacionales específicas desarrolladas en el macro de la denominada "Ciencia de Datos" y en particular, la Minería de Datos Educativos (EDM) y la Analítica del Aprendizaje (LA), son dos de las principales vertientes metodológicas de análisis asistido por inteligencia artificial (IA) de datos educativos. Estas metodologías emergentes no sólo proporcionan estrategias para la extracción, depuración, procesamiento y preparación de bases de datos matriciales aptas para su análisis mediante las herramientas clásicas de las ciencias sociales aplicadas a la investigación educativa, sino que ofrecen estrategias analíticas específicas que cuestionan hasta los propios supuestos epistemológicos y conceptuales de la investigación social. Considerando la diversidad de perspectivas del equipo científico interdisciplinario, integrado por investigadores de la sociología, la educación, la comunicación, la estadística, la ingeniería, el diseño de investigación combinó aproximaciones, inductivas y deductivas, sociológicas y computacionales, sistémicas y fenomenológicas, cuantitativas y cualitativas, que permitieran validar perspectivas potencialmente complementarias, en su capacidad predictiva, explicativa y proyectiva. Los objetivos específicos procuraron dar cuenta de los fines heurísticos, epistemológicos y prácticos del proyecto y las estrategias metodológicas se fueron reduciendo y adecuando a estos objetivos específicos: Producir conocimiento científico sobre el impacto en el rendimiento académico de los procesos socioeducativos que se desarrollan en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Investigar la potencialidad metodológica de la aplicación de la ciencia de datos y en particular, la minería de datos educativos y el aprendizaje automático a la evaluación del impacto de las diversas estrategias de implementación del EVA. Validar la estrategia metodológica mediante triangulación de las perspectivas de las Ciencias Sociales y la Ciencia de Datos, aplicadas a la investigación educativa. En ese sentido se optó por una estrategia focalizada en un conjunto de datos relativamente reducido, en el que pudiéramos controlar la triangulación de perspectivas y no perder de vista los casos y sus contextos sociales y culturales concretos y a los cuales pudiéramos aplicar las herramientas de la minería de datos. El universo de análisis lo constituyeron los estudiantes de la generación 2017 (4529 casos) pertenecientes a tres Facultades, de las tres grandes áreas de conocimiento: Facultad de Ciencias, área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat; Facultad de Enfermería, área Salud; y Facultad de Información y Comunicación, área Social y Artística. El set de datos se conformó con tres fuentes complementarias: 1) los registros estudiantiles en Entornos Virtuales Moodle. 2) los registros académicos de los estudiantes en el Sistema de Gestión de Bedelías de una muestra cualitativa de asignaturas del segundo, tercer y cuarto semestre de las carreras de Licenciatura en Enfermería, Comunicación y Biologia, 3) los registros censales, recabados a través del FormA, por la División de Estadísticas de la Dirección de Planeamiento, para este conjunto de estudiantes. La estrategia operativa se organizó en dos módulos claramente distinguibles, con sus respectivos paquetes de trabajo: 1) módulo de Analíticas centrado en la obtención, depuración, selección e integración de datos, para la aplicación de herramientas de analíticas de software libre: Moodle Inspire plugin, Anaconda, Jupyter Notebook, Spyder, Scikit-Learn y Orange Data Mining Toolbox, a la predicción de resultados académicos, sin un sistema explícito de hipótesis previas, utilizando técnicas de aprendizaje automático. 2) módulo de investigación socioeducativa, aplicó una estrategia hipotético deductiva para caracterizar el perfil socioeconómico y sociocultural de los estudiantes a partir del extenso set de variables provenientes del censo universitario continuo y realizó la caracterización de la estrategia didáctica y el perfil del diseño de los cursos en el EVA, de las asignaturas seleccionadas. Los resultados muestran que el la caracterización de los perfiles del uso estudiantil del EVA mediante algoritmos predictivos más tradicionales como los basados en regresión lineal y logística tienen una potencialidad predictiva significativa (AUC = 0.64) de la probabilidad de aprobar la asignatura y de predecir la vía de aprobación: por examen o exoneración, así como de la calificación obtenida, utilizando solamente los datos del Censo Estudiantil. Pero cuando incorporamos los registros de interacciones semanales con diversos tipos de recursos y utilizamos algoritmos como "random forest" y "redes neuronales" la capacidad de predecir la probabilidad de exoneración y aprobación de los cursos alcanza valores de AUC = 0.88 y de 98% de los estudiantes con probabilidad de perder el curso, utilizando solamente los registros del total de interacciones con el EVA, durante las primeras cuatro semanas del curso y con niveles y perfiles similares en las diferentes cohortes de las tres Facultades. Ante la pregunta sobre la utilidad de "predecir el pasado", es menester mencionar que las evaluaciones de la aplicación de la misma configuración de los algoritmos a otras cohortes ha demostrado que mantiene altos niveles de probabilidad de predicción y es factible su utilización en volúmenes mucho más extensos de datos y en tiempo real, mediante estrategias de "big data" producir indicadores, alertas y/o marcadores accesibles a los propios estudiantes, profesores y/o planificadores.

207 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

SISTEMATIZACIÓN DE UN CICLO DE TALLERES DE APOYO EXTRACURRICULAR COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN GENÉTICA VETERINARIA. ANÁLISIS PRELIMINAR.

Rody Artigas | Uruguay | Facultad de Veterinaria-Udelar
María Montenegro | Uruguay | Facultad de Veterinaria-Udelar
Eugenio Jara | Uruguay | Facultad de Veterinaria-Udelar
Eileen Armstrong | Uruguay | Facultad de Veterinaria-Udelar
Silvia Llambí | Uruguay | Facultad de Veterinaria-Udelar

La característica del vínculo docente-estudiante en ambientes masificados promueve el anonimato, la serialidad, la falta de compromiso en el vínculo y la despersonalización en el encuentro, lo que dificulta el aprendizaje. Por lo tanto, la planificación institucional y docente debe enfocarse en estrategias que permitan la desmasificación (Carbajal, 2014). No solo el aprendizaje se ve comprometido en los ambientes masificados, sino que se ha observado que es un factor que favorece la deserción universitaria (Marrero, 1996). Algunos autores sostienen que la formación y dedicación horaria docente, la adecuación de la currícula y la infraestructura, son elementos claves en el proceso de la desvinculación (Diconca, 2011). La formación de los docentes para trabajar en ambientes numerosos, así como una mayor dedicación horaria a esa tarea constituyen un foco de atención. Sin embargo, los múltiples roles y tareas que demandan la actividad académica, quintan protagonismo a la docencia. Si bien esta es una exigencia general para todos los docentes, los incentivos laborales apuntan principalmente hacia la investigación y publicación, y poco a la mejora de la enseñanza (Gallardo y Reyes, 2010). En Genética General de Facultad de Veterinaria la relación docente/estudiante en el 2019 fue de 1/72, lo que impedía un seguimiento adecuado de la población estudiantil. En este contexto, como estrategia para mejorar el vínculo docente-estudiante en ambientes masificados, desde el año 2018 Genética General ha sistematizado un ciclo de talleres extracurriculares de preparación paralela, con una mayor dedicación horaria docente. Los talleres (relación docente/estudiante 1/27), de carácter optativo, fueron dictados dos días a la semana en horario matutino y vespertino. Los estudiantes debían optar por un solo día y horario. Los talleres consistieron en el repaso de las clases teóricas de la semana, resolución de ejercicios prácticos y realización de un simulacro de parcial en iguales condiciones al parcial reglamentario de la disciplina. El objetivo de este trabajo fue evaluar de forma preliminar el efecto de la sistematización del modelo de docencia de proximidad propuesto sobre el rendimiento académico en Genética de los estudiantes de la generación 2019. Se evaluó el rendimiento académico en el primer parcial reglamentario para aquellos estudiantes que participaron y no participaron de los talleres. Asimismo, se evaluó la relación en las calificaciones del simulacro de parcial con las obtenidas en el parcial reglamentario. Las comprobaciones estadísticas fueron realizadas utilizando las pruebas: t de student pareado y no pareado, prueba de χ^2 y coeficiente de correlación de Pearson, utilizando el programa R. De un total de 430 estudiantes un 12% (n=54) se inscribió de forma voluntaria a la propuesta de talleres, concurriendo asiduamente. El rendimiento en el primer parcial de los estudiantes que no participaron de los talleres fue 20.76±9.8 puntos (46%), significativamente inferior (t=5.37; p=7.4 x 10-7) al de los estudiantes que si participaron de la propuesta (27.19±7.9 puntos, 60%). La proporción de estudiantes que alcanzó notas de exoneración al primer parcial fue mayor para aquellos que participaron de los talleres (52%) en relación a los que no lo hicieron (24%), obteniéndose diferencias francamente significativas (χ^2=17.1; p=3.5 x 10-5). Estos resultados son concordantes con los obtenidos en la primera experiencia del 2018 (Artigas et al. 2019). Al comparar el rendimiento (21.3±10.9 puntos) de los estudiantes de los talleres que realizaron el simulacro de parcial (n=23) con el alcanzado por esos mismos estudiantes en el parcial reglamentario, se observa una fuerte correlación positiva, estadísticamente significativa, entre las variables (r=0.8; r2=0.76; p=2.99 x 10-8). Esto indica que los estudiantes que alcanzaron puntajes elevados en el simulacro, también lo hicieron en el parcial reglamentario. Al comparar las calificaciones de cada estudiante, de forma pareada, entre ambas pruebas se encontraron diferencias significativas (t=6.18; p=3.17 x 10-6), observándose que las notas obtenidas en el parcial reglamentario fueron superiores a las obtenidas en el simulacro. En base a estos resultados, podemos concluir que la dinámica de trabajo de alta dedicación horaria docente en ambientes desmasificados, impacta positivamente en los niveles de aprendizaje de los estudiantes, evidenciado a través de mejores rendimientos académicos. El simulacro de parcial constituye un recurso educativo de alto valor, que contribuye a disminuir el efecto sorpresa de las pruebas reglamentarias. Agradecemos a la Br. Gianina Leites por su invalorable colaboración en la propuesta.

212 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LOS ESCENARIOS DIGITALES DE ENSEÑANZA HALLADOS EN LAS AULAS VIRTUALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Silvia Irene Martinelli | Argentina | UnLu
Silvina Casablancas | Argentina | UnLu
Juana Rosa Maldonado | Argentina | UnLu

Introducción Este trabajo da cuenta de los avances de la investigación ”Aulas virtuales en la UNLu nuevos espacios para la relación con el conocimiento: estrategias didácticas y propuestas de interacción por parte de docentes de carreras de grado” que desde el año 2017 desarrollamos como equipo investigador en dicha universidad. [1] El objetivo principal es conocer qué estrategias didácticas y qué propuestas de interacción y comunicación son desarrolladas en las aulas virtuales por docentes de carreras de grado que solicitaron la apertura de aulas en los últimos cuatro años. Los propósitos: Identificar -Aspectos que los docentes valoran críticamente de la inclusión de aulas virtuales en sus prácticas. -Motivos por los cuales decidieron incorporarlas. Detectar -Tendencias y modalidades dentro de las mismas. -Necesidades formativas para su integración didáctica en términos de TAC. (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). Reconstruir en forma analítica escenarios de uso. Preguntas que dirigen la indagación: ¿Con qué propósitos u objetivos decidieron incorporar aulas virtuales en la enseñanza presencial de grado universitario? ¿Cuáles son las principales estrategias y modalidades que caracterizan sus prácticas cuando las incorporan? ¿Qué tipo de interacción y comunicación se evidencia? ¿Qué dificultades encontraron para desarrollar las prácticas de enseñanza con uso de aula virtual? Las dimensiones analíticas: Para poder focalizar la problemática de investigar los usos didácticos de las aulas virtuales, se establecieron tres dimensiones analíticas relevantes: -Estrategias didácticas Son las acciones diseñadas por el docente a cargo del aula para el desarrollo de la clase. Pueden abarcar diferentes actividades y espacios o funcionalidades habilitadas en e-ducativa®, la plataforma elegida por la UNLu desde el año 2005. -Modalidades de interacción y comunicación Remite a todas las acciones dentro del aula virtual que tienen un fin comunicativo entre pares o entre docentes y estudiantes. -Necesidades formativas de los docentes Son las demandas explícitas por parte de profesores y profesoras de adquirir nuevos conocimientos teóricos o prácticos para trabajar con aulas virtuales. Es decir, remite al concepto de competencias digitales para la enseñanza. Las dimensiones mencionadas, en tanto vectores analíticos, se espera permitan generar conocimiento significativo acerca de cómo se produce la integración curricular de las tecnologías en las asignaturas que adoptaron aulas virtuales. En tal sentido, analizaremos cuáles son las valoraciones y los problemas de conocimiento que los docentes reconocen, de manera de poder ser acompañados en la apropiación fecunda de las TIC y favorecer su transición a TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) (Casablancas, 2014). Será otro aporte teórico, emergente a lo largo del tiempo que dura esta investigación, lo que dimos en denominar mutaciones conceptuales del término ”aula virtual”. En cuanto a la metodología es de tipo cualitativa con perspectiva etnográfica y de diseño emergente. Los instrumentos para la recolección de datos se enmarcan en etapas sucesivas del trabajo de campo: relevo de las solicitudes de apertura de las aulas virtuales, encuestas, grupos focales y entrevistas en profundidad. Para llevar adelante la metodología propuesta y respondiendo a los interrogantes centrales de la investigación, se pautaron tres instancias para el desarrollo del trabajo de campo. Esas etapas son consecutivas y sobre la base de resultados y evidencias de la anterior, se consolida la siguiente. Las identificamos como Trabajo de Campo 1, 2 y 3 -TC1, TC2 y TC3-. Se detallan etapas, tiempos y resultados esperados: FASES DEL TRABAJO DE CAMPO TC1 Fase exploratoria. Objetivo principal conocer la cantidad de aulas virtuales activas. Relevar cantidad de aulas abiertas y cerradas. Instrumentos: Vaciado de datos desde solicitudes de aulas virtuales presentadas por responsables de la asignatura en aulas cerradas. Observación de la plataforma. Planilla de registro de las aulas solicitadas. Resultados: Primer informe analítico: 214 AV en UNLu. Objeto de la investigación 178 AV Abiertas:71 -31%. AV Cerradas:143: 69% Fecha de realización: Agosto -diciembre de 2018 TC2 Fase de recolección de evidencias sobre las dimensiones de análisis. Instrumentos:Encuestas estructuradas Resultados: Informe de tendencias emergentes Fecha de realización: septiembre-octubre de 2019 TC3 Fase de recolección de datos en profundidad acorde a los datos registrados en TC1 y TC2. Instrumentos: Entrevistas en profundidad y grupo focal Resultado: Informe final Fecha de realización: Abril-Mayo 2020 (pendiente) Como evidencias empíricas de análisis se consideraron ciento setenta y ocho (178) aulas que reúnen las condiciones planteadas en el proyecto: aulas digitales correspondientes a carreras de grado y para apoyo a la presencialidad abiertas en los últimos cuatro años. Cabe señalar, que las aulas virtuales en la UNLu se utilizan para actividades de modalidad a distancia (E-learning), semipresencial y como apoyo a las clases presenciales. (Merlino, 2005; Martinelli, 2013: en línea) Conclusiones En el marco de las jornadas se presentarán las conclusiones halladas en el TC1 y TC2, así como también avances en relación con las mutaciones conceptuales del término de aulas virtuales. Algunas conclusiones parciales para adelantar en este resumen nos permiten señalar la reconfiguración del concepto de aula virtual que deberá mantenerse a lo largo de la ejecución del trabajo, por sus mutaciones posibles y usos asociados. Desde la perspectiva cuantitativa constatamos, en el corpus analizado, algunas tendencias. Observamos que: - se eligen en su mayoría aulas de acceso cerrado: de las 178 AV objeto de investigación, las aulas cerradas representan el 69%. Esta tendencia se observa en particular, en el Departamento de Educación donde sobre 34 aulas observadas, hay 28 cerradas, un 82% y 6 abiertas, un 18%, - las aulas digitales de acceso abierto obedecen a la lógica de uso como un repositorio digital de materiales. En el presente, comenzamos con las aproximaciones cualitativas a las aulas, construyendo los instrumentos de indagación para la etapa del TC2 proveniente de los resultados del TC1 en el que seleccionaremos indicadores significativos, a los efectos de identificar y relevar objetivos, estrategias de enseñanza y comunicación que los docentes reconocen como valiosas para su práctica docente como también las dificultades u obstáculos que abordan y su vinculación con criterios y desempeños TAC en las mismas. [1] Disp. CDD-E 224/17 Directora de investigación Lic. Silvia Martinelli. Jefa de División Educación a Distancia: Equipo investigador: Dra. Silvina Casablancas y Lic. Juana Maldonado. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján (UNLu)

215 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM OLHAR SOBRE O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A PARTIR DO PROGRAMA DE INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Cleni Inês da Rosa | Brasil | Universidade Federal de Santa Maria

Valdo Barcelos | Brasil | Universidade Federal de Santa Maria

Introducción As questões ambientais são temas de grande relevância a ser desenvolvido no processo educativo, em diferentes aspectos e não somente em projetos pontuais de coleta e reciclagem de lixo, saneamento básico, etc. É de grande importância que a Educação Ambiental esteja presente em todos os momentos, em todas as disciplinas, em todos os conteúdos escolares e de diferentes formas. Enfim, que ela faça parte da vida, do cotidiano de toda comunidade escolar. É bem verdade que este debate que envolvem a temática ambiental não cabe somente a Biologia, na sociedade em geral e na escola em particular, porém é muito presente, na maioria dos momentos escolares, que tem sido destinado ainda hoje aos professores e as professoras de Biologia esta incumbência. Essa concepção ficou bem clara ao observarmos como se dá a atuação de licenciandos de Biologia, participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na escola, pois, geralmente, era destinado a eles as atividades relacionadas a Educação Ambiental escolar. Uma das questões que envolvem a formação de professores de Biologia é a dificuldade de inserção dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas com a realidade encontrada nas escolas, seja nos distintos níveis de estágios curriculares ou já no momento da atuação profissional. Hoje, a partir da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os temas a serem abrangidos tanto no ensino de Ciências do Ensino Fundamental tanto no Ensino Médio (onde até então existia uma diferenciação bem marcada entre Biologia, Química e Física) o ensino de Biologia precisa estar aliado as demais disciplinas curriculares. Para isso é necessário que a formação inicial de professores se dê de maneira interdisciplinar e que não se preze exclusivamente para o aspecto teórico e de memorização, ou seja que o processo de ensino e aprendizagem da Biologia não seja maiormente a partir da transmissão-recepção de conteúdos quase unicamente científicos, fora do contexto histórico, social e ambiental. Objetivo Pesquisar, junto a um grupo de bolsistas do PIBID, a forma como se dão os processos de inserção da Educação Ambiental no cotidiano da escola onde atuam e refletir sobre o papel das metodologias utilizadas na formação de professores de Biologia. Metodología A partir dos encontros e seminários de planejamento do PIBID iniciou-se a interação para conhecer e acompanhar a construção das atividades a serem desenvolvidas nas escolas e, buscando entender os caminhos desta formação, passei a participar e colaborar na formação de professores de Biologia, já que estes(as) licenciandos(as) eram acompanhados conjuntamente por mim, na inserção na escola, e pela coordenadora (do PIBID) da área da Biologia na universidade. Resultados Esta parceria, gerada a partir de muitos diálogos e trabalhos realizados com os bolsistas de iniciação à docência, possibilitou a desconstrução de algumas metodologias geralmente aplicadas quando o assunto era Educação Ambiental no cotidiano escolar. Observamos que, na maior parte das vezes, quando a proposta do bolsista era relacionados as questões ambientais, que as metodologias mais utilizadas para o trabalho em Educação Ambiental circundam em torno de oficinas ou ações pontuais relacionadas, principalmente, a reutilização do material reciclável. Não que isto não seja válido, pois acredito que estas alternativas merecem ser valorizadas e alcançam alguns resultados favoráveis de forma imediata e visível, porém, o debate por vezes esgota-se sem alcançar todas as possibilidades de reflexão. Conclusiones Para a Educação Ambiental como uma educação política trazida por Reigota (1999) aconteça, é de grande relevância que as metodologias que valorizem especialmente "a construção de conhecimento com base na solidariedade, na tolerância, na paz, em um conhecimento prudente de si, para si, e que tenha como horizonte a construção de um mundo social e ecologicamente mais justo" (BARCELOS, 2008, p. 68). Quando refletimos sobre as metodologias disponibilizadas para a formação de professores de biologia é essencial pensar que a forma de relacionar os conteúdos é diferente para cada estudante. As metodologias usadas neta formação precisa colaborar para que, segundo GINOTO & DINIZ, este ensino seja significativo e que, este professore em formação, se veja como professor, criando assim "oportunidades teórico-práticas, para que os AP elaborem os saberes da docência, levando-os, assim, a construírem a sua própria identidade profissional" (2010, p. 632), favorecendo a construção de um ambiente de aprendizagem que "além de contemplar as inovações tecnológicas, tenha, como essência: o diálogo, a colaboração, a troca, a descoberta e a reflexão" (idem). Assim, sempre é preciso ressaltar o papel das inter-relações entre ambiente, cultura e sociedade utilizando os saberes considerados não formais previamente a partir das (com) vivências socioculturais previamente adquiridos e os saberes formais construídos durante o período acadêmico e a correlação que existe entre as ciências naturais, pertencentes ao ensino da Biologia, as relações sócias na qual pertencemos. Existe uma diversidade de conceitos e metodologias possíveis e conhecidos em Educação Ambiental, porém é necessário que o foco seja as questões ambientais de forma contextualizada e articulada com as temáticas que possam ir além das questões ambientas propriamente ditas.

221 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 4 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

ANÁLISIS DE POSIBLES EJES Y CONTENIDOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA PROBABILIDAD Y LA ESTADÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Daniela Pagés | Uruguay | Consejo de Formación en Educación
Federico De Olivera | Uruguay | Consejo de Formación en Educación
Luciana Olesker | Uruguay | Consejo de Formación en Educación

Reportamos un estudio en curso sobre la enseñanza de la probabilidad y la estadística en la formación de profesores de matemática en la órbita del Consejo de Formación en Educación. Su objetivo es la problematización curricular y didáctica de esta asignatura, atendiendo a la consideración de los programas a nivel mundial, y de las recomendaciones que surgen de la investigación en Didáctica de la Matemática, específicas de la probabilidad y estadística. La probabilidad y la estadística han sido incorporados hace años a los programas de secundaria de Uruguay, a partir del reconocimiento de la importancia creciente de estas áreas para la resolución de diversos problemas, así como su carácter formativo en los procesos de pensamiento. Para el estudio curricular consideramos los programas de 21 instituciones que ofrecen profesorado, de Argentina, Brasil, Chile, Cuba, El Salvador, España, Portugal y Francia, así como el programa de la formación de profesores de Uruguay. Estos programas han sido analizados en base a ciertas categorías, elaboradas a partir del marco presentado en Godino (2011), y complementado con otros estudios específicos de la probabilidad y estadística (por ejemplo, Lázaro (2015)). Las categorías de análisis que utilizamos fueron agrupadas en ejes temáticos. El eje Estadística Descriptiva está formada por las categorías C1: aborda temáticas sobre tópicos de historia y/o su relación con otras ciencias; C2: estudia las representaciones de datos; C3: análisis de datos; C4: variables bi-dimensionales. El eje temático Definiciones de Probabilidad y Propiedades está formado por las categorías C0: teoría combinatoria; C5: noción de aleatoriedad; C6: interpretación clásica de la probabilidad; C7: probabilidad frecuencial, experimentación y simulación; C8: interpretación subjetiva; C9: sigma álgebra y sus propiedades; C10: definición axiomática y propiedades; C11: independencia, probabilidad condicional. El eje Variables y Vectores Aleatorios está formado por las categorías C12: define variables aleatorias y sus características; C13: modelos de probabilidad; C14: vectores aleatorios y sus características. El eje temático Convergencias, está formado por una única categoría (C15) que estudia los diferentes tipos de Convergencia, la Ley de los Grandes Números y el Teorema Central del Límite. El eje de Inferencia Estadística consta de las categorías: C16: estimación puntual e intervalos de confianza; C17: pruebas de hipótesis paramétricas y no paramétricas; C18: modelos de regresión; C19: muestreo. Por último, tenemos el eje temático Aspectos Metodológicos que está formada por las categorías M1: plantea el trabajo con software estadísticos; M2: aborda temáticas de la didáctica de la probabilidad y la estadística; M3: propone trabajar con bases de datos reales (De Olivera, Olesker y Pagés, 2019, pp. 7-8) Presentamos (gráfico 1) los porcentajes en que aparece cada categoría, dentro de cada eje temático, y un resumen (en naranja) del total de dicho eje.

Gráfico 1. Porcentajes de las distintas categorías en los currículos Fuente: elaboración propia Describiremos a continuación algunas conclusiones del análisis curricular. En sólo 4 de los 21 currículos estudiados está presente la categoría de combinatoria y problemas de conteo. Esto es coherente con lo estudiado por Batanero, Burrill y Reading (2011), que señalan la necesidad de priorizar lo conceptual sobre lo meramente instrumental. En lo que refiere a las definiciones de probabilidad, la más mencionada es la axiomática, en segundo lugar la definición clásica. Menos de la mitad menciona la definición frecuencista y el trabajo con simulaciones. Solamente el 4.8% refiere a la definición subjetiva. Como fue explicitado en De Olivera, Olesker y Pagés (2017), esto podría promover errores conceptuales en la resolución de problemas cotidianos vinculados a la probabilidad. En relación con el eje de Inferencia Estadística, las categorías que incluyen aspectos como estimación puntual e intervalos de confianza, como la que trabaja sobre Pruebas de Hipótesis, están explícitas en 15 de los 21 currículos. Esto nos resulta indicativo de la importancia que se otorga a esta temática. Muy pocos currículos incluyen aspectos metodológicos como el trabajo con algún software estadístico o consideraciones sobre la didáctica de la asignatura. Por razones de espacio, solo incluimos aquí las recomendaciones que consideramos más relevantes, y que se presentan con más detalle en De Olivera, Olesker y Pagés (2019). Se destaca el énfasis en la modelación, que supone enfrentarse a ciertos objetos de la realidad, tomar sus aspectos esenciales, simplificarlos y transformarlos en algo abstracto. La simulación permite resolver problemas complejos, ejercitar la toma de decisiones, considerar los conceptos teóricos de un punto de vista experimental, para luego abordarlos más profundamente, así como enfrentarse a errores u obstáculos epistemológicos. De todos modos, no consideramos suficiente solo el enfoque experimental, como señalan diversos autores, sino que lo entendemos imprescindible para mejorar la comprensión del estudio más formal. Con respecto a la enseñanza de la estadística, la recomendación destacada que surge del estudio de investigaciones es la de fomentar en los estudiantes el pensamiento estadístico, más allá de la enseñanza de los métodos estadísticos. Los estudios analizados plantean que la preparación de un profesor para la enseñanza de estadística debe incluir su conocimiento de los conceptos estadísticos y métodos, la experiencia en resolución de problemas estadísticos, la diferenciación entre el razonamiento matemático y el estadístico. Un elementos importante es la inclusión del uso de software estadístico, a través de un ciclo completo de investigación. Aunque se advierte la necesidad de evitar un uso acrítico de las tecnologías.

229 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 6 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

DESNATURALIZAR LOS CUERPOS, SUBJETIVARLOS, Y DOTARLOS DE ENUNCIACIÓN. DESAFÍOS DE UNA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Mariel Ruiz | Argentina | Universidad Nacional de Luján

Silvina Casablancas | Argentina | Universidad Nacional de Luján

Resumen: Este estudio se propuso atender a la formación Inicial en educación física y nos planteamos el análisis de las practicas discursivas de las asignaturas que conforman las didácticas específicas del plan de estudios vigente de la Delegación Gral. Manuel Belgrano de la UNLu , con el fin de identificar los saberes corporales producidos por los estudiantes en dicha experiencia, identificando aquellos que colaboran a la conformación de ciertas practicas pedagógicas que consideramos transgresoras, en el sentido que subvierten los regímenes corporales de las pedagogías tradicionales. Nos basamos en una propuesta formativa que recupera e incluye los recursos culturales contemporáneos para el análisis, la critica, la reflexión etc. de las experiencias de formación de los estudiantes y de producción de sus saberes corporales. Para abordar dicha intención, nos centramos en estrategias metodológicas de corte cualitativos, como la observación participante tanto de espacios áulicos, como de otros espacios, evidencias en proceso de organización y análisis. Incluimos también registros fílmicos para acercarnos a los acontecimientos de la vida – institucional- tal como ocurren naturalmente (Orellana López, D. Y Sánchez Gómez, M. C. (2006) para ampliar y profundizar el estudio. Se prevé para la segunda etapa la concreción de entrevistas individuales en profundidad y grupales a informantes claves estudiantes. Dada la naturaleza del estudio nos planteamos un abordaje socio critico de la realidad a investigar, asumiendo la responsabilidad de construir un conocimiento como producto de la dialogicidad entre múltiples perspectivas y posicionamientos de sentido y de verdad con fines a transformar la realidad educativa. Asumiendo "la generación colectiva (y transmisión) de significados" (Cotty, 1998:58), siendo un campo propicio desde el mundo intersubjetivo compartido, la construcción social del significado y del conocimiento sobre lo corporal (Sandín Esteban, 2003). La reconstrucción y análisis de las experiencias de formación de los estudiantes, las consideramos como empresa del pensamiento más que como procedimiento u esquema de actuación que genera por si mismo sus propios resultados (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Para abordar las intenciones inicialmente planteadas sostenemos un análisis que pone en juego el diálogo de las evidencias reunidas con las teorías, permitiendo la reformulación de los supuestos y presupuestos, en función de lo hallado. Coherente con esta posición implementamos estrategias de recolección de evidencias en esta primera etapa de la investigación centradas en observaciones participantes, de clases, tanto practicas como teóricas, así como de otros espacios institucionales. Las observaciones se organizaron teniendo en cuenta los objetivos planteado: Identificar los saberes producidos por los estudiantes en la experiencia de formación docente inicial en el marco de las asignaturas identificadas como didácticas especificas y reflexionar acerca del papel de dichos saberes durante la experiencia de formación docente inicial. El total de observaciones de clases realizadas han sido catorce, permitiendo registrar en forma escrita y fílmica, lo que hacen los estudiantes en las clases (practicas y teóricas) de asignaturas tales como: deportes: gimnasia, atletismo, natación, hándbol, vóley, rugby, y gimnasia formativa 2, incorporando lo que hacen en el comedor, los vestuarios, la biblioteca, la sala de informática, el parque central, los pasillos, las canchas, los gimnasios, etc. Los registros se inspiraron en la descripción exhaustiva, intentando poner el foco en los detalles, en lo particular de lo que hacen los estudiantes, como lo hacen, donde y de que modo lo hacen, como se comunican, interactúan, etc. y con quienes. Se intento no perder de vista el tipo y modo de responder a las propuestas de los docentes, y con especial atención nos detuvimos en los cuerpos, en sus apariencias, vestimentas, accesorios, y usos, así como a la presencia y uso de las tecnologías, incluyendo todo detalle que pudiera servir a pensar a los cuerpos y sus implicancias pedagógicas y didácticas. Para poder recuperar lo observado y registrado, detenernos en los detalles, e incluso centrarnos en conductas o expresiones de mayor interés (Gibbs, Friese y Mangabeira, 2002) utilizamos el registro fílmico, que nos ayudó también a acercarnos a los lo que sucedía naturalmente, es decir, sin presencia del investigador (Orellana López, D. y Sánchez Gómez, M. C. 2006). La recolección de las evidencias en esta primera etapa permitió realizar una mirada general, en torno a diferentes aspectos, tales como: las experiencias, los cuerpos, la enseñanza, las TIC, entre otras. Permitiéndonos vislumbrar, por un lado, el desafío de la observación del observador sobre los cuerpos. Es decir, la observación de la experiencia, particular y propia del cuerpo del otro, desde la propia experiencia de cuerpo. Los que se traduce en una negociación de sentidos y significados no fáciles de resolver, que trae aparejado además el desafío de situar los cuerpos en las experiencias (en este caso de formación) desnaturalizándolo, subjetivándolo, y dotándolos de enunciación (lo particular). Por otro, el desafío del situar al cuerpo como productor de conocimientos, la existencia de un intercambio, negociación de los saberes corporales particulares, queda en un plano intimo de la experiencia de los estudiantes, que se traduce en aprendizaje, por ende, en conocimiento valido, que difiere de lo que es valorado desde la enseñanza. Por ultimo, se manifiesta en las clases, los cuerpos enseñados, entrenados, repertorio de saberes de otros contextos (gimnasios, clubes, deportes etc.) y los cuerpos lúdicos, espontáneos, del juego, y el conectado este las tecnologías, específicamente el celular. Vestimentas, tatuajes, accesorios, y detalles, señalan las presencia de nuevas sensibilidades y estéticas en el presente no ajenos a la formación.

234 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 5 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

PRAXIS 2: UN INSUMO PARA REPENSAR LA FORMACIÓN DE DOCENTES CON TECNOLOGÍAS DIGITALES.

Ana Raquel Cabrera Borges | Uruguay | Unidad Académica de Tecnología Educativa. CFE. ANEP

Silvia Beatiz Carámbula Páez | Uruguay | Centro Regional de Profesores del Centro. CFE. ANEP

Marcela Lilián Pérez Salatto | Uruguay | Centro Regional de Profesores del Centro. CFE. ANEP

Esta comunicación pretende dar cuenta de algunos hallazgos del proyecto "PRAXIS 2: rediseño de la formación de docentes con tecnologías digitales", llevado a cabo por un equipo de investigadores conformado por actores del Centro Regional de Profesores del Centro y de la Unidad Académica de Tecnología Educativa pertenecientes al Consejo de Formación en Educación (CFE); e integrantes del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) y del Núcleo de Recursos Educativos Abiertos y Accesibles de la Universidad de la República. Este proyecto busca abordar problemas reportados por investigaciones que ofician de antecedente, que destacan la ausencia de cambios significativos en las prácticas con Tecnologías Digitales (TD) aun cuando las mismas se llevan a cabo en entornos con alta disponibilidad tecnológica. En este sentido, Cabrera et. al (2018) afirman que si se aspira a la transformación de las prácticas con TD, tanto en la formación permanente como inicial de docentes es necesario el involucramiento de todos los actores, no solo con un abordaje curricular por asignatura, sino de manera transversal en todas las asignaturas del currículum y en aquellos espacios donde se revalorizan los intercambios comunitarios. En consonancia con estos hallazgos, se considera que la formación docente debe ser el punto de anclaje de cualquier propuesta de innovación que implique una incorporación de las TD tal que, además de alcanzar los propósitos de enseñanza y sus contenidos, refleje los procesos de producción de conocimiento de diversos campos, Maggio (2012). A partir de la experiencia del proyecto PRAXIS: formación pedagógico - didáctica en tecnología y práctica docente -ejecutado por el mismo equipo de investigadores- se propone abordar la formación docente y capitalizar las lecciones aprendidas con el trabajo en comunidades de práctica, extendiendo su alcance a los formadores. En este escenario se propone como objetivo general impulsar prácticas de enseñanza con TD que impliquen su integración genuina (Maggio, 2012) en distintos niveles de formación. Para alcanzar dicho objetivo, se plantean las siguientes interrogantes: 1) ¿cuáles son las necesidades que los formadores de formadores tienen a la hora de diseñar sus clases y orientar a sus estudiantes en la inclusión de las TD con sentido didáctico? 2) ¿qué características debería considerar el plan de acción formativo para maximizar el potencial de las prácticas con TD de los docentes de educación superior y favorecer un abordaje más comprensivo de las prácticas de los estudiantes de formación inicial? Se propone un encuadre teórico - metodológico de investigación acción (Carr y Kemmis, 1988), que se desarrolla en tres etapas. En la primera se diagnostican las necesidades de los formadores de formadores a través del uso de distintos dispositivos como el Instrumento de Observación de Prácticas Educativas con Tecnologías Digitales (IOPE -TD) creado por el proyecto PRAXIS. Las mismas se clasifican de acuerdo a criterios como: 1) tipo de necesidades, categorizadas según: a) su grado de explicitación, b) el grado de complejidad y, c) su vinculación a las dimensiones de conocimiento propuestos por el modelo TPACK; y 2) cambios y permanencias en las necesidades durante el proceso de desarrollo de la comunidad. Cabe destacar que una de las diferencias más notorias identificada luego de la aplicación y discusión del IOPE -TD es la necesidad de acceder a fuentes teóricas que ayude a los educadores a profundizar la reflexión didáctica necesaria para la transformación de las prácticas. La segunda etapa corresponde al diseño e implementación de un plan formativo que se desarrolla en el marco de comunidades de aprendizaje y de práctica y, más específicamente, desde la perspectiva de prácticas educativas abiertas. Este plan al decir de Anijovich (2009), se concibe como "trayecto", en el que se destacan diferentes hitos o momentos relevantes acompañados de mediaciones que orienten el proceso formativo. El hito fundamental de este trayecto formativo se constituye en el diseño e implementación de una jornada completa de formación, a medida de las necesidades planteadas en el diagnóstico. Es oportuno considerar, sin embargo, que la formación no se limita a dicha jornada sino que se desarrolla transversalmente durante todo el proceso de trabajo en la comunidad, abierta a través de la plataforma virtual http://moodletd.cfe.edu.uy/. La tercera etapa consiste en el análisis y reflexión en torno a propuestas educativas diseñadas por los participantes, que suponen micro-innovaciones y tienden a la transformación e inclusión genuina de TD. En general, algunos de los hallazgos obtenidos dan cuenta de cómo las necesidades se transforman desde la perspectiva básica referida al manejo de herramientas hasta identificar la importancia de discutir con otros, a partir de aportes teóricos, sobre cómo mejorar las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, al incorporar TD. Diseñar e implementar una propuesta formativa a partir del análisis de las necesidades de los docentes, se constituye en la clave para alcanzar una transformación genuina de las prácticas, sobre todo al tener en cuenta que estos profesores forman a futuros profesionales de la educación.

262 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 6 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MEDIEVAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES.

Andrea Salvo Pacífico | Uruguay | Consejo de Formación en Educación. Ce.R.P. del este

Introducción. Enseñar historia, puede consistir en una serie de apuestas distintas pero posee un denominador común: el pasado. La historiografía sobre la Edad Media también se ha transformado. Desde aquella perspectiva de mil años de un espacio vacío que espera en una gran letanía el resuelto y determinado Renacimiento a las posiciones actuales muchas cosas han cambiado. La existencia desde hace tiempo, de un sentido de la historia medieval situada como alteridad, constituye parte de su definición. La Edad Media constituye un territorio diverso, en sus espacios, en sus tiempos. Los mapas son inestables, la homogeneidad imaginada nunca se encuentra. Fundamentación El intento de plasmar la novedad historiográfica en las prácticas de aulas no parece sencillo. "La historia debe ofrecerse pues, no como un conocimiento acabado, ofrecido por la producción obra de los historiadores y resumido en los manuales o en las palabras del profesor, sino como un conocimiento que hay que construir, sobre el que hay que reflexionar y hacerse preguntas y cuyas incógnitas o problemas, hay que resolver entre todos, utilizando información y debatiendo el sentido de la interpretación."(Maestro González P.2001:80) El entusiasmo por la historia se encuentra en su espíteme, en los desafíos de conocer la gente del pasado desentrañando, dejando atrás los estereotipos de religión, géneros, partidos. Combatir los seudo-estereotipos, las generalizaciones, invitando a jugar con la imaginación para reconstruir el pasado en su singularidad y complejidad. Autores destacados (Bruce Van Sledright (2014), P. Seixas (2011) S.J. Gómez Carrasco (2015)) han definido el objetivo principal, de la práctica de enseñanza de un profesor de Historia, a partir del logro de un propósito central: enseñar a "pensar históricamente." Tarea nada sencilla, que implican estrategias que brinden explicaciones razonables del pasado, basadas en las evidencias, para construir narrativas sólidas y fundamentadas. Sobre las prácticas de enseñanza. La historia es como un gran "almacén de experiencias", donde la experiencia heurística en búsqueda del "otro" orienta y estimula: trabajo, lectura, reflexión e imaginación. Los profesores debemos alentar a los estudiantes a dibujar su propia historia; poniéndolos en contacto con las fuentes primarias, estimulando la creación de sus propias narrativas e interpretaciones. Enseñar a pensar históricamente- con y desde la Historia Medieval -constituye el gran propósito. En este sentido, se proponen establecer ejemplos concretos que permitan dimensionar los conceptos propuestos. El esfuerzo en construir estrategias de enseñanzas valiosas y exitosas es un terreno difícil en la educación Superior. No sólo por las complejidades que en sí misma encierra sino también por la existencia de un cierto "a-didactismo" que puebla las prácticas de enseñanza en la Educación Superior. Sobre estas dos cuestiones, consiste nuestra invitación a pensar y reflexionar. 1- Las prácticas de enseñanza en la enseñanza Superior: algunos puntos de partida. La densidad del dominio disciplinar en el nivel terciario, alienta a una relación pedagógica donde el Profesor actúa como un "verdadero" Maestro frente a sus "verdaderos" alumnos. El mito del "docente modelo", es la expresión acuñada por la Dra. Alicia Camilloni (1995) -hace tiempo atrás pero no por ello falto de vigencia- para dar cuenta de la relación descripta. En ella, se resume la relación descripta, donde las prácticas de enseñanza son unidireccionales, el docente es el portador del conocimiento y el estudiante su receptor. La enseñanza superior no posee acciones metodológicas problemáticas. Las dificultades, que en muchos casos se advierten, se deben a la falta de saber disciplinar del profesor o a dificultades, problemas o conflictos concretos del estudiante. La enseñanza superior no es obligatoria, Los jóvenes, ya adultos, que se han decidido por esta opción deben estar a la altura de los desafíos que la carrera les plantea. La autonomía de la disciplina, del conocimiento, esconde o anula los problemas pedagógicos inaugurando un ámbito de "a-didactismo". Enseñar en el aula de nivel terciario, como en cualquiera de los niveles del sistema educativo, remite a considerar: el plan de estudios y sus objetivos, la selección de contenidos, el tiempo disponible, los recursos de enseñanza y por supuesto, a los estudiantes. "Más aún, muchas aulas universitarias contradicen la esencia formativa de de la didáctica. Siguen siendo instrumentistas, de espaldas a las condiciones humanas y a las expectativas del alumnado." (Dámariz .2001:64) 2- ¿Qué significa "pensar históricamente"? Desde hace más de tres décadas, estudios que combinan Didáctica de la Historia, Psicología cognitiva, Epistemología y Filosofía de la Historia, tienen consenso en afirmar que enseñar y aprender Historia es más que transmitir conocimientos primordiales de la disciplina. Distintos autores (Seixas Peter, Morton Tom(2013),Van Sledright B(2014) Cosme Jesús Carrasco, Oruño Molina Jorge (2014) Jorge Saiz Serrano (2015))han analizado y tratado de definir en qué consiste "pensar históricamente". Las dimensiones integrantes del concepto: a) Planteamiento de problemas históricos. Los contextos necesarios. b) La evidencia como la pieza clave. Todas las dimensiones del concepto, se remiten a ella una y otra vez. El análisis de fuentes, es entendido desde un pensamiento heurístico complejo y creativo. c) Las posibles interrelaciones entre pasado y presente. d) La perspectiva histórica. La "otredad": el tratamiento del pasado como un verdadero "otro". 3- ¿Cómo enseñar a "pensar históricamente "desde la Historia Medieval ? Enseñar a pensar históricamente- con y desde la Historia Medieval -constituye nuestro gran propósito. Las prácticas de enseñanza, se orientan a que los estudiantes puedan establecer nuevos significados sobre el período. Las dimensiones apuntadas en el apartado anterior, se desplegarán con ejemplos de evidencias (icónicas y escritas) medievales. El mundo medieval brinda oportunidades de incorporar al "otro", las diferencias en contextos que se transforman y se parecen a la vez. Las evidencias seleccionadas: 1- Eddas. Leyendas de los Dioses del norte.(2019) España. Desván de Hanta. 2- La Dama y el unicornio. Colección de seis tapices. Museo Clunny. París .Francia. 3- San Roque. Marfil .Museo Thomas Dobreé. Nantes. Francia. . . .
.

265 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 6 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE: LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A PARTIR OBSERVATORIOS SOCIOAMBIENTALES Y CULTURAL-ARTÍSTICOS.

Ernesto Donas | Uruguay | Escuela Universitaria de Música - UdelaR
Solana Gonzáñez | Uruguay | Departamento de Educación Veterinaria, Facultad de Veterinaria - UdelaR
Francisco Lapetina | Ururuguay | Artista sonoro. Músico y Director Artístico, Hornero Migratorio

Hornero Migratorio (HM) es un proyecto interdisciplinario que involucra educación y experimentación sonora, el uso y desarrollo de nuevas tecnologías, así como la creación colectiva de canciones que promuevan el desarrollo integral de las personas y grupos. A través de la tríada jugar/crear/aprender HM desarrolla un trabajo inmersivo y colaborativo que se materializa principalmente en breves audiovisuales accesibles (1). Cada canción aporta a una cartografía abierta de encuentros creativos de grupos sociales con poco o sin acceso previo a este tipo de experiencias, produciendo así composiciones originales que expresan realidades locales y visiones del mundo particulares a través de la creación musical y la performance. Tomando el concepto "Thinking through making" del antropólogo Tim Ingold (2012, 2013), las canciones permiten un aprendizaje a través del hacer que además es singular, ya que plantea un vínculo sensible y creativo entre individuos y el entorno no humano (tangible e intangible). Los audiovisuales editados accesibles y el material de campo muchas veces se toman apenas como resultados artísticos y expresivos, pero consideramos que configuran una forma de tornar visibles los procesos de aprendizaje, los cuales también podrán servir para otros aprendizajes futuros ("Making Learning Visible"), así como brindar caminos para desarrollos de pedagogías localizadas. Este trabajo propone presentar la metodología del proyecto, contrastando tres experiencias de HM donde, a partir de las canciones y el lenguaje audiovisual, se analiza la experiencia colectiva, el vínculo de los individuos con el territorio, con la cultura, con el medio ambiente. Se investigan los códigos del arte como una herramienta comunicacional horizontal, necesaria para comprender la problemática ambiental (2), a través de procesos creativos y vivenciales que promueven la problematización de las crisis ambiental, buscando visibilizar y generar una mirada crítica del entorno natural. Según el Plan Nacional de Educación Ambiental (PLANEA) la Educación Ambiental (EA) "impulsa la construcción de un saber ambiental que rescate, construya y proponga modos apropiados de relación entre la sociedad y la naturaleza contextualizados en cada territorio desde una perspectiva que va desde lo local hasta lo global en uno y otro sentido (...), integra una conjugación de saberes, conocimientos y destrezas diversas, académicas y populares. Conlleva una pedagogía nutrida de la Educación Popular, en que los aprendizajes se forjan a partir de la experiencia de los sujetos del proceso educativo en su medio cotidiano y propone una visión comprensiva de su génesis histórica, sus características y sus potenciales biofísicos, económicos, sociales y culturales." (PLANEA, 2014. p 8.). Se expondrán los desdoblamientos de la creación colectiva en este marco, así como las consecuentes dificultades y desafíos. Se plantean diversas líneas potenciales para pensar la educación (en este caso la vinculación con el entorno sonoro, cultural, natural, social) desde lo vivencial, empático y consciente, cuando a través de la experiencia artística emergen formas de ver el mundo singulares y diversos así como dar voz a otras silenciadas -la ecología de saberes de Boaventura Souza Santos (2014). Se piensan los Observatorios Socio-Ambientales (OSAs) como espacios donde el saber circule y se construya (González et al, 2019), además de ser "una herramienta de investigación y análisis de cambios ambientales que se dan en los territorios donde vivimos" (EFI, 2014). Se propones que la EA y el arte son herramientas potentes para la integración de saberes en las aulas en general, y cada vez más necesarias en las clases dictadas en la Educación Superior, tomando problemas ambientales reales que propicien el diálogo, estimulen la creatividad y sean herramientas indispensables para que los contenidos - cualesquiera sean - se internalicen por medio de la EA. Que se encuentren con la realidad del territorio y que, además, entren en juego los sentidos y las emociones para que la empatía y conciencia comunitaria sean la base de comunidades, y de las universitarias/os como un componente fundamental del entramado social. (1) www.horneromigratorio.uy (2) "Los problemas ambientales surgen, en cualquier caso, de una contradicción entre el ritmo de los ciclos biogeoquímicos, y el ritmo de los ciclos de producción humana, para un nivel determinado de desarrollo de las fuerzas productivas."(TOMMASINO et al., 2001).

266 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

TRAYECTORIAS CURRICULARES DE INICIO EN LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA HUMANA. EJE TEMÁTICO: TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Natalia Pi-Denis | Uruguay | Universidad de la República, Licenciatura en Biología Humana
Ana Egaña | Uruguay | Universidad de la República, Licenciatura en Biología Humana
Lucía González Perilli | Uruguay | Universidad de la República, Licenciatura en Biología Humana

La Licenciatura en Biología Humana (LBH) es una carrera de grado de la Universidad de la República compartida entre cuatro facultades (Ciencias, Medicina, Odontología y Humanidades y Ciencias de la Educación) y presenta como características el tener un currículum individual, siendo considerada una de las ofertas más flexibles de la Universidad de la República (UdelaR),(Bardier et al, 2009). Actualmente presenta como requisito de ingreso un año u 80 créditos aprobados de alguna carrera terciaria pública nacional y/o privada reconocida por el MEC. La LBH posee una estructura curricular flexible organizada en cuatro áreas temáticas: Básica, Biológica, Social- Humanística y Específica. Cada una de ellas está conformada por varias asignaturas y tiene un mínimo de créditos a completar. No existen materias obligatorias pero si contenidos temáticos obligatorios: El Área Básica comprende contenidos temáticos de Matemáticas, Física, Química y Estadística, el Área Biológica (incluye conocimientos de Biología General, Biología Celular, Genética, etc.) y el Área de Ciencias Sociales y Humanísticas se construye en base a disciplinas tales como Epistemología, Bioética, así como Antropología, Sociología y otras similares Por su parte, el Área específica -que corresponde al perfil del estudiante e integra la pasantía de fin de la carrera- puede estar integrada por disciplinas de las áreas Básicas, Biológicas como Humanísticas que deberán conformar un núcleo coherente, del cual se desprenda una orientación clara de profundización en algunos de los aspectos de la Biología Humana (Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana, 2011). La LBH cuenta con un sistema de tutorías que guían al estudiante a través de su carrera, ya que es muy importante la presencia del tutor que oriente al estudiante en el correcto armado de su currículo. En el año 2018 se financia el proyecto "Desarrollo e implementación de estrategias para el ajuste del Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana", programa Apoyo de Ajustes Curriculares de los Planes de Estudio de la CSE, uno de cuyos objetivos fue establecer un programa de ingreso desde secundaria a la LBH que incorpore las trayectorias curriculares de inicio. Las trayectorias flexibles desde el inicio de la carrera demandan una mayor autonomía por parte del estudiante, (Zabalza ,2012) la cual resulta enriquecedora. Sin embargo, esta particularidad plantea dificultades en cuanto a los tiempos de formación y decisiones curriculares a tomar. En este sentido se consideró más adecuado para los estudiantes que ingresan directamente desde Secundaria, mallas curriculares semiflexibles en base a los distintos perfiles de egreso de Bachillerato: Científico/ Tecnológico, Medicina/biológico y por ultimo opción Social/Humanística. Se proyectó un primer semestre con una estructura de cursos obligatorios, y un segundo semestre semiflexible con 2 cursos obligatorios y 2 optativos. Para su diseño se establecieron varios parámetros: a) Origen de bachillerato diversificado, b) Cursos de la UdelaR que contengan los contenidos mínimos requeridos en el tronco común (área básica, biológica y social-humanística) del plan curricular de la LBH. c) Semi Flexibilidad de las mallas con cursos que son obligatorios y otros optativos y d) Equivalencia a un primer año (entre 80 y 90 créditos) de la Licenciatura. Varios de los cursos que están establecidos como obligatorios en dichas mallas, son los que se recomiendan para el primer año de la licenciatura en biología humana para los estudiantes que actualmente están cursando la carrera. La búsqueda de cursos se realizó en base a los programas de estudio de las carreras que presentan los diferentes servicios de la UdelaR, enfatizando en los primeros años de las mismas. Se recurrió a la página web de las distintas facultades tales como :Ciencias, Humanidades y Ciencias de la Educación, Química, Información y Comunicación, Medicina (EUTM) y Ciencias Sociales. Basados en el contenido obligatorio por áreas que anteriormente hemos descripto, se realizó la búsqueda de programas actualizados de los cursos con los créditos sugeridos por los servicios a los cuales pertenece el curso. (En el caso de EUTM que aún no tiene sistemas de créditos, varios cursos ya fueron acreditados por la comisión curricular de la LBH). Se recabó información del semestre en que se dicta el curso, para equilibrar la carga en créditos entre ambos semestres. Como resultados se proponen tres mallas curriculares en función de las distintas orientaciones de Bachillerato: (i) Científico/ Tecnológico, (ii) Medicina/biológico y (iii) Social/Humanística. De esta forma se introducirá al estudiante que ingresa en una trayectoria más estructurada que, junto a una red de apoyo docente, permitirá su paulatina adaptación a la UdelaR y adquisición de autonomía para su futuro tránsito flexible en la carrera.

271 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 5 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

TUTORÍAS MÚLTIPLES EN CURSOS DE GRADO: TEORÍA, PRÁCTICA Y CÓMO CONTARLO

Ana Mariela Rodriguez Facal | Uruguay | UDELAR
Alberto José Picón Martínez | Uruguay | UDELAR
Daniela Camarotte | Uruguay | UDELAR
Matías Morosini | Uruguay | UDELAR

La Ordenanza de estudios de grado de UDELAR permite proponer cursos optativos que se han implementado en el Plan 2012 de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA). Son desafíos mutuos, pues cada estudiante puede planear, con la orientación adecuada, su trayectoria académica. Al mismo tiempo, el diseño de los cursos ha permitido elaborar nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. En el Departamento de Administración han destacado las Unidades Curriculares (UC) Gestión de Proyectos, orientada por Javier Mari; Comportamiento Organizacional, orientado por Gabriela Pintos; Economía y Gestión de Organizaciones de Salud (EGOS), orientado por Ana Mariela Rodríguez; el Centro de Emprendedurismo con un curso focalizado en la práctica, orientado por María Messina (Picón Martínez & Rodríguez Facal, 2017a). Todos se caracterizan por alguna forma de tutoría personal o por equipos de trabajo. El modelo de evaluación contempla una diversidad de actividades de las cuales cada estudiante selecciona las necesarias para cumplimentar y aprobar el curso. Fueron presentados en las Jornadas Académicas de la FCEA en 2017. EGOS es un curso electivo, acreditable en FCEA, y en la Facultad de Medicina (FMED). Se ofrece en el octavo semestre. La matrícula se conforma, casi por mitades, con futuros médicos y administradores o contadores. Desde la primera edición ha contado con herramientas informáticas aplicadas a la educación. Utiliza Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), en las que FCEA ha sido pionero en UdelaR, con resultados auspiciosos, sobre todo para manejar la numerosidad de la matrícula (Picón Martínez & Rodríguez Facal, 2018; 2017a). En 2017 se incorporó un taller de escritura académica para mejorar la calidad textual de los trabajos finales obligatorios. En la edición 2018 se avanzó a una tutoría en la producción de textos desde el comienzo del curso. En 2019 se agregó una experiencia de intercambio sobre la base de matrices de valoración; y, se incorporó la figura del docente tutor, referente directo de cada equipo, para orientar el trabajo de investigación final. Cada equipo es multidisciplinario, debe incluir hasta tres estudiantes de las dos facultades. El proyecto es un producto académico que interpela la realidad desde la teoría abordada en el curso. Estos desarrollo en el modelo de enseñanza, aprendizaje y evaluación, pueden reconocerse en las cuatro propuestas descritas. Aquí se ofrecen con un poco más de detalle, las características de la UC EGOS. Los estudiantes cuentan con tres herramientas que conforman el andamiaje de apoyo: la plataforma digital educativa (EVA) (Picón Martínez & Rodríguez Facal, 2017b), el asesoramiento lingüístico disponible desde el referente del Programa de Lectura y Escritura Académica (ProLEA) en la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) (Picón Martínez & Rodríguez-Facal, en prensa), el docente tutor (Aguilera, 2010), que orienta las aspectos técnicos y metodológicos. Estas iniciativas están fundadas en la conveniencia del acompañamiento, pero, especialmente, en el hecho de que se trata de cursos con cupos limitados. La experiencia de enseñanza y aprendizaje es intensiva. La sucesión de actividades mencionada implica, a veces, casi un producto por semana, observable y sujeto de calificación; y, al mismo tiempo, el compromiso de aprendizaje colaborativo en vínculos docente, estudiante y estudiante, estudiante (Martín-Moreno, 2004). Los datos longitudinales desde 2016 a 2019 muestran que aumentan los niveles de aprendizaje y aprobación, así como la calidad de los resultados, medidos en función de la calificación de los proyectos finales: el informe de una protoinvestigación desde el marco del curso. Los contenidos conceptuales de los cuatro años son similares, por eso hemos considerado que la diferencia evidenciada en la calificación debería ser atribuida al andamiaje implementado progresivamente en el período analizado. Los datos comparativos se muestran como proporción o porcentaje de la totalidad de puntos obtenibles por el texto del proyecto. Este criterio permite comparar prescindiendo de los puntos efectivamente asignados a la prueba. Son 22 estudiantes en 2016; 21, en 2017; 34, en 2018; 47, en 2019. El primer año – 2017 - muestra una caída que puede atribuirse tanto a la naturaleza primigenia del planteo, como a la baja matriculación. Desde allí, todos los datos son incrementales. La misma comparación se ha planteado desestacionalizando la matrícula, esto es, usando el mismo número de alumnos: 21, de 2017. Para ajustar el dato en los años más numerosos se han hecho selecciones aleatorias, y de primeros y últimos 21 nombres de la lista. Los resultados siguen siendo una tendencia general de mejores calificaciones. En 2020 la FCEA está estudiando características de los estudiantes que permitan focalizar el andamiaje en competencias que requieran desarrollo, como aprender a aprender. Esa sería la siguiente innovación para estos cursos optativos y con matrícula limitada.

273 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

EL TIEMPO HISTÓRICO: ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

Lizzie Keim | Uruguay | Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE - UdelaR), Consejo de Formación en Educación (CFE- ANEP). Maestría en Enseñanza Universitaria MEU

La presente investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria (UdelaR, Comisión Sectorial de Enseñanza, CFE). La tesis procuró internarse en el campo de la investigación didáctica, haciéndolo desde una perspectiva de involucramiento que concierne al terreno de las prácticas de enseñanza. Abordó las concepciones de tiempo histórico presentadas por los estudiantes de formación docente de profesorado de Historia del Instituto de Profesores Artigas, en tanto se considera al tiempo histórico como un sistema de referencia en relación al cual se describen, explican y comprenden los hechos humanos. Mediante un estudio de casos se realizó un proceso que buscó adentrarse en sus códigos culturales, identificando las concepciones de tiempo histórico movilizadas en determinados contextos en los que adquirieron sentido. Los objetivos fueron conocer estas concepciones, generando conocimiento y desarrollando acciones de formación docente en torno a la enseñanza del tiempo histórico a partir del conocimiento construido. La investigación conllevó un marco teórico que incluyó la noción de tiempo histórico. Se trabajó desde los conceptos de P. Ricoeur (1991, 1996, 2003), R. Koselleck (1996, 2003), M. de Certeau (1999), y J. Le Goff (2016). De ellos se desprendieron algunas herramientas de análisis: la entidad del pasado a través de un relato construido por el historiador; la presencia de juegos temporales articulando pasado, presente y futuro desde un espacio de experiencia junto a un horizonte de expectativas; y las particularidades de esa aproximación al pasado en la historiografía. Asimismo, se incluyó la noción de enseñanza de la Historia en tanto práctica que refiere a una acción, en la que se establece un juego de múltiples intencionalidades (de historiadores, docentes y estudiantes en formación) junto al concepto de proyecto (Zavala, 2011) en torno al cual un sujeto narra los sentidos personales y los significados sociales que encuentra para la enseñanza. Metodológicamente el diseño se apoyó en la lógica de generación conceptual (Sirvent, Rigal 2017). Se analizaron casos en relación a las consideraciones sobre el manejo del tiempo histórico de los estudiantes, para ello se dispuso de entrevistas y proyectos de clases, efectuados en el desarrollo de un curso en el que quien investigó ocupó el rol de profesora de Didáctica, siendo ello un aspecto singular respecto a los antecedentes consultados. Precisamente se transitó por este camino intentando exponer la viabilidad de este enfoque, con la intención de alentar a otros colegas a recorrer "sus" caminos, en el terreno de las investigaciones de los profesores. El corpus se analizó profundizando en el significado que los estudiantes atribuían a la noción de tiempo histórico desde su enseñanza. El proceso empleando fue el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967). Como fruto del análisis se generaron una serie de categorías conceptuales que apuntaron a proporcionar fertilidad teórica para describir e interpretar los casos, aspirando a ser transferibles para la comprensión de otros casos. Las concepciones inferidas se denominaron: desfragmentación inconexa, tiempo invisibilizado, pasado relegado, pasado-presente una relación ineludible, sedentarizando el cambio y "cortar el tiempo en rebanadas". A través del análisis de los casos se procuró fundamentar que enseñar Historia es enseñar tiempos, atendiendo a sus múltiples dimensiones constitutivas, que incluyen la articulación de conceptos (cambios-continuidades, simultaneidad, transiciones, periodizaciones, entre otros). La investigación pretendió dar cuenta que pensar la enseñanza de esta disciplina, en el tiempo de formación conlleva distintas opciones. Así para algunos practicantes significó atender a la organización de los hechos históricos en un eje cronológico, trazando una sucesión desconectada, poniendo en juego una desfragmentación inconexa del tiempo. En otras ocasiones tuvieron en cuenta la relación entre pasado, presente y futuro; en ellos se atendió al presente relegando el pasado e incluso invisibilizándolo, así como también se analizaron casos donde se infirió la generación de una relación ineludible entre estas dimensiones. Asimismo, hemos identificado practicantes que al pensar la enseñanza han destacado los cambios y las permanencias del devenir histórico, enfatizando en ciertas periodizaciones que dan cuenta de las posibilidades de cortar el tiempo en rebanadas como lo hacen los historiadores. Analizamos en el corpus cómo al pensar la enseñanza de un tema anticipando acciones, se produjo un distanciamiento -cuando no una prescindencia- respecto al tiempo histórico y a su vínculo con la historiografía. Profundizamos acerca de las debilidades que estas concepciones pueden generar a la enseñanza, en tanto al proyectar desde ellas se realizan "viajes sin escalas" por el tiempo, que hacen que las rupturas, las permanencias y los procesos históricos pierdan espesor. También se analizaron casos donde la Historia enseñada mediada por las concepciones de tiempo histórico, se muestra próxima a la historiografía; se opera una transformación del saber de los historiadores en enunciados de los enseñantes, proyectados con intención de ser saberes interpretativos para los aprendientes. Desde lo expuesto, se postulan posibles líneas de acción para profundizar en la formación de los futuros docentes que enlazan la atención sobre el pensamiento didáctico (teórico-práctico), con el impacto que tienen sobre las prácticas las cuestiones teóricas de la disciplina enseñada. Se propone un análisis de las prácticas mediante una labor de deconstrucción, un retorno a los distintos saberes que posee el estudiante -y que moviliza desde la enseñanza- a lo largo de su formación, de allí su importancia como ejercicio de revisión de lo enseñado relacionándolo con el tiempo histórico. Se entiende que ello puede autorizar al diseño de acciones de enseñanza con sólidos fundamentos.

276 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 5 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

CONCEPCIONES Y CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS BIOQUÍMICAS Y FARMACÉUTICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO ACERCA DE LA MATEMÁTICA EN CARRERAS DE CIENCIAS NATURALES

Valeria Philippe | Argentina | Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Marisa Quiroga | Argentina | Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Alejandra Haidar | Argentina | Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Este trabajo se encuadra en el Proyecto acreditado por la Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina "La enseñanza de la Matemática en carreras de Ciencias Naturales". Teniendo en cuenta que las dificultades que los estudiantes tienen en el aprendizaje de la Matemática es un problema que se observa en todos los niveles educativos y que sus creencias y concepciones influyen en la relación didáctica y pedagógica que se establece en proceso de enseñanza y aprendizaje, nos proponemos como objetivo de este trabajo caracterizar desde un abordaje epistemológico aquellos saberes que traen los estudiantes que ingresan a la Facultad acerca de la Matemática y su aplicación en otros campos disciplinares. El proyecto del que formamos parte se desarrolla en la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, donde se dictan Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Química, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Bioquímica, Farmacia y Profesorado en Química. Dado que el principal objeto de estudio de las carreras mencionadas no es la Matemática, el enfoque didáctico utilizado en el dictado de las asignaturas del Área se basa en la enseñanza de modelos matemáticos y del proceso de modelización desde una mirada contextualizada a las disciplinas vinculadas a dichas carreras. Cabe señalar que, si bien algunos consideran los términos creencias y concepciones como sinónimos mientras que otros señalan que son diferentes tipos o niveles de conocimiento, existe consenso en remarcar que ambas tienen su origen en la experiencia, en la observación directa, en la información recibida y en que una vez adquiridas se van construyendo y transformando a lo largo del tiempo. Más allá de estas coincidencias, en este trabajo se entiende por concepción a un sistema organizado de creencias no necesariamente de una manera lógica y por creencia a cualquier afirmación que se asume como verdadera aunque no esté comprobada. Las creencias y concepciones que los estudiantes construyen a lo largo de su trayectoria académica son fuertemente influenciadas por las concepciones de los docentes que fueron parte de su paso por la escuela y la universidad. En esta oportunidad socializamos una de las actividades realizadas en este sentido, que consiste en la construcción de un cuestionario ad-hoc con preguntas abiertas, su implementación y el análisis de la información obtenida. Se busca obtener información sobre las concepciones y creencias de estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas acerca de la Matemática y la necesidad de su aprendizaje para modelizar fenómenos naturales relacionados con las carreras que se dictan la dicha institución. Las preguntas fueron: ¿Qué es la Matemática? ¿Creés que es importante la Matemática en la carrera? ¿Qué es un modelo? ¿Qué es un modelo matemático? La muestra utilizada se seleccionó mediante un muestreo intencional no probabilístico y la metodología fue de tipo exploratoria, descriptiva y hermenéutica. El enfoque de investigación es cualitativo y de corte interpretativo. Fueron encuestados 200 estudiantes ingresantes a la Facultad en 2019 provenientes de las escuelas secundarias de la región VI de la Provincia de Santa Fe. Para el análisis de las respuestas se tomaron las tres categorías presentadas por Ernest (1988) para las concepciones acerca de la Matemática: la visión de la resolución de problemas (como un campo de creación humana en continua expansión, entendida como un proceso de acercamiento al conocimiento matemático, que no es visto como un producto terminado), la visión platónica (como un cuerpo estático pero unificado de conocimiento, como un producto inmutable que es descubierto y no creado) y la visión instrumental (como un conjunto de herramientas, integrado por reglas y habilidades que sirven para algún fin externo). Los resultados generales muestran un predominio de la visión instrumental de la Matemática donde los conocimientos matemáticos son entendidos como meros instrumentos y técnicas. Se desprende del análisis que un alto porcentaje de los estudiantes desconocen los modelos matemáticos y el proceso de modelización. Por otro lado, consideran necesario que se incluya Matemática en el diseño curricular pero no pueden justificar su pertinencia. A partir de las respuestas de los estudiantes se infiere que las experiencias vividas durante sus procesos formativos en relación a Matemática se desarrollaron en ambientes donde los docentes presentaban un tema para luego resolver ejercicios repetitivos en contextos intra o extramatemáticos sin darle sentido al trabajo matemático. Conocer la comunidad educativa es un elemento fundamental para el logro de los objetivos del proyecto de investigación mencionado al inicio del presente trabajo. A partir de esta primera caracterización se trabajará para lograr acuerdos metodológicos entre los docentes del Departamento Matemática que permitan vincular los saberes, creencias y concepciones que traen nuestros estudiantes con el enfoque didáctico utilizado en las asignaturas, que se basa en la enseñanza de modelos matemáticos y del proceso de modelización desde una mirada contextualizada. BIBLIOGRAFÍA Da Ponte, J. P. (1999) Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. Recuperado de www.educ.fc.ul.pt › docentes › jponte › docs-sp Ernest, P. (1988). The Impact of Beliefs on the Teaching of Mathematics. En Mathematics Teaching: The State of the Art, pp. 249 – 254. London: Falmer Press. Skovsmose, O. (2000). Escenarios de investigación. EMA, 6(1), 3-26.

282 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE AYUDANTES ALUMNOS: ARTICULACIÓN PEDAGÓGICO DIDÁCTICA Y DE INVESTIGACIÓN

Valentina Sol Peña | Argentina | Departamento de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba
Sabina Linares | Argentina | Departamento de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba
Antonella Gisel Pérez Faliti | Argentina | Departamento de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba
Marcela Susana Lucchese | Argentina | Departamento de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba
Maria de Lourdes Novella | Argentina | Departamento de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba

Entre los propósitos fundamentales de la Universidad está la formación humana y profesional. En este contexto, desde el Ciclo de Orientación y Nivelación al Estudio Universitario en Medicina (CONEUM) de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, se definió una estrategia de formación de los ayudantes alumnos (AA), como responsabilidad académica y social. La misma se desarrolla de forma anual y se compone de actividades teórico-prácticas en el Área Pedagógico-Didáctica y Área de Investigación, así como la articulación entre ambas. El programa de formación de los AA se constituye así, en una poderosa herramienta de intervención que permite experimentar y mejorar las habilidades académicas y sociales a través de la propia práctica (Andrés S. y Barrios A, 2006). En este sentido, las ayudantías son entornos de aprendizaje para los actores en tanto posibilita afinar los conocimientos en el campo disciplinar, repensar el propio aprendizaje y reconocer las maneras de aproximarse al aprender con otros (Cabrera Muria P., 2017) Este trabajo propone analizar, desde la perspectiva de los estudiantes, la estrategia de formación de los AA del CONEUM durante el periodo 2007-2019. Es un estudio cualitativo, cuya intención es la comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación desde los AA. El criterio de inclusión es haber participado de la propuesta de formación, por al menos dos años, durante el periodo analizado. Se registraron datos sociodemográficos de los AA y aspectos como formación pedagógico-didáctica e investigación recibida -previo consentimiento informado-, mediante entrevistas con preguntas abiertas. El proceso de análisis de las entrevistas se realizó en base a la teoría fundamentada. El discurso obtenido, fue codificado y analizado, permitiendo extraer aquellas categorías que definen la perspectiva de los AA respecto al proceso de formación. En el periodo comprendido entre 2007 y 2019 se formaron 19 AA, 16 mujeres y 3 varones, con edades comprendidas entre 18 y 28 años al momento de su formación. La duración promedio de esta formación fue de 4 años. 9 son especialistas, 2 están en formación mediante residencias médicas, 8 se encuentran cursando la carrera de medicina. Los entrevistados reconocen a la experiencia de AA, principalmente, como positiva y enriquecedora. Una perspectiva interesante mencionada por los AA en el desarrollo del Área Pedagógico-Didáctica refiere a la identificación de "tres posiciones que convivían como parte de la formación": Alumno – Ayudante Alumno y Aspirante Docente, uno y tres a la vez, cuestiones que remiten a diferentes abordajes en la formación, implican tensiones y desafíos y se consolidan en el transcurso del tiempo. También reconocen "lógicas diferentes en su proceso de formación, por un lado la pedagógica y por otro la disciplinar", la pedagógica les propició habilidades vinculadas al pensamiento y lectura críticos, destacando que se trata de un enfoque distinto al recibido en la formación específica. (Onrique y Sabelli, 2018). Identifican también a la "comunicación como herramienta para la docencia y la profesión" en tanto la emplearon en la docencia y como en el ejercicio profesional -en el área clínica- con pacientes y compañeros de trabajo. El Área de Investigación como "herramienta fundamental para el ejercicio de la profesión médica" debido a que favoreció la apropiación de conocimientos y herramientas para generar experiencias en la participación en proyectos de investigación financiados, realización de tesis de grado (8), obtención de becas (6) y comunicación de los resultados en numerosos congresos científicos así como en revistas de publicación periódica, bajo supervisión de los responsables de la formación. Es de destacar la relevancia de los conocimientos y la experiencia obtenida durante la ayudantía que facilitaron la vía de producción científica en el área de investigación clínica, particularmente en aquellos AA que realizaron una residencia médica. La capacitación se construyó durante estos diez años y es reconocida como "proceso en transformación", que parte de una transición entre encuentros espontáneos a otros sistematizados y orientados a la reflexión es decir a la formalización. Los resultados obtenidos se condicen con los de M.T. Urrutia y cols (2018) en relación a que la capacitación de alumnos en el área de investigación, trae consigo el desarrollo de habilidades útiles para otras áreas profesionales: búsqueda de información, habilidades de escritura, desarrollo del pensamiento crítico, trabajo en equipo , entre otros . Por otro lado, varios autores han señalado que en el plan de estudio de la carrera de medicina no están diseñadas acciones que contribuyan a la preparación pedagógica y que permitan desarrollar habilidades para desempeñar la función docente concebida dentro del perfil profesional (Hernández-Negrín H, 2018), debido a esto se torna de importancia la formación de los AA. Como conclusión se reconoce que la estrategia de enseñanza implementada durante los diez años, ha promovido la generación de conductas de apoyo académico y ayuda entre grupos de pares y contribuye a la calidad de la formación del estudiante en la Educación Superior. La participación de estudiantes de grado en un programa de formación de ayudantes es un primer paso para el desarrollo de estrategias que involucren a alumnos en investigación y docencia.

292 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 5 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: ALGUNS RESULTADOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Larissa Santos Barbosa | Brasil | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
Gabriel Real de Oliveira | Brasil | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
Lenara Nunes dos Santos | Brasil | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
Maria Margarete Delaia | Brasil | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
Katia Regina da Silva | Brasil | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

No Brasil, nos cursos de licenciatura de áreas específicas, sobretudo aqueles que estão vinculados às áreas das ciências exatas, é possível perceber, ainda, uma tendência ao bacharelado, priorizando-se as disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas. Nesse contexto está o estágio supervisionado obrigatório, que, na maioria das vezes, tem ocupado lugar de pouca relevância no processo formativo do futuro professor dessa área, quando deveria propiciar a vinculação entre a formação pedagógica, formação específica e inserção do futuro professor no contexto profissional. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa investiga o estágio supervisionado obrigatório desenvolvido em um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública brasileira, visando identificar, analisar e compreender alguns dos principais resultados que essa prática, articulando ensino, pesquisa e extensão, tem proporcionado ao processo de formação dos graduandos em licenciatura em Matemática. Trata-se de uma pesquisa em andamento, cujos aportes teóricos que embasam as análises estão relacionados à legislação, formação docente, formação do futuro professor de Matemática(Zimmer, 2017) e ao estágio supervisionado obrigatório(Pimenta, 2012). Utilizando abordagem qualitativa de pesquisa, acompanhamos e observamos a prática de estágio de um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública brasileira, que tem como proposta vinculá-lo ao ensino, pesquisa e extensão, e entrevistamos 27 alunos do referido curso, dois docentes vinculados à disciplina de estágio, além de observações em seis escolas públicas que são campos de estágios. Para interpretar os dados, utilizamos elementos da análise de conteúdo de Bardin(2011). A constatação após o período de observação foi que o estágio, desenvolvido nesse enfoque, possibilita que o estagiário correlacione, a teoria e a prática, tornando-se pesquisador da prática que o circunda, uma vez que, inicia com inquietações e problemáticas oriundas das vivências nas escolas públicas para, a partir delas, refletir, dialogar com seus pares e professores orientadores de estágio, no ambiente universitário, em busca de subsidiar ações da profissão nas escolas de estágio. Os estagiários afirmam que, ao desenvolverem esse tipo estágio, se sentem estimulados a construir diferentes práticas pedagógicas para desenvolver os conteúdos no âmbito escolar, investigando outras/novas abordagens metodológicas. Os professores orientadores de estágio são unânimes em afirmar que essa é uma prática que requer um engajamento entre todos os integrantes do processo, em especial dos professores da escola onde é realizado o estágio, que se envolvem, e precisam se envolver, desde as atividades de planejamento até as avaliações para que o processo possa ser retroalimentado. Tanto professores orientadores quanto estagiários consideram que é imprescindível planejar, executar, avaliar e reelaborar as ações, considerando que o ponto de partida é o levantamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, o que requer uma análise minuciosa na tentativa de amenizá-las. Ao que tudo indica, o estágio supervisionado obrigatório nessa perspectiva pode exercer forte impacto na formação do licenciando, quanto à construção de sua identidade profissional, considerando o protagonismo que lhe é possibilitado exercer. Outro efeito gerado por esse trabalho foi demandar o envolvimento dos professores que ministram disciplinas específicas e pedagógicas no curso, para subsidiar o planejamento e execução das ações.

295 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS PARA PROFESSORES QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Matheus Rosa Marinho | Brasil | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Gabriel Real de Oliveira | Brasil | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Dióscoros Brito Aguiar Júnior | Brasil | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Katia Regina da Silva | Brasil | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Maria Margarete Delaia | Brasil | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

No Brasil, a formação inicial de professores para atuar na educação básica tem protagonizado diferentes debates. No entanto, quando nos referimos aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, constatamos que a maioria possui formação acadêmica voltada para atuar nesse segmento da educação, porém não contempla estudos específicos dos conteúdos das disciplinas que ministram. Nesse contexto está a formação de professores para ensinar matemática, que ainda é considerada uma disciplina de difícil compreensão, temida por muitos e sendo, inclusive, apontada por estudiosos como causadora de problemas diversos, tais como evasão e reprovação. Considerando que os anos iniciais da educação básica são basilares para o processo educativo, esta pesquisa objetivou pesquisar as principais contribuições formativas das oficinas com conteúdos matemáticos usando materiais do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), desenvolvidas por uma universidade pública brasileira, como meio para complementar a formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Os aportes teóricos que subsidiaram as análises estão relacionados à legislação, à formação continuada de professores (Neves, 2018) e ao LEM (Lorenzato, 2009). Através de uma abordagem qualitativa de pesquisa, acompanhamos e observamos a realização das oficinas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública de seis municípios distintos, no estado do Pará, em que está localizada a Universidade lócus da pesquisa. Além disso, entrevistamos quinze professores participantes das oficinas. Para interpretar os dados, utilizamos elementos da análise de conteúdo de Bardin(2011). A constatação geral é que as dificuldades quanto ao domínio dos conteúdos matemáticos, de acordo com os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, são oriundas da falta de contato com os conteúdos específicos, pois na formação inicial estudaram apenas as metodologias de ensino usando conteúdos matemáticos para serem aplicadas em suas aulas, sem, contudo, estudá-los. O desconhecimento desses conteúdos acarreta para esses professores uma série de implicações, a saber: falta de domínio dos conteúdos; grande dificuldade para selecionar os conteúdos que precisam ser trabalhados em aula; insegurança ao desenvolvê-los em aula; e fuga de conteúdos que desconhecem, deixando de trabalhá-los com os alunos. Observando as oficinas que envolviam os conteúdos específicos da matemática e os recursos do LEM, foi notório o quanto os professores interagiam entre si, com os recursos e o conteúdo. E nessa interação, de acordo com a maioria dos professores, foi possível aprender os conteúdos matemáticos brincando e sem perceber, situação igual a que pode ser vivenciada pelo aluno. Especificamente sobre o uso do soroban, considerando o processo de inclusão, uma das professoras, com baixa visão, ressaltou que esse trabalho se mostrou de suma importância, pois proporcionou aos professores presentes o acesso a tecnologias assistivas para o ensino das operações básicas e outros conteúdos da matemática. Ao que tudo indicou o LEM está inserido em um contexto propício para a formação inicial e continuada de professores em serviço e para os futuros professores a vivência de espaços formativos e momentos privilegiados de aprendizagem de conteúdos matemáticos que são desenvolvidos com os alunos.

314 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

UNA REVISIÓN DEL SISTEMA DE TUTORÍAS DE LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA HUMANA

Shirley Méndez | Uruguay | Universidad de la República
Virginia Rubio | Uruguay | Universidad de la República
Lucía González | Uruguay | Universidad de la República

La Licenciatura en Biología Humana (LBH) es una carrera flexible, que exige que el estudiante construya su trayectoria curricular teniendo en cuenta ciertos lineamientos como por ejemplo contenidos obligatorios, cantidad de créditos y formación interdisciplinaria. Para acompañar al estudiante durante este tránsito se ha implementado un sistema de tutorías. En la actualidad la LBH está realizando una revisión del plan de estudios, del cual surgió la necesidad de estudiar el funcionamiento de las tutorías de la carrera mediante relevamiento de las principales inquietudes de los distintos actores de la carrera en relación a las tutorías. Con este fin se realizó un cuestionario en el que se recabó la opinión de los estudiantes avanzados y egresados de la LBH. Este formulario incluyó preguntas sobre características socio-demográficas de los encuestados así como su opinión acerca de las distintas tutorías. En este marco, el 60% de los que contestaron eran egresados recientes y el 40% estudiantes avanzados de la carrera. Más del 70% de los encuestados consideraron que su experiencia con el sistema de tutorías ha sido positiva. La figura del tutor fue considerada por los egresados como fundamental para el acompañamiento de la carrera siendo una guía y apoyo a la hora de definir su trayectoria curricular.Una de las dificultades planteadas era la necesidad de una mayor articulación entre el tutor y las autoridades de la LBH.En base a la información recogida se diseñó un nuevo sistema de tutorías para fortalecer el seguimiento de estudiantes en los diferentes grados de avance durante la carrera a través de unsistema de tutorías articulado, generando un plan de tutorías acorde a las necesidadesde la carrera. En la actualidad la LBH requiere como condición para el ingreso tener una trayectoria mínima en alguna carrera terciaria donde consten 80 créditos aprobados. En el marco de la revisión del plan de estudios de la LBH, se prevé el ingreso a la carrera desde bachillerato.Por esta razón se incorpora una nueva figura para acompañar a especialmente a los estudiantes que ingresan desde bachillerato, que son las Tutorías entre pares de inicio. Estos tutores pares van a recibir una formación previa a cargo de los integrantes de la Unidad Académica. Esta formación va a estar dirigida a buscar favorecer los distintos procesos de afiliación (intelectual o cognitiva, institucional y social) (Coulon, 2005) de los estudiantes que ingresan a la LBH. La afiliación institucional está relacionada a los vínculos administrativos y formales. La afiliación cognitiva corresponde a lo que los docentes esperan de los estudiantes y cómo estos interpretan los mensajes que emite el docente. Por último, la afiliación social, que corresponde a las relaciones entre pares y con los demás integrantes de la Institución. Estos procesos de afiliación generan una fuerte incertidumbre en los jóvenes, que deben de establecer relaciones entre lo ya conocido de secundaria y lo que esperan, en base a la información que han recabado. Por otro lado estas tutorías van a estar muy vinculadas con el sistema de mallas curriculares de ingreso que se establecerán para estos estudiantes (Pi et al, 2020). El sistema de tutorías va a estar integrado por cuatro niveles que se solaparán en la trayectoria curricular del estudiante de manera de acompañarlo durante su formación. Estos cuatro niveles son: Tutorías entre pares iniciales (TEPi), Tutorías de orientación curricular (TOC), Tutorías académicas de carrera (TAC) y Orientador de pasantía (OP). El funcionamiento del sistema de tutorías va a ser monitoreado y seguido por la Unidad Académica (UA) y la Comisión Curricular (CC) de la LBH. Asimismo la UA articulará entre los distintos tipos de tutores facilitando la comunicación entre los mismos y con la CC. De esta forma, a través de estas tutorías se espera acompañar y fortalecer el ingreso y la trayectoria de los estudiantes en esta carrera que presenta particularidades como la flexibilidad, la individualidad y la interdisciplinariedad.

321 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 6 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

ANALIZANDO LA ECONOMÍA DE PLATAFORMAS EN LA EDUCACIÓN

Marcela Carmen Pacheco | Argentina | Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humaidades. CIFFYH

Edurne Esteves | Argentina | Universidad Naciona de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. CIFFYH

El presente trabajo es parte del proyecto de investigación "Sentidos y estrategias de la inclusión de tecnologías digitales en la universidad" (Secyt-UNC 2018-2021) desarrollado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades "María Saleme de Burnichon" En este trabajo presentamos una mirada particular sobre la incorporación a la universidad de una Plataforma para el dictado de Cursos abiertos, masivos y en linea, conocidos como MOOC por sus siglas en inglés. Partimos de entender que: a) Este proceso se da en el marco de la expansión del neoliberalismo como proyecto económico, político y cultural global que persigue convertir en mercancía la mayor cantidad posible de servicios y bienes, las universidades se han ido integrando a un mercado mundial de educación superior, facilitado por la adopción de las tecnologías digitales e Internet y por otra parte, b) las universidades públicas argentinas presentan algunas características singulares que las harían incompatibles con las reglas de ese mercado: además de públicas, son gratuitas, con ingreso irrestricto y con una tradición política de autonomía, cogobierno de los claustros y un profundo vínculo social, nutrido con la noción de "derecho a la universidad" y la experiencia formativa universitaria mucho mas amplia que la recepción de un programa institucional profesional. Con estas premisas nos proponemos interrogar, comparar y reflexionar sobre el reciente desarrollo tecnológico, "las plataformas" en este caso educativa, en relación con el modelo institucional universitario argentino. Las plataformas se pueden definir -en general- como relaciones sociales y económicas intermediadas por algoritmos y un conjunto de "términos y condiciones", todo ello sujeto a un régimen de propiedad determinado por algún Estado Nacional y su legislación. Son en definitiva "modelos organizacionales", que pueden ser usados en distintas actividades y con diferentes propósitos: la hotelería, la compra-venta on line, la conexión entre usuarios y prestadores de transporte; y también a la educación. La pretensión analítica de este trabajo apunta a los efectos de la incorporación de estas plataformas –nacidas bajo el ideario de colaboración y construcción–, revisando las opciones políticas y tecnológicas que están detrás de ellas, para luego contrastar esas opciones con las características de la universidad pública argentina hoy existente. Cada plataforma comporta un estructura compleja que a fines analíticos hemos propuesto como el ensamble de las siguientes dimensiones: Modelo de gobernanza y toma de decisiones: mecanismos por los cuales se instituyen las reglas de la organización y sus posibles modificación. Modelo comunicacional: las posibilidades de comunicación habilitadas entre distintos tipos roles. Modelo de negocios: Las maneras en que la plataforma obtiene los recursos para su funcionamiento y el destino de los beneficios que eventualmente genera. Modelos tecnológicos: El uso de software libre y formas de uso y/o resguardo de los datos. Modelo de actividad u objeto mediado: concepción del objeto – actividad mediada. Modelo de actores o roles.: Atribuciones y relaciones entre los perfiles definidos. En el trabajo interrogamos a la plataforma en cuestión, diseñada en EEUU y bajo su legislación y a la que la UNC se sumó en 2017 mediante la firma de un contrato de adhesión. Esta plataforma plantea un modelo de gobernanza centralizado, con condiciones estrictas para cada uno de los intervinientes. Su modelo económico se basa en la suscripción por parte de las instituciones, el pedido de donaciones y el cobro a de un monto pequeño en dólares a "estudiantes - usuarios" para obtener certificaciones, además del uso del nombre de las universidades integradas (como la UNC). El modelo de comunicación de esta plataforma está altamente reglado. El modelo pedagógico, por su parte, se basa principalmente en el diseño instruccional. Frente a este perfil, las universidades públicas argentinas han construido y sostienen un modelo diferente, con una gobernanza basada en las nociones de cogobierno y autonomía. El modelo pedagógico es el de la libertad de cátedra y de expresión, en el marco de un modelo económico de gratuidad sostenida por el Estado. A partir de la comparación entre los modelos institucionales de la universidad pública argentina reflexionamos sobre los efectos estructurales de los proyectos "modernizantes" en las formas de trabajo docente, de producción de conocimiento y la extensión universitaria que la plataforma educativa en cuestión estaría promoviendo. Y su funcionalidad respecto del "marketing académico" para participar de una forma de internacionalización de la educación superior fuertemente mercantilizada.

323 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LOS SEMINARIOS CIENTÍFICOS COMO ESTRATEGIA DE ARTICULACIÓN DOCENCIA/INVESTIGACIÓN EN CÁTEDRA HORTICULTURA DE FACULTAD DE AGRONOMÍA Y ZOOTECNIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN-ARGENTINA.

Elizabeth L. Villagra | Argentina | Facultad de Agronomía y Zootecnia-Universidad Nacional de Tucumán (FAZ-UNT). Cátedra de Horticultura. Depto. Producción Vegetal.
María Inés Sal Paz | Argentina | Facultad de Agronomía y Zootecnia-Universidad Nacional de Tucumán (FAZ-UNT). Cátedra de Horticultura. Depto. Producción Vegetal.

La formación de recursos humanos, en el caso de las Ciencias Agrarias, debe considerar el proceso acelerado de modernización y cambios en la agricultura actual. Así, la educación vinculada con la investigación debe constituir un soporte de las innovaciones, con énfasis en procesos productivos ambientalmente seguros y orientados hacia una agricultura sostenible. Esto, determina una nueva forma de abordar la formación agronómica, una nueva actitud del egresado en las Ciencias del Agro y nuevos roles en su perfil profesional (CRESALC/UNESCO- SIHCA, 1996). Este enfoque exige vincular la educación con un proceso racional de identificación de necesidades de capacitación, mediante la consulta permanente a los actores del desarrollo, sustituyendo el enfoque convencional por uno nuevo, en el cual el educador debe ser capaz de conducir simultáneamente con la acción capacitadora, una línea de permanente investigación sobre la realidad de los procesos productivos, los avances y cambios científicos, tecnológicos y de mercados (Quevedo, 1997). En este marco global, es preciso, la readecuación de prácticas que realizan los distintos actores participantes del proceso y el acompañamiento de las instituciones educativas universitarias para responder a los requerimientos de formación de recursos humanos con capacidades y habilidades "diferentes y acordes a las demandas emergentes". Una de las demandas que debe satisfacer hoy la Universidad y por ende, las facultades de Agronomía, se basa en considerar que el alumno requiere docentes orientadores-estimuladores y generadores de distintas condiciones potenciadoras de procesos constructivos por parte de los alumnos. Estos Seminarios Científicos recrean un contexto de interacción docente-alumno avanzado en la carrera, por lo que implican considerar la formación e información de un profesional futuro muy próximo en el tiempo, que, necesariamente, debe estar en condiciones de posicionarse protagónicamente, como sujeto activo frente a los cambios, capaz de sostener e incrementar su propio aprendizaje. Se pretende contribuir a la generación de un tipo de profesional que puede responder a las necesidades del medio rural en el presente y el futuro previsible, dentro de una orientación para formar profesionales pensantes, preparados para solucionar problemas nuevos y no solo aplicar conocimientos adquiridos, capaces de tomar decisiones racionales, encontrar soluciones inteligentes a los problemas que debe enfrentar y una actitud para el diálogo y la controversia; diferenciando claramente la educación superior de los demás niveles no solo por los temas de los cuales trata sino por los contenidos y los métodos de aprendizaje que utiliza, colocando al estudiante y al docente que lo orienta en el límite de lo conocido; pero con capacidad de comprenderlo y aplicar sus derivaciones en el mundo concreto dentro del cual actúa, caracterizado por un ambiente de escenarios dinámicos y crecientemente globalizados (Viñas Román, 1996). Fuensanta Hernández Pina (2002) compila estudios con cuatro perspectivas: docencia e investigación como complementarias (perspectiva de relación positiva), otros en conflicto (relación negativa), otros como actividades no relacionadas (perspectiva nula) y finalmente, considera circunstancias externas, que favorecen una relación positiva (transferencia) o negativa (interferencia). En esta línea transformadora de enseñanza y de vinculación/articulación entre docencia/investigación, desde Cátedra de Horticultura de la Facultad de Agronomía y Zootecnia de la Universidad Nacional de Tucumán (FAZ-UNT), se promovieron e implementaron con distintas modalidades y como parte de un proceso dinámico y flexible, los Seminarios Científicos (SC) con alumnos de grado que cursan la materia en 5º año del ciclo profesional de la carrera de Ingeniero Agrónomo –Plan de Estudios 2003-. Así, procura "repensar" alternativas pedagógicas y generadoras de conocimientos con base científica, que contribuyan a la formación integral del alumno, potenciando su creatividad y pensamiento crítico. Los trabajos de seminario constituyen un requisito para regularizar la materia Horticultura y procuran desarrollar investigaciones e implantación de ensayos con diferentes hortalizas (con variada forma de propagación y manejo productivo) en pequeña escala, pero con proyecciones de real transferencia tecnológica en las producciones locales bajo principios de sostenibilidad, considerando los requerimientos del consumidor y las necesidades de la producción de alimentos de origen hortícola. Se tiende así, a implementar actividades de grado con un enfoque holístico, más aun en el final la etapa estudiantil, de modo que potencie su capacidad para asociar y complementar las actividades de investigación aplicada, de enseñanza-aprendizaje entre docentes y alumnos, empleando una estrategia participativa, a fin de satisfacer necesidades de superación personales y del conjunto de la institución FAZ-UNT. De esta forma, los alumnos trabajan en forma grupal –comisiones de aproximadamente 20 alumnos- contando con un docente responsable tanto en aula, laboratorio como Campo Experimental (Cátedra Horticultura de FAZ-UNT). En cada trabajo se analiza y valora la aplicación del Método Científico según: título, autores, introducción: objetivo/s-hipótesis, antecedentes, materiales y métodos, resultados, discusión, conclusiones, bibliografía y agradecimiento/s. Cada comisión presenta un informe escrito y defiende oralmente su SC. Se producen 5 SC/año y aprueba el 100% de los alumnos. La dinámica de trabajo individual y colectiva de los alumnos, implicó que dejaran de ser sujetos receptores de información y se transformaran en sujetos activos, capaces de desplegar una amplia variedad de conductas determinantes de su aprendizaje en terreno y en aula. En tanto, mejoraron sus capacidades vinculadas con análisis, teorización, aplicación, elaboración y transferencia de lo aprendido y puesta en consideración del conjunto de docentes y alumnos que cursan la materia, en un avance hacia la comprensión de los fenómenos, procesos y resultados alcanzados no sólo durante el trabajo específico sino, integrando conocimientos previos y construyendo de manera activa y participativa "nuevos conocimientos".

328 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

PYR: INTEGRACIÓN CURRICULAR DE DOS ASIGNATURAS EN LA CARRERA DE ARQUITECTURA

Alejandro Folga | Uruguay | Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

En el año 2017 la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) comenzó la implementación de un nuevo Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura (conocido como Plan 2015). Entre las muchas innovaciones introducidas por este plan, se destaca la redistribución de las cátedras existentes según estructuras académicas diferentes a las establecidas en el plan anterior (Plan 2002) y la integración de algunas asignaturas en nuevas unidades curriculares. En el ámbito específico de la representación gráfica de la arquitectura, la asignatura existente en el plan anterior, Medios y Técnicas de Expresión (MyTE), se fusiona con la asignatura Proyecto de Arquitectura, para conformar dos unidades curriculares de dictado compartido, denominadas Proyecto y Representación (PyR). Esta integración se acompaña de una consecuente disminución de la carga horaria y los créditos académicos destinados a la enseñanza exclusiva y específica de la representación. El objetivo de esta ponencia es comunicar algunos resultados provenientes de la evaluación de una experiencia docente llevada a cabo en la unidad curricular PyR del Taller Articardi, uno de los nueve talleres que conforman la cátedra múltiple de Proyecto de Arquitectura. La metodología seguida para llevar a cabo este trabajo consistió en el análisis comparado de los planes de estudio (Plan 2002 y Plan 2015), y de los programas de MyTE y PyR; y en el registro de los diferentes ajustes y medidas que, en sucesivas instancias, la FADU ha implementado para mejorar el funcionamiento de los cursos de PyR. Se analizan aspectos cuantitativos (como la dispar relación entre el número de estudiantes y la distribución de docentes de cada taller) y sobre todo cualitativos (como las diferentes formas de integración y las estrategias para el dictado conjunto de la unidad curricular PyR). Estos aspectos han ido cambiando y ajustándose con el tiempo, de modo que se han ensayado diversos sistemas de dictado y se han desarrollado diferentes relacionamientos entre los docentes de las asignaturas originarias. Si bien nuestro análisis se focalizó en la experiencia desarrollada en el taller Articardi, también se consideraron las situaciones de los ocho talleres restantes. En concreto, se analizaron las diferentes conformaciones de los equipos docentes de representación a lo largo de los primeros seis semestres de implementación del nuevo plan y las diferentes estrategias ensayadas por los equipos docentes de ambas asignaturas para conseguir la integración de sus respectivos objetivos pedagógicos. Si bien es cierto que las asignaturas originarias presentan evidentes convergencias (lo que llevó a su integración en el Plan 2015) no es menos cierto que también se caracterizan por sus notables divergencias. Una de las mayores diferencias que hemos constatado radica en las estrategias didácticas y en las formas de trabajo adoptadas por los dos equipos docentes. Estas discrepancias indican la existencia de dos culturas de enseñanza que implican desde disímiles formas de impartir la clase hasta criterios desiguales (por parte de la institución FADU) para la asignación de los recursos presupuestales docentes. Lo que en la teoría (definida por el Plan 2015) implicaba complementación en los contenidos dictados por cada asignatura y prácticas coordinadas, en la práctica no ha sido tan fácil de llevar a cabo. Considerando los tres años que lleva esta experiencia y los nueve diferentes talleres de proyecto, la simbiosis de equipos docentes ha dado lugar a resultados muy diversos que van desde la plena integración (cooperativismo) hasta el total conflicto (comensalismo, parasitismo), que ha llegado incluso a la disolución y des-integración de algunos equipos docentes.

A las problemáticas originadas por esta doble pertenencia, en PyR se suman las temáticas propias de los cursos que funcionan en el año de ingreso a la universidad: la masividad y las dificultades en la "experiencia de transición" (Johnston, 2013). Todo esto ha llevado a que en las unidades curriculares de PyR se planteen importantes desafíos que aún no han sido totalmente resueltos. Como conclusión primaria, a grandes rasgos, podemos identificar que en estos tres años han sido ensayadas tres modalidades de relacionamiento entre ambas asignaturas: 1) trabajo en paralelo: se separa totalmente el dictado de cada asignatura en días y horarios diferentes, mínimamente coordinados entre sí; 2) trabajo escalonado: se desarrollan trabajos coordinados en los que el equipo de cada asignatura desarrolla una ejercitación que está fuertemente conectada con lo realizado en la otra asignatura; y 3) trabajo simultáneo: se realiza el dictado conjunto de ambas asignaturas con coexistencia (temporal y espacial) de los dos equipos docentes en el aula. A partir de las evaluaciones y autoevaluaciones realizadas por los equipos docentes encargados, se puede afirmar que cada una de estas opciones presenta ventajas e inconvenientes con respecto a las otras. Por lo tanto, no es posible afirmar, de modo concluyente, que una sea mejor que otra, pues en diferentes talleres una misma modalidad de dictado ha dado resultados distintos e incluso opuestos. Por último, a largo plazo se vislumbran dos alternativas extremas. La primera consiste en la fusión de las dos cátedras en un único (y nuevo) equipo docente. Se trataría de una nueva cátedra, que debería ser independiente con respecto a las dos asignaturas precedentes. Consideramos que esta opción es poco viable, pues implicaría cambios de envergadura que no están previstos en la actual reestructura académica que la FADU está llevando adelante. La segunda alternativa implica la disolución o separación definitiva del cursado de las unidades curriculares Proyecto y Representación. Consideramos que este otro extremo es más viable porque ya se ha practicado en los anteriores Planes de Estudio y porque permite que cada asignatura conserve su identidad. Obviamente, entre la fusión total y la disolución absoluta podemos interpolar muchas alternativas intermedias, que podrían ser las más adecuadas para sacar el mejor partido de esta doble pertenencia.

334 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL CICLO BIOLOGÍA BIOQUÍMICA Y DE SU TRÁNSITO CURRICULAR.

Ana Egaña | Uruguay | Udelar
Andrea Texo | Uruguay | Udelar
Zoraima Artía | Uruguay | Udelar
Daniel Peluffo | Uruguay | Udelar

Caracterización de los estudiantes del Ciclo Biología Bioquímica y de su tránsito curricular. Egaña, A; Texo, A, Artía, Z.; Peluffo, D. Departamento de Ciencias Biológicas del CENUR Litoral Norte, Universidad de la República. ciclobiologiabioquimica@gmail.com Eje Temático: 2. Transformación de la enseñanza Tipo de presentación: póster Palabras clave: Ciclos de formación, tránsito curricular, inclusión, TICs El Ciclo en Biología-Bioquímica (CBB) constituye una novedosa oferta de enseñanza del CENUR Litoral Norte de la Udelar, cuyo plan de formación fuera aprobado en el 2017. El Ciclo se inscribe dentro del proceso de descentralización universitaria de la última década, que incrementó en modo significativo la oferta educativa así como la matrícula estudiantil en los centros universitarios del interior del país (Carreño, 2015; CCI, 2014). Posee un formato de ciclo de un año de duración (90 créditos), y permite el ingreso desde el bachillerato (aunque no se considera formalmente un Ciclo Inicial Optativo), y conforma un trayecto de formación que luego es reconocido por las Licenciaturas en Ciencias Biológicas y Bioquímica de la Facultad de Ciencias, y a nivel regional permite continuar estudios en la Licenciatura en Biología Humana. Está presente en las sedes Salto y Paysandú, lo que fomentó modalidades de enseñanza innovadoras, convergencias de equipos docentes, articulaciones entre sedes, así como la implementación de tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en forma amplia y continua. El objetivo de esta presentación es describir el perfil de los estudiantes que ingresan al CBB, así como relevar las características de su tránsito curricular durante el Ciclo. Este análisis se realizará a partir de la información recabada tanto de un cuestionario aplicado a los estudiantes, de la sistematización de documentación (actas) referidas a logro educativo, así como de las estadísticas de uso de recursos de TICs por parte de los estudiantes. El CBB comenzó a implementarse en el 2018, y cuenta con una matrícula de 37 estudiantes. Sin embargo, en primera instancia constatamos que un 27% de los mismos no llega a comenzar el Ciclo, lo que algunos autores definen como desvinculación precoz (Ramos y cols, 2017), en algunos casos debido a incompatibilidad con el horario laboral (el CBB se dicta en horario vespertino), en otros por no satisfacer las expectativas previas, aunque en muchos otros se desconoce el motivo. Por otro lado, observamos un componente de movilidad educativa entre los inscriptos, ya que aproximadamente la mitad de ellos ha tenido alguna experiencia terciaria previa, relacionadas en general con las ciencias biológicas y/o de la salud. Es una estrategia para mantenerse en el área de interés de formación (un 70% posee origen en bachillerato de orientación Biológica), pero buscando un cambio de su trayectoria curricular. Por su parte, las edades de los estudiantes efectivamente vinculados al ciclo (48% del total de inscriptos) oscilan entre los 19 y los 29 años, con un componente fuerte en el entorno de los 20 años. Y en su amplia mayoría (90%) pertenecen a la primera generación de su familia que accede a estudios terciarios. Estos datos coinciden en líneas generales con la caracterización poblacional de los CIOs efectuada por Errandonea y cols (2017; 2018). Por su parte, entre aquellos estudiantes que se mantienen vinculados, se comprueba un rezago para la obtención de los 90 créditos que otorga el CBB. En relación a esto último, se observa también una diferencia entre el rendimiento de los estudiantes del CBB y de otros estudiantes (más avanzados) que toman cursos del CBB como optativas, lo cual podría explicarse en base a que estos últimos poseen una madurez académica mayor que los primeros. Por último, se discutirá si las TICS favorecen u obstaculizan el rendimiento y logro educativo y su papel en todo el proceso formativo. Pues por un lado, estas herramientas facilitan la capacidad de asistir en forma virtual al aula, el acceso de los estudiantes a los materiales, y el aprendizaje autónomo, pero por otro, dificulta el intercambio directo con los docentes, a la vez que se ha comprobado una disminución del presentismo en aquellas clases que quedan grabadas. Además existe una amplia heterogeneidad en el uso de estas herramientas. Importa señalar que el conjunto de estos datos recabados han sido usados y sirven de insumo para la autoevaluación en talleres docentes y la mejora en la implementación del Ciclo.

337 | ORAL
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA UNIVERSITARIA: UNA MIRADA DESDE LOS AJUSTES SITUADOS DE LOS SUJETOS QUE APRENDEN Y ENSEÑAN

Nora Cascante Flores | Costa Rica | Universidad de Costa Rica

En la búsqueda de una mejor comprensión de las dimensiones que interviene en la pedagogía universitaria, esta investigación tiene como propósito el análisis de las prácticas educativas, particularmente las interacciones en el aula universitaria, desde la perspectiva de la acción situada, posicionamiento que permite estudiarlas en "situación", considerando que ambas se retroalimentan y son inseparables. Comprender la actividad educativa como acción situada supone centrarse en lo particular, lo concreto, lo real, en la actividad cotidiana como punto de análisis. En ese sentido, esta investigación recupera la necesidad de considerar el comportamiento humano vinculado a las características del contexto, como elemento explicativo de la adquisición y uso del conocimiento, puntualmente el interés en este posicionamiento radica en estudiar cómo las personas utilizan las circunstancias para efectuar las acciones y no a la inversa, tratar de extraer la acción de sus circunstancias y representarla en un plan racional; posicionamiento que resulta muy pertinente para estudiar y comprender las interacciones pedagógicas en el aula universitaria. Al respecto Saury y otros (2006), señalan que se coloca en el centro de la teoría las interacciones sujeto-entorno, el papel activo y constructivo de los sujetos en esa interacción, la importancia de las dimensiones culturales en el aprendizaje y el peso de la subjetividad en la experiencia. Así mismo, se rompe con las nociones rígidamente concebidas de los planes y las metas inflexibles, en su lugar, se promueve revisar lo que los individuos desarrollan en su actividad, cómo la preparan y resuelven a la luz de las circunstancias (Lave y Wenger, 1991). Desde el posicionamiento de la acción situada, se marcan varias rupturas fundamentales con respecto a las perspectivas cognitivas clásicas, entre las que podemos destacar: una noción más amplia referente al contexto, la co-determinación de la acción y la situación, el carácter emergente y aleatorio de la actividad, el aprendizaje y cognición hacia una perspectiva más profunda de participación y comprensión, entre otros aspectos, que resultan relevantes para explicar y comprender la acción humana. La noción de contexto sobresale como un sistema de actividad que integra al sujeto, al objeto y a los instrumentos. En ese sentido, Lave (2001), señala que el contexto no es un recipiente estático para la interacción personal, si no, un orden de comportamiento del cual uno forma parte; es decir, se considera como las relaciones concretas, históricamente constituidas, estas se construyen mientras las personas se organizan para atender y dar significado a ciertas preocupaciones sobre la base de la interacción social. Coherente con lo anterior, la noción de la codeterminación de la acción y la situación se entiende como un sistema de emergente in situ de las dinámicas de las interacciones, estos dos polos son inseparables, no se puede analizar una sin explicar y comprender la otra, ya que la acción determina la situación, al mismo nivel que la situación determina la acción posible. Otra dimensión pertinente para este estudio, es la consideración que el conocimiento y el aprendizaje se encuentran a lo largo de la compleja estructura de actuación de las personas en diversos ambientes (Lave, 2001). Las acciones particulares se constituyen socialmente y sus significados no se crea por intenciones individuales, sino que se conforman mutuamente, en las relaciones entre sistemas de actividad y las personas que actúan y tienen carácter relacional. Considerando la perspectiva teórica antes citada, se articuló un abordaje metodológico coherente que permitiera destacar la naturaleza de las interacciones pedagógicas en el aula universitaria; por lo que esta investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativa, desde el estudio de caso, con la participación de cinco docentes universitarios de la Universidad de Costa Rica, provenientes de diferentes disciplinas académicas. Los resultados del proceso investigativo evidencian que las interacciones pedagógicas están caracterizadas por una serie de transformaciones a la luz de las situaciones emergentes propias de las relaciones sujeto-entrono, a las que se les denominó ajustes situados en la actividad educativa. El análisis y resultados anteriores, nos llevó a considerar una visión diferente de las acciones educativas, en las que emergieron nuevas aproximaciones para concebir las tareas formativas, por ejemplo, la planificación se concibe como un recurso para orientar la acción, pero no la determina, dado que las decisiones son ajustadas al contexto, las interacciones de los participantes en el proceso educativo, se caracterizan por el dinamismo aleatorio lo cual requiere visualizar escenarios educativos flexibles que se adapten a las circunstancias emergentes que se propician en la interacción. Un aporte evidenciado en esta investigación es que las acciones educativas e interacciones analizadas están altamente relacionadas las características y demandas del contexto, aun cuando los docentes previeron acciones que esperaban que el estudiantado realizara y a la inversa, estas se circunscribieron a las emergencias situacionales, por lo que no se consideraron como algo dado; si no que se ajustaron considerando los elementos contextuales que tenían significado para los participantes, esto nos lleva a destacar que las situaciones educativas no son generalizables, su carácter es particular, real, que discurre en el devenir de la cotidianidad, desde la cual debe ser analizadas.

344 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA Y SU INCIDENCIA EN LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS INTERRUMPIDAS DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

CLAUDIA DEL HUERTO ROMERO | Argentina | Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
EDUARDO RODRÍGUEZ PESCE | Argentina | Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
LUCRECIA RINDERSTMA | Argentina | Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
ADRIANA ORDOÑEZ | Argentina | Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
NARDA ACUÑA | Argentina | Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Introducción El presenta trabajo tiene como objetivo reconocer cómo las prácticas de la enseñanza inciden directa o indirectamente en los rendimientos académicos de lo/as estudiantes rezagado/as o que abandonaron la Carrera. Se realizó un estudio de casos con docentes de Ciencias Agropecuarias de la UNC. Para la recolección de la información se administraron entrevistas en profundidad y encuestas semi-estructuradas. El análisis e interpretación de datos se efectuó a partir de la elaboración de patrones y categorías analíticas emergentes. Resultados 1- De la enseñanza: se advierte una diversidad de posicionamientos epistemológicos y metodológicos sobre la enseñanza de un mismo objeto de estudio en la misma asignatura. Esto se convierte en una dificultad para lo/as estudiantes, quienes se muestran desorientado/as a la hora de responder en las instancias de evaluación. Una de las causas es la escasa o nula comunicación y articulación de docentes al interior de los espacios curriculares. En relación con las estrategias de enseñanza, se detectan inconsistencias en el planteo de actividades y consignas de trabajo. Éstas son escasamente cuestionadas o replanteadas, convirtiéndose así en prácticas rutinarias no reflexivas, y a veces poco motivadoras para los estudiantes. 2- De la evaluación de los aprendizajes: tanto lo/as docentes como lo/as estudiantes no se toman el tiempo suficiente para reflexionar sobre la evaluación. En general, se trata de prácticas reproductoras de medición, centradas en los resultados y en las relaciones asimétricas de poder. Éstas asimetrías también se detectan en lo/as docentes que dictan trabajos prácticos, y que en acotadas ocasiones diseñan los instrumentos de evaluación, a diferencia de lo/as docentes de mayor jerarquía, quienes lo hacen. Esto trae como consecuencia la disparidad en los criterios de corrección y calificación, arrojando en ciertas ocasiones, resultados pocos alentadores. Un dato no menor es la escasa explicitación y claridad de criterios de evaluación y ponderación en los exámenes. A ello se suma la ambigüedad en el planteo de consignas, que se refleja en la variedad de interpretaciones por parte de lo/as estudiantes. 3- De los conocimientos previos de los estudiantes: se subraya cierta limitación en el de dominio-por parte de lo/as estudiantes- de contenidos de asignaturas previas que deben ser retomados en la asignatura siguiente. Se deposita la causa al abordaje de contenidos, desde un lugar de exterioridad, sin involucramiento del estudiante en situaciones reales (por no ser planteadas por los docentes); lo que genera rechazo por la materia, o estudian solo para la instancia de evaluación. Por su parte, lo/as estudiantes re-inscriptos no siempre demuestran saberes declarativos anclados en la disciplina, pero sí tienen ventaja respecto al desarrollo de habilidades y destrezas para el manejo de materiales e instrumental de trabajos prácticos. 4- De la alfabetización académica: se detectan dificultades de lecto- escritura y comprensión lectora en los exámenes e informes escritos, que se ponen de manifiesto en inconsistencias gramaticales básicas. También se observa en la exposición oral, inconvenientes para sintetizar, analizar, integrar y expresar adecuadamente la información. Son pocos los casos de estudiantes que acuden a la bibliografía obligatoria y/o sugerida, pues la mayoría se guía por los apuntes de clase o de terceros. En general se limitan a una lectura superficial y veloz; y utilizan estrategias postergatorias de estudio , dejando los temas a evaluar para último momento. Estos hábitos suelen ser la razón del abandono del cursado de las asignaturas. 5- Del tiempo académico: lo/as docentes señalan la limitación del tiempo real para desarrollar contenidos curriculares, como así también el desfasaje del dictado de prácticas productivas en relación con los tiempos estacionales, ya que así está estructurado el Plan de Estudio. Estos son motivos de cuestionamiento por parte de lo/as estudiantes sobre la utilidad práctica de los contenidos. A ello se suma la superposición de evaluaciones finales de asignaturas del mismo año, con el cursado de éstas, condicionando así, los procesos de aprendizaje y óptimos rendimientos académicos. 6- De la diversidad socio-cultural y las experiencias previas de lo/as estudiantes: lo/as docentes dan cuenta de la heterogeneidad de contextos y realidades sociales de la que provienen lo/as estudiantes. Esto marca una singularidad en el grupo-clase: lo/as que están más familiarizados con términos y tareas de campo, se convierten en un incentivo para los docentes en el desarrollo de las clases prácticas y el trabajo colaborativo. Pero suele producirse el efecto rebote: el abandono del cursado de la asignatura por parte de estos estudiantes, al estar desmotivados o aburridos. Un dato revelador es la incidencia de las relaciones vinculares sólidas entre grupo de pares, como elemento auto-rregulador de los aprendizajes y como factor limitante del abandono. 7- De lo/as docentes noveles: lo/as docentes con escasa trayectoria académica, reconocen su limitación pedagógica, como así también, experimentar situaciones de frustración e incertidumbre. Marcan la necesidad de revisar los paradigmas docentes, mejorar los canales de comunicación con pares de mayor jerarquía, formar parte en la toma de todas las decisiones, promover el trabajo colaborativo, la capacidad de escucha y trabajar con los propios errores como fuente de aprendizaje. Conclusión En síntesis, se infiere la incidencia de factores didácticos, psico-sociales y comunicacionales, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como consecuencia en el rezago y abandono universitario.

346 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

GEORGE HERBERT MEAD: FUNDAMENTAÇÃO PARA UMA JUSTIÇA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO

MARIBEL ANDRADE | Brasil | UNiversidade Federal de Pelotas
JOVINO PIZZI | BRASIL | Universidade Federal de Pelotas

Brasil, século XXI, e a frase afirmativa escutada em diferentes ocasiões e lugares, inclusive nas salas de aula, perpetua: "Quando o Brasil foi descoberto pelos europeus". Um novo mundo surgiu a partir desse equívoco, com imensas consequências até os dias atuais. Para entendermos com clareza essa questão, é preciso voltar aos primórdios da civilização, mas, isso não é algo simples, pode ser comparado com o trabalho de um arqueólogo que "junta as pecinhas encontradas". No entanto, faz-se necessário dizer que: O Brasil não foi descoberto, essa foi uma região invadida, saqueada e em seguida, os nativos sofreram o processo civilizatório de aculturação, imposto pelos europeus. Estes não respeitaram os povos indígenas que foram quase exterminados nas Américas; A América era um vasto império do diabo, de redenção impossível ou duvidosa, mas a fanática missão contra a heresia dos nativos confundia com a febre que, nas hostes da conquista, era causada pelo brilho dos tesouros do novo mundo. Bernal Díaz de Castillo, soldado de Hernán Cortez, escreve que eles chegaram à América "para servir a Deus e a sua Majestade, e também por haver riquezas" (Galeano, 2010 p. 31). Nesta citação, ainda não estavam os europeus, em terras da América do Sul e sim, na América Central, mais precisamente na região do Caribe, pela qual Colombo encontrava-se maravilhado não apenas pela beleza natural do lugar, mas também pelas riquezas ali encontradas. Em pouco tempo a população do Caribe desapareceu pois, os indígenas não aguentaram o tipo de trabalho, impostos pelos invasores. A triste realidade do ódio construído por demarcadores da diferença. Havia de tudo entre os indígenas da América: astrônomos e canibais, engenheiros e selvagens da Idade da Pedra. Mas, nenhuma das culturas nativas conhecia o ferro e o arado, o vidro e a pólvora, e tampouco empregava a roda. A civilização que se abateu sobre essas terras, vividas do outro lado do mar, vivia a explosão criadora do Renascimento: a América surgia como uma invenção a mais, incorporada junto com a pólvora, a imprensa, o papel e a bússola ao agitado nascimento da Idade Moderna. O desnível de desenvolvimento dos dois mundos explica em grande parte a relativa facilidade com que sucumbiram as civilizações nativas (Galeano, 2010 p. 35). Na América Latina, o processo não foi diferente; nativos quase exterminados, os engenhos da cana-de açúcar expandiam-se, a necessidade de mão-de- obra barata trouxe até aqui o comércio de pessoas negras escravizadas, estes, sofreram dois processos de civilização: deculturação e aculturação. Lamentavelmente a violenta maré de cobiça, horror e bravura se espalha por essas terras ao preço do genocídio nativo. De acordo com RIBEIRO, (1969, p. 64), pesquisas recentes relatam que os "indígenas das Américas somavam não menos do que 70 milhões ou até mais, quando os invasores estrangeiros aqui chegaram e, passados aproximadamente um século e meio, nossa população nativa estava reduzida tão só a 3,5 milhões". Podemos somar ao infortúnio dos indígenas dos impérios aniquilados, o terrível destino dos negros, arrebatados nas aldeias africanas para trabalhar nas Antilhas e no Brasil. Desse modo, segundo GALEANO (2010 p. 64) "a economia colonial latino-americana valeu-se da maior concentração de força de trabalho até então conhecida, para tornar possível a maior concentração de riqueza com que jamais contou qualquer civilização na história mundial." Este foi o processo de construção da história desse lugar. Através da exploração da mão-de-obra humana dos povos originários e dos negros escravizados (força motriz necessária). Uma história escrita por brancos para uma sociedade de brancos, um colonialismo que se transforma em colonialidade. Recentemente, emerge a criação de Leis (10.639/2003 e 11.645/2208) para que a verdadeira cultura desses povos fizesse parte dos currículos escolares e adentrassem às salas de aula. Esclarecer aos estudantes as culturas originárias do povo brasileiro, mostrar o negro não apenas como os livros didáticos até então mostravam: pessoas sem história, sem passado, sem capacidade intelectual, apenas objetos de força-de-trabalho, "escravos", mas, como sujeito capaz e igual, independentemente de cor, porém, herdeiros de um racismo enquanto fruto da violência, uma patologia social que perdura até os dias atuais e que emerge extinção. Mostrar o indígena como integrante de uma cultura milenar, da qual não abriram mão, mesmo suprimidos, massacrados, desrespeitados, lutam incessantemente por mantê-la. A Lei 10.639/2003, teve como propósito, incluir a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares dos Ensinos: Fundamental e Médio. No entanto, não foi assim que aconteceu. Tais culturas são trabalhadas nas escolas e fora delas, em ações isoladas, ações afirmativas: Projetos, Grupos de estudos, Movimentos Negros, disciplinas optativas nos Cursos de Licenciaturas das Universidades, etc. Não fazem parte da grade curricular como disciplina obrigatória, talvez pelo fato de não haver por parte dos docentes, formação qualificada para isso, tampouco interesse. Porém, existe a possibilidade de uma Pedagogia Autêntica, a partir de nós mesmos, em muito, distante de uma cópia mal feita, incorporada de fora para dentro, ignorando nossas raízes. A formação de professores qualificados para a execução da proposta, é fundamental para o êxito de uma Epistemologia Triangular. Os conceitos de George Mead, sobre a construção do self, como fundamentação, para refletir questões ainda não resolvidas, são fundamentais. Que todos os estudantes, não apenas os afro-brasileiros, através do autoconhecimento da sua história, construam na socialização, seu verdadeiro self, sua verdadeira identidade. Defender-se-á a ideia de que a Educação, a Escola e a Sociedade tem a responsabilidade de (re) pensar esse processo, trazendo à tona o sentido da nossa história, o sentido de ser Latino-americano, a importância da nossa própria cultura, a partir da nossa própria história, através da autenticidade dos fatos, rememorando como algo a ser reconstruído, pois é, inaceitável negar o nosso próprio ser.

347 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

APORTES A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS: INCORPORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN CLAVE DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Gabriela Rico | Uruguay | IPA/CFE/ANEP

Esta investigación corresponde al trabajo final de la tesis de Maestría en Educación, sociedad y política de FLACSO e indagó acerca de la incorporación de la lectura y la escritura en la formación inicial de los profesores de la especialidad Ciencias Biológicas en el Instituto de Profesores "Artigas" (IPA) y en el Profesorado Semipresencial (PS) en el año 2018. Se considera que estas prácticas constituyen herramientas fundamentales para la alfabetización académica y que potencian los aprendizajes de las disciplinas científicas por lo cual deben ser introducidas en la formación de grado con el fin además de democratizar el acceso y la permanencia del estudiantado en la formación docente. Con un carácter de tipo descriptivo y exploratorio, se basó en un diseño flexible. Se utilizaron como técnicas: análisis de documentos y cuestionarios auto administrado a informantes calificados, setenta docentes del Profesorado de Ciencias Biológicas que se desempeñaban en el Instituto de Profesores "Artigas" y en el Profesorado Semipresencial en el año 2018. Para el análisis de los resultados, se procedió a la triangulación de los datos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo. En el análisis de las respuestas de tipo abiertas se utilizó el método del análisis del contenido (Bardin, 1996) donde a partir de lo expresado y a través de sucesivas lecturas, se identifican frases, palabras, que son utilizadas como indicadores, en relación a las categorías de análisis. Para el marco teórico sobre conceptualización de alfabetización académica y las prácticas de lectura y escritura a nivel terciario se tomaron como referencia investigaciones de: Carlino (2005, 2013), Carlino et al., (2013), Carlotari, Carlino (2012). No se encontraron antecedentes específicos de investigaciones sobre la formación de profesores en nuestro país pero sí en el ámbito universitario público y privado: Gabbiani (2009), Gabbiani, Orlando (2016), Prior (2014), Mallada (2014). A modo de conclusiones, se pudo establecer que una amplia mayoría de los docentes, declara conocer los fundamentos en que se basa la alfabetización académica y reconocen la importancia de incluir las prácticas de lectura y escritura en la formación de grado, pero solo un cuarenta por ciento de los encuestados, dan cuenta de esa preocupación, describiendo actividades que entrelazan estas prácticas con el trabajo disciplinar en el aula. Cuando se procede a analizar cuáles son las características de esas prácticas, se encuentra que incluyen formas muy diversas, como el trabajo colaborativo entre pares, tareas de revisión y reelaboración, lectura analítica, entre otras; que dan cuenta de una intervención docente intencional y planificada. Algunas de las actividades demuestran un trabajo muy intenso en el aula, pues los docentes describen con sumo detalle lo realizado y demuestran preocupación y ocupación en resolver las situaciones descritas como problemáticas. En ocasiones se utilizan como herramientas para el abordaje de los conceptos disciplinares y en otras como objeto de enseñanza, o sea, como formas de leer y escribir especializadas dentro de la disciplina. Sin embargo, se evidencia que estas actividades son en general propuestas en forma aislada y no son abordadas en forma coordinada por docentes de los distintos núcleos en que se organiza la formación en educación (Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC), Núcleo de Didáctica - Práctica Docente (NDPD) y Núcleo Específico (NE). Por otra parte no hay un seguimiento del impacto que alcanzan en el estudiantado. Se detectan aspectos curriculares y académicos que interfieren en su incorporación. La actual estructura académica de la formación docente, parecería constituir un obstáculo al no existir espacios formales de coordinación entre los distintos ámbitos ni una organización académica en cargos docentes y grados que permita el establecimiento de equipos de trabajo sostenidos en el tiempo. Desde el análisis curricular, no se observan en los lineamientos del nuevo Plan que está siendo discutido actualmente para una próxima implementación, propuestas en referencia a esta temática específica . Como líneas de acción, se considera pertinente impulsar cambios en la currícula y en la organización académica así como el desarrollo de propuestas de investigación articuladas con la extension. Estas líneas de investigación permitirían analizar en profundidad, y obtener insumos para evaluar, revisar y retroalimentar estas prácticas, así como sistematizar y planificar acciones globales que incidan en la formación de los futuros docentes y egresados, incorporando a egresados y estudiantes dentro de los Departamentos Académicos en una estructura de carácter universitario.

348 | POSTER
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 16:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

¿TRANSFORMACIONES O CONSERVACIÓN?: LOS CAMBIOS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Gustavo Klein | Uruguay | CFE

Las transformaciones en la educación, y en particular de sus profesores, se sustenta en paradigmas de cambio donde la consigna fuerza es la superación de los "aspectos negativos" de su curriculum y la búsqueda de “propuestas” originales que permitan acceder a un nivel superior de conocimiento. A partir de los planes de estudio desarrollado para la formación de profesores para el nivel medio en los últimos 60 años, se aspira a mostrar que los mismos tienen elementos que responden a discursos innovadores y a continuidades que ponen en duda dichos discursos. La vinculación dialéctica contrapuesta entre la conservación y cambio permite aportar elementos de interpretación a los planes concretos. Para tal fin se desarrolla el concepto de equilibrio en sus dos expresiones, ya sea como amortiguador como superador, que resulta de la relación de fuerza entre los sectores en pugna. Por lo tanto se presentará los diferentes planes de formación de profesorado, el discurso que lo sustenta dentro del marco sociohistórico correspondiente, los diferentes “columnas” que lo expresan y su intervinculación, indicando los diferentes actores que intervinen y el “producto” obtenido luego de la negociación entre los mismos. Este proceso transciende el aspecto histórico desde el momento que permite extraer “claridad” sobre los cambios que se producen en la actualidad dentro de una rama de la educación que aspira a insertarse como universitaria

502 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

El rol del docente universitario en el contexto de educación multimodal. El caso de una sede del interior de la Universidad de la República en Uruguay

Mahira González | Uruguay | UdelaR, CENUR Noreste

En esta presentación se describen parte de los resultados de una investigación realizada en 2017 en una sede de la Udelar en el interior del país. En esta ocasión se presenta la parte cualitativa del estudio que se realizó con el objetivo de profundizar en el rol del docente universitario, su formación y sus estrategias a la hora de desempeñar su función de enseñanza en una institución universitaria donde la presencialidad es limitada. Generar la oferta del Ciclo Inicial Optativo del Área Social en la sede de estudio dentro de la región Noreste requirió emplear herramientas virtuales para organizar cursos con las otras dos sedes de la región. Los resultados del estudio aportan elementos sobre las oportunidades, limitaciones y potencialidades de la emseñanza en la UdelaR en general y en el interior en particular desde la perspectiva de los docentes. Estos resultados pueden servir de insumo en la reconsideración de la enseñanza y el aprendizaje universitarios en contextos como el actual, donde la presencialidad resulta limitada ya no en algunas sedes del interior del país, sino de manera generalizada.

504 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

La escritura académica en estudiantes de magisterio en Uruguay. Dificultades y oportunidades para desarrollarla en el contexto de formación inicial

Silvia Umpiérrez Oroño | Uruguay | Instituto de Formación Docente de San José, Consejo de Formación en Educación

Se presentan parte de los resultados de una investigación llevada a cabo en usufructo de año sabático de la autora en 2020. Los trabajos finales de grado (TFG) constituyen evidencia de los logros de aprendizajes de los estudiantes y la calidad de la formación que han recibido (Vicario-Molina, Martín-Pastor, Gómez-Gonçalves y González Rodero, 2020). Por esto, estudiarlos constituye una tarea que proporciona retroalimentación acerca de qué aspectos de la misma requieren atención y mejora. La elaboración del TFG implica poner en acción, entre otras habilidades, la escritura académica. La escritura académica es una competencia por la cual las personas incorporan a sus destrezas profesionales, la capacidad de producción de textos que cumplen con un conjunto de normas formales, propias de cada área del conocimiento, disciplina o especialidad, y de un determinado nivel. Construir el TFG no es un fin en sí mismo, sino un proceso que demuestra el nivel de desarrollo de ciertas competencias y deben darse determinados aprendizajes, relacionados con su profesión. La producción de textos académicos es una actividad intelectual que contribuye a la apropiación de la temática sobre la que se escribe. Por tanto, el estudiante participa de un ciclo productivo por el que demuestra lo que ha aprendido mientras va adquiriendo otros aprendizajes, accede a nuevos conocimientos y desarrolla competencias. En especial, se incorpora lenguaje técnico específico, se naturalizan prácticas discursivas pertenecientes a la profesión para la que se está formando, y aplica las normas de producción y escritura de textos que han sido validadas por la comunidad académica (Carlino, 2004). A partir del estudio de textos producidos por estudiantes de magisterio en su último año, consistentes en sus TFG, se analizó el nivel de desarrollo de la competencia en escritura académica. La técnica utilizada fue el análisis de contenido, implementado desde una doble perspectiva, cuantitativa y cualitativa (Krippendorff, 2004). Se accedió a un total de 105 TFG, pertenecientes a 9 institutos de formación docente del país. Se consideraron 14 indicadores que reflejan lo que está pautado en la normativa que regula la construcción de dichos trabajos. Para cada TFG se adjudicó un punto si cumplía con el indicador y cero si no lo hacía. Al finalizar, el puntaje obtenido permitía sintetizar la calidad académica de cada TFG; el puntaje máximo posible es 14, es decir, en ese caso se trataría de un trabajo que cumplió con todas las normas y pautas. Por otro lado, para cada indicador el puntaje máximo posible es de 105, es decir, si todos los TFG analizados lo cumplen. Los resultados indicaron un valor promedio por TFG de 8,82 con lo cual se infiere que los ensayos cumplen con poco más de la mitad de los requisitos normativos y de las pautas que regulan su construcción. El puntaje promedio por indicador fue de 66,14. A continuación se listan los indicadores, cómo se adjudicó el puntaje de 1 ó 0 a cada uno y los puntajes obtenidos, en orden creciente. Referencias bibliográficas: Completas 1 / Con errores e incompletas 0, puntaje 31. Resolución del problema pedagógico elegido para desarrollar en el TFG: Extendida 1 / Acotada o ausente, puntaje 36. Abstract: Presente 1 / Ausente 0, puntaje 44. Calidad de las fuentes referenciadas: Adecuadas 1 / Media o inadecuadas 0, puntaje 51. Anexos con evidencias del trabajo de campo: Presente 1 / Ausente 0, puntaje 53. Citas dentro del documento: Más de la mitad correctas 1 / Más de la mitad con errores 0, puntaje 54. Palabras clave: Presentes 1 / Ausentes 0, puntaje 57. Título: Adecuado 1 / Confuso, difuso o metafórico 0, puntaje 74. Nivel de reflexión alcanzado en el tratamiento del problema pedagógico: reflexión pedagógica, académica o epistemológica o reflexión crítica 1 / Pre-reflexión o reflexión superficial o autorreferencial 0, puntaje 77. Extensión: Entre 20 y 40 páginas 1 / Más de 40 o menos de 20 páginas 0, puntaje 81. Índice: Presente 1 / Ausente 0, puntaje 91. Presentación de recomendaciones a implementarse para la resolución propuesta: Presente 1 / Ausente 0, puntaje 91. Explicitación del origen del problema: Presente 1 / Ausente 0, puntaje 92. Presentación del problema: Presente 1 / Ausente 0, puntaje 94. El hallazgo de estos valores en los indicadores seleccionados, evidencia la necesidad de mejorar la calidad de los aprendizajes en la trayectoria formativa que constituye la producción del TFG, en múltiples aspectos. En especial en esta ponencia se desea discutir sobre los puntajes obtenidos en indicadores que sugieren una incorrecta vinculación de los estudiantes con las fuentes de producción de conocimiento: carencias halladas en los formatos de citas, referencias y tipo de fuentes. También resultan débiles los elementos que ayudan a visibilizar y difundir el propio trabajo: título, abstract, palabras claves. Estos problemas son comunes a los hallados por otros investigadores, como en España ((Vicario-Molina y cols. 2020), Cuba (Rodríguez y Rojas, 2014), Argentina (Carlino, 2004) y Uruguay (Vázquez, Borgia, Raffo, Anzuela, Díaz y Álvarez, 2019). La presente investigación proporciona elementos orientadores en las medidas que se deben reforzar para contribuir en la calidad de la formación al momento de egreso de los estudiantes.

514 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

Experiencias de Innovación Docente en Educación Superior en América Latina

Claudia González Castro | Chile | Universidad de Los Lagos

El concepto de Innovación Educativa acuñado en las instituciones de educación superior en el nuevo siglo, tiene su origen en la Declaración de Bolonia suscrita por Estados europeos en 1999. Bolonia replica en nuestro continente años más tarde, a través del proyecto Tuning, con el objetivo de acercar el modelo formativo de la Unión Europea a América Latina-Caribe y facilitar la movilidad y transferencia de conocimientos entre continentes. A pesar de reconocer la Innovación Educativa como un conjunto de procesos concomitantes, es posible aseverar que su eje más visible es la Innovación Docente (o innovación pedagógica) que remite a la adaptación de los métodos de enseñanza-aprendizaje al currículum por competencias. Implica un nuevo paradigma de formación de los estudiantes; fomento a la creatividad, trabajo autónomo y espíritu crítico, junto a cambios en las concepciones y técnicas de evaluación (Jiménez, 2017). Considerando el protagonismo adquirido por la innovación docente en las instituciones de educación superior en los últimos años, se advierte relevante explorar las diferentes formas que adquieren las prácticas innovadoras en el contexto universitario latinoamericano y caribeño. El objetivo de este estudio es caracterizar experiencias de innovación de la docencia en América Latina y Caribe, distinguiendo sus elementos constitutivos y el discurso que relata las prácticas docentes. Para lograr el objetivo propuesto, se realizó una revisión de experiencias de innovación docente, publicadas en base Scielo, entre el año 2013 -año de finalización de la segunda etapa del Proyecto Tuning América Latina- y el 2020. Para complementar el corpus analizado, se realizó una revisión de páginas web de congresos de Innovación Educativa o congresos de educación que presenten una línea de trabajo en Innovación Docente, dentro de los años que configuran el periodo de estudio. El corpus final lo constituyeron 36 publicaciones y 145 ponencias en congresos. El análisis desarrolló una primera aproximación cuantitativa a la información desde aspectos formales, apoyada en Excel. Posteriormente se avanzó hacia el análisis del discurso científico apoyado en el software Atlas.ti. Como investigación, se justifica en la necesidad de promover un espacio de reflexión de la comunidad docente en los temas atinentes a sus prácticas académicas, intentando un estado del arte en el tema. La revisión bibliográfica permite advertir una amplia discusión respecto a qué entender por Innovación Docente. Para establecer los referentes conceptuales se consultó autores del área como Coterón y Gil (2015); UNESCO (2016); Traver y García (2007); Travez y Ferrández (2015); Jerez y Silva (2017); Ortega, Ramírez, Torres, López, Yacapantli (2007); De Miguel (2006); Villa (2007, 2012, 2014), entre otros. Una primera aproximación a la información, desde la perspectiva cuantitativa, nos permite evidenciar características comunes a las experiencias innovadoras como por ejemplo, énfasis en la incorporación de herramientas tecnológicas. Se destacan aquellas experiencias que proponen el uso de dispositivos o herramientas tecnológicas para favorecer la apropiación de un saber en específico, como por ejemplo, softwares o plataformas para la gestión de aprendizajes; uso de teléfonos móviles, iPad u otros dispositivos; y juegos en línea. En menor cantidad, uso de videos, drones y realidad aumentada. Por otra parte, y en menor número, están aquellas experiencias que proponen el uso de tecnología para intervenir en la gestión y administración de una o varias asignaturas transversalmente. n este grupo encontramos propuestas de aprendizaje B-Learning; uso de simuladores y/o entornos virtuales para experiencias prácticas y gamificación de cursos o unidades de aprendizaje. De acuerdo a lo declarado en las publicaciones y ponencias, el 73,6% de experiencias se orientan principalmente al desarrollo de competencias disciplinares de diversas áreas de formación profesional. Al desagregar estas experiencias según áreas formativas, la mayoría pertenece -en orden decreciente- a las áreas formativas de Ingeniería (24%), Ciencias Exactas (20,4%), Salud (17,3%), y Administración y negocios (13,5%). Muy por debajo, pero con alguna representatividad se encuentran Educación (9,8%) y Ciencias Sociales (9%). Desde una perspectiva cualitativa, es posible identificar un relato común a la innovación que transita por tres ejes: (1) quiebre temporal: alusión a una etapa de transición a una nueva era en educación (2) transformación: el objetivo más recurrente en las experiencias innovadoras refiere a transformar entornos de aprendizaje (3) motivación: las experiencias se fundamentan en la necesidad de motivación de las y los estudiantes. Como conclusión, se reconoce la innovación educativa como un proceso activo en las universidades latinoamericanas. Sin embargo, se evidencia también un grado importante de superficialidad de algunos fundamentos propios del proceso, como por ejemplo, la caracterización social y cultural que demanda una Innovación Docente. Tareas pendientes son, relevar la evaluación dentro del proceso enseñanza aprendizaje; consolidar la investigación en docencia para avanzar en la incorporación de métodos activos con sólidos fundamentos que permitan las transformaciones esperadas; y expandir la institución superior más allá de sus aulas, profundizando en la responsabilidad social universitaria.

527 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

Enseñando ingeniería de software basada en evidencias usando objetivos de aprendizaje

Sebastián Pizard | Uruguay | Facultad de Ingeniería

Diego Vallespir | Uruguay | Facultad de Ingeniería

La ingeniería de software es una disciplina dentro de la ingeniería que desarrolla todos los aspectos relacionados con la producción de software, desde la especificación del software hasta su mantenimiento una vez que comienza a utilizarse. Como una de sus subdisciplinas, la ingeniería de software basada en evidencias (EBSE) tiene como propósito mejorar la toma de decisiones relacionada al desarrollo de software integrando la mejor evidencia actual de la investigación con experiencias prácticas y valores humanos (Kitchenham, Dyba, y Jorgensen, 2004). EBSE surge como una analogía a la práctica médica en donde el paradigma basado en evidencias ha cambiado drásticamente la investigación y la práctica. El enfoque basado en evidencias busca responder problemas de la práctica profesional utilizan un enfoque objetivo, riguroso y planificado para seleccionar estudios relevantes y realizar una síntesis de los resultados. El principal método de este enfoque es la revisión sistemática de literatura (SLR, por sus siglas en inglés). Aunque muy influyente en el mundo académico, EBSE ha tenido poco impacto en la práctica industrial (Cartaxo, Pinto, Vieira, y Soares, 2016). En otras disciplinas, en las que también se estudia la adopción de la práctica basada en la evidencia (EBP), los resultados muestran la gran importancia de la capacitación y el entrenamiento (ver por ejemplo, (Scurlock-Evans y Upton, 2015)). Con el propósito de contribuir a mejorar la adopción de EBSE nos propusimos construir y evaluar una propuesta de formación en EBSE adecuada para nuestros estudiantes, los cuales tienen 3 años de formación universitaria en Ingeniería en Computación de Facultad de Ingeniería. Como es un tema del que entendíamos poco y que no existen aún materiales didácticos disponibles iniciamos nuestro trabajo con una investigación para conocer alternativas. Como base de esta investigación, realizamos una SLR de las iniciativas previas de enseñanza de EBSE y utilizamos los resultados obtenidos para ayudarnos a desarrollar y evaluar un curso de formación de EBSE. Obtuvimos 14 reportes de enseñanza de EBSE a nivel internacional. Estos estudios enfatizan la importancia de un enfoque práctico de enseñanza (generalmente basados en el proceso de SLR) y utilizaron una variedad de métodos de evaluación, pero carecían de una metodología de educación formal. La elaboración del curso se basó en la teoría de los objetivos de aprendizaje e incorporó muchas de las recomendaciones que obtuvimos de las experiencias previas recolectadas mediante la SLR. Los objetivos de aprendizaje son declaraciones que expresan lo que se espera que los estudiantes sepan, comprendan y/o puedan demostrar al final del período de aprendizaje (Kennedy, Hyl, Ryan, Hyland, y Ryan, 2007). Además, pueden verse como bloques de construcción educativos básicos debido a su impacto en otras herramientas educativas (Adam, 2004). Para elaborar los 54 objetivos de aprendizaje y todos los otros aspectos de la propuesta educativa (esto es, clases, contenidos, trabajos prácticos) formamos un equipo de investigacion junto a integrantes del Grupo de Ingeniería de Software e integrantes de la Unidad de Enseñanza de la Facultad de Ingeniería. Creamos el curso en el 2017 y lo dictamos tres veces. Basamos su evaluación en el desempeño de los estudiantes y las opiniones de estudiantes y docentes. Evaluamos el conocimiento de los principios de EBSE en las pruebas intermedias y finales, así como evaluamos las SLR producidas por los equipos de estudiantes como trabajo práctico. Solicitamos las opiniones de los estudiantes sobre el curso a través de una encuesta individual, una encuesta de equipo y un grupo focal. El punto de vista de los docentes se recogió en una reunión de retrospectiva. Nuestro curso de EBSE es el primero que utiliza una teoría de aprendizaje (en particular, objetivos de aprendizaje) para su elaboración y evaluación. La propuesta demostró ser adecuada para que los estudiantes comprendan EBSE y puedan aplicarlo a una tarea práctica de alcance limitado. Nuestros objetivos de aprendizaje, la estructura del curso y el proceso de evaluación deberían ayudar a mejorar la eficacia y la comparabilidad de los estudios futuros de formación en EBSE. Recientemente, hemos publicado un reporte extendido de nuestra propuesta y su evaluación en una revista prestigiosa dentro de la ingeniería de software. Los revisores internacionales de la revista expresaron lo relevante de nuestro trabajo e hicieron sugerencias de mejora interesantes que esperamos introducir en futuros dictados del curso.

529 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

DESIGN THINKING COMO METODOLOGIA EDUCATIVA: FERRAMENTA DE INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Lúcia Rathmann | Brasil | PUCRS
Bettina Steren dos Santos | Brasil | PUCRS
Fernanda Nascimento | Brasil | PUCRS
Julliana Alves | Brasil | PUCRS

Resumo: Esta investigação tem como objetivo discutir sobre o desenvolvimento de uma oficina de Design Thinking (DT), promovida por uma instituição de Educação Superior da cidade de Porto Alegre. Foram realizados seis encontros. A coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas com nove sujeitos participantes (estudante, familiar, docente, diretor, gestor da rede, graduando, mestrando, doutorando e docente universitário). As entrevistas foram transcritas e analisadas conforme os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Os dados foram organizados em duas categorias a priori e seguidas de suas subcategorias: 1) Criatividade (Pensar Diferente e Forma de Bem viver) e Inovação(Inovação para um contexto e Inovação nasce na criatividade). A oficina do DT apresentou-se como uma metodologia transformadora, permitiu a participação de pessoas de diferentes posições no ecossistema educacional, tornando a troca de experiências, percepções e aprendizados significativos. INTRODUÇÃO No contexto histórico brasileiro as universidades vêm sofrendo muitas transformações. Assim, a inovação e a criatividade surgem como metodologias alternativas, contribuindo para a valorização do trabalho de pesquisadores de diversas áreas. Em muitos casos, observa-se que as Instituições de Educação Superior (IES) se satisfazem no aspecto da inovação com base no ideário de investimentos em recursos tecnológicos e pedagógicos, esquecendo da complexa rede que confere os conceitos de: inovação, qualidade do ensino e aprendizagens. Segundo Novaes (1971), o conceito de criatividade pode ser compreendido a partir de quatro aspectos: a pessoa que cria, o processo criador, produto criado e as influências do ambiente. Assim, as metodologias ativas (BACICHI; MORAN, 2018) e criativas oportunizam que estudantes e docentes sejam protagonistas na construção do conhecimento. Com o propósito de solucionar problemas e desenvolver a concepção de projetos inovadores, destacou-se a metodologia Design Thinking (DT), pois, "busca a inovação e é experimental, cria um espaço real para tentar algo novo. É permissiva à falha e à aprendizagem com os próprios erros, viabilizando o surgimento de novas ideias" (SPAGNOLO, 2017, p. 73). Entre seus princípios, está a colaboração entre pares - que torna o processo convergente-divergente - por meio do "aprender fazendo". Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento de uma oficina de Design Thinking (DT) como ferramenta de inovação e criatividade, promovida por uma universidade da rede privada localizada no sul do Brasil. Além disso, foi orientada pelo seguinte questionamento: De que forma a metodologia de DT contribui com o desenvolvimento da criatividade e inovação na Educação Superior. 2. METODOLOGIA O percurso metodológico foi delineado por uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Para coleta de dados, utilizou-se do desenvolvimento de uma oficina de DT composta de 6 encontros e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sujeitos participantes (estudante, familiar, docente, diretor, gestor da rede, graduando, mestrando, doutorando). O DT consiste em um processo exploratório coletivo-singular e não-linear em que se identifica um "problema", idealizam-se estratégias para "solucioná-lo" e testam o projeto. Nessa experiência, as oficinas se organizaram da seguinte forma: empatia (construção de "personas" da comunidade escolar), problema, idealização e prototipagem. Para análise dos dados, optou-se pelas premissas da "análise de conteúdo" desenvolvida por Bardin (2009). Para isso, foram seguidas as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações. O corpus de análise é constituído por 9 entrevistas semi-estruturadas e transcritas para estudo sistemático. 3. ANÁLISE DE DADOS 3.1 Criatividade Na tentativa de conceituar criatividade, os sujeitos trouxeram relatos que na subcategoria "Pensar Diferente" têm-se a compreensão de que criatividade envolve "se permitir a pensar em coisas diferentes", uma oportunidade de "romper com o comum" e transformar as rotinas. Além disso, a criatividade se mostra como expressão do que se tem a oferecer, sem perder o foco, mas compartilhando diferentes habilidades. Já em "Forma de Bem Viver", os sujeitos acreditam usar da criatividade em seus cotidianos, seja na tomada de decisões, seja na criação de projetos. Percebeu-se que os participantes que faziam essa relação micro-macro faziam parte da gestão educacional. A partir destes recortes, revela-se que a metodologia de DT contribui com o desenvolvimento da criatividade a partir das relações que os sujeitos da pesquisa fizeram entre si, ou seja, de forma colaborativa no espaço da universidade tanto como uma proposta a ser incluída nos programas curriculares e cultura organizacional, quanto nas ações e integração aos ecossistemas escolares. 3.2 Inovação: Para um contexto e Nasce na criatividade No que se refere a "Inovação", os participantes partilharam suas concepções acerca do processo. Spagnolo (2017, p. 78) compreende inovação "como um processo, em que o caminho percorrido demanda mais atenção do que o ponto de chegada propriamente dito". Os relatos indicam que a oficina foi "inovadora" por propiciar a participação de pessoas de diferentes contextos, dando voz e possibilitando uma escuta sensível em cada passo do processo de forma não-hierárquica, dando destaque à solidariedade no grupo manifestada nas trocas, (des)construções e aprendizagens. A "Para um contexto" surge na concepção de que inovação não é necessariamente algo novo, mas sim das variantes do contexto em que se insere, especialmente se auxilia na adaptação e aprimoramento dos sujeitos envolvidos. No que tange "Nasce na criatividade" foram reunidas respostas que exibiam certa dificuldade em "separar" criatividade e inovação. CONSIDERAÇÕES FINAIS A metodologia tem potencial para ser usada no ecossistema educacional, ela abre as discussões possibilitando um ambiente criativo de inovação, proporciona que os participantes interajam de forma que construam coletivamente projetos e pensamentos. O DT contribui para o desenvolvimento da criatividade e inovação na Educação Superior a partir da elaboração e projeção de futuras ações nos processos de ensino e de aprendizagem.

547 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 6 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

Videos educativos en la formación de grado del Licenciado en Nutrición, ¿qué es importante saber?

Gabriela Fajardo | Uruguay | Escuela de Nutrición
Germán (Presentará el trabajo) Da Rosa | Uruguay | Escuela de Nutrición
Guillermo Silva | Uruguay | Escuela de Nutrición
Andrés Bálsamo | Uruguay | Escuela de Nutrición
Cecilia Piñeyro | Uruguay | Escuela de Nutrición

Introducción: La enseñanza implica desencadenar una serie de interacciones con los estudiantes, para obtener objetivos educativos relativos al aprendizaje pero también a la socialización (Tardif, 2004). Emplear las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en forma estratégica, al servicio del aprendizaje y la apropiación del conocimiento las convierte en Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) (Lozano, 2011), y para ello es necesario diseñar, implementar y evaluar actividades que superan lo instrumental. Los docentes de la Escuela de Nutrición (EN) de la Udelar, desde 2018, enfrentan importantes desafíos con la implementación del Plan de Estudios 2014 en la Licenciatura en Nutrición, relacionados con la masividad estudiantil, pero que también con un enfoque innovador basado en competencias. Hasta el momento no se han realizado estudios que permitan describir, monitorear y evaluar el desarrollo y manejo de las diferentes metodologías y recursos que se emplean en los procesos de enseñanza que incluyen TIC-TAC en la EN, y como la enseñanza universitaria debe combinar docencia e investigación, dando sentido práctico y profesionalizador a la formación, en contacto con el entorno social, económico y profesional (Rubia, Anguita, Jarrín & Ruiz, 2010) se propone este estudio. Objetivo general: Analizar la percepción que los estudiantes poseen de la utilidad de ciertos tipos de videos educativos en su proceso de aprendizaje, en la unidad curricular (UC) Epidemiología Nutricional, del plan de estudios 2014 de la Licenciatura en Nutrición. Metodología: Estudio descriptivo de corte transversal, con una duración de 18 meses (en curso), aprobado y financiado en el marco del llamado a Proyectos de investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria 2020 (PIMCEU) de la Comisión Sectorial de Enseñanza. El muestreo fue no probabilístico incidental, aceptando participar estudiantes que cursan la UC perteneciente al segundo ciclo de la Licenciatura. Se utilizaron planillas de registro de datos vinculados con los patrones de comportamiento; formularios de encuesta anónimos y autoadministrados en el EVA de la UC, con preguntas sobre aspectos sociodemográficos y relacionados con el grado de avance en la carrera, el uso y percepción de los videos y el esfuerzo mental invertido (AIME). En la percepción del estudiante se incluyó el Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM), mediante versión adaptada de Davis (1989), para medir la autoeficacia académica se empleó la escala de expectativa de autoeficacia académica percibida (Palenzuela, 1983). Se crearon y analizaron videos educativos de tipo interactivos, mini-videos docentes modulares (MDM), mini-videos con screencasts y videos donde se exponían temas sin contemplar aspectos didácticos. Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS y se aplicó estadística descriptiva. Resultados: La población de estudio estuvo representada por 165 estudiantes entre 19 y 68 años, con un promedio de 23.7 ± 6.7años, 4 de cada 10 eran mayores de 23 años. Procedentes de todos los departamentos del país excepto de Río Negro. El 85% era sexo femenino. Casi la 1⁄4 parte estaba también cursando UC del primer año de la carrera y el 41.8% trabajaba. El visionado de los videos se realizaba en el hogar en la mayoría de los casos (99.4%), no obstante el 30.4% de quienes trabajan también lo realizaban en su puesto. Los dispositivos más empleados fueron computadora de escritorio (87,8%) y celular (33.9%). Las clases grabadas, los archivos pdf y ppt fueron los materiales preferidos para estudiar. Un 30% recurre a libros o revistas como material de estudio. Al analizar las dimensiones de la autoeficiencia académica se identificó que 70,9% tenía confianza en su compresión y 72.1% en el desempeño de sus tareas académicas, no obstante, menos del 45% confiaba en la superación de los retos académicos en los que se involucra el accionar docente y el pasaje de cursos con facilidad. Los videos mejor puntuados fueron los de una duración de 20 a 25 minutos y los mini videos de menos de 10 minutos tanto con screencast como MDM ($\bar{x} \geq 9$ puntos, escala Likert 0 a 10), con un promedio de visionado que oscila entre 83.3% y 91.95%. El menos valorado fue el video expositivo, de 65 minutos sin contemplar didácticos ($\bar{x}$ 6.92 ptos), seguido por el video de mayor grado de interacción ($\bar{x}$ 7.83 ptos), recibiendo los puntajes promedio inferiores para presentación de la información, sencillez de uso así como en motivación y atracción. Sin embargo fueron a los que menor esfuerzo mental se le dedicó para su comprensión. Los estudiantes mostraron un elevado nivel de aceptación de la tecnología, con puntuaciones 1.5 por encima del valor central 3.5. La facilidad de uso ($\bar{x}$ 6.41) y la utilidad percibida ($\bar{x}$ 6.27) fueron las dimensiones con media superior, obteniendo la actitud hacia el uso ($\bar{x}$ 4.6) una media algo inferior. El instrumento en general alcanzó una $\bar{x}$ 5.8. Conclusión: Entre los resultados preliminares se observa que el 99% de los estudiantes accedieron a los videos educativos desde sus hogares y el 88% desde computadoras de escritorio. Los videos de 20 a 25 minutos fueron los mejor puntuados junto a los mini videos de menos de 10 minutos. Se observó un elevado nivel de aceptación de la tecnología.

562 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 7 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

Didáctica emancipadora: una construcción conceptual a partir de las concepciones de los estudiantes de pos graduación en educación de la Universidad Federal de Uberlândia, MG-Brasil

María Fernanda Mora Casasola | Costa Rica | Universidade Federal de Uberlândia

Vanessa Bueno Campos | Brasil | Universidade Federal de Uberlândia

La concepción de Didáctica, en las últimas décadas, ha sido objeto de debates y discusiones en América Latina, con el objetivo de revisar los paradigmas que la sustentan, y de esa forma ultrapasar la racionalidad técnica y comprender la Didáctica en una perspectiva multidimensional. Teniendo en cuenta ese contexto, las reflexiones presentadas en este trabajo se originan de acciones didáctico-pedagógicas realizadas en el 2019 en la disciplina Docência no Ensino Superior, vinculada al Programa de Pós-Graduação em Educação, en la Universidade Federal de Uberlândia (UFU). El objetivo principal de la disciplina fue contribuir en la construcción conceptual de la enseñanza emancipadora, considerando sus principios fundamentales: las relaciones dialógicas, el re-significado de la práctica docente y las transformaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La pregunta que orientó la construcción de este trabajo fue: ¿cuáles son los elementos presentes en las experiencias de los posgraduados que evidencian el desarrollo de una enseñanza de carácter emancipador? En este estudio participaron quince estudiantes de maestría y doctorado en educación, que actúan como docentes de diversas áreas de la educación básica y superior. Específicamente se trata de situar el tema en cuestión, es decir, analizar la didáctica emancipadora como posibilidad de acción docente, y dimensionar el impacto de la didáctica, a través de la experiencia docente de los posgraduados. Las acciones realizadas fueron organizadas en cuatro momentos: el primero consistió en un diagnóstico exploratorio para comprender cuál es la concepción inicial de los estudiantes sobre la didáctica. Para eso los participantes dan respuesta a la siguiente pregunta ¿qué entiende por didáctica y cuáles son sus principales elementos? Las respuestas fueron clasificadas en dos categorías: a) la didáctica es concebida por ellos (as) como una teoría general de enseñanza que se compone de un campo de posibilidades para el actuar docente; b) reducción de la didáctica como técnica para la transmisión de contenidos. En un segundo momento se busca comprender, qué sentido y significado tiene la enseñanza de la didáctica en la formación del docente. Por eso se les propone a los docentes realizar una carta sobre una práctica de enseñanza significativa, teniendo como preguntas orientadoras: ¿qué significado tiene para usted ser profesor? ¿cuáles fueron los objetivos que orientaron la práctica docente seleccionada? y, en caso de realizarla nuevamente ¿cuáles serían las nuevas posibilidades que pueden ser integradas o modificadas en esta? Los posgraduados realizaron la actividad y después compartieron las cartas, que fueron organizadas en textos y videos, también destacaron los elementos mas sobresalientes de las prácticas de enseñanza seleccionada. En un tercer momento realizamos acciones para identificar como la Didáctica contribuye con la formación permanente y el desarrollo profesional docente. Para esa actividad le pedimos a los posgraduados construir un rompe cabezas en el que cada participante incluye palabras claves que den respuesta al interrogante planteado. El cuarto y último momento consiste en una construcción colectiva sobre las concepciones de los estudiantes sobre el concepto de didáctica emancipadora. Para eso utilizamos la técnica del círculo de cultura de Paulo Freire (1991), como una propuesta pedagógica en la que se requiere por parte de los docentes, la construcción del concepto de didáctica emancipadora y sus principales fundamentos, tomando como referencia la interlocución con las prácticas pedagógicas presentadas con las proposiciones de investigadores y estudiosos en el campo de la Didáctica y de la formación docente Almeida (2011, 2012; Almeida e Pimenta, 2009; Campos e Melo, 2020; Wedge, 2010, 2010a; Cuña 2010, 2010a; García, 1999, 2009, Imbernón 2010; Nóvoa, 2000; Pimenta e Anastasiou, 2010; , Ríos, 2009; Zabalza, 2004). El diálogo con estudiantes nos permitió comprender que, después de participar de las acciones propuestas, reconocen que el objeto de estudio de la didáctica se centra en el proceso de enseñanza en su totalidad, a partir de las múltiples relaciones, para la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este movimiento, inferimos que las acciones realizadas en la disciplina contribuyeron con la formación permanente de los(as) posgraduados (as) y fue esencial para que los conceptos de Didáctica comprendidos por los estudiantes transcendieron el sentido puramente técnico-instrumental de la Didáctica, en la dirección de una Didáctica ancorada por principios educativos pautados en la acción-reflexión-acción de la práctica pedagógica, procurando así la constitución de la autonomía y emancipación de los docentes y discentes.

563 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 7 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

Evaluación de las estrategias investigativas en estudiantes de formación docente en el marco del aprendizaje ubicuo

Lucía Otero | Uruguay | Área Química Inorgánica, Facultad de Química, Universidad de la República
Julia Torres | Uruguay | Área Química Inorgánica, Facultad de Química, Universidad de la República
Imbert Daisy | Uruguay | Centro Regional de Profesores de Florida, CFE, ANEP

En el marco del proyecto R-UBIC, financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, se ha conformado una comunidad de aprendizaje integrada por docentes de didáctica pertenecientes al Centro Regional de Profesores (CeRP) del Centro y al profesorado semipresencial, con sus alumnos, con el objetivo de estudiar cómo favorecer el desarrollo de estrategias investigativas (EI) (Herrera, 2016 p.276) en los futuros educadores en el marco del aprendizaje ubicuo (AU). Para ello, se propuso el trabajo en proyectos en el marco del aprendizaje por indagación, que reconoce la centralidad del estudiante en el proceso educativo (Harlen, 2013, p.13). Se pretende, por un lado, identificar obstáculos y facilitadores en el desarrollo de las EI de los estudiantes de profesorado en un ambiente de alta disponibilidad tecnológica. Por otro lado, se intenta promover la reflexión sobre los procesos vinculados a la puesta en práctica de EI con el fin de identificar acciones de mejora y diseñar micro innovaciones. Para poder lograr estos objetivos, fue necesario diseñar y validar un instrumento específico para medir el desarrollo de EI. El Instrumento para medir EI en el marco del aprendizaje ubicuo (IEIAU) está compuesto por dos elementos: un formulario que contiene la consigna que se propuso a los estudiantes de profesorado y la rúbrica utilizada para el análisis de los datos luego de cada aplicación. El instrumento fue aplicado al inicio y al final del proceso de trabajo de los estudiantes con sus docentes en distintos proyectos de investigación didáctica. Para el diseño del instrumento cuantitativo se partió de un instrumento aplicado anteriormente (Imbert y Elósegui, 2020, p. 24) y se tomó asimismo como referencia a Franco Mariscal (2015) quien trabajó con las siete dimensiones descriptas en la tabla 1. Se añadió una nueva categoría, que se extrajo de la evaluación PISA, correspondiente al conocimiento científico (ANEP, 2016). De esta forma, el IEIAU quedó constituido por siete dimensiones con quince ítems correspondientes a las EI en el marco del AU. El proceso de validación del IEIAU se realizó mediante revisión de diferentes borradores, por parte de los integrantes del subgrupo de investigación abocados al instrumento, del equipo de R-UBIC y de dos asesores internacionales del proyecto (de España y Argentina). Además, implicó la revisión y validación de los indicadores por tres expertos de Uruguay, tres de España y cuatro profesores noveles, que en años anteriores participaron como estudiantes realizando proyectos de introducción a la investigación. Finalmente se aplicó a un grupo focal con los docentes noveles. Tabla 1. Estrategias investigativas y dimensiones de análisis Dimensión: Conocimiento de los contenidos 1. Identificar cuestiones científicas 2. Utilizar evidencia científica 3. Relevar evidencia científica en el marco del AU Dimensión: Planteo de la investigación 4. Identificar problemas científicos 5. Plantear los objetivos de una investigación 6. Formular hipótesis de trabajo Dimensión: Manejo de la información 7. Buscar información de diferentes fuentes en el marco del AU 8. Valorar la información en forma crítica y reflexiva Dimensión: Diseño de la investigación 9. Identificar y clasificar variables 10. Diseñar una metodología Dimensión: Interpretación de resultados 11. Interpretar resultados Dimensión: Análisis de datos y emisión de conclusiones 12. Formular conclusiones 13. Proyectar nuevas investigaciones Dimensión: Comunicación de resultados 14. Dar a conocer los resultados 15. Comunicar mediante herramientas digitales en el marco del AU Los resultados de la aplicación del instrumento muestran una evolución positiva general del nivel de las EI, durante el proceso, destacándose en especial la evolución positiva mostrada por las estrategias que estaban en los niveles más bajos al inicio del proceso. Este resultado posiblemente se relaciona con el énfasis que los docentes formadores dieron a los ítems que tenían los menores porcentajes iniciales de suficiencia. Por otra parte, se evidencia una evolución positiva en todas las asignaturas, niveles y modalidades de cursada. En el análisis por asignatura, se observa nuevamente que la evolución positiva es más marcada cuando se parte de niveles iniciales bajos. Estos guarismos indican que, si bien la estrategia desplegada resulta muy efectiva para aumentar el nivel de competencia de los alumnos con conocimientos previos muy bajos, no contribuye en gran medida a mejorar el nivel de los alumnos con conocimientos previos iniciales altos. En cuanto a los niveles de formación en didáctica, la evolución positiva porcentual mayor se da en el segundo nivel, si bien la diferencia no es marcada. Por otro lado, la modalidad presencial presenta una evolución positiva mayor, posiblemente relacionada a una mayor interacción con los docentes en el proceso. Finalmente, si los resultados se comparan de forma individual, el porcentaje de evoluciones positivas en el porcentaje total de respuestas suficientes es del 86%. En suma, los resultados muestran una evolución favorable en el desarrollo de las EI y el análisis detallado de los mismos permitirá tomar acciones de mejora para futuras intervenciones.

568 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 7 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 02. Transformación de la enseñanza

¿Transformación de la enseñanza? Reflexión sobre las estrategias docentes a partir de investigación con estudiantes de 4to año Magisterial en el IINN durante 2019-2020

María Gabriela Fernández Serrón | Uruguay | IINN, IPA

En el presente trabajo se reflexiona a partir de una investigación de carácter cualitativo, realizada entre 2019 y 2020, por el equipo integrado por las Magísteres: Inés Brunetto, Gabriela Fernández Serrón y Gabriela Bernasconi (tutora). Se tituló: "La integración entre los saberes teóricos y las prácticas preprofesionales en estudiantes de magisterio del actual plan de formación. Un estudio interdisciplinario desde Psicología y Lengua". Desde una perspectiva interdisciplinar, el estudio tuvo como finalidad indagar la articulación de saberes de Lengua y Psicología que realizan estudiantes de 4to año de Magisterio ´para enseñar lectura y escritura en los primeros niveles escolares durante la práctica pre profesional. Las técnicas utilizadas fueron: breve cuestionario de relevamiento de datos de perfil estudiante, entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos y Focus Group. La muestra intencional se conformó con estudiantes de 4to año de Magisterio que tuvieran aprobados los cursos de Psicología y Lengua del plan de formación y cursaran la práctica pre profesional en los primeros niveles escolares en diversas escuelas: sobre una población de 14 estudiantes, que cumplían los requisitos, se obtuvo una muestra final de 9 estudiantes que fueron entrevistados y 5 estudiantes que participaron del focus group. En el presente trabajo, se parte de una de las preguntas de investigación: "¿Qué estrategias de enseñanza de lectura y escritura seleccionan?" El objetivo es focalizar en la relación entre la selección de estrategias que hace el docente al enseñar y sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en este caso, lengua. La selección de determinadas estrategias por parte de los entrevistados haría pensar en una transformación de la enseñanza o de un alejamiento de esa posibilidad. Según los supuestos de la investigación, la transformación de la enseñanza está ligada al desarrollo de una formación reflexiva, cuestión que implica a la formación docente. El concepto de estrategia está ligado al de reflexión. Anijovich y Mora (2010) afirman que las estrategias "son formas de pensar la clase" (2010) y, al crearlas para distintos contextos, la actividad de enseñanza se constituye "en una práctica creativa y fundada, en la medida en que el docente dispone de marcos conceptuales para reflexionar, sistematizar, comunicar y compartir, sus descubrimientos en la acción" (Anijovich y Mora, 2010, p 118). Esa potencialidad de las estrategias abre el camino para que la enseñanza deje de ser la aplicación del saber absoluto y concluido y pueda facilitar que, en la formación de los docentes, se dé una transformación en la que opere la reflexión (Souto, 2017). En contraposición con estos conceptos, que sirvieron de base a la investigación realizada, en la mayoría de los casos, las estrategias seleccionadas por los docentes practicantes, y que se indagaron a partir de las entrevistas y análisis de las planificaciones, la posibilidad de una transformación de la enseñanza, parece lejana. Los entrevistados hablaron de una formación que no facilita la reflexión. Se encontró que la principal estrategia de desarrollo de la clase, a la que recurren con preferencia los practicantes, es la actividad generada y centrada en el docente, y la mayoría de las veces es el docente adscriptor quien la propone, lo cual limita la autonomía del practicante. Del escolar se espera que realice una tarea, por ejemplo: que asocie dibujo y palabra. Una persona afirma: "una de las tareas que planifiqué hay frases, hay oraciones y hay dibujo, en una columna están las oraciones y en otra están los dibujos". Se concibe el aprendizaje como resultado, una conducta observable, a partir, no de la construcción del conocimiento sino de la transmisión del docente. La propuestas de enseñanza de la lengua hacen pensar en una concepción epistemológica sobre el lenguaje más ligada a la idea representacionalista que difiere de la que propone el Programa 2008, para Primaria que propone: "el desarrollo de la conciencia reflexiva acerca de la dimensión comunicativa, cognitiva, lúdica, estética, social y cultural del lenguaje" (p.43). Estos hallazgos de la investigación llevan a reflexionar sobre el margen de transformación de la enseñanza. Porque para que desarrolle la práctica reflexiva deben darse condiciones que apuntan a la formación docente: "Se trata de una práctica sistemática de reflexión tanto en lo referido a la propia biografía escolar del sujeto en formación, como de su futuro desarrollo profesional. Implica una actitud reflexiva y autónoma, ya que se trata de una praxis que se desarrolla en situaciones siempre singulares y que no se puede reducir al aprendizaje de técnicas que se aplican o se reproducen. La enseñanza es una actividad práctica caracterizada por la simultaneidad y la inmediatez, provista de enfoques teóricos" (p.2). Hubo, en algunas instancias, durante la investigación oportunidades que generaron reflexión, más allá del nivel superficial. Todos los participantes en momentos de la entrevista revisaban su propuesta, considerando las consecuencias experimentadas con los escolares en la clase y proponían caminos alternativos en los que indirectamente cuestionaban sus puntos de partida y elaboraban otras posibles estrategias: Capaz lo que hubiese cambiado de la planificación sino de la clase que los niños que no saben leer, que no reconocen las letras , trabajar solo con ellos. O sea, leerlo entre todos y luego trabajar solo con ellos: "'¿cómo suena esta letra?" "¿cómo suena esta otra? Como más específico" . Especialmente, los participantes en el Focus Group realizaron un reclamo general: la necesidad del trabajo colaborativo entre los involucrados en la formación, que lleve a construir posibles dispositivos que promuevan la reflexión, y que involucren la investigación de las prácticas.

570 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 4 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

Determinantes del abandono de estudiantes universitarios en la Tecnicatura en Administración de la Universidad de la República, Uruguay

Santiago Martinez | Uruguay | UdelaR
Vanessa Alcalde | Uruguay | UdelaR
Carolina Alvarez | Uruguay | UdelaR
Agustin Correa | Uruguay | UdelaR
Martina Ferreira | Uruguay | FCEA
Marcos Lamela | Uruguay | FCEA
Martín Olivera | Uruguay | FCEA

Determinantes del abandono de estudiantes universitarios en la Tecnicatura en Administración de la Universidad de la República, Uruguay. Autores: Vanessa Alcalde, Carolina Alvarez, Agustin Correa, Martina Ferreira, Marcos Lamela, Santiago Martínez y Martín Olivera Facultad de Ciencias Económicas y de Administración Universidad de la República, Uruguay Resumen extendido La siguiente investigación se realizó en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) Determinantes del abandono universitario en su edición 2019. En esta instancia se trabajó con los estudiantes provenientes de la Tecnicatura en Administración de la cohorte 2015 de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República, Uruguay (FCEA, UdelaR, Uruguay). La investigación tiene como objetivo explicar los principales factores que inciden en la desvinculación de estos estudiantes. El abandono estudiantil es un problema cada vez más presente en la UdelaR, donde si bien se ha logrado avanzar en oportunidades en el acceso, parece quedar un largo camino por recorrer en términos de desvinculación. Es así que existen diversos autores que han realizado esfuerzos dentro de las ciencias sociales en abordar estos temas (Tinto, 1973; Latiesa, 1992; Bourdieu y Passeron, 1967, Bruffaerts, et al, 2011; Boado, 2011; Fiori y Ramirez, 2014; Cardozo, 2010 en Fernandez y Ríos, 2015). Dentro de los principales tópicos abordados por estos autores se estudian las características propias del abandono de las actividades, el estudio de factores cognitivos y no cognitivos, factores socioeconómicos, institución de procedencia, tipo de carrera la cual está bajo estudio, etc. La tecnicatura cuenta con las particularidades de ser la única carrera de la FCEA de 5 semestres y de permitir el ingreso cualquiera haya sido el bachillerato cursado previamente. A partir de una metodología cuantitativa, con datos del Sistema General de Bedelías y de los formularios de ingreso se realizaron encuestas telefónicas con una tasa de respuesta del 65% (de un total de 220 estudiantes desvinculados se logró contactar a 143). De esta forma, se logró generar una fuente de datos primaria de los estudiantes que se considera que han abandonado la carrera. Tras analizar las bases de datos, se constata que existe un mayor porcentaje de mujeres inscritas, así como un promedio de edad mayor que en otras licenciaturas. A su vez, no solo era mayor el porcentaje de personas que se encontraban trabajando, sino también la cantidad de horas que trabajan semanalmente. Respecto a las actividades de los técnicos en administración se pudo constatar en primer lugar que los estudiantes se inscriben a menos materias correspondientes al primer año, registrando menos actividades en este de lo teóricamente requerido. A su vez se observó un cierto rezago existente en la tecnicatura, ya que un poco más de la mitad de los estudiantes poseen sólo 5 materias aprobadas y menos del 1% llega a tener la totalidad de las materias aprobadas (26) para poder egresar. En cuanto a los resultados de la encuesta, los principales hallazgos fueron que el abandono se concentró en el primer año de la carrera, siendo los motivos más destacados de abandono la masificación de las aulas, así como la cantidad de horas trabajadas por los estudiantes. Otro aspecto importante a destacar es el poco éxito académico que perciben los estudiantes, ya que si bien un 95% de los estudiantes declaró haber rendido algún parcial o examen, casi un 38% declaró no haber aprobado ni una materia, percibiendo altos niveles de exigencias, sobre todo en el primer año. Se debe agregar que, debido a que muchos provenían de múltiples bachilleratos o inclusive de otras facultades, hubo un gran porcentaje de estudiantes que declararon no sentirse bien preparados al ingresar a Facultad. A partir de estas observaciones mencionadas se plantean sugerencias que cooperen a mitigar este problema. Entre ellas: potenciar el uso de la plataforma EVA, y en particular utilizar herramientas como clases grabadas o material especìfico a disposición de los estudiantes para así poder lidiar con el problema de las distancias y el compromiso estudio-trabajo en términos de tiempo; fomentar el involucramiento de los docentes como parte de la solución al problema incluyendo instancias de apoyo que den cercanía entre el docente y el estudiante y promuevan un mejor rendimiento académico; y formular cursos propedéuticos al ingreso de la carrera para nivelar a los estudiantes académicamente y así salvar las diferencias originadas en la educación secundaria. Referencias Barro, Lezcano, Machado, Sena, Strehl y Torres, 2018. “Abandono en la Licenciatura en Economía en la UDELAR: Caracterización y actividades de los estudiantes”. Serie Documentos de investigación estudiantil, DIE 07/2018. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República, Uruguay. Batthyany,K. y Cabrera, M. (2011), Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Comisión Sectorial de Enseñanza de la UdelaR. Boado, M. (2011). La deserción estudiantil universitaria en Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006. Ediciones Universitarias. Burone, S. Lado, M.A (de autor/es) (2016). “Efectos del centro educativo secundario en las trayectorias estudiantiles de FCEA. Una aplicación del análisis de supervivencia”. Serie Documentos de investigación estudiantil, DIE 03/2016. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República, Uruguay. Bruffaerts, C., Dehon, C. y Guisset, B. (2011) ¿Pueden la escolaridad y el nivel socioeconómico ser una carga para el éxito académico de un estudiante? Cae D’ancona. (1970). “Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis Sociológica, España. Fernández Aguerre, T y Ríos González, Á. (2014.). El tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay. Udelar. CSIC. Capítulo 6, Cardozo, S. y Fernández, T. Acceso y persistencia en el tránsito a la educación superior en la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por pisa en 2003. Fiori, Nicolás; Ramírez, Raúl (2014). «Desafiliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perfiles». En: InterCambios, vol. 2, n.º 1, diciembre. Fondo de Solidaridad (s,f), Aportes al Fondo de Solidaridad. Recuperado de: https://egresados.fondodesolidaridad.edu.uy/aportes/. Consultado por última vez, 14 de diciembre de 2019.

586 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 5 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 02. Transformación de la enseñanza

Percepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje referido por docentes y estudiantes de la UPSO durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en contexto de pandemia por Covid-19

Silvina Spagnolo | Argentina | Universidad Provincial del Sudoeste
María Tatiana Gorjup | Argentina | Universidad Provincial del Sudoeste
María Claudia Dietz | Argentina | Universidad Provincial del Sudoeste
Lorena Gandini | Argentina | Universidad Provincial del Sudoeste
Alexia Postemsky | Argentina | Universidad Provincial del Sudoeste

Frente a los cambios producidos por la situación epidemiológica en el ámbito de la educación caracterizados por el paso repentino de un modelo de enseñanza tradicional -en el que la presencialidad era la modalidad predominante- a un modelo de enseñanza virtual –para el que fue necesario adaptar todas las actividades docentes-, la realización de la presente investigación se enfoca en indagar en el desarrollo de la actividad de los/as docentes universitarios/as en la promoción de espacios de enseñanza y aprendizaje significativos adaptados y contextualizados a la "nueva normalidad", promoviendo la necesidad de pensar en la educación como un proceso en construcción atravesado por un contexto en permanente cambio. El objetivo consiste en contrastar las percepciones de docentes y estudiantes en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje llevados adelante en el ciclo lectivo 2020 durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio producto de la pandemia por Covid-19. Para tal fin, se desarrolló una investigación cuantitativa, el instrumento de recolección de datos empleado fue el cuestionario y la población de estudio estuvo compuesta por docentes y estudiantes de las diferentes carreras de la UPSO. El relevamiento se desarrolló durante los meses de Junio-Julio de 2020 y la muestra quedó compuesta por 163 docentes y 518 estudiantes con una tasa de respuesta de 91% y 35% respectivamente. Entre los docentes que respondieron el cuestionario, el 63,8% eran mujeres y el 36,2% hombres; la edad promedio fue de 41 años; en términos generales los/as docentes de la UPSO se ubican en una franja etárea que oscila entre los 30 años y los 50 años. En cuanto a las/los estudiantes, el 76,6% eran mujeres y el 28,5%, hombres; la edad promedio fue de 32 años. De las variables analizadas se presentan aquellas que buscaron especialmente contrastar las percepciones referidas por docentes y estudiantes. En el primer grupo se indagó acerca del propio proceso de enseñanza y también acerca de las apreciaciones referidas sobre los aprendizajes de las/los estudiantes. Mientras que al segundo grupo, se les consultó acerca de sus percepciones sobre el propio proceso de aprendizaje, y también sobre los procesos de enseñanza percibidos. Los hallazgos que pudieron contrastarse indicaron una coincidencia positiva de la percepción cruzada entre docentes y estudiantes. Como conclusión podemos afirmar que en los esfuerzos de adaptación a un escenario de profunda incertidumbre, tanto docentes como estudiantes refirieron de manera positiva sus propios procesos y viceversa. Se hizo evidente que la virtualidad no impidió construir vínculos pedagógicos y adaptar estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

EJE: 03. Posgrados y Educación Permanente

56 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 03. Posgrados y Educación Permanente

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO EN LA CARRERA DE DOCTOR EN MEDICINA

Silvia Giménez | Uruguay | Facultad de Psicología de la Universidad de la República

Esta investigación tuvo como objetivo identificar las competencias que desarrollan los estudiantes de primer año de la carrera de Doctor en Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República. Cabe destacar que en la actualidad, los profesionales nos encontramos inmersos en un proceso de reforma universitaria y de apertura hacia las acreditaciones regionales. En consecuencia, surge una nueva configuración de los planes de estudios hacia el enfoque por competencias. Este nuevo paradigma educativo, implica un desafío para las instituciones participantes y el tránsito hacia perfiles educativos que faciliten el desarrollo de competencias en el estudiante. En particular, la Facultad de Medicina, con la finalidad de preparar a sus estudiantes para la actividad profesional laboral, implementa opciones educativas basadas en modelos por contenidos y competencias y el Nuevo Plan de Estudios (Facultad de Medicina, 2008). Este plan intenta contemplar las transformaciones de la Reforma Universitaria, obtener los avales para la acreditación del Sistema ARCUSUR (Acreditación Regional de carreras universitarias para el MERCOSUR) y satisfacer las necesidades del Sistema Nacional Integrado de Salud. En síntesis, su propósito es formar profesionales que respondan a las necesidades de la sociedad y del sistema de salud uruguayo. Ahora bien, para poder identificar qué competencias desarrolla el estudiante de primer año de la carrera. Se propuso un estudio exploratorio (Hernández Sampieri, Fernández Collazo y Baptista Lucio, 2006), dado que el tema ha sido escasamente investigado por la Facultad de Medicina de la Udelar. Asimismo, el diseño metodológico elegido se asentó en un modelo mixto (Hernández Sampieri, Fernández Collazo y Baptista Lucio, 2006) que estudió aspectos cualitativos y cuantitativos. Con respecto a los cualitativos, en un primer momento se realizó un análisis documental en torno a diversos documentos institucionales (Clausó, 1993) y posteriormente se aplicó la Entrevista Estandarizada Presencuencializada (Goetz y Lecompte, 1988) a referentes institucionales, con la finalidad de recabar datos en torno a las competencias que se espera que desarrollen los estudiantes de primer año de la carrera de Doctor en Medicina. En cuanto a los aspectos cuantitativos, se estudió los cuestionarios aplicados a los estudiantes que cursaron el primer año de la carrera, con el objetivo de reconocer las competencias que manifiesta haber adquirido durante el Ciclo de Introducción a las Ciencias de la Salud y el Ciclo Básico Clínico Comunitario I. Cabe mencionar que la elección de un diseño como el descripto se fundamentó, en la posibilidad de que los resultados puedan verificarse a partir de la triangulación que combinó los métodos previamente mencionados (Denzin, 1970), pudiéndose identificar las competencias que desarrollan los estudiantes en este primer año de la carrera, además de otorgar una mayor solidez a las conclusiones (Morse, 1991) y obtener diferentes resultados en función los objetivos específicos de la presente investigación. En síntesis, si se toma en consideración el primer objetivo específico ("Describir las competencias que se espera que desarrollen los estudiantes de primer año de la carrera de Doctor en Medicina"), se encontró que desde los documentos elaborados para el primer año de la carrera, se pretendió que los estudiantes adquieran las siguientes competencias: la adquisición de determinados conocimientos, habilidades, valores, actitudes, el trabajo en equipo, el trabajo interdisciplinario, el saber y el saber hacer. No obstante, si se contempla lo manifestado por los referentes institucionales, se obtuvieron variadas respuestas. Por un lado, se reconocieron algunas habilidades, destrezas, capacidades y la adquisición de determinados conocimientos. Por otro lado, se asoció a la competencia con el cuestionar, ser humanista, utilizar herramientas conceptuales, observar, auto reflexionar, resolver problemas, razonamiento epidemiológico, tener valores, ética y virtudes; al tiempo que se distingue el "hace y debe hacer". Por último, se identificó como una competencia el trabajo en equipo y el trabajo en comunidad. Con respecto al segundo objetivo específico ("Discriminar las competencias que los documentos y referentes institucionales esperan que desarrollen los estudiantes de primer año de la carrera de Doctor en Medicina de la Universidad de la República"), a partir de los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes, se detectó que las competencias mejor puntuadas fueron: conocimientos generales básicos, capacidad, crítica y autocrítica, habilidades para trabajar de forma autónoma, trabajo en equipo y el compromiso ético. En cambio, las competencias menos puntuadas fueron: las habilidades en el manejo de las TICs y el liderazgo. Por último, con respecto al tercer objetivo específico ("Reconocer las competencias que los estudiantes manifiestan haber adquirido durante el primer año de la carrera de Doctor en Medicina de la Universidad de la República"), si se contrastan las competencias esperadas por los referentes institucionales y según los documentos estudiados, con las manifestadas por los estudiantes, se obtuvieron las siguientes competencias en común: el trabajo en equipo, la adquisición de determinados conocimientos básicos y el compromiso ético. Finalmente, se encontraron algunas conclusiones relevantes en torno a la carrera de Doctor en Medicina, el Nuevo Plan de Estudios, el perfil del egresado y los contratos didácticos. Sin embargo, en el presente resumen extendido se esboza una de las principales conclusiones acerca del objetivo general de la investigación. Es decir, se encuentra que el trabajo en equipo, la adquisición de determinados conocimientos básicos y el compromiso ético, son las competencias que se consideran esperadas y fueron adquiridas por los estudiantes de primer año de la carrera de Doctor en Medicina durante el año 2016.

122 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 03. Posgrados y Educación Permanente

CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL DE LOS POSTULANTES Y POTENCIALES POSTULANTES A BECAS DE POSGRADO PARA APOYO A DOCENTES GESTIONADAS POR LA COMISIÓN ACADÉMICA DE POSGRADO

Adriana Fernández-Alvarez | Uruguay | Departamento de Educación Médica. Facultad de Medicina. Universidad de la República.
Nicolás Fiori | Uruguay | Dirección General de Planeamiento. Universidad de la República.
Sofía Vanoli | Uruguay | Unidad de Asesoramiento y Evaluación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.

Introducción: En la órbita de la Comisión Académica de Posgrado (CAP) de la Udelar se gestionan becas concursables para estudiantes de posgrados académicos, en distintas modalidades. Una modalidad otorga becas al personal docente institucional, a fin de mejorar la formación del cuerpo académico, incentivando sus estudios de maestría y doctorado. Objetivos: Caracterizar el perfil sociodemográfico, trayectoria educativa y actividad laboral de los postulantes a becas de apoyo docente de 2016 y analizarlo comparativamente al de una población de referencia compuesta por docentes de la Udelar que según el censo a docentes de 2015 cumplían los requisitos de postulación. Metodología: Se realizó un estudio cuantitativo descriptivo, aplicando técnicas estadísticas descriptivas. La fuente de datos fueron los registros administrativos del sistema de postulaciones a becas de la CAP y el registro estadístico del censo docente de la Udelar de 2015. Ambas fuentes fueron compatibilizadas y fusionadas, encontrándose una cobertura del 93%. Se compararon los perfiles de los postulantes y de los potenciales postulantes (población de referencia). El proceso de delimitación de la población de referencia implicó partir de la población de docentes de la Udelar censados en el año 2015, a la cual se le aplicaron los filtros correspondientes para incluir solamente aquellos individuos que cumplían con los lineamientos de las bases de la convocatoria a becas docentes de la CAP. Este grupo de referencia incluyó 1003 docentes que al momento del censo cursaban una maestría académica o un doctorado en Udelar al que ingresaron en 2014 o en el que tuvieron actividad durante 2015. Resultados y discusión: Durante 2015 se postularon 160 estudiantes a becas de apoyo docente para maestrías y doctorados académicos de la Udelar (usufructuable en 2016). De ese grupo, 67 estaban cursando carreras de doctorado y 93 de maestría. El estudio de las variables sociodemográficas básicas indicó para los postulantes una mediana de edad de 28 años y una media de 30 años. Sin embargo, al distinguir entre quienes se postularon a becas para maestría o a becas para doctorado se evidenció al primer grupo como más joven (mediana de edad 26 años y media 28 años) frente a los postulantes doctorales (mediana de edad 32 años y media 34 años). Aproximadamente 6 de cada 10 postulantes fueron mujeres, con una frecuencia levemente mayor entre quienes cursaban un doctorado. Si se comparan esas distribuciones de los postulantes contra las características sociodemográficas de los potenciales postulantes se advierte que mantienen proporciones similares según sexo pero los primeros son marcadamente más jóvenes que los potenciales postulantes (que presentaron una mediana de edad de 34 años). La situación conyugal y familiar de los postulantes está marcada por una alta frecuencia de estudiantes que se declaran solteros, aproximadamente 1 de cada 2 (es más frecuente aún entre los varones que entre las mujeres), seguido de poco más de un cuarto que indica encontrarse en unión libre o consensual; y una proporción de tenencia de hijos de 1 cada 5 (esto contrasta fuertemente con el porcentaje de tenencia de hijos entre los potenciales postulantes, que alcanza el 43,5%). Esta última relación, no obstante, varía notoriamente según sexo: mientras entre los varones tienen hijos 1 de cada 10, entre las mujeres lo hacen 3. Eso redunda en que el tipo de hogar más frecuente entre las mujeres postulantes lo conforme con pareja e hijos (25,3%), que es la categoría más frecuente a su vez entre los potenciales postulantes, mientras que el tipo de hogar más frecuente entre los hombres lo conforma únicamente con su pareja, sin hijos (21,0%), seguido cercanamente del hogar unipersonal (19,4%). Estas características familiares asociadas con etapas vitales tempranas se explican fundamentalmente por la estructura etaria más joven de los postulantes, principalmente para aquellos estudiantes de maestría. Los postulantes a becas de doctorado presentan una estructura de edades más joven que los potenciales postulantes a becas de doctorado pero de forma menos marcada. En cuanto a la trayectoria académica y de formación de los postulantes se observa que el 93,3% cursó su carrera de grado en la Udelar, similarmente a la población de referencia (95,0%). No obstante, surgen diferencias en el grado mayor docente más frecuente de los postulantes y los potenciales postulantes. Entre quienes postularon a las becas 7 de cada 10 trabaja como grado 1, y únicamente el 6% tiene un grado mayor al 2, pero en la población de referencia el porcentaje de docentes grado 1 desciende casi a la mitad (38,2%), mientras que la categoría modal es el grado 2 (42,4%). Estas diferencias están pautadas principalmente por el grupo de estudiantes de maestría. No obstante, los postulados a becas de doctorado también indican una frecuencia relativa mayor de grados 1 (41,8% entre los postulantes contra 32,9% entre los potenciales postulantes). Laboralmente, 74,5% de los postulados y 51,3% de la población de referencia trabaja únicamente en la Udelar, además los postulados aportan un porcentaje menor de ingresos al hogar. La mediana de horas laborales de ambos grupos fue 30 horas semanales. En ambos grupos 9 de cada 10 docentes realizaban tareas de investigación, pero 57% de los postulados había publicado en los últimos 3 años contra 69,1% de los potenciales postulantes. Estos resultados indican características distintivas del grupo de postulantes en referencia al grupo en condiciones de postularse (tanto en nivel de maestría como doctorado). Esas distinciones se fundan tanto en sus propiedades etarias como en su avance en la carrera académica y su grado de vinculación laboral con la Udelar, indicando un perfil más marcado de iniciación a la carrera académica entre aquellos docentes de Udelar que se postulan a las becas de posgrado ofrecidas por la CAP.

125 | ORAL

Sesión Número: 4 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 10:30 hs*

EJE: 03. Posgrados y Educación Permanente

BECAS PARA ESTUDIANTES DE POSGRADO GESTIONADAS POR LA COMISIÓN ACADÉMICA DE POSGRADO (2009-2019)

Adriana Fernández-Alvarez | Uruguay | Departamento de Educación Médica. Facultad de Medicina. Universidad de la República.
Christian Acosta | Uruguay | Comisión Académica de Posgrado. Universidad de la República.
Nicolás Fiori | Uruguay | Dirección General de Planeamiento. Universidad de la República.
Manuel González Ayestarán | Uruguay | Comisión Académica de Posgrado. Universidad de la República.
Rafael E. Saa | Uruguay | Comisión Académica de Posgrado. Universidad de la República.

Introducción: La Comisión Académica de Posgrado (CAP) orienta y promueve la actividad de posgrado en la Universidad de la República (Udelar) según establece la Ordenanza de las Carreras de Posgrado (Udelar, 2001). Entre sus actividades está la gestión de convocatorias concursables a becas para estudios de maestría y doctorado en la Udelar. Los destinatarios de estas becas son docentes de la institución y estudiantes de posgrado en etapa de finalización de sus carreras (Fernández-Alvarez et al, 2019). Objetivos: Analizar la evolución temporal del número de postulaciones y de becas otorgadas por la CAP en sus diferentes modalidades. Analizar algunas variables sociodemográficas básicas de los postulantes, así como la distribución de las postulaciones según las facultades y carreras de estudio. Identificar la existencia de algún tipo de patrón que caracterice a los postulantes y becarios. Metodología: Se realizó un estudio cuantitativo descriptivo cuyo universo de análisis incluyó todos los postulantes a becas de la CAP del período 2009-2019 (cada estudiante pudo postular a más de una modalidad y convocatoria). Los datos fueron obtenidos de fuentes administrativas primarias (CAP) y secundarias (Dirección General de Planeamiento). Se compararon los perfiles de los postulantes que fueron becados con los de aquellos que no, considerando las siguientes variables al momento de la postulación: sexo, edad, cantidad de hijos y, para los docentes de la Udelar, grado docente y la respectiva carga horaria semanal. También se consideraron las variables nivel académico y carrera que cursa el postulante, y facultad que otorga la titulación. Al analizar los datos se respetó el anonimato y el secreto estadístico. Resultados y discusión: La cantidad de postulaciones a becas registradas entre 2009 y 2019 fue 2603. Se observó un incremento anual de postulaciones casi continuo, triplicándose desde 2009 (n=135) a 2019 (n=409). El otorgamiento de becas también se incrementó en forma continua durante el período y casi en la misma proporción (2009 n=48 y 2019 n=137). Del total de postulaciones en el período 56,2% fueron seleccionadas como titulares (42,9%) o suplentes (13,3%). Dado que no todos los seleccionados asumen sus becas, por razones personales o formales, usufructuaron finalmente la beca 1086 posgraduandos que corresponden a 47,1% de las postulaciones. En referencia al nivel académico de la carrera predominaron las postulaciones a becas de maestría (71,3%) sobre las de doctorado. Dentro de la modalidad de beca prevalecieron las postulaciones a becas de apoyo para docentes (57,1%) sobre las de apoyo para la finalización de los estudios de posgrado, tanto anualmente como en el período. Con respecto a la cobertura promedio de la demanda en el período, la más baja correspondió a las becas de finalización para maestría (33,7%) y la más alta a las becas de finalización para doctorado (68,5%). La mayoría de las postulaciones provinieron de estudiantes de las carreras de la Facultad de Ciencias (33,3%) triplicando el número de postulaciones procedentes de estudiantes de las tres facultades que le siguen en este ranking (Facultades de Agronomía, Química y Ciencias Sociales). Las carreras para las que se solicitaron más becas fueron la Maestría y el Doctorado en Ciencias Biológicas (14,3% y 7,9%, respectivamente) seguidas de las maestrías en Ciencias Humanas y en Ciencias Agrarias (ambas con 7,1%). En cuanto a la variable sexo, correspondieron a mujeres 59,7% de las postulaciones presentadas, 58,1% de las postulaciones seleccionadas y 60,3% de las postulaciones que derivaron en becas usufructuadas. También se observó feminización en las postulaciones por tipo de beca. Esto predominó fuertemente a lo largo del período. Se detectó una leve asociación significativa ($p<0,05$) entre ser hombre y académicamente priorizado para las becas docentes (nivel maestría y doctorado) y entre ser mujer y priorizada para las de finalización nivel maestría. Con respeto a la edad, quienes postularon a becas docentes fueron más jóvenes que quienes postularon a becas de finalización y, en ambos casos respectivamente, fueron más jóvenes aquellos que aspiraron a becas para maestría (mediana 28 y 30 años) que a becas de doctorado (mediana 31 y 33 años). No hubo variación temporal significativa en cuanto a la edad de los postulantes a lo largo del período. Entre 2009 y 2019 y para todos los tipos de beca fueron seleccionados candidatos más jóvenes. Esto se observó también al analizar la secuencia temporal anual. Se detectó una asociación significativa entre ser más joven y obtener beca ($p<0,05$). Tanto entre los postulantes como entre los seleccionados predominaron las personas sin hijos. Este hecho se observa anualmente para todos los tipos de beca. Respecto al grado en el escalafón de quienes se postularon siendo docentes en la Udelar, predominaron los Gº1 entre las postulaciones del nivel maestría y los Gº2 entre las postulaciones del nivel doctorado. Lo mismo se observó en los candidatos seleccionados y becados. La mediana de la carga horaria laboral semanal de los docentes al postular fue 30 horas en todas las modalidades de beca, excepto en las de finalización de maestría (24 horas). Este trabajo busca ser un insumo para el diagnóstico y la eventual mejora de la gestión de las becas de posgrado de la Udelar otorgadas a través de la CAP que, entre 2009 y 2019, han cubierto cerca del 50% de la demanda. El perfil de los estudiantes becados presenta diferencias con el de aquellos postulantes que no obtuvieron beca en aspectos como sexo, edad y el hecho de tener hijos, variables no necesariamente consideradas durante la evaluación que prioriza la excelencia académica. Esta evidencia podría enriquecer el análisis acerca de los objetivos, destinatarios, posibles efectos y criterios de selección aplicados en las convocatorias a becas docentes y a becas de finalización para estudiantes de posgrado en la Udelar.

200 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 03. Posgrados y Educación Permanente

LA EVALUACIÓN PROMOCIONAL Y FINAL INTEGRADORA DE ESPECIALIDADES MÉDICAS EN LA SECRETARÍA DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA SALUD (SGCS), FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS (FCM) UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (UNC)

ALEJANDRA ISABEL VARGAS | Argentina | UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
SALVADOR LIZZIO | ARGENTINA | UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
BERNARDO JOSÉ GANDINI | ARGENTINA | UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en carreras del área de la salud, se caracterizan por particularidades del objeto a enseñar, implica atender aspectos como la relación tiempo-contenido, la relación teoría-práctica, los ámbitos de la enseñanza, el tipo y cantidad de prácticas y la supervisión. Una tradición en el campo de las ciencias de la salud se refiere a cursar especializaciones y se vincula con la formación necesaria para ejercer la carrera o con los sistemas de promoción profesional (Fernández Lamarra, 2018). Cuestiones que imprimen una dirección de trabajo en las instituciones. En el marco de procesos institucionales y de acreditación de carreras de posgrado, la FCM-UNC, propone modificaciones en la modalidad de obtención del título en las especializaciones médicas que implicó una nueva forma de evaluación, con una perspectiva integral, contextualizada y permanente. Como objetivo se propone describir la evaluación promocional y final integradora de especialidades médicas en el período 2015-2018. Las carreras en estudio, son aquellas Especialidades Médicas que desde 2015 fueron acreditadas por CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria): Cardiología, Cirugía de Tórax, Cirugía General, Cirugía Pediátrica, Cirugía Plástica y Reparadora, Clínica Médica, Diabetología, Diagnóstico por Imágenes, Hemoterapia e Inmunohematología, Medicina del Deporte, Nefrología, Neumonología, Neurología, Oncología, Ortopedia y Traumatología, Patología, Pediatría, Radioterapia Oncológica y Terapia Intensiva. El ROTE (Reglamento para el Otorgamiento del Título de Especialista) expresa que la evaluación y acreditación del aprendizaje forma parte de un proceso de seguimiento y valoración del nivel de logros de los alumnos durante la formación, y establece evaluaciones promocionales y final integradora. Las evaluaciones promocionales unificadas con todos los centros de formación, con periodicidad anual, fiscalizadas por veedores designados por la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud. Estas evaluaciones son teóricas, bajo la modalidad oral y/o escrita, y prácticas de competencias donde se valora la competencia y el desempeño anual del cursante, a través de resolución de casos clínicos reales. La evaluación final integradora se efectúa al finalizar el último año de formación cuya finalidad es la valoración de las competencias adquiridas por el estudiante (cursante) en términos del perfil del egresado. Se conforma por la observación y análisis de casos clínicos adecuados a las exigencias de la especialidad y con la presentación del Trabajo Final Integrador. Desde la perspectiva metodológica se asume la investigación-acción que consiste en una postura exploratoria e interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de los sujetos (Elliot, 1993) con la intención revisar las prácticas evaluativas y mejorarlas (Carr y Kemmis 1988). Desde esta perspectiva, se efectuó un trabajo conjunto con Consejos Académicos de las especializaciones médicas, directores de Centros Formadores, equipo pedagógico, veedores y estudiantes. Los Consejos Académicos de las especializaciones representan el estamento asesor más importante de la Carrera y en conjunto con los Directores de los Centros Formadores diseñan los planes de estudios y acuerdan las competencias que formarán parte de las evaluaciones, como así también los criterios de evaluación. Los veedores son designados por la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud, conformado por profesionales idóneos a fin de fiscalizar los procesos de evaluación realizados por los Consejos Académicos. Para el registro del seguimiento del sistema de evaluación, se diseñó una planilla con los ítems: Carrera, Sede del Examen, Centros Formadores, Fecha, Portfolio de los alumnos cursantes, Presentación del trabajo científico, Tribunal examinador, Postulantes a rendir, espacio físico, observaciones y firma del veedor/fiscalizador. El sector administrativo de la FCM efectuó registros -en planillas Excel- de centros formadores, cantidad de alumnos y especializaciones en cada examen de las cohortes 2015, 2016, 2017 y 2018 obtenidas del SIU GUARANI. Como resultados: Asistieron como veedores/fiscalizadores: 13 profesionales: 7 representantes de la FCM, 1 coordinadora del Equipo Pedagógico y 5 pedagogas. Se diseñó e implementó una herramienta de seguimiento común para las evaluaciones promocionales y finales de las carreras bajo el formato de Portfolio. El portfolio registra la trayectoria de aprendizaje del estudiante que se basa en ejecuciones y logros obtenidos, permitiendo evaluar tanto el proceso como el producto de lo que realiza el estudiante. Así, el portfolio se transforma en una herramienta para el seguimiento, análisis y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y de apoyo para la autoevaluación. En el año 2019 se evaluaron 696 alumnos de 1º a 4 año, correspondiente a 20 especialidades médicas, distribuidas en diferentes Centros Formadores de gestión público y privada. Exámenes Promocionales a 2º año: se evaluaron alumnos de 18 carreras, en 73 Centros Formadores, aprobando el 86.34% en la instancia oficial. Exámenes Promocionales a 3º año: se evaluaron alumnos de 16 carreras, en 69 Centros Formadores, aprobando el 76.53% en la instancia oficial. Exámenes Promocionales a 4º año: se evaluaron alumnos de 7 carreras, en 37 centros formadores, aprobando el 75.5% en la instancia oficial. La tasa de deserción en promedio es de 0,61%, debido a bajas por renuncia o reprobado en todas las instancias evaluativas en la instancia oficial. Finalizaron su formación 196 alumnos en condiciones de acceder al examen final integrador, distribuidos en 17 carreras, en 70 Centros Formadores. El 91.32% de los alumnos aprobaron esta instancia y obtuvieron título de Especialista. Desde la implementación del nuevo sistema evaluativo, 2 cohortes finalizaron su formación (2015 y 2016), con una tasa de graduación en la cohorte 2015 de 80,10% y en la cohorte 2016 del 91.32%. Conclusión: Las modificaciones del sistema de evaluación permitieron una mejor comprensión de la evaluación, un seguimiento sistemático de los estudiantes año por año, un acuerdo de criterios de evaluación homogéneos y unificados, articulación entre aspectos académicos y asistenciales y un aumento de la tasa de graduación.

203 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 03. Posgrados y Educación Permanente

HERRAMIENTAS CREATIVAS APLICADAS AL VIDRIO EN CURSOS DE POSGRADO Y EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA EUCD-FADU

Beatriz Amorin | Uruguay | Escuela Universitaria Centro de Diseño, FADU

Carolina Rava | Uruguay | Escuela Universitaria Centro de Diseño, FADU

El Laboratorio de Vidrio (LAV) de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) se propone exponer aquí su trabajo sobre la utilización de herramientas creativas en Cursos de Posgrado y Educación Permanente (PEP). El LAV integra la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de la República (UdelaR) y tiene entre sus "objetivos académicos desarrollar la integralidad de las funciones universitarias, enseñanza investigación y extensión" (Amorín, B. y Rava, C. 2018 p.14) a la vez de posicionar al vidrio como una opción de desarrollo productivo local. El LAV 1 propone actividades con empresas, artesanos, artistas, diseñadores a través de intercambios en sus espacios de trabajo, este trabajo le permite a los estudiantes, entre otras actividades, realizar un póster científico que sistematiza las actividades con el vidrio a nivel local. Finalmente diseñan un objeto vítreo en relación a un espacio cotidiano y urbano. El LAV 2 plantea al estudiante realizar una práctica de taller en vínculo con un estudio de Diseño y desarrollar un producto de vidrio como material principal en coherencia con los diseñadores seleccionados. En el último año la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) aprobó dos Proyectos de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE) relacionados a las temáticas antedichas. Paralelamente, los cursos de PEP se enmarcan en una línea de investigación definida por el LAV, que aborda la relación entre técnicas del vidrio y la actualización tecnológica vinculada a la innovación en el material. En este sentido se plantearon diferentes cursos, entre los que destacan el de Técnicas de texturado de vidrio plano termofusionado aplicando el corte de metales con plasma CNC (2018), que propuso el diseño de texturas a partir de vidrio plano transparente y moldes de placas de acero. El Diseño de producto a partir de vidrio hueco cortado en frío (2019), donde se propusieron técnicas concretas para el desarrollo de nuevas ideas que puedan ser aplicadas para el reuso de envases de vidrio de desecho. Según Vilchis C. (2014), el fenómeno de la creatividad, la generación de una nueva idea a nivel químico, no ha sido explicado aún. De todos modos, como deja en claro Bachrach (2015) existen prácticas y entornos que permiten la generación de un volumen importante de ideas, para luego evaluar y seleccionar la de mayor posibilidad de ser realizada y aceptada por los demás. En base a estos conceptos el LAV implementa cursos de PEP incorporando en su metodología herramientas creativas que permiten la generación de propuestas nuevas por parte de los cursantes. La metodología empleada fue el análisis de las prácticas de laboratorio realizadas en el espacio de trabajo durante el transcurso de los dos cursos de PEP e información de los estudiantes recogida a través de bedelía. Los participantes destacan la relevancia de la democratización de las prácticas creativas con respaldo técnico-tecnológico para egresados de diferentes servicios y público no universitario. Sumado a lo anterior, los diversos orígenes disciplinares de quienes realizan los cursos, permitió a través del intercambio que se produjo el desarrollo de aprendizajes complejos a partir de las problemáticas planteadas y potenciar la capacidad creadora e innovadora. El LAV entiende las prácticas de Laboratorio a partir de la definición de Melba Reyes (2000) que habla de "...el taller como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico". En base a este concepto el LAV profundiza la práctica de taller y con concordancia con los objetivos del plan de estudios de la EUCD (21013) que promueven la realización de pruebas sistemáticas en base a hipótesis científicas que permiten contrastar resultados para la elaboración de conclusiones. Un primer análisis de estas experiencias dice que poner en práctica ejercicios con objetivos creativos fue valorado positivamente por 90% de los cursantes de uno de los PEP, éstos abordaron prácticas de asociación de ideas, intercambio de procesos, maquetación y la técnica S.C.A.M.P.E.R. El desarrollo de ambientes seguros que permitieron este nivel de exposición, la participación e intercambio continuo y la colaboración entre pares resultó un desafío en sí mismo, que apuntó precisamente a propiciar la experiencia creativa de la persona la evolución y transformación técnica-tecnológica. La prueba y el error en un entorno de bajo riesgo es una de las prácticas sistemáticas del LAV, que se relaciona directamente a la observación y evaluación de resultados de forma grupal con el asesoramiento de expertos invitados, momento en que se reflexiona acerca de las distintas alternativas para continuar con el trabajo y/o aprendizaje de la técnica. Esta última práctica contó con un 100% de aprobación en la evaluación en los cursos "Diseño de producto a partir de vidrio hueco cortado en frío" y "Técnicas de coloración del vidrio". Podemos afirmar a través del análisis de prácticas que las experiencias creativas se viven como algo alejado de lo cotidiano y no se reconocen como aplicables al desarrollo de proyectos de enseñanza universitaria. Se observó que la mayor parte de los participantes tuvieron dificultades al transitar por ejercicios de corte creativo expresando desconcierto y en muchos casos dificultad para aplicar las técnicas a sus proyectos. En este sentido se pudo observar que se pierden oportunidades de mejora o dicho de otro modo se minimizan las posibilidades de innovación en procesos y resultados. A su vez el público que participa de estos cursos es abierto y la procedencia es variada en cuanto a nivel educativo, desarrollo profesional y procedencia geográfica es necesaria la reflexión al respecto de si estas prácticas están o no democratizadas. ¿Deberían estar presentes como teoría y práctica en la enseñanza,

208 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 03. Posgrados y Educación Permanente

CARACTERIZACIÓN PRELIMINAR DE LA OFERTA DE EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA SEDE RIVERA DEL CENUR NORESTE

Gabriel Freitas | Uruguay | Udelar
Amílcar Davyt | uruguay | Udelar
Sebastián Güida | Uruguay | Udelar

Actualmente, las Universidades se enfrentan a diferentes desafíos producto de cambios en la sociedad contemporánea. Las demandas de un mundo globalizado y las dinámicas del conocimiento interpelan la idea de una formación de grado terminal con la que ejercer la profesión durante el resto de la vida. Según Tünnerman (2013), ante estos complejos escenarios la educación permanente aparece como una respuesta que hace de la educación asunto de toda la vida y facilita a las personas adaptarse a nuevos requerimientos del mundo laboral, así como a la expansión y obsolescencia del conocimiento. Tünnermann (2013) agrega que no es extraño que la revalorización del concepto de educación permanente sea visto como uno de los hitos en la historia de la educación de la segunda mitad del siglo XX. Al respecto, Delors et al (1996) indican que la educación permanente permite la formación a lo largo de la vida de todas las personas, que la existencia de esta educación es necesaria para lograr una reforma educativa y que es una forma de ofrecer a los trabajadores un acompasamiento técnico frente a los cambios tecnológicos. En la Universidad de la República (UdelaR), el Programa de Educación Permanente se creó formalmente en el año 1994, teniendo por objetivo organizar una oferta estable de actividades de actualización, capacitación, perfeccionamiento, nivelación, reorientación curricular y especialización no formal dirigida a profesionales y personas altamente calificadas. De esa forma, la Unidad Central de Educación Permanente (UCEP) realiza llamados anuales a distintos tipos de actividades, entre las que se encuentran la realización de cursos. Cada Servicio universitario presenta una lista de propuestas que es evaluada para definir su pertinencia y financiación. La Sede Rivera (SR) del Centro Universitario de la Región Noreste tiene antecedentes de cursos de Educación Permanente (EP) que se remontan a, al menos, 17 años atrás. La oferta se ha venido incrementando a partir de la política de fortalecimiento institucional de la UdelaR en el interior y del fortalecimiento de las políticas de EP. Desde el año 2016, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la SR es la referente para este tipo de cursos, apoyando la presentación de propuestas y su posterior implementación, por lo que la Sede no cuenta con docentes dedicados exclusivamente al impulso y desarrollo de la EP. Este rol supone tareas como la sistematización de información sobre los cursos a presentarse por la Sede y la gestión de inscripción de participantes a los mismos. Estas inscripciones se realizan a través de un formulario online disponible en el sitio web de la SR. Los datos son enviados luego a la UCEP y utilizados con fines estadísticos. En la actualidad, ante la reciente creación del CenUR del Noreste y a partir de la necesidad de construir estrategias regionales de trabajo que contemplen, además, las particularidades de cada Sede, es fundamental contar con información que describa la evolución y características de la oferta de cursos en la Sede Rivera. Para atender a esta demanda, este trabajo tuvo por objetivo analizar la información sobre los cursos presentados desde la Sede y de inscripciones a los mismos para ofrecer una caracterización preliminar de la oferta en términos de área del conocimiento, perfil de curso y de los inscriptos. Desde una perspectiva descriptiva e introductoria, se parte de un abordaje metodológico cuantitativo. El universo de estudio está compuesto por los cursos destinados a egresados y/o trabajadores presentados desde la SR, así como la matriz de inscripciones de dichos cursos, en el período 2016 – 2019, por lo que se observaron y analizaron los registros de cursos presentados y de inscripciones de 39 cursos, con una base de inscripciones cercana a los 1600 registros. El análisis permite describir una oferta de cursos estable (en el entorno de los 10 cursos por año) con un aumento en el último año analizado (18 cursos). Tuvieron en promedio una carga horaria de 32 horas, totalizando 1243 horas distribuidas de forma creciente en el período observado. El 42% de los cursos propuestos corresponde a la macroárea “Ciencias Sociales y Artísticas”, el 33% corresponde al área “Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat” (CNH) y el 25% al área “Salud”. Todos los grupos docentes radicados a través del programa Polos de Desarrollo Universitario han presentado propuestas y son responsables por la mayoría de los cursos dictados (67%). El 91% de los cursos no tuvo articulación con otras instituciones locales y el 85% no articuló con otros servicios universitarios. En el período observado se registraron 1590 inscripciones a cursos. El 52% de estos registros son de cursos en la macroárea “Social y Artística”, seguida por “Salud” con el 31% y “CNH” con el 17%. En promedio, los cursos con el mayor número de inscritos son los del área “Salud”, con más de 50 estudiantes por curso. En cuanto al lugar de residencia, el 87% declara residir en la Región Noreste y, de estos, el 93% lo hace en la ciudad de Rivera. Los datos observados permiten concluir que la SR trabaja la función de EP principalmente desde la oferta generada desde sus equipos docentes, con escaso grado de articulación con otros sectores del Departamento o la Región. También se percibe un escaso grado de articulación con otros servicios de la Udelar. Los cursos dictados tienen poca proyección a otras regiones del país. De todas formas el número de cursos y de cursantes presenta un escenario con potencial para el desarrollo de estas actividades y convertirse en una potente herramienta de vinculación de la SR con egresados y trabajadores a nivel local.

209 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 03. Posgrados y Educación Permanente

DISEÑO DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Martha Lucía Orellana Hernández | Colombia | Universidad Autónoma de Bucaramanga
Victoria I. Marín | ESPAÑA | UNIVERSIDAD DE LLEIDA
Nancy Peré Jaime | Uruguay | Universidad de la República

El balance que deben encontrar los supervisores de investigación, entre el grado de apoyo que brindan al estudiante y el desarrollo de su autonomía como investigador, así como la sensación de aislamiento que embarga a los estudiantes cuando se encuentran en la etapa de desarrollo de su investigación, invitan a las instituciones de educación superior (IES) a implementar estrategias y facilitar recursos que apoyen la formación de investigadores y fomenten el intercambio y la interacción entre estos estudiantes. Con el ánimo de contribuir a esta necesidad, hemos realizado un estudio previo de identificación y evaluación colaborativa de recursos educativos digitales para la formación de investigadores (Marín, Orellana & Peré, 2019), así como otro trabajo paralelo relacionado con la facilitación y recomendación de dichos recursos a partir de un tutor inteligente (Cisneros et al., 2019). Dando continuidad a los estudios previos mencionados, este trabajo está orientado a la construcción de nuevos recursos. El estudio parte de una revisión de literatura sobre principios de diseño y evaluación de Recursos Educativos Abiertos (REA), de un diagnóstico a través de encuestas y entrevistas realizado con la participación de estudiantes y supervisores de investigación, y de un estudio comparativo realizado de modelos de investigación cuyos resultados sugieren un modelo holista. En la construcción de los nuevos recursos se busca asegurar que cumplan criterios generales de calidad de REA y de repositorios de REA, que den respuesta a las necesidades manifestadas por estudiantes y supervisores, y que favorezcan una visión holista de la investigación. Los tres insumos referidos anteriormente (revisión de literatura, diagnóstico y estudio comparativo) nos permiten definir lineamientos para la construcción de dos tipos de REA para la formación de investigadores: video-lecciones y módulos de aprendizaje, los tipos de recursos que el diagnóstico mostró como los más solicitados por los estudiantes. Dentro de las características contempladas para su diseño y para el repositorio están: Disponer los recursos en un entorno colaborativo abierto y brindar facilidades para la interacción de los usuarios, la realimentación y evaluación de los recursos. Minimizar el nivel de contextualización en los contenidos, de modo que sea suficiente para el propósito que persiguen, pero que a la vez permita su reutilización en otros contextos. Permitir asociar comentarios a los recursos, que proporcionen contexto y sentido (Del Moral, Cernea y Villalustre, 2013) y faciliten decisiones sobre su uso y adaptación. Favorecer un modelo holista de la investigación, que se caracterice por la apertura a diversidad de perspectivas y tipos de conocimiento. Asegurar licenciamiento Creative Commons para los contenidos de los recursos. Incorporar metadatos con características que describan los recursos y faciliten su ubicación. La participación de expertos de diferentes IES en el diseño tecno-pedagógico de estos recursos, que propicia la colaboración esperada entre instituciones y países cuando se trabaja con REA, no sólo en lo referente a su uso, sino también a su construcción, y las posibilidades brindadas de interacción entre los usuarios de estos REA, permiten apuntar al potencial transformador de los REA mencionado por UNESCO & COL (2011). Por otro lado, la característica digital de estos recursos hace que puedan apoyar tanto la supervisión presencial de la investigación, como la supervisión en línea. Este trabajo forma parte de un proyecto interinstitucional liderado por la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB, Colombia) y con el apoyo de la Universidad de las Islas Baleares (UIB, España), la Universidad de la República de Uruguay (UdelaR) y el Grupo Interdisciplinario de Investigaciones Sistémico-Interpretativas (GIISI, México). Está orientado al fortalecimiento de la calidad de la investigación en posgrados y busca contribuir a la formación de investigadores y de supervisores (Orellana et al., 2016).

227 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 6 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 03. Posgrados y Educación Permanente

EL SEGUIMIENTO CURRICULAR DE CARRERAS DE POSGRADO EN CIENCIAS DE LA SALUD

Erica Delorenzi | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires. Argentina.
Michelle Berk | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires. Argentina.
Agustina Mutchinick | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires. Argentina.
Lucía Vázquez | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires. Argentina.
Virginia Jalley | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires. Argentina.

En Argentina la previsión de mecanismos de seguimiento curricular es uno de los estándares para la acreditación de carreras de posgrado (Resolución N°160, 2011). Sin embargo, aun siendo un parámetro a considerar en todas las universidades, cada una desarrolla diferentes dispositivos en el marco de su autonomía. Es en la articulación de la propia cultura institucional y los desafíos a los que cada institución se enfrenta que se configura el complejo proceso de seguimiento curricular. Presentamos en este trabajo la modalidad construida y las contribuciones resultantes de implementar dicho proceso en las carreras de posgrado del Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires (IUHI). Realizar el seguimiento curricular en carreras de cualquier campo disciplinar requiere definir un posicionamiento acerca de lo que se entiende por "curricular". Aquí propondremos una mirada amplia que incluye pero supera al currículum escrito, involucrando todas aquellas experiencias y ámbitos que atraviesan los estudiantes de posgrado en el contexto de su formación (Camilloni, 2001). Este posicionamiento nos permite tener una perspectiva global respecto de la implementación de las carreras, a la vez que hacer diferentes focos según la necesidad de cada equipo. En el IUHI, el seguimiento curricular es liderado por los equipos técnico-pedagógicos de los Departamentos de Educación y de Posgrado con la participación de la dirección de cada una de las carreras. Los objetivos que orientan este proceso refieren a integrar la información de distintas fuentes para la toma de decisiones, tender redes entre equipos y generar espacios de reflexión conjunta acerca del devenir de la formación, involucrando a quienes la gestionan y atraviesan. La estrategia de acción desarrollada implica la lectura y triangulación de documentos que reflejan distintas voces: de la normativa externa e interna, de las autoridades de las carreras, de docentes y de estudiantes. Esta información se sistematiza en una matriz de datos que permite objetivar las lecturas, organizar la información, encontrar recurrencias y situaciones excepcionales; a la vez que dicho instrumento permite la continuidad del seguimiento a partir de lo ya hecho. Este análisis consolidado ofrece a la institución información relevante para el diseño de políticas institucionales. En segundo lugar, se establecen dos vías de intercambio con las direcciones de las carreras: comunicaciones vía correo electrónico, cuando predominan las fortalezas, y reuniones presenciales, cuando se detectan problemáticas mayores. Estas últimas intentan propiciar la reflexión como punto de partida para la definición de acciones consensuadas, destacando las fortalezas y construyendo estrategias de abordaje de las problemáticas emergentes en la gestión académica. En las reuniones realizadas se documentaron compromisos de las distintas partes para la resolución de lo acordado. La institución cuenta actualmente con 27 carreras de posgrado (20 especializaciones, 6 maestrías, 1 doctorado) del campo de las Ciencias de la Salud. Para conocer las contribuciones resultantes del seguimiento curricular de dichas carreras, se analizaron tanto los registros con compromisos de las reuniones presenciales, como las comunicaciones vía correo electrónico. Se realizó un proceso de codificación de las mismas utilizando el software Atlas ti. Como resultado de este análisis se han identificado y sistematizado desafíos comunes en el desarrollo académico y la gestión de las carreras durante los ciclos lectivos de 2018 y 2019. Se define agrupar estas problemáticas en 4 grandes núcleos: Docentes, Estudiantes, Plan de estudios y, Gestión académica y acreditación. En primer lugar, en cuanto a los Docentes, se destacan necesidades referidas a la titulación y formación pedagógica del cuerpo académico. En segundo lugar, en relación a los/las Estudiantes, aparecen con frecuencia distintas preocupaciones por el proceso de admisión, seguimiento de las trayectorias, participación en proyectos de investigación, presentación de trabajos finales y graduación. En tercer lugar, respecto del Plan de estudios, los desafíos presentados suelen estar vinculados a la articulación entre asignaturas (vertical y horizontal), y entre teoría y práctica. Surgen en menor medida cuestiones referidas al reconocimiento de equivalencias y la organización de la cursada. Finalmente, aparecen inquietudes relacionadas a los procesos administrativos y de acreditación externa, así como la necesidad de articulación institucional para resolver desafíos de la gestión académica. Cabe destacar que si bien se organizaron los datos en estos cuatro núcleos, las problemáticas no aparecen aisladas entre sí, sino que muchas veces un mismo interrogante es transversal a dos o más de ellos. Este es el caso, por ejemplo, de las vicisitudes que presenta el diseño e implementación de propuestas con algún porcentaje de cursada virtual. En línea con los desafíos analizados, se identifican posibles estrategias de acción: a) ofrecer espacios de formación docente dentro de la institución, b) socializar abordajes desarrollados por otras carreras frente a una problemática similar, así como construir estrategias específicas en cada caso, c) facilitar contactos para establecer redes entre equipos de distintas áreas y departamentos, d) realizar consultas con instituciones acreditadoras (Ministerios / Coneau) y colaborar en la sistematización de la información requerida para dichos procesos. Para concluir afirmamos, a partir del trabajo realizado, que así como cada institución cuenta con autonomía y cultura institucional que le son propias, también los programas formativos portan, en cierta medida, estas cualidades. Aún cuando se desarrollan en el mismo marco institucional, cada uno, desde sus particularidades, transita experiencias propias y construye distintos caminos para su desarrollo. En este sentido consideramos que el seguimiento curricular, con el aporte articulador de instancias técnico-pedagógicas de la estructura de gestión centralizada, ofrece una arena de discusión común para la construcción de una cultura académica que siga los lineamientos de la misión y visión institucional, a la vez que de lugar al desarrollo genuino de cada propuesta, en el marco de procesos de autoevaluación permanente y compartida. Consideramos que compartir los resultados de esta experiencia puede promover el diálogo con otras instituciones con similares preocupaciones e inspirar el desarrollo de acciones de seguimiento curricular que, además de atender a los requerimientos de acreditación externa, aspiren a la mejora continua de la calidad académica de los programas formativos.

518 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 6 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 03. Posgrados y Educación Permanente

La transversalidad temática en la formación permanente como innovación educativa en la Educación Superior

Alejandra Capocasale | Uruguay | CFE
Beatriz Medina | Uruguay | CFE
Bobadilla Walter | Uruguay | CFE

Introducción.- En el año 2018 se inició esta investigación que se llevó adelante dentro Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración de Educación Pública (ANEP) de Uruguay. En la actualidad, se está en la fase final de análisis de resultados obtenidos. Se plantea como problema de investigación el papel de la transversalidad temática como innovación educativa en la Educación Superior, a partir de la planificación y ejecución de los cursos de educación permanente, en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) entre los años 2016-2018. Los objetivos planteados son: Identificar y caracterizar las temáticas transversales presentes en las planificaciones de los cursos de educación permanente. Indagar acerca de las opiniones sobre la transversalidad temática de los coordinadores y tutores responsables y organizadores de los cursos de educación permanente. La razón teórica que los justifica es el concepto de transversalidad temática como forma de "enhebrar" lo educativo más allá de los contenidos curriculares (Moreno Casteñada, 2001). Quintana (2017) señala que este concepto en el siglo XXI impacta estructuralmente todos los órdenes de la cultura escolar occidental. Esto significa el cuestionamiento de la racionalidad universal e instrumental, el progreso científico, la concepción contractualista de la sociedad y lo que es de interés en este proyecto de investigación: las concepciones educativas esencialistas y universalistas. Este concepto anida socio-culturalmente puesto que el entramado social se ha ido fragmentando y todo lo relativo a la unidad como eje de la construcción de conocimiento ha ido disolviéndose. La transversalidad se presenta como una forma alternativa de posicionarse ante el mundo social y cultural. Marco teórico-conceptual.- Posteriormente a que el concepto de transversalidad temática se introduce dentro de las agendas educativas, en el siglo XXI, la transversalidad temática cobra un nuevo sentido curricular. Se presenta como la oportunidad dentro de las prácticas educativas de hacer visible la contextualización de los fenómenos sociales, políticos, culturales y económicos. En este sentido, tienen un carácter interdisciplinar y transdisciplinar con un enfoque globalizado e integral de la práctica educativa. Esta perspectiva se desarrolló a nivel nacional en la formación permanente en la Educación Superior de la ANEP en el período 2015-2019, a través de los cursos de desarrollo profesional docente. Específicamente, en cuanto a tal política educativa planificada y ejecutada, las políticas transversales se convirtieron en una herramienta para cumplir ciertos objetivos de la política pública. Asimismo, la transversalidad temática está presente en la Ley General de Educación Nº 18.437 (Art. 40). Diseño metodológico.- Esta investigación se basó en el paradigma interpretativo que supone que las acciones sociales tienen como referencia y orientación la conducta de otros (Weber, 2002). La metodología propuesta es de tipo cualitativo a partir de un estudio de caso. El caso seleccionado es el de la institución de referencia: IPES (CFE-ANEP) con sus cursos de carácter transversal ejecutados entre los años 2016 y 2018: "Curso de desarrollo profesional para Directores en ejercicio" (2016), "Curso Formación de tutores en acompañamiento de las trayectorias educativas" (2016 y 2018), "Curso de desarrollo profesional para docentes adscriptores en ejercicio ANEP" (2017 y 2018) y "Curso de desarrollo profesional para Inspectores de la ANEP" (2018). Son un total de seis cursos que se planificaron y ejecutaron en IPES. La población objetivo fue todos los profesionales de la educación de los subsistemas de la ANEP. Desde el año 2015, el CFE que creó la "Comisión de Posgrado y Formación Permanente", cuyos objetivos eran analizar, proponer, desarrollar y apoyar propuestas transversales de formación en servicio para profesionales de la educación. La integración de la Comisión era interinstitucional integrando a delegados de todos los subsistemas de la ANEP. De acuerdo a los objetivos planteados, se propuso una investigación enmarcada dentro de la metodología cualitativa con dos fases. Se llevó adelante una primera fase descriptiva de los cursos de referencia a partir de un análisis documental de sus planificaciones en tanto dato secundario. Para ello se elaboró pauta de análisis estructurada de los documentos de acuerdo a las dimensiones mencionadas en el objetivo de referencia. De esta forma se logró identificar y caracterizar las temáticas transversales presentes en ellos. En la segunda fase exploratoria se realizaron entrevistas estructuradas auto-administradas a los coordinadores y tutores responsables de cada curso. A su vez, se seleccionaron algunos informantes calificados que pudieran dar cuenta de las características de los cursos de educación permanente y toda la política de formación permanente que está implícita. A estos se les realizó una entrevista semi-estructurada en profundidad que fue grabada, desgrabada y transcripta. A partir de los registros de datos recolectados y organizados según las siguientes dimensiones de análisis de las planificaciones: objetivos, contenidos, población objetivo, modelos pedagógicos, estrategias didácticas, carga horaria, formación de los docentes a cargo y modalidades de evaluación; y de las categorías emergentes obtenidas de las entrevistas realizadas, se elaboró una caracterización de las estrategias de cambio en la enseñanza en la formación permanente en la Educación Superior. Síntesis de resultados obtenidos.- Dado que actualmente se está en la fase de interpretación y análisis de resultados obtenidos, sucintamente, y de forma preliminar, se puede establecer que en la actualidad, la transversalidad temática, es un concepto teórico-práctico que en nuestro país se maneja a todo nivel. A su vez, los distintos cursos de referencia, más allá de sus diferencias teórico-prácticas en sus planificaciones y ejecuciones tienen una concepción común de la formación permanente como integral y necesariamente interinstitucional. Dos ejes están presentes en todos los cursos. En primer lugar, el eje de la humanización, lo que conlleva a que se pueda establecer que la formación permanente transversal tuvo como centro la persona educador-educando como sentido de la teoría y práctica educativas en la ANEP durante el período 2015-2019. En segundo lugar, la necesaria profesionalización de los docentes de la ANEP a través de formaciones académicas actualizadas y de reflexión teórica profunda. Como resultado esperado, principalmente se considera que, finalizada esta investigación, se generará información que podrá ser el sustento teórico-práctico para una nueva concepción de la educación permanente en la Educación Superior en nuestro país.

EJE: 04. Ciencia, Tecnología y Sociedad

40 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 6 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 04. Ciencia, Tecnología y Sociedad

DISEÑO DE BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS SOBRE EL USO DE LA VIDEOCONFERENCIA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A PARTIR DE LAS VALORACIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ANALIA CORREA | Uruguay | CURE UDELAR

El siguiente estudio tiene como propósito la elaboración de buenas prácticas educativas para la incorporación de la Videoconferencia (VC) en cursos presenciales de educación superior, a partir de las valoraciones que los estudiantes y docentes de cinco carreras del Centro Universitario Regional del Este (CURE) hacen, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por la VC. El enfoque de "Buenas Prácticas Educativas" que orientará este trabajo es el definido por Zabalza en 2012 que se encuentra basado en la identificación y visualización de buenas prácticas que provoquen un cambio de orientación en la aproximación a las estrategias de mejora de la docencia. (Zabalza, 2012, p.18). A partir de un diseño exploratorio y descriptivo, desde un enfoque metodológico cualitativo, se plantea evaluar el recurso didáctico, encuadrándose en el estudio de caso único con sub-unidades propuesto por Yin en 1984, considerándose al Centro Universitario como el caso y a sus carreras como sub-unidades de análisis. Buenas prácticas educativas A su vez esta investigación propone integrar el enfoque de "Buenas Prácticas Educativas" definido por Zabalza en 2012 para la integración de esta tecnología a futuro en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para mejora sustancial de las actuales prácticas educativas. Este concepto surge en contraposición a los enfoques centrados en la calidad de la educación y está basado en la identificación y visualización de buenas prácticas que provoquen un cambio de orientación en la aproximación a las estrategias de mejora de la docencia. "Esta perspectiva es más inductiva y situada (…) especificando que lo bueno es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas y beneficiarios, aquello que es reconocido como valioso por los colegas o por sus destinatarios indirectos (stakeholders)" (Zabalza, 2012, p.18). Resultados En este tipo de investigaciones el investigador debe tener siempre presente que no se buscan verdades universales sino hallazgos cuyo valor estriba esencialmente en su contextualización social e histórica, pudiendo éstos ser transferibles a otros contextos con cierto paralelismo o analogía, donde el conocimiento generado adquiere también un apreciable valor. La redacción de las conclusiones es un proceso intelectual sintético y reflexivo dónde, a partir de las unidades elementales del fenómeno estudiado, se reconstruye un todo significativo dónde se establece, además, la relación más o menos compleja, encontrada entre dos o más de estos elementos o variables. A grandes rasgos la valoración de la Videoconferencia por parte de los docentes y estudiantes es aceptable pero se considera que aún es mejorable, todavía no colma las expectativas de los participantes, porque las dificultades que han surgido a lo largo de los cursos quedan marcadas en el imaginario colectivo. Las mejoras introducidas en la Videoconferencia son producto del ensayo y error de los propios actores conectados y de las exigencias de adecuación de la herramienta a un modelo de clase que funciona con éxito en la clase presencial y que si bien los docentes están motivados a modificar a partir de la VC, la falta de conocimiento o formación de estos los limita bastante al momento de planificar. El proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por la VC presenta ciertas inconvenientes, los estudiantes que reciben la propuesta formativa a través de la Videoconferencia tienen más dificultades para comprender los significados y aportar soluciones que cumplan las expectativas de los docentes, principalmente esto se agrava sobretodo en los casos en que el docente no cuenta con un equipo que pueda respaldar la propuesta en los distintas salas. En este punto podría quitársele culpabilidad a la VC debido a que el docente tradicionalmente es una figura única en el aula y que a veces por restricciones presupuestales o por estas concepciones clásicas del rol docente, no se consideran los beneficios de constituir un equipo docente para encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera por las características propias de la tecnología se necesita de un nuevo modelo metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por la VC, de un planteamiento didáctico que implique pasar de un saber que se transmite a un saber que se elabora, que se construye autónomamente y que probablemente exija de una serie de recursos educativos extras, ejercicios prácticos o de respaldos de información para que el estudiante fuera del aula pueda apropiarse finalmente del conocimiento. La VC tiene como principal propósito acercar geográficamente pero termina manteniendo cierta distancia entre los participantes, esta dualidad es interesante de explorar si se plantearan a futuro mecanismos de colaboración entre estudiantes, de manera que favorezcan el intercambio de opiniones y el desarrollo de trabajos colaborativos entre participantes de las distintas sedes, de tal manera que los estudiantes puedan concebir la enseñanza como una actividad abierta y flexible, y que el proceso de aprendizaje se base en procesos cognitivos más cercanos a la reflexión y reelaboración que a la memorización y recepción pasiva de información. Herramientas como el foro, la wiki, el texto en línea pueden ser propuestas que motiven a la producción de forma colaborativa, así como actividades en las redes sociales y el uso de la telepresencia los formatos para las posibles interacciones. Persiste la idea de que tanto factores personales, técnicos como ambientales han obstaculizado el funcionamiento de la VC a lo largo de los años, en ese marco el Centro Universitario ha avanzado bastante, sobretodo en lo que respecta a los aspectos técnicos, pero no puede decirse lo mismo del diseño de los espacios para integrar la VC, el cuidado y gestión de los aparatos y formación de los docentes. Por ejemplo respecto al diseño de los espacios, actualmente hay empresas que ofrecen aparatos de Videoconferencia, que recomiendan que las salas de VC cuenten con determinada iluminación, acústica, ubicación del aparato, conexión eléctrica y de red, mobiliario adecuado, pintura y ventilación para un mejor uso y conservación de la misma. Finalmente en un escenario en el que se considera que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han creado en sí mismas entornos sobre el cual se tejen diversas relaciones sociales y se demanda a la educación nuevas prácticas asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto docentes como estudiantes deben reconocer que las tecnologías traen consigo mayor flexibilidad en los procesos formativos y que no basta únicamente con el acto educativo en el aula para lograr el aprendizaje.

173 | ORAL
Sesión Número: 2 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*
EJE: 04. Ciencia, Tecnología y Sociedad

PATRIMÔNIO DIGITAL: DESENVOLVENDO SOLUÇÕES TECNOLÓGICAS PARA EDUCAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DE ACERVOS MUSEOLÓGICOS

Fábio PAZ | Brasil | Urcamp
Clarisse Ismério | Brasil | Urcamp
Márcia Leite | Brasil | Urcamp
Helison Ortiz | Brasil | Urcamp
Leonardo Spuldar | Brasil | Urcamp

O patrimônio cultural é construído por monumentos, prédios, conjuntos arquitetônicos, obras artísticas e, também, por manifestações e símbolos populares que formam ao longo do tempo a identidade do país ou da região, que são especificamente as festas, tradições, lendas urbanas, danças e comidas típicas (Ismério, 2013, p. 113). E nos museus o patrimônio cultural é formado pelos objetos e coleções salvaguardados que compõem o acervo museológico, que segundo Renata Padilha, o "acervo museológico é formado por objetos bi ou tridimensionais, de ampla variedade tipológica, podendo ser de cunho etnográfico, antropológico, arqueológico, artístico, histórico, tecnológico, imagético, sonoro, virtual, de ciências naturais, entre outros" (Padilha, 2014, p. 21). Caracterizam-se como instituições de memória que possuem qualidades simbólicas e funcionais que transcendem a materialidade, pois "é um lugar duplo: de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações" (Nora, 1993, p. 21). Dessa forma exercem função cultural, social e de pesquisa, indo muito além da missão de salvaguardar seus acervos. E possuem uma rotina administrativa cujo processo de organização "(...) é baseada em métodos e técnicas específicas, visando à melhor forma de documentar, conservar e divulgar os procedimentos realizados, tendo em vista sua variedade tipológica de acervo" (Padilha, 2014, p. 17). Assim foi proposto o projeto interdisciplinar Patrimônio Digital: pesquisa, digitalização e criação de jogos educativos e ambientes virtuais interativos e imersivos, tendo como objetivo desenvolver tecnologias e metodologias para digitalização do patrimônio (material e imaterial) da cidade de Bagé (2015-2017 e 2018-2019). O projeto desenvolve soluções tecnológicas voltadas para a educação, organização e preservação digital do acervo. E pretende transformar, gradativamente, o Museu D. Diogo de Souza (FAT/Urcamp/RS) num espaço cultural interativo e imersivo onde seus visitadores poderão experimentar novas formas de conhecer a história lá contida, despertados também com o advento tecnológico. Trata-se de um projeto de grandes proporções, que num primeiro momento centra seus estudos no Museu D. Diogo de Sousa, por ser o "guardião" de grande parte da história de nossa cidade. Atualmente o museu abriga em suas dependências um acervo de 5.000 mil peças que foram doadas pela população bajeense; 50 mil fotografias, 20 mil volumes de jornais do Rio Grande do Sul e de Bagé. Entre os periódicos locais destacam-se o "Aurora" [1861], "Dever"[1901], "Correio do Sul" [1914 – 2008] e os que circulam na atualidade, como o Minuano [2007] e Folha do Sul [2009]. (Ismério et al, 2017, p. 5) No projeto a tecnologia é utilizada de diversas formas: criação de games e ambientes virtuais e interativos de aprendizagem, a mineração de dados como auxilio a gestão de documentos, produção de informação online, etc. Atualmente está em fase de implantação o Sistema Gestor de Acervo Museológico (um software desenhado para dinamizar a rotina administrativa) e o Totem Digital do Museu. A modelagem das ferramentas administrativas ficou a cargo dos acadêmicos do curso de Sistemas de Informação, sob a coordenação dos docentes envolvidos no projeto e os responsáveis pela inserção dos dados no sistema são os acadêmicos do Curso de História, que participam do projeto. Nesse processo alia-se os conhecimentos teóricos ministrados nas disciplinas às práticas museológicas de pesquisa, catalogação e conservação. E, a partir dos dados disponibilizados no Sistema Gestor de Acervos Museológicos, foram modelados de jogos educativos para contar a história de Bagé de forma lúdica e criativa. Os jogos educativos ficarão disponíveis no Totem Museológico, exercem funções de guia digital, pois estabelece um processo de mediação entre o visitante e as coleções do museu através de personagens de animação. Ao manuseá-lo o visitador acessa diretamente o histórico, detalhes e curiosidades de cada objeto do acervo. Nesse Totem serão disponibilizados, inicialmente, três jogos educativos populares adaptados a educação patrimonial, que são eles: memória, forca e Quiz. A responsável pela modelagem dos jogos Márcia Leite, salienta que " O intuito é fazer com que os visitadores além de vivenciar uma experiência agradável e motivadora conheçam o conteúdo e origem de algumas peças do museu" (Leite, et al. 2008). Durante o desenvolvimento do projeto acadêmicos exercitam e colocam em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, tornando-se protagonistas na produção conjunta de inovações tecnológicas. E nessa proposta de ensino também propicia a o fortalecimento de processos cognitivos como atenção, percepção, raciocínio e tomada de decisão, habilidades importantes na formação de profissionais autônomos e empreendedores. Atualmente, visando ampliar o projeto, foi proposto um projeto de ensino que além de refletir sobre propostas metodológicas para a educação, irá produzir jogos e materiais pedagógicos digitais.

561 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 04. Ciencia, Tecnología y Sociedad

Eficiencia de los sistemas de educación superior en Uruguay y Chile en perspectiva comparada (1960-2005)

Pablo Vallejo | Uruguay | Programa de Historia Económica y Social. Facultad de Ciencias Sociales. UdelaR

Este trabajo analiza la evolución comparada de la eficiencia interna y externa de los sistemas de educación superior (SES) en Uruguay y Chile, entre los años 1960 y 2005. A partir de datos primarios se aporta una reconstrucción de la matrícula y el egreso, tanto a nivel global como a partir de tres desagregaciones relevantes: régimen de propiedad y gestión, subniveles de diferenciación vertical, y apertura por ramas de conocimiento. Se procura identificar patrones propios de cada país en estos aspectos, así como semejanzas y diferencias entre Uruguay y Chile, a la luz de las trayectorias divergentes que sus SES han seguido en materia de economía política y gobernanza a lo largo del período. Los resultados obtenidos refuerzan la hipótesis de que el SES chileno ha logrado mayores niveles de eficiencia interna y externa, bajo los distintos regímenes de economía política y gobernanza prevalecientes.

574 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 04. Ciencia, Tecnología y Sociedad

Internacionalización universitaria y género a partir del análisis de Redes de cooperación en producción y difusión de conocimiento.

María Soledad Oregioni | Argentina | CONICET-UNICEN-CEIPIL/CIC
Laura Avondet | Argentina | UNICEN-CEIPIL/CIC
Sol Durán | Argentina | UNICEN-CEIPIL/CIC

En las últimas décadas se ha extendido el proceso de internacionalización universitaria en la región latinoamericana, incidiendo sobre las dinámicas de producción y difusión de conocimiento. Debido a su carácter multidimensional, complejo y no neutral, entran en tensión diferentes modelos de internacionalización, en un contexto global jerárquico, caracterizado por las asimetrías entre centros y periferias (Oregioni, 2017) Reconocer la complejidad del proceso de internacionalización universitaria, asumir el carácter no neutral de la ciencia y su naturaleza política nos lleva a indagar en cómo las relaciones de poder, incluidas las de género, juegan en la configuración de las dinámicas de las redes de cooperación. Paralelamente, es notable el incremento del interés entre los analistas del campo ciencia, la tecnología y sociedad (CTS) por incluir la perspectiva de género en sus investigaciones, como así también de los estudios sobre Educación Superior y Universidad (ESU), dando cuenta de problemas de inequidad en el acceso y desarrollo de la carrera profesional asociados a factores sociales, económicos, y culturales. Mientras que en el pasado el mundo de la ciencia era un espacio en donde lo femenino estaba explícitamente excluido, en el presente la participación femenina se amplió mutando en una exclusión implícita bajo ropajes como: "techos de cristal" o "barreras invisibles", que limitan el acceso de las mujeres a los lugares de mayor prestigio y poder de decisión (Estébanez, 2010). Sin embargo, abordar las dinámicas de producción de conocimiento desde una perspectiva de género, no sólo conlleva analizar quiénes hacen ciencia sino también poner en tela de juicio qué se investiga, cómo se investiga y con qué fines. En este sentido, "la epistemología feminista surge como una manera particular de construir conocimientos, especializada en contribuir a erradicar las desigualdades que marcan las relaciones de poder de los varones y las posiciones subordinadas de las mujeres" (Guil Boza, 2016: 265). El presente trabajo forma parte del Proyecto de investigación Redes de producción de conocimiento a partir de dinámicas de Cooperación Sur-Sur en el contexto de Internacionalización Universitaria con el objetivo de observar cómo inciden las relaciones de poder y género, en la dinámica de las redes que se promueven desde el Sector Educativo del MERCOSUR en las convocatorias 2013 y 2015 y cómo esto repercute en las características del conocimiento que se genera. Ahora bien, ¿Cómo incide el género en la internacionalización universitaria? ¿Y sobre las dinámicas de producción y difusión de conocimiento que se generan en las redes? Para responder dichos interrogantes se realizará un recorrido teórico y conceptual con el objetivo de profundizar en la perspectiva del género respecto a las dinámicas de internacionalización universitaria, y cooperación en ciencia y tecnología. Posteriormente se puntualizará en la incidencia que tiene la dimensión de género en las redes de producción y difusión de conocimiento objeto de estudio. En este sentido, nos apoyaremos en el abordaje de María Lugones (2011), quien desde una perspectiva decolonial, nos invita a entender al género como constructo que permite develar las imposiciones en todos los niveles de la vida del orden colonial moderno presente hasta nuestros días, a partir de establecer jerarquías, en base a las cuales se considera que hay sujetos legitimados para generar conocimientos y otros ocupan el lugar del no-saber, sujetos pasivos, usuarios de conocimiento que no tienen autoridad epistémica, ni conocimiento valioso que ofrecer (Mafia, 2018). Justamente, son estas las dicotomías que se cuestionan desde la perspectiva del feminismo decolonial (Lugones, 2011). A partir de los elementos señalados se busca analizar cómo incide el género en las dinámicas que adquieren las redes objeto de estudio y visibilizar investigadoras y prácticas que se encuentran ocultas bajo las lógicas de internacionalización hegemónicas. Consecuentemente, se trabajará a partir de la metodología de análisis cualitativa, identificando a las Redes NEIES como casos de estudio.

EJE: 05. Educación superior y trabajo

25 | ORAL
Sesión Número: 2 | Sala Zoom 4 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*
EJE: 05. Educación superior y trabajo

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM DIÁLOGO COM OS SABERES (RE)CONSTRUÍDOS DOS LICENCIANDOS NAS ESCOLAS-CAMPO

Josevânia Teixeira Guedes | Brasil | Faculdade Pio Décimo
Marilene Batista da Cruz Nascimento | Brasil | Universidade Federal de Sergipe
Márcia Alves de Carvalho Machado | Brasil | Faculdade São Luís

Este estudo tem por objetivo descrever as narrativas de residentes pedagógicos acerca da (re)construção dos saberes docentes e suas implicações na prática da sala de aula, analisando como os conhecimentos apreendidos no espaço de formação inicial foram desenvolvidos nas escolas-campo do Programa de Residência Pedagógica/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na fase de regência de classe. A Residência pedagógica foi instituída pela Portaria Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 com o fulcro de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) para implementar projetos que articulem a teoria e prática nos cursos de licenciaturas em parceria com redes públicas de educação básica. Trata-se de uma atividade de formação de professores executada por licenciandos, com intervenção do preceptor e docente orientador, numa instituição de ensino pública, num processo de imersão do acadêmico no ambiente escolar da educação básica a partir da segunda metade do curso. A primeira edição do programa, iniciada em 01 de agosto de 2018 e integralizada no 31 de janeiro de 2020, buscou entre outros objetivos promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os sujeitos desse estudo são 15 residentes que concluíram 440 horas de atividades do Programa no âmbito da Faculdade Pio Décimo (Sergipe/Brasil), assim distribuídas: 60 horas para orientação conjunta com docentes orientadores e preceptores em um processo de ambientação na escola e construção do plano de atividades que foi desenvolvido na constância da Residência; 320 horas de imersão na escola, com o mínimo de 100 horas destinadas regência de classe; 20 horas para a construção do relatório final e 40 horas para avaliação e socialização. Este estudo teórico-empírico, de cunho qualitativo, foi interpretado à luz do método da análise de conteúdo (AC), por meio dos pressupostos teóricos e das concepções de Bardin (2011) que permitiu a (re)construção de caminhos na busca de sentidos que fez emergir categorias a priori e não a priori da AC por meio do exame detalhado dos relatos dos sujeitos. Nessa pesquisa, os sujeitos narram especificamente a experiência da regência, do ser professor, dos saberes e fazeres construídos, como também das fragilidades diagnosticadas na vigência do Programa. A Residência na Faculdade Pio Décimo sustentou-se na imersão planejada e sistemática nas escolas-campo pelos acadêmicos, cuja intencionalidade foi a vivência de situações concretas do cotidiano escolar "[...] que resultou em um coletivo de experiências, posto que o residente não atuava sozinho, as observações do preceptor foram de grande importância para a fase da regência" (RESIDENTE), com vistas a aprender o fazer docente frente à multiplicidade de saberes experienciais dos professores, um saber prático, baseados nos processos da dialogicidade: o ensinar e o aprender, em razão do exercício da prática profissional. Os saberes que circundam as vivências nas unidades de ensino são tão importantes quanto saber ensinar na sala de aula em Tardif (2012). Nas escolas-campo, os residentes desenvolveram saberes específicos baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento (re)contruído na ambiência bem participaram de formações acerca da implantação da BNCC no currículo escolar e, também de discussões sobre o Currículo do estado de Sergipe. Quando indagados sobre as aprendizagens construídas na fase da regência, um residente narrou como ter sido um momento de "[...] transformação, de organizar aulas, do tornar-se professor, do ensinar e, também do aprender [...].". Concepção corroborada por Nóvoa (2013, p. 16), ao afirmar que "[...] cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos [...]". Mesmo diante das adversidades inerentes à situação de descaso por qual passa o Professor no Brasil, outro licenciando retrata que o aprendizado construído pela residência pedagógica "[...] impulsionou a vontade de seguir adiante, do não desistir e resistir e de fazer o diferente sempre, apesar de o ambiente escolar não favorecer a motivação necessária tanto para os professores como os alunos". Foi observado por alguns residentes fragilidades como a necessidade de reformas nas escolas, a fim de se ter mais conforto para o coletivo escolar; a indisciplina e a desmotivação para estudar de alguns alunos, narrada por outro residente como um processo de aprendizagem "[...] aprendi a lidar com a rebeldia e a desmotivação que a princípio foi impactante, entretanto a experiência da preceptora me conduziu com sabedoria a vencer o desafio e a criar um ambiente de harmonia entre eu [residente] e os alunos – o que resultou em horas de trocas de aprendizagens, de descobertas de talentos inatos adormecidos – consegui ensinar", postulando os ensinamentos de Freire (2011) ao alertar que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Vale salientar a categoria que emergiu das narrativas acerca do fazer docente em sua fase inicial, posto que os residentes, ao se encontrar com a realidade da sala de aula, têm em seus fazeres a vontade de construir conhecimentos de ordem teórica, reconhecidamente apreendidos nas disciplinas estudadas na licenciatura, e esquecem de que não experienciam a realidade dos sujeitos sob sua regência, posto ser necessário uma prática educativa inspirada na realidade dos sujeitos sob sua regência. Os achados da pesquisa apontam para a reflexão acerca da dicotomia entre teoria e a prática e a necessidade de repensar a formação inicial na direção de promover condições para que os futuros professores construam práxis educativas calcada nos saberes experienciais, curriculares e disciplinares e nos direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica.

264 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 4 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 05. Educación superior y trabajo

PERFILES Y COMPETENCIAS DE FORMACIÓN DE EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA HUMANA.

Ana Egaña | Uruguay | Udelar
Natalia Pi-Denis | Uruguay | Udelar
Ana Lía Ciganda | Uruguay | Udelar
Lucía González-Perilli | Uruguay | Udelar

Perfiles y competencias de formación de egresados de la Licenciatura en Biología Humana. Eje temático: Educación superior y trabajo Ana Egaña, Natalia Pi-Denis, Ana Lía Ciganda; Lucía González- Perilli Unidad Académica de la Licenciatura en Biología Humana analinae@gmail.com Eje temático: 5. Educación superior y trabajo. Modalidad: Presentación Oral Palabras Clave: Competencias, currículo, interdisciplina, trayectorias. De acuerdo a su Plan de estudios (2011), la Licenciatura en Biología Humana (LBH) forma profesionales "capaces de enfrentar y resolver problemas en el área de la Biología Humana en sus distintas componentes fundamentales y aplicada". La LBH posee un currículo altamente flexible, basado en créditos, en donde se conjuga una integración de contenidos de diferentes áreas del conocimiento (básica, biológica y social-humanística). Orientado por uno o más tutores durante las distintas etapas de su formación, el estudiante construye su trayectoria, la cual queda plasmada en su Plan Curricular (avalado por la Comisión Curricular de la carrera), y que da cuenta de la formación multi o interdisciplinaria que el estudiante adquiere como Biólogo Humano durante su tránsito interservicios. Su perfil de egreso destaca por sus capacidades genéricas (resolución de problemas), frecuentemente solicitadas por los denominados "stakeholders", pero restringido a la especificidad del área de conocimiento de la Biología Humana. Según Collazo (2014) es propio de las carreras nuevas el ser más experimentales, en un contexto de construcción de su identidad profesional o académica. A partir de estas características curriculares podría esperarse una cierta heterogeneidad de perfiles de formación dentro de la LBH, lo que a su vez implica un desafío para sus egresados a la hora de insertarse en el mercado laboral, debido a la demanda de algunos empleadores y/o actores externos por definir sus competencias de egreso. Para brindar una respuesta a esta problemática, la Unidad Académica de la LBH comenzó un estudio que posee como objetivo sistematizar las competencias de egreso de la carrera, tanto generales como asociadas a perfiles. En tal sentido, se atiende a la definición de competencias de González y Larraín (2005), que conceptualizan las mismas como una concatenación de saberes y son entendidas como resultados de aprendizajes (Hidalgo, 2013). En el presente trabajo se presentan los resultados de un primer análisis de las competencias adquiridas por parte de los egresados de la Licenciatura, realizado en el marco de un proyecto financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar durante 2018-2019. Este análisis se basó en las respuestas brindadas por 42 estudiantes avanzados y/o egresados de la LBH a un cuestionario (semi-abierto y autoadministrado) en donde se consulta sobre perfiles de egreso y competencias adquiridas durante el trascurso de la carrera. A nivel de resultados, por un lado, se validó el listado de perfiles predefinidos por la Comisión Curricular, entre los que se destacan con mayor porcentaje las neurociencias, los estudios ambientales y biosociales, la genética humana, la salud colectiva y la epidemiología, aunque se observó una mayor heterogeneidad de perfiles de egreso que los previamente establecidos. Respecto a las competencias generales adquiridas, el estudio se realizó a partir tanto de preguntas cerradas como abiertas. Como resultado de las respuestas abiertas se constató la presencia de competencias transversales esperadas, tales como la interdisciplinariedad y la integración de saberes o la capacidad de investigar, pero también se observaron otras "emergentes" como la autogestión y la toma de decisiones, la capacidad de adaptación a diferentes ambientes laborales y de estudio, o la capacidad de organización y planificación. Cabe concluir que se constata la alta heterogeneidad de perfiles, con una fuerte impronta interdisciplinaria, que evidencia vasos comunicantes entre disciplinas y diferentes ámbitos de trabajos asociados al concepto de "puentes disciplinarios" (Pantoja, 2007). Por último, también se aprecia la capacidad declarada de los egresados de la LBH de desenvolverse en diferentes ámbitos de trabajo con autonomía y de forma organizada.

330 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 4 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 05. Educación superior y trabajo

LA EVALUACIÓN FUERA DEL AULA: EL PORTAFOLIO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS FORMATIVAS EN FCEA.

Inés Kent | Uruguay | FCEA

Patricia Ponti | Uruguay | FCEA

Introducción: La Unidad de Prácticas Curriculares de la FCEA comenzó su actividad en el año 2014 ofreciendo prácticas dentro del ámbito profesional, para reforzar la articulación entre la formación teórica desarrollada en las aulas y la formación aplicada en el campo profesional. A la fecha más de 2.500 estudiantes han accedido a estas. Con el afán de promover el aprendizaje significativo, a partir del 2019, se incorpora el portafolio electrónico como instrumento de evaluación formativa de las prácticas. Se presenta la sistematización de los portafolios realizados hasta el momento, que ha permitido relevar las mayores fortalezas y debilidades identificadas por los propios estudiantes a la hora de enfrentarse al espacio de la práctica, así como sus aprendizajes durante la misma, sus reflexiones sobre el tránsito por la carrera y planes de acción en el corto plazo. Objetivos: Mostrar la experiencia de evaluación de la Unidad de Prácticas Curriculares (FCEA) como un instrumento de apoyo al proceso de aprendizaje realizado fuera del aula y de acercamiento al estudiante en un contexto de alta numerosidad. Conocer la percepción de los estudiantes en cuanto a su formación en educación superior. Metodología: En las prácticas formativas, es muy importante considerar la evaluación como parte del proceso de enseñanza - aprendizaje, convirtiéndola en una oportunidad para que el estudiante tome conciencia de sus avances y su conocimiento. Es una instancia de reflexión que busca crear conciencia y confianza en el estudiante sobre sus propios logros, permitiendo un acercamiento al docente en un contexto de alta numerosidad. Cada estudiante tiene asignado un tutor docente que lo guía en la construcción del portafolio, incitándolo a identificar sus fortalezas y debilidades personales, así como sus expectativas y miedos al inicio de la práctica. Asimismo, cada estudiante debe identificar al menos dos experiencias de aprendizaje significativas durante la misma, reflexionando sobre su aprendizaje, realizando una autoevaluación y plan de acción en el corto plazo. Se realiza la sistematización de las variables: fortalezas, debilidades, aprendizajes y reflexiones de los distintos portafolios. Principales resultados: Entre las fortalezas identificadas por los estudiantes se encuentran: las ganas y disposición para aprender (57%), su responsabilidad (44%), compromiso con la tarea (27%), proactividad (18%) y buena preparación teórica (18%). Entre las principales debilidades manifiestan sentir que no tienen la preparación suficiente o que pueden no estar a la altura de la práctica (35%), inseguridad (28%), problemas de timidez (26%), ansiedad (19%) y miedo a lo desconocido (18%). Con respecto a las experiencias de aprendizajes seleccionadas por los estudiantes, resaltan las que tienen que ver con trabajar en equipo (46%), reconocer la importancia de los aprendizajes (31%), confiar en sí mismo (30%), pedir ayuda (23%) y equivocarse o detectar un error (18%). Entre los puntos a mejorar los estudiantes identifican básicamente tres áreas: habilidades informáticas (63%), habilidades blandas (41%) e idiomas (23%). Las principales reflexiones de los estudiantes se pueden categorizar de la siguiente manera: la importancia del aprendizaje continuo (50%), la importancia del trabajo en equipo (28%), relacionar la práctica con la teoría para entender mejor los temas estudiados (29%), la riqueza de tener una visión global del trabajo (20%) y lo cardinal del ambiente de trabajo (18%). Conclusiones: Es interesante ver cómo se perciben los estudiantes en cuanto a sus fortalezas y debilidades al inicio de la práctica curricular, ya que la mayoría están asociadas a características personales y falta de confianza, quedando el tema académico y sus aprendizajes como estudiantes universitarios relegados a un segundo plano. En general, el propio aprendizaje se concibe como una debilidad antes que como una fortaleza, lo cual es consistente con la expresión de que no cuentan con las capacidades necesarias para realizar la práctica relevada en los formularios de evaluación. Con respecto a las experiencias de aprendizajes seleccionadas como significativas, destaca la relevancia de trabajar en equipo, competencia no muy desarrollada en las carreras. Un porcentaje muy alto reconoce que logró comprender la importancia de lo enseñado en facultad cuando lo llevó a la práctica curricular, destacando que en varias ocasiones realizó un aprendizaje estratégico con el solo fin de aprobar el curso, sin conocer la importancia que tenían los conceptos para su ejercicio profesional. Los primeros resultados ponen en evidencia algunas carencias en la formación de las carreras de FCEA mayoritariamente asociadas a las habilidades blandas (liderazgo, manejo del tiempo, relacionamiento entre pares, ansiedad), el uso de la tecnología (programas contables, estadísticos, BI, planillas electrónicas), y los idiomas (inglés). Con respecto a las reflexiones de los estudiantes, la mitad de ellos reconoce la necesidad del aprendizaje continuo como necesario en su proceso de crecimiento como personas y futuros profesionales. Destacan la importancia de aprender a trabajar en equipo, así como el valor del ambiente de trabajo y el relacionamiento con sus pares para su desarrollo. Con respecto a las prácticas, reconocen el aprendizaje significativo de las mismas, verificándose los conceptos “conocimiento en la acción” y “reflexión en la acción” de Schön.

516 | ORAL

Sesión Número: 4 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 10:30 hs*

EJE: 05. Educación superior y trabajo

La formación universitaria en comunicación de la Udelar: una mirada desde la pertinencia curricular, las competencias y el campo profesional.

Alberto Blanco Llerena | Uruguay | Observatorio de las Profesiones de la Comunicación, Departamento de Especializaciones Profesionales, Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República.

La ponencia presenta algunos aspectos centrales y resultados de la investigación realizada para la tesis "Pertinencia curricular y campo profesional: la formación universitaria en comunicación de la Udelar", presentada en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Universidad de la República. El trabajo de investigación se propuso abordar la pertinencia de las propuestas curriculares de la carrera de comunicación de la Udelar, en relación a los procesos de formación de grado y el campo profesional de la comunicación en Uruguay. En esta ponencia, a partir de identificar los aspectos centrales de la pertinencia de los proyectos curriculares y su vinculación con el campo, se presentan y analizan las competencias y saberes adquiridos por los graduados en su inserción en un campo profesional y académico no homogéneo y en un mundo del trabajo en constante transformación (Kaplún, 2014). Para el estudio se tomó una perspectiva integral como enfoque de la pertinencia para entender la interacción entre el proyecto institucional y el proyecto curricular, y ligar las dinámicas de desarrollo institucional y extrainstitucional, ampliando la mirada a las necesidades que impone al sistema de educación superior la sociedad en su conjunto (Tünnermann, 2001). Estas conceptualizaciones sobre pertinencia integral permiten relacionar las propuestas y prácticas curriculares que se encuentran en la base de los proyectos curriculares y la "retroalimentación permanente entre currículo y acciones" (Malagón, 2003). El enfoque de la pertinencia desde una perspectiva integral propone al currículo como eje central de la pertinencia, retomando el concepto de Kemmis de su doble función, al relacionar la teoría y la práctica en lo educativo, y al vincular lo educativo y el contexto social. Otro componente conceptual necesario fue el denominado enfoque de competencias en educación superior y su relación con la formación profesional universitaria, aceptando las limitaciones y potencialidades de su empleo en el campo del currículo, con capacidades para formulaciones integradoras de competencias generales y profesionales complejas con conocimiento experto (Díaz Barriga, 2005). Al no concebirse a las competencias de manera aislada sino integrando un proyecto curricular (plan de estudios), la alternativa denominada "mixta" para el trabajo con planes de estudios desde la perspectiva de la formación profesional universitaria, apareció como pertinente, porque en él confluye el enfoque de competencias con otros marcos, particularmente con la delimitación de contenidos. Esta segunda estrategia permitió vincular desde el currículo, el aprendizaje disciplinar de conocimientos básicos y de formación por contenidos, con los conocimientos aplicados en la formación en prácticas de aprendizaje situado por competencias de diversa naturaleza: genéricas y específicas, académicas y profesionales centrales en la relación entre egreso, inserción y desarrollo profesional. Estas perspectivas críticas del enfoque de competencias como innovación curricular "aplicado a la elaboración de planes de estudios" plantean interesantes aportes, sobre todo un esfuerzo por reconocer que "la selección y la organización curricular" debe atender "particulares y dinámicos contextos socioprofesionales, para la consecución de una formación universitaria dada" (Collazo, 2010:20). Partiendo de una perspectiva metodológica cualitativa, se desarrolló un estudio exploratorio-descriptivo del proyecto curricular de la Licenciatura en comunicación (LicCom) de la Udelar, las competencias profesionales y académicas de los egresados universitarios y sus representaciones sobre el campo profesional y el mundo del trabajo. Mediante un diseño metodológico que incorporó elementos comparativos de los planes de estudio en términos de pertinencia curricular, de las competencias de los graduados y de los sentidos sobre la formación y el campo profesional, se desarrolló una estrategia que integró revisión y análisis documental y bibliográfico, con entrevistas en profundidad a informantes calificados (actores institucionales) docentes de la carrera en sus orientaciones profesionales y egresados de distintas cohortes de los planes de estudio, de un espacio de formación universitario público único y a la vez diversificado por áreas profesionales. La ponencia se centra en la vinculación de los currículos universitarios de la LicCom con el campo profesional, como anclaje de la pertinencia curricular en educación superior, analizando su disposición potencial para interactuar con el mundo del trabajo y revisando las prácticas académico-profesionales y sus dispositivos, así como las acciones de investigación-extensión y los mecanismos propuestos en los procesos de implementación. El recorrido continúa con un análisis de los planes de estudio referidos desde las competencias "genéricas/transversales" y "disciplinares/específicas" como integradoras de un proyecto curricular de formación profesional universitaria, incorporando las representaciones de graduados y docentes de la LicCom de la relación entre los planes curriculares y las competencias necesarias, valoradas y adquiridas en la formación para desarrollarse en el campo profesional de la comunicación en Uruguay. Como resultados de la investigación, el estudio muestra una mayor pertinencia curricular integral del Plan de Estudios 2012 en relación al Plan de Estudios 95 de la carrera de comunicación al lograr una mayor interacción crítica e intervención en los procesos sociales, ofrecer una formación con mayor capacidad de reconocer el componente profesional en el currículo y favorecer el desarrollo de las competencias académicas y profesionales de los graduados de comunicación de la Udelar en su inserción y desarrollo en los actuales escenarios de transformaciones y tensiones en el mundo del trabajo.

530 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 05. Educación superior y trabajo

Reflexiones en torno al contexto pandémico. La democratización de la Educación Superior, desigualdades sociales, género y territorio. El caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Cecilia Morales | Argentina | Universidad Nacional Arturo Jauretche
Ariel Albornoz | Argentina | Universidad Nacional Arturo Jauretche
Nahue Luna | Argentina | Universidad Nacional Arturo Jauretche

El presente articulo tiene como objetivo reconstruir a través del relato en primera persona, las experiencias estudiantiles de mujeres en la Universidad Nacional Arturo Jauretche ubicada en la localidad de Florencio Varela, en el sur del conurbano bonaerense, territorio urbano marcado por altos niveles de desigualdad y pobreza en Argentina. Iniciaremos con un breve recorrido histórico por el sistema universitario argentino y el nacimiento de esta Universidad Nacional, para luego adentrarnos en las experiencias biográficas y trayectorias académicas en el contexto actual, haciendo hincapié en el impacto desigual de este fenómeno en las vidas cotidianas de mujeres estudiantes pertenecientes a sectores populares.

531 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 05. Educación superior y trabajo

Educación y Trabajo en el sector pesquero uruguayo

Silvia Morales Aguirre | Uruguay | Universidad de la República

Introducción Uruguay tiene una superficie total de 318.071 km²; el 44% de esta superficie corresponde a aguas jurisdiccionales y a mar territorial; si se tienen en cuenta la zona común de pesca con Argentina y la reciente incorporación de 83.000 km² de mar territorial, Uruguay es un territorio constituido por una mayor proporción de agua que de tierra. Este hecho significa que tiene suficientes recursos naturales costeros, marítimos y fluviales que le otorgan el potencial para actividades productivas de diferente índole: pesca, mercante, naval, portuaria, entre tantas otras, que tienen potencial de integración con otros sectores productivos. El tema de la vinculación entre sectores productivos, educación y trabajo se constituye en una dimensión significativa para las agendas de investigación y desarrollo, en clave de sustentabilidad productiva y ambiental. Objetivo El propósito de la ponencia es presentar los resultados de un estudio sobre oferta educativa pesquera en Uruguay, realizado durante el período 2015 – 2018, enmarcado en líneas de trabajo de la Universidad de la República y de la Universidad del Trabajo del Uruguay. El objetivo de estas líneas de trabajo es contribuir a generar conocimiento para la formulación y ejecución de las políticas educativas técnicas – tecnológicas, articuladas con políticas productivas vinculadas al desarrollo de cadenas productivas sustentables. Metodología La metodología de la investigación se engloba en el enfoque de los "nuevos modos de producción de conocimiento" (interdisciplina, transdisciplina, investigación-extensión). Se trata de un estudio principalmente cualitativo, basado en la creación y uso fuentes de información primaria y secundarias. Entre los años 2015 – 2017 se realizaron en Montevideo una secuencia de Encuentros interdisciplinarios entre diversidad de actores e instituciones con el propósito de conocer, analizar y debatir la oferta educativa técnica y tecnológica vinculada a los sectores pesqueros, mercante y naval en Uruguay. Simultáneamente se fue relevando información sobre la oferta educativa del Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU), de la Escuela Naval (ESNAL) y de la Universidad de la República (UdelaR), por ser estas las tres instituciones de educación pública que imparten cursos y carreras con vinculación a los sectores productivos pesqueros, mercante y naval. Resultados Los planteos y propuestas surgidas en los Encuentros, es uno de los productos de la experiencia de investigación y extensión, y significa un aporte a las agendas de investigación sobre educación y trabajo y son indicadores de problemas y necesidades. Sintetizando, los planteos refieren a cinco dimensiones: a) educación Media Básica, técnica y profesional para el sector pesca artesanal con enfoque de inclusión social y educativa, educación permanente y continua; b) educación técnica y profesional para el sector acuicultura; c) nuevas carreras de nivel terciario para el sector pesquero y acuicola, d) nueva institucionalidad educativa para la formación técnica – tecnológica pesquera y marítima. e) regionalización, descentralización y territorialización en la definición y organización de oferta educativa pesquera y acuícola. Conclusiones La investigación, como aporte conceptual, elaboró un marco de referencia basado en la idea de "complejo marítimo - pesquero" y "complejo de conocimientos", aportes para reflexionar sobre la vinculación entre educación y trabajo y sobre la oferta de carreras terciarias técnicas y tecnológicas en clave de integración entre políticas educativas y políticas productivas Desde el punto de vista metodológico, las actividades de Encuentros interactores significaron un trabajo interinstitucional e interdisciplinario que dejaron aportes e insumos para contribuir a pensar, el tema de la construcción del conocimiento para crear agendas y procesos de investigación que contribuyan a la innovación social, educativa y productiva. Considerando el tema de investigación – vinculación entre educación, trabajo y producción – y la la actual situación nacional, regional y mundial – crisis sanitaria, económica y social nacional y mundial - es menester analizar y abordar los modelos productivos y educativos en forma integrada. Lo que se constituye en un desafío y un compromiso. Palabras claves: educación técnica y tecnológica, complejo pesquero, políticas educativas, políticas productivas, sustentabilidad

532 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 7 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 05. Educación superior y trabajo

Políticas inclusivas y de reconocimiento. El caso de estudiantes universitarios que trabajan y cuidan

Eliana López | Argentina | Facultad de Cs Sociales-UNC

Esta presentación retoma los primeros trazos del proyecto de tesis doctorado: "Universidad Pública, Desigualdades Estudiantiles y Políticas de Inclusión.Un estudio del caso: del régimen de estudiantes con personas a cargo y/o que acrediten algún tipo de actividad laboral en la UNC".Desde hace unos años, me aboco a estudios sobre procesos de construcción de políticas y acciones de inclusión en la Universidad Pública (UP), que impliquen el reconocimiento de condiciones de jóvenes, particularmente de quienes atraviesan situaciones de desventajas, desigualdades (como lo hice en la tesis de maestría).Este estudio, se ubica en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) que como parte del sistema público nacional, en los últimos años se propiciaron políticas de democratización -interna y externa-(Chiloreu:2012) y de inclusión, en el marco de los procesos de expansión, masificación del sistema. Este contexto de decisiones, implicó en particular en aquellas universidades tradicionales, nuevas problemáticas y situaciones al recibir a "estudiantes no esperados"(Ezcurra:2012), a "los no herederos" (Bourdieu y Passeron:2009) de la educación superior. Estudiantes que interpelan a las instituciones tradicionales en cuanto a sus culturas- prácticas, acciones de inclusión-exclusión. El primer proyecto fue aprobado en el año 2010 en la Escuela de Trabajo Social - Facultad de Derecho y Cs Sociales (Res. Nº 42/2010 HCACETS), luego fue presentado en otras unidades académicas (UA), hasta llegar, por demanda estudiantil a ser aprobado por el Honorable Consejo Superior de la UNC en el año 2014 (Res. Nº 474/2014). Corresponde que se aborde su implementación en regímenes de enseñanza vigentes en cada UA. Este proyecto, ingresa dentro de la agenda de gestión impulsada en la UNC desde el año 2007 donde: se creó la Dirección de Inclusión Social (año 2008), la Oficina de Inclusión Educativa para Personas en Situación de Discapacidad (año 2009), y el Programa de Becarios Ingresantes (Ordenanza Nº 13/08 del Honorable Consejo Superior),el Área de Ciudadanía Estudiantil (año 2011) con el fin de trabajar políticas institucionales en el marco de la declaración de los derechos estudiantiles DHCS 08/2009, OHCS 9/11 derecho a la identidad de género, junto con la creación de la Subsecretaría de Inclusión y Ciudadanía Estudiantil; desde la Secretaría de Asuntos Académicos se sostuvieron programas para abordar el ingreso y la permanencia, entre las acciones a destacar. Las iniciativas fueron fortalecidas- acompañadas a nivel nacional,en el periodo de 2005 a 2015, por normativas y políticas integrales de inclusión, y que entre finales del 2015 y 2019, tuvieron reconversiones, retrocesos. Actualmente se están presentando políticas que vuelven a poner el eje en inclusión social y académica, en el ámbito universitario, que iremos registrando y analizando el impacto y nuevas discusiones se presentan. El régimen de estudiantes que acrediten algún tipo de actividad laboral y/o con personas a cargo permitió ampliar los derechos estudiantiles. Ahora, se reconocen, hacia la institución, sus pares, como trabajadores, responsables de tareas domésticas, de cuidado, más allá del vínculo y el género. Al estar garantizados, estos en el régimen de enseñanza, no dependen de voluntades o situaciones arbitrarias.Ingresar, permanecer estudiando para quienes sostienen un doble vínculo, tendrá otros márgenes de opciones: que cursar, cuando y como. También tendrá incidencia en la trayectorias educativas de jóvenes, lo que sucede con acceso, oportunidades de trabajo, demandas de tareas de cuidado. Las decisiones sobre el uso del tiempo se convierten en una "tensión", en estudiantes que requieren de diversas estrategias, recursos y sostenes para estudiar. Las mismas, se convierten en relevantes para propiciar acciones de inclusión para estudiantes.En la universidad bajo diferentes maneras se ha ido registrando, cómo atraviesan estudiantes las desigualdades, desde informes de becas, encuestas de calidad de vida, acciones en cada Facultad, áreas de asistencia,entre otros. Hacer referencia a vínculos (educación-trabajo-cuidado) implica reconocer aspectos en las construcciones de cada una de estas condiciones, que suponen necesariamente analizar las políticas públicas vigentes que atraviesan en términos de acceso a derechos o restricciones de posibilidades a jóvenes.También implica identificar particularidades en estudiantes y en políticas a generar desde la universidad pública para garantizar el derecho. La declaración de la CRES 2008 y luego la del 2018, en el marco de los 100 años de la Reforma Universitaria en la UNC, nos dan las bases revisar cotidianamente las tareas indispensables que tenemos de no relitizar la universidad pública. El contexto de pandemia, la educación en línea como estrategia de coyuntura, pone otras tensiones en el vínculo de estudiantes como trabajadores/ cuidadores. Por lo tanto, el desafío de políticas en la universidad pública requiere de mayores distribuciones, reconocimientos y acciones para garantizar el derecho a la Educación Superior.

536 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 7 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 05. Educación superior y trabajo

Trayectorias universitarias: rezago, eventos influyentes y tácticas estudiantiles. Un estudio de caso.

Gabriela Esteva | Uruguay | Doctorado Educación FHCE

El rezago en los estudios es un fenómeno de relevancia cuantitativamente extendido y relativamente generalizado en las universidades públicas en general y particularmente a las de tipo abierto y de masa de la región. (Sposetti, A, 2004, Panaia, M.,2013; Losio, M., Macri, A., 2015; Sassaroli, V., Zotta, P., 2012). En el caso de la UdelaR diversos estudios demuestran que afecta a amplios grupos de trabajadores-estudiantes de licenciaturas de perfil más académico. (Serna, M. coord., 2005; Serna, M., coord.., 2012; Esteva, G., Romano, A., 2012) El presente trabajo presenta un avance en los resultados de la tesis de doctorado en la que se estudia este fenómeno en tres licenciaturas de la UdelaR con un fuerte vínculo con el mundo del trabajo, por lo cabría la hipótesis de ser un problema institucional de tipo sistémico. Los resultados que se comparten son parte de la primera etapa del trabajo de campo cuantitativo cuyo objetivo fue determinar el grado de rezago en general y diferencias por carrera. El modelo de análisis parte de los conceptos de trayectoria teórica, pautada por el curriculum prescripto, trayectoria real con actividad académica (Terigi, F., 2009) y momento crítico (Tinto, V., 1989) por lo que el rezago es considerado un evento que se presenta por primer vez en la trayectoria, que expresa un momento de dificultad en la integración a la cultura académica de la carrera con el consecuente aumento del número de años de permanencia en la carrera respecto de los previsto curricularmente. En el razonamiento de Tinto (1989) y varios estudios a nivel continental (Serna, M. coord., 2005; Panaia, M., 2013; Coronado y Gómez Boulin, 2015) se han identificado en la trayectoria escolar de los universitarios discontinuidades al inicio de la carrera (rezago inicial), entre el primer y el segundo año (rezago temprano), y otro próximo al egreso (rezago tardío) y explicados como críticos de inflexión en la trayectoria en tanto los estudiantes son constreñidos a tomar decisiones sobre el itinerario académico. Cuadro N°1 En los aspectos metodológicos la población objeto de estudio son las trayectorias escolares de estudiantes entre 17-26 años al momento del ingreso, pertenecientes a las cohortes 2002-2006 de las Licenciaturas en Nutrición y Administración y cohortes 2009-2010 de la Lic. En Diseño Industrial. Dentro de las técnicas se optó por el análisis de historia de eventos (Kaplan Meier) y el análisis de contingencia. Las fuentes utilizadas fueron los registros administrativos analizados y depurados del total de la población estudiantil con rezago por carrera . Resultados La primer pregunta que se responde es si el grado de rezago es más elevado que los que no se rezagan. La primera conclusión importante es que el rezago es un fenómeno educativo relevante en la medida que el porcentaje de trayectorias con rezago es muy elevado (79,4%) en la población de estudiantes de las tres licenciaturas estudiadas, confirmando la hipótesis de un mayor porcentaje de trayectorias con rezago que sin rezago. Como se aprecia en el gráfico N° 1 el rezago se presenta por primera vez en forma temprana e intensa, mientras que el porcentaje acumulado de los estudiantes que egresan en los tiempos previstos curricularmente acumulan el 20%. Gráfico N°1 Proporción acumulada de los estudiantes de las tres carreras que experimentaron el evento rezago por primera vez en la trayectoria. La segunda pregunta que se responde es sobre la heterogeneidad u homogeneidad en los tiempos en que ocurre el evento rezago. Como se aprecia en el gráfico N° 2 la conclusión importante es que la proporción más elevada de estudiantes se rezagan por primera vez es en primer año de la carrera, alcanzando el 68.5% (631 eventos) de la población, el 24% (222 eventos) lo experimenta en segundo año, el 5.3% (18 eventos) se rezaga por primera vez en tercer año y casi 2% en cuarto año de la carrera confirmando la hipótesis II de diferencia en los porcentajes promedio de rezagados según el año en la carrera Gráfico N° 2. Proporción acumulada de los estudiantes que experimentaron el evento rezago por primera vez en la trayectoria según el año de la carrera. La tercera pregunta es si existe divergencia o convergencia en la probabilidad de rezagarse según la carrera. La conclusión importante es la observación de diferencias confirmándose con ello la H3 de diferencias en los porcentajes de rezagados según la carrera que cursa el estudiante. En efecto el análisis de los casos mediante Kaplan Meier muestra que un estudiante que ingresó a la carrera de Diseño Industrial entre 2009-2010 tiene un riesgo menor de probabilidad de rezagarse del 69% (N 134) que los estudiantes de las cohortes 2002-2006 de la carrera de Nutrición que alcanza al 73.3% (N 447) y menor aún que los estudiantes de las cohortes 2002-2006 de la carrera de Administración-Contador cuyo riesgo de rezago es el más alto ya que alcanza el 96,6% (N 340) de las trayectorias estudiantiles. (Gráfico N°3) Gráfico N° 3 Proporción acumulada de estudiantes que tardan en rezagarse según Carrera. Medida en años y fracción. La cuarta pregunta a responder fue si existe diferencia en la probabilidad de rezago inicial, temprano y tardío según la carrera. Aquí los resultados muestran que el rezago inicial afecta en general al 68,5% de estudiantes pero que afecta en mayor medida a los estudiantes de la Lic. en Nutrición (89%) que a los estudiantes de Diseño Industrial (53%) y los estudiantes de Administración (47,9%). Este comportamiento diferenciado motiva que las frecuencias observadas y esperadas difieran y arrojen un residuo estadísticamente significativo y muy significativo para cada carrera: -4,6 supera el valor de -1,96.(Diseño Industrial), 12,9 supera el valor 1,96 (Nutrición) y 10,3 supera el valor 1,96) En segundo lugar, los resultados muestran que el rezago temprano afecta en general al 24% de los estudiantes pero que lo experimentan en mayor medida los estudiantes de la Lic. De Diseño Industrial (42%) que los estudiantes de Administración (35,9%) y de Nutrición (9,6%) . Este comportamiento diferenciado motiva que las frecuencias observadas y esperadas difieran y arrojen un residuo estadísticamente significativo y muy significativo para cada carrera: +5,4 supera el valor de +1,96.(Diseño Industrial), -10 supera el valor 1,96 (Nutrición) y +6,4 supera el valor 1,96 (Administración) Por último el rezago tardío afecta en general al 7,4% de los estudiantes pero que afecta en mayor medida a los estudiantes de la Lic. de Administración (16,2 %) De Diseño Industrial (4,5%) que a los estudiantes de Nutrición (1,6%). Este comportamiento diferenciado motiva que las frecuencias observadas y esperadas difieran y arrojen un residuo estadísticamente significativo para las carreras de Administración y Nutrición: +7,8 supera el valor de +1,96.(Administración), + 6,6 supera el valor 1,96 (Nutrición) no así para Diseño Industrial que está por debajo del+ 1,96 (-1,4) Este resultado de diferencia de porcentajes y de residuos nos indica lo que la prueba chi cuadrado evidencia: la existencia de una relación estadísticamente significativa) que permite llegar a la conclusión que el tipo de rezago y la carrera están asociadas, con una intensidad intermedia del 0,312 según se obtiene con V Cramer.

576 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 4 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 05. Educación superior y trabajo

Impactos de uma Política Educacional nas condições de trabalho de professores universitários

Gabriela Machado RIBEIRO | Brasil | Universidade Federal de Uberlândia

O fazer docente, forja-se em consonância com as caracterizações de tempo e espaço específicas de onde ocorrem. Ao envolver ensino, pesquisa, extensão, administração, entre outras atividades, traz em seu bojo a influência das políticas educacionais e das relações das instituições e seus docentes com essas políticas (OLIVEIRA E VIEIRA, 2012). Entendemos que pesquisar as repercussões de uma política educacional no fazer docente requer além de considerar os aspectos macroestruturais – acadêmico organizacionais - analisar as representações e situações vividas e denominadas pelos próprios docentes no que se refere às condições e os conflitos, desafios que emergem de suas práticas cotidianas. Com base nos depoimentos de 25 docentes de diferentes áreas de conhecimento de uma universidade federal do sul do Brasil, inferimos que as mudanças desencadeadas na instituição a partir da implantação do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais- Reuni, incidiram no fazer docente de parte dos entrevistados. Para fins de apresentação neste texto, tomamos o fazer docente a partir de duas dimensões principais quais sejam – as condições de trabalho e práticas pedagógicas em sala de aula. As mudanças ocorridas na universidade pesquisada, por ocasião do Reuni, repercutiram diretamente nas condições de trabalho e na prática pedagógica dos docentes da Instituição. As condições de trabalho manifestas, especialmente, pelo aumento do número de estudantes em sala de aula, alterações na carga horária e número de disciplinas, criação/fortalecimento da pós-graduação, ingresso de docentes iniciantes, condições desiguais entre ensino noturno e diurno representaram fatores de intensificação e precarização do trabalho de parte dos docentes. As implicações referentes ao número de estudantes em sala de aula estão relacionadas a natureza do curso e o período em que os docentes atuam. Aqueles que trabalham nos semestres iniciais ou em cursos de alta concorrência sofrem mais com a superlotação das salas de aula. Naqueles cursos em que a concorrência para o ingresso é mais baixa, o grande número concentra-se nos primeiros semestres, e nos posteriores, tem ocorrido um elevado índice de evasão. Aqueles docentes que atuam em cursos noturnos referendam o quão difícil são suas condições de trabalho no que se refere a segurança, a escassez de técnicos administrativos, restrição aos serviços de secretaria, bibliotecas, portaria, auxílio de materiais. Tais circunstâncias denotam condições desiguais aos docentes que atuam e aos estudantes que frequentam esses cursos. No que se refere à prática pedagógica em sala de aula desses docentes foram identificados quatro movimentos distintos. Docentes que não modificaram suas práticas, docentes que modificaram para uma forma que consideram negativa, docentes que conseguiram empreender inovações e docentes que manifestaram o desejo de mudança, mas não se sentem preparados e/ou não sabem como fazê-lo.

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

7 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

ENTRE LA ACTIVIDAD IMAGINAL Y LOS PATRONES VISUALES: LA EXPERIENCIA DEL SABER EN LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICO-VISUAL DE LOS ESTUDIANTES AVANZADOS EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA UNIVERSITARIA.

Magalí Pastorino | Uruguay | UDELAR-IENBA

En esta oportunidad presentamos un avance del proyecto El lugar de lo imaginal en la enseñanza artística universitaria: un estudio de caso, enmarcado en el Doctorado en Educación (FHCE, UDELAR). La investigación se sitúa en el campo de la educación artística universitaria, como práctica social y discursiva, y se enfoca en explorar el saber del arte en el proceso productivo, desde la construcción de sentido del estudiante, en su relación con el saber y la actividad imaginal (la producción de imágenes), en la enseñanza artística universitaria local. Dicho saber, en el ámbito productivo, se conceptualizó en la antigüedad (technné) como un obrar productivo por el que se produce presencia (la figura) a partir de la desocultación, y por ende, se concibió como una forma de verdad, una gnosis. En la época moderna, dicho saber cambia su derrotero y queda asociado a la práctica de una voluntad productora de un efecto concreto generado a partir de la técnica, al que se llamó obra de arte (Agamben, 2015; Tartakiewicz, 2016); y queda sumido a la Estética como dominio disciplinar de estudio, desde una perspectiva logocéntrica (Agirre, 2005) y colonializadora (Gómez, 2015). Se constituye objeto de enseñanza en el marco de un modelo pedagógico que se desarrolló desde el siglo XVII hasta el comienzo del siglo XX, y es de esta manera en que se introduce mayoritariamente en la enseñanza superior (Agirre, 2005). Pero la dinámica del arte en la contemporaneidad ha puesto en cuestión la conceptualización moderna provista por la Estética filosófica, y ha llevado a varios filósofos a revisar el sentido de dicho saber en sus orígenes, así como también la enseñanza del arte ha tenido que replantearse el modelo de enseñanza, multiplicando sus propuestas en respuesta a las condiciones emergentes desde el fin de siglo pasado hasta hoy. Estos movimientos conllevan a una revisión del estatuto de sujeto de enseñanza, de raíz psicologicista, por otro inacabado, situado, en contingencia con el saber (Agirre, 2005). Actualmente, la mayoría de los modelos pedagógicos de enseñanza artística, se basan en un saber productivo que: al orientar la enseñanza a la producción desde una perspectiva formal, utilizando patrones visuales dominantes (Foucault,2012; Gómez, 2015); al enfatizar en el aspecto técnico y formal de la producción producto de la tradición de la enseñanza orientada a la producción (Agirre, 2005); y basarse en teorías del sujeto de carácter genérico y psicológico deja por fuera la subjetivación del estudiante, en su relación con el saber (Charlot, 2006), y no repara en los efectos psico-sociales de la producción de imágenes (actividad imaginal) en la formación. Consideramos que parte fundamental de la problemática es el ocultamiento del efecto de subjetivación de la actividad imaginal en los procesos productivos visuales. Esta opacidad se acentúa por ciertos procesos socio-históricos y culturales que configuran en la actualidad un escenario nihilista del arte, así como también, los efectos de la colonialidad del ser por el discurso de la filosofía estética moderna (Gómez, 2015) que llevan a un vaciamiento de sentido del arte y de su enseñanza. Es entonces que nos preguntamos si la enseñanza – orientada a la producción – al jerarquizar la producción técnica por sobre la relación del estudiante con el saber, obstaculiza la comprensión de la construcción de sentido del estudiante favoreciendo una postura ritualizada. Por lo que consideramos necesario explorar la relación del estudiante (como sujeto inacabado) con el saber; en función a una relación temporal, construida y singular con el mundo que está inscripta en un espacio social, en el marco de un conjunto de significaciones y en un espacio de actividades (Charlot, 2006). Esta investigación es de carácter exploratorio, el diseño es flexible y la metodología es cualitativa. El muestreo es teórico, las unidades de análisis son los estudiantes avanzados inscriptos en los Talleres paralelos de libre orientación Estético-pedagógica (Taller) del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Para la producción y análisis de datos se realizaron entrevistas (exploratorias, semi-dirigidas y en profundidad de corte hermenéutico), se pidieron documentos personales y el registro de materiales visuales. Para abordar la experiencia del estudiante avanzado con el saber en el ámbito productivo, consideramos dos dimensiones. La primera, la enseñanza (centrada en la relación del estudiante con el saber) en donde ubicamos los siguientes aspectos: la inquietud que lleva al estudiante al obrar y el cuidado que pone en lo que hace; el sentido que lo guía tanto a nivel del deseo como de un posicionamiento social, y la actividad que lo lleva a producir imágenes y sus efectos. La segunda, es la técnica-productiva, y los aspectos elegidos son: la práctica del estudiante, los procedimientos técnicos y formales del obrar, y los patrones visuales utilizados, es decir, aquellos antecedentes que orientan el obrar (artistas, obras, etc). En esta oportunidad, nos detendremos en el estudio y problematización de dos de los aspectos mencionados. El primero, es la actividad imaginal, que definimos como un fenómeno emergente del proceso productivo en el que el estudiante establece un campo de acción y en donde se juegan aspectos hermenéuticos, sociales y existenciales. El segundo, es el lugar de los patrones visuales que forman parte del canon dominante en la enseñanza del arte, que distinguimos como un legado de la estética moderna. También compartiremos nuestras primeras preguntas que emergen en el proceso de análisis.

24 | POSTER
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 16:00 hs*
EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

O CURSO DE VETERINÁRIA DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA - TURMA ESPECIAL OU DEMOCRACIA ACADÊMICA?

MARIA ISABEL DA CUNHA | Brasil | Universidade Federal de Pelotas
CÁTIA SIMONE BECKER VIGHI | BRASIL | Universidade Federal de Pelotas
FERNANDA PONS MADRUGA | BRASIL | Universidade Federal de Pelotas

Entre os distintos, mas complementares discursos sobre a universidade em contextos emergentes é possível encontrar algumas articulações comuns. Nossa busca foi no sentido de identificar, na Universidade, algumas experiências que se enquadram no conceito de contextos emergentes e que se relacione com as práticas pedagógicas, quer curriculares, quer da aula universitária. Entre elas, está a experiência do Curso de Veterinária, Turma Especial do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que vem sendo proposto e desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas. Sua condição de exceção no contexto regular da oferta chama a atenção como uma potencial experiência rupturante no contexto das práticas pedagógicas tradicionais da Universidade. Para realizar o Estudo de Caso, lançamos mão da Análise Documental, Entrevistas e Grupo Focal. A perspectiva qualitativa inspirou a metodologia que teve os dados analisados à luz da Análise de Conteúdo. O compromisso dos estudantes e o acompanhamento do MST com vistas a apoiar suas ações acadêmicas, é digna de registro. O trabalho coletivo é o pressuposto da experiência. Estudam juntos e o sucesso nos estudos tem de ser de todos. O índice de aproveitamento é muito positivo.

A peculiar forma de ingresso da turma evidenciou a resistência presente na comunidade universitária em relação a ela e foi acompanhada pelos estudantes da terceira turma. Entretanto reconhecem que os caminhos mais duros foram do grupo que inaugurou a chegada no Curso de Veterinária. O nome de turma especial, de certa forma, nos caracteriza como diferentes, afirma uma estudante. E outro complementa, inconformado: eu me considero regular, pois é assim a minha situação na Universidade. A discriminação já se dá pela nomenclatura. Somos os de fora... Esta manifestação lembra os estudos de Sharma-Brymer (2013) que explora a compreensão da exclusão na universidade que se manifesta na figura do "outro", ou seja, aquele é visto como outro, sente-se como outro, vive preconceitos como outro, fala como outro. Em geral dele se exige muito esforço para mostrar seu valor e sua condição de interlocutor. Seus parceiros são "os outros outros", de origem, raça, afinidade cultural e de resiliência frente ao novo. No caso do PRONERA, a condição dos alunos formarem uma turma especial, indica que há uma concessão para eles estarem na universidade, pois são vistos como alienígenas nesse lugar. Certamente essa condição também se revela em outros espaços acadêmicos com as políticas de inclusão, como as cotas raciais e a presença de estudantes com necessidades especiais. A diferença é que estes não estão apartados formalmente como os jovens do PRONERA. Nos processos de democratização o outro não pode ser visto como exógeno ao ambiente universitário, em geral em posição subalterna em relação ao conhecimento científico, ainda que seja possuidor de um conhecimento empírico e da prática social. Estes, entretanto, não costumam ser valorizados na academia. No caso dos estudantes do PRONERA, dada a sua origem rural, certamente teriam muito a contribuir num diálogo epistêmico democrático. Mas em geral o conhecimento acadêmico se reveste de verdades e há pouca troca de saberes com o outro, que só é reconhecido em situação subalterna (Cunha, 2017). Esse cenário pressupõe o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência e a orientação do Movimento, sabiamente, é de valorizar o desempenho acadêmico. Mais do que os outros estudantes, a turma do PRONERA demonstra compromisso, assiduidade, respeito e capacidade intelectual. Para tal desenvolveram estratégias que, paulatinamente, foram minando os discursos preconceituosos a respeito de seu desempenho acadêmico. Qual a fórmula para tal? As respostas são unânimes em apontar a condição coletiva de vida e de estudo como referente do trabalho que desenvolvem. Há uma especial unanimidade em atribuir o sucesso da aprendizagem ao estudo coletivo. Aqui não basta um ser aprovado...todos temos de alcançar aprovação. Esta disciplina para o estudo e para o trabalho coletivo está incorporada pela própria cultura do Movimento. Nascemos num Assentamento e aprendemos como as coisas funcionam com rodízio de tarefas. É o que acontece aqui, afirma uma estudante. Vale especular, também, se essa não é uma estratégia de legitimação do grupo, pois o rendimento da "turma especial" vem alcançando patamares superiores em relação às "turmas regulares". Esse fenômeno calou muitas vozes reacionárias e conquistou adeptos entre os professores do Curso. A forma de agir dos educandos foi abrindo caminho para uma maior aceitação dos docentes que, ao fazerem comparações com os alunos regulares, percebem diferenças significativas. Entretanto o conservadorismo acadêmico se revela pela manutenção de um currículo tradicional com pouca articulação entre a teoria e a prática. Um Projeto de Extensão, com a parceria da Universidade da República do Uruguai (UDELAR), procura compensar esta condição, atuando na formação dos estudantes que se relacionam com os Assentamentos da Região. O estudo vem questionando a tensão entre os discursos da democratização da universidade e as tensões que se mantém nos dispositivos de exclusão pelo currículo e pelas culturas tradicionais que impactam a democracia acadêmica. Poderá ser a pesquisa uma possibilidade de trazer avanços?

31 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS À PRÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

Thaiane da Silva D'Avila | Brasil | Universidade Federal do Rio Grande

Ricardo Gonçalves Severo | Brasil | Universidade Federal do Rio Grande

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as dinâmicas utilizadas no processo de aprendizagem na disciplina de sociologia da educação ministrada na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Um dos desafios colocados à docência, em especial em temas que são percebidos como não práticos, é aproximar questões cotidianas dos/as estudantes. Nesse sentido, a universidade pode ser compreendida enquanto um espaço propício para pensar novas formas de interagir e trabalhar com o conhecimento (Gemignani, 2012), logo, uma das maneiras encontradas para que as atividades produzam conhecimentos úteis para além da avaliação é o que hoje convencionou-se denominar como metodologias ativas. Estas são definidas neste texto como as formas de trabalho, pesquisa e estudo, tratados indissociavelmente, produzidas na relação entre discentes e facilitado pelo docente, utilizando as experiências do grupo como forma de auxílio para o entendimento de conceitos e produção de práticas utilizadas no presente e no futuro. Nesta relação é necessário observar alguns elementos, como a produção de um ambiente favorável à aprendizagem, o entendimento que o/a professor/a é um facilitador do processo de ensino, repousando sua autoridade na maior experiência sobre o assunto e, por fim, que os resultados são provenientes da relação produzida processualmente, ou o que Mannheim denominou como conhecimento conjuntivo (1982). Estabelecendo, dessa forma, relações horizontais e democráticas entre os pares. São necessárias algumas observações sobre eventuais dificuldades para a realização desta abordagem. Primeiro, que os/as estudantes estão, de modo geral, habituados/as com relações tradicionais no ambiente escolar, que pode ser expresso naquilo que Paulo Freire denomina como educação bancária (2019). Isto é, uma das dificuldades é que os/as discentes estão à espera de um conhecimento compreendido como legítimo e que pressupõe que não são agentes ativos do processo de aprendizagem. Resulta que não serão todos/as que aceitaram trabalhar na perspectiva ativa. Também que a adoção desta metodologia considera uma dimensão política, pois busca, de forma imediata, retirar o monopólio do conhecimento do docente e, por fim, considera necessariamente a busca de mudança de práticas dos futuros docentes, assim como os objetivos do ensino, preocupando-se com os tópicos trabalhados. Alguns estudos descrevem possíveis abordagens das metodologias ativas (Santos, 2015), no entanto, é importante que no processo de escolha seja considerado o contexto para o qual está sendo pensado, tendo em vista as especificidades de cada grupo de discentes. Em relação à prática, considerando as especificidades da disciplina em questão, as técnicas escolhidas para a aplicação da proposta são as discussões em grupo e projeto de pesquisa. A primeira etapa consiste em explicar que os processos de avaliação estarão relacionados à realização de um projeto de pesquisa sobre tópico de interesse dos grupos, formados por até seis integrantes. O "objeto" de pesquisa deve ser algo exequível de ser pesquisado no período de um semestre. Em geral, não existe rigidez quanto ao número de estudantes à compor os grupos, o intuito é a formação de grupos onde seja possível diminuir as barreiras de trabalhar em conjunto (Bolella, Senger, Tourinho & Amaral, 2014), essa questão recai ao público para o qual a metodologia está sendo pensada. Ao longo da experiência em questão, houveram turmas em que os grupos eram compostos por seis estudantes, ao passo que em outras turmas era necessário a formação de grupos menores, considerando o número total de matriculados. Dando andamento a proposta, após a apresentação do conteúdo do semestre, explica-se que a cada aula será feito exercício sobre um texto que trate do tema da educação através da perspectiva sociológica. Então, é solicitado que respondam questões atinentes ao texto e também que pensem se os conceitos apresentados podem ser utilizados para pensar no tema de pesquisa escolhido pelo grupo. No que tange o processo avaliativo, deve-se considerar o amadurecimento das ideias, não com vistas aos resultados que serão obtidos, mas sim no processo de ensino-aprendizagem (Gemignani, 2012), logo para o sucesso desta prática é fundamental que os/as discentes compreendam que a realização do trabalho não deve se restringir a mero rendimento, mas como processo de entendimento do problema de pesquisa colocado pelos mesmos. Durante o desenvolvimento da disciplina, os/as discentes contam com orientações e tutorias tanto do professor quanto do tutor da disciplina. Esta prática já é utilizada há mais de três anos em seis turmas do curso de Pedagogia e foi possível observar que houve um aumento tanto do aproveitamento dos conteúdos quanto do número de aprovações após o final do semestre. Nesse sentido, faz-se importante discutir e provocar tanto os docentes a olharem novas práticas, quanto os estudantes sobre seu papel ativo nesse processo de ensino-aprendizagem.

60 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES QUE FORMAN PARTE DE LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE DE LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE PARTERAS

Verónica Delbono González | Uruguay | Escuela de Parteras, Facultad de Medicina, Universidad de la República

El uso de las tecnologías digitales que forman parte de los entornos personales de aprendizaje de las estudiantes de la Escuela de Parteras Eje Temático: 6. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación Modalidad: POSTER Verónica Delbono González verodelbonog@gmail.com Escuela de Parteras – Facultad de Medicina, Universidad de la República Las tecnologías digitales se han incorporado en la enseñanza, en todos los niveles con propósitos didácticos, mediadores de la comunicación e interacción, flexibilizando el acceso a la información y conocimiento a partir de cualquier dispositivo, en cualquier momento y lugar. En esta investigación reflexionamos acerca de los usos que se da a la tecnología digital para la enseñanza y para el aprendizaje, considerándolos como procesos diferentes, es decir, no se aprende todo lo que se enseña ni se enseña todo lo que se aprende. Por consiguiente, es importante conocer los usos de tecnologías digitales de estudiantes y cómo influye el contexto educativo, a través de propuestas de enseñanza y prácticas docentes en la incorporación y apropiación de tecnologías digitales para el desarrollo de entornos personales de aprendizaje. Los entornos personales de aprendizaje (EPA o PLE por sus siglas del inglés Personal Learning Environments), son definidos como un concepto amplio que abarca toda la vida (Attwell, 2007), que incluye "el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender". (Adell y Castañeda, 2010, p.23, 2013, p.15). En este sentido, se considera el resultado de tres procesos cognitivos básicos: leer, reflexionar/hacer y compartir, beneficiados por las posibilidades que la web 2.0 trae para el acceso a la información y el conocimiento, desde cualquier lugar y con cualquier dispositivo. La investigación se realizó en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria, en la línea temática de la didáctica, en el contexto de la enseñanza de Ciencias de la Salud, donde el proceso de construcción del problema de investigación transcurrió desde las tecnologías digitales incorporadas a la enseñanza, hasta los EPA, pasando por aspectos como la apropiación docente de tecnologías digitales, adopción de éstas por estudiantes y el aprendizaje mediado por tecnologías digitales. Como objetivo se planteó conocer cómo se configuran los EPA de las estudiantes de la Escuela de Parteras, identificando las tecnologías digitales que los integran, sus usos, apropiación e integración a los procesos de aprendizaje formales e informales. Con ese propósito se adoptó, dentro del paradigma interpretativo, una metodología cualitativa a partir de la Teoría Fundamentada. Adentrándose en la perspectiva socioetnográfica, se aplicó a once casos, estudiantes de la Escuela de Parteras, una entrevista biográfica y otra focalizada, a través de las que se logró conocer y posteriormente reconstruir cómo las estudiantes perciben y conectan en sus trayectorias vitales y académicas, los procesos, estrategias y herramientas incorporadas en sus EPA. Los principales hallazgos destacan que: "Para aprender los jóvenes usan viejas estrategias en nuevos entornos" (Scolari, 2018), por lo que lo novedoso es la forma en que el recurso sustituye la presencialidad y es utilizado como herramienta de comunicación para favorecer el acercamiento a la información en tiempo real o diacrónico. Las redes personales de aprendizaje potencian aprendizajes colaborativos, donde el componente más desarrollado es el relacional, sea o no a partir de producciones propias. A partir del uso de la aplicación WhatsApp se determinaron como "creaciones" a las notas de audio (audio-estudio), cumpliendo con el carácter de producciones utilizadas para aprender, accediendo al contenido, modificándolo y compartiéndolo. Las prácticas docentes no apoyan y fomentan activamente la autogestión de aprendizajes y el desarrollo de EPA, más bien los limitan. Las docentes no han alcanzado niveles de integración de tecnologías educativas en la gestión de los cursos. Los usos previstos por gestores educativos y programas de entornos virtuales de aprendizaje, desde donde se proponen los usos, no es el mismo que le dan las docentes, ni al que acuden las estudiantes. El contexto institucional percibido por las estudiantes no da soporte o sustento a las innovaciones tecnológicas actuales. Las conclusiones a las que se arribó muestran la conformación de los EPA de las estudiantes de la Escuela de Parteras a partir de la descripción de un modelo teórico que integra características y dimensiones de la Identidad, en tanto se desarrolla según características identitarias, experiencias e intereses personales y profesionales (identidad en construcción). La integración de tecnologías digitales en sus EPA podría estar determinada por las características del acceso en cuanto a contexto socioeconómico y cultural, por lo que la identidad tiene una injerencia directa en ello. Por otra parte, el género aparece como moderador de ciertos usos por sobre otros, con fines académicos y vinculares, lo que se apoya en lo evidenciado por varios autores (Alonso-Ruido, et al, 2015; Scolari, 2018). El modelo también está determinado por el currículum y el campo disciplinar (conocimiento profesional) donde los modos de aprender y de enseñar (didácticas específicas) se caracterizan - en este caso - por el hacer procedimental y relacional mediante la problematización, el diálogo y la observación partera a partera. Por tanto, el campo disciplinar resulta determinante en los procesos de aprendizaje, influyendo en la incorporación de ciertos tipos de tecnologías con fines educativos, es decir, el currículum influye en los recursos y herramientas a adoptar para la autogestión de aprendizajes. El aprendizaje visto como el vehículo hacia el progreso y superación personal, es el motor fundamental de la construcción de identidad profesional, que las lleva a la institución universitaria, la que presenta características determinantes en la integración de recursos de tecnología educativa. En tanto, las necesidades de aprendizaje de las estudiantes de partería se caracterizan por "el hacer" y el aspecto relacional (directo), las tecnologías digitales integradas a sus EPA deberán cubrir esos aspectos. De esta forma aparecen poco desarrolladas en sus EPA las herramientas digitales de acceso a la información o conocimiento y mucho menos a las herramientas y recursos digitales de modificación, reelaboración o reflexión, constituyéndose como consumidoras y no como productoras, diferencia que contrasta con lo propuesto por el Alfabetismo Transmedia (Scolari, 2018).

69 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

EL ABORDAJE SOCIOTÉCNICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS SUJETOS CONTEMPORÁNEOS, SU COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE

Ana Casnati | Uruguay | Facultad de Ciencias Sociales, Tecnicatura en Desarrollo, Sede CENUR Noreste

Cecilia Marrero | Uruguay | Facultad de la Información y Comunicación

Resumen extendido Introducción A partir del 2012 el Centro Universitario de Tacuarembó ha comenzado un proceso de incorporación de las TIC por parte de los docentes para complementar las clases presenciales, articulando un diseño que propone un modelo cercano a un Ambiente Mutirreferencial de Aprendizaje (AMA)(Casnati, Galeffi,2014). Este tipo de diseño contribuye a implementar cursos con una visión regional potenciando los recursos humanos docentes y articulando conocimientos en forma inter/transdisciplinaria. Se reconoce por tanto, un colectivo docente que se encuentra involucrado en un proceso de integración gradual de TIC a la enseñanza universitaria pero dicho proceso es desigual, heterogéneo en cuanto a niveles de uso, apropiación e incluso respecto a sus propias percepciones (Porta, Casnati, Viera, Marrero, 2017). A partir de esta situación se necesita comprender y conocer la posible apropiación de las TIC en los procesos de aprendizaje para el caso del CUT, de manera de poder identificar niveles de uso y percepciones acerca del ejercicio docente y su contribución al desarrollo de la institución universitaria y regional. Fundamentación El presente trabajo parte de la idea que en el actual contexto uruguayo de instauración de una política nacional de TIC en educación, el abordaje sociotécnico puede contribuir a generar una estrategia de cooperación colectiva para el aprendizaje y la comunicación efectiva mediante la integración de estudiantes, docentes y funcionarios entrelazados con otros actores. La investigación se sustenta en la noción de Sistema Tecnológico Social (STS) y explora la forma en que se generan procesos de aprendizaje institucional a la vez que se identifican prácticas innovadoras. El Análisis Socio-Técnico (AST) contribuye a comprender el uso de la tecnología como una construcción social y toda construcción social como tecnológica de manera integrada (Juárez, Becerra, 2012; Garrido, Laluf, 2012). La investigación intenta responder las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el estado actual de apropiación del colectivo de la Sede Tacuarembó del CENUR Noreste (estudiantes, docentes y funcionarios) acerca del uso de TIC en el ejercicio de su práctica? De qué manera se puede contribuir a mejorar esta situación para contribuir al desarrollo institucional regional? Objetivo El objetivo es identificar, comprender y sistematizar el nivel de apropiación de las TIC de los actores que intervienen en los procesos de aprendizaje en la Sede Tacuarembó del CENUR Noreste (Uy) a los efectos de poder analizar los niveles de uso y percepciones en el ejercicio de sus prácticas y su contribución al desarrollo de la institución universitaria regional. Se trata de un enfoque sistémico de estudio de caso que reconoce a la Sede Tacuarembó del CENUR Noreste como un Ambiente Multirreferencial de Aprendizaje (AMA) donde se percibe una articulación intencional entre: procesos de aprendizaje en el sentido amplio de producción de conocimiento, desarrollo de competencias personales y creación de alternativas para solucionar problemas cotidianos. Aspectos del método El diseño de investigación es descriptivo, no experimental, transeccional donde se relevan actitudes, prácticas, percepciones y conocimientos a través de entrevistas a profesores y cuestionarios a estudiantes. En el estudio se incluyen entrevistas a la Dirección y Funcionarios Administrativos que intervienen para diseñar normas, gestionar recursos y contribuir a la cultura institucional, así como funcionarios de Medios Técnicos y el Programa PROEVA para el mantenimiento, soporte técnico. Resultados y conclusiones Esta investigación se ha realizado en 2019 y es posible concluir que las TIC despliegan agencia a partir de una combinación de interacciones dinámicas de redes de actores y artefactos disponibles para el aprendizaje, la difusión y generación de conocimiento. Estas redes constituyen relaciones que condicionan la estructura institucional. Especialmente a nivel docente pero también en otros niveles (estudiantil, administrativo) estas redes participan activamente en las dinámicas de desarrollo de la sede universitaria. Se verifica que las innovaciones y el cambio tecnológico surgen en un territorio concreto y están asociados con el saber hacer local, la capacitación de los recursos humanos (docentes, estudiantes, funcionarios) como institución gestora de conocimiento que realiza investigación y contribuye al desarrollo constituyéndose en un "sistema local de innovación". Se identifican alianzas sociotécnicas que resultan de la interacción de los grupos que confluyen en el AMA donde también se destacan otros actores. El sistema tecnológico social puede promoverse estimulando una estrategia de cooperación con la integración de personal docentes y administrativos de la Universidad de la República, futuros estudiantes, articulado con la Mesa Social y Artística (UdelaR), el Gobierno Departamental, la participación ciudadana, Empresas de Transporte, dispositivos de enseñanza multimodal, Mesa Interinstitucional de Políticas Sociales, Comisión Sectorial de Enseñanza, Unidad de Comunicación y Unidad de Extensión (UdelaR) (Marrero y col. 2019). Se identifican debilidades en la implementación de la modalidad de enseñanza multimodal como consecuencia de distintas visiones ante el uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Por tanto se propone crear un espacio de discusión y formación en docencia multimodal, con agenda para dialogar y discutir la conceptualización del uso de las TIC con la participación de docentes, estudiantes y funcionarios de las tres sedes de la región.

73 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

PRÁCTICAS Y VALORACIONES DEL SER ESTUDIANTE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS. UN MODO DE TRANSITAR COMPLEJO.

Gabriela Sabulsky | Argentina | Universidad Nacional de Córdoba
Mariel Slavin | Argentina | Universidad Nacional de Córdoba
Florencia Molina | Argentina | Universidad Nacional de Córdoba

La investigación "Prácticas y problemáticas educativas desde la perspectivas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas", se diseña en el año 2019 como parte de los objetivos del Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), Universidad Nacional de Córdoba. Toma como universo de análisis a los estudiantes de las tres carreras que se desarrollan en la facultad: Lic. en Administración, Lic. en Ciencias Económicas y Contador Público. El proyecto pretende generar un proceso continuo de relevamiento y análisis de las problemáticas educativas de los estudiantes que promueva una retroalimentación continua en las propuestas de formación docente, en las acciones de innovación, de asesoramiento y acompañamiento a los/as profesores/as que se emprendan desde FyPE. Por tanto, el objetivo de la investigación es identificar, analizar y sistematizar problemáticas educativas desde la perspectiva de los estudiantes para contribuir con el diseño de políticas académicas y estrategias de intervención pedagógica. Existe cierto consenso, apoyado en un imaginario social, mediático y político, acerca de cómo los estudiantes en la actualidad acceden al conocimiento y resuelven sus demandas académicas. Los profesores universitarios, ante cierto desconcierto, aluden a la fragmentación, simplificación, surfeo en la información, a la simultánea y dispersa concentración, junto con el multitasking. A la vez, el ausentismo en el aula daría cuenta de un/a estudiante que desarrolla sus prácticas de estudio más fuera del aula que dentro de ella, pudiendo la mediación tecnológica, entre otras causas posibles, estar configurando nuevos escenarios de colaboración que ayudan a transitar y a resolver las diferentes instancias de aprendizaje. Poner en suspenso este imaginario y conseguir información que nos permita avanzar desde una observación rigurosa y sostenida en evidencias empíricas, ha sido en parte lo que nos lleva a plantear el objeto de la investigación. En este sentido, nos proponemos un trabajo de recolección de información de tipo cualitativa sobre algunas prácticas y problemáticas educativas desde la voz del estudiante, con la intención de reconstruir cómo transitan y habitan la Facultad, qué significa ser estudiantes de la FCE, en otras palabras, indagamos sus trayectorias reales y para ello nos acercamos al escenario de su vida cotidiana (Reguillo, 2000), sus voces, expresiones y relatos acerca de cómo conviven en la institución. Hasta el momento, el diseño metodológico está conformado por tres instrumentos de recolección de datos en función del recorrido académico de los estudiantes tratando de indagar y recuperar percepciones de los diferentes trayectos de las carreras: Ciclo Básico Común (CBC), Ciclo de Formación Profesional (CFP) y Seminarios de Actuación Profesional (SAP) (última material de las carreras de la FCE). Las técnicas que se administran son: - Escala Likert (CBC) y encuesta (CFP) a fin de acercarnos a algunas problemáticas, estrategias y prácticas en torno a la asistencia a clases, la masividad en las aulas, la relación con los materiales de estudio, con las prácticas de estudio, con los docentes y con los pares, entre otros. - Testimonios narrativos (SAP) producidos a partir de ciertos formatos que permitan recuperar experiencias e información significativa para el objetivo del proyecto. - Entrevistas en profundidad (Guber, 2001) y grupos focales orientados a ahondar en los puntos de vista y percepciones de los estudiantes atendiendo a las condiciones contextuales y situacionales y profundizando en algunas particularidades de las estrategias mencionadas anteriormente. Los instrumentos se han aplicado de forma piloto durante los meses de octubre y noviembre de 2019 para validar, ajustar y revisarlos. Cabe aclarar que los mismos se han administrado a estudiantes que asisten a clases o, al menos, a las clases que se seleccionaron al azar en esta oportunidad. Contamos con la prueba piloto de los siguientes instrumentos: Escala Likert para estudiantes del CBC, de los tres turnos (mañana, tarde y noche) obtuvimos un total de 226 respuestas, se solicitó a los alumnos contestar en la escala del 1 al 10 (en desacuerdo - muy de acuerdo) respecto a una serie de afirmaciones sobre el estudio, el aprendizaje y los vínculos en la FCE. A los estudiantes del CFP,, de turno mañana y tarde (179 respuestas) realizamos una encuesta al estilo "decálogo", esto es, diseñamos una plantilla en Google Forms con el título "Cómo sobrevivir exitosamente en la FCE" en la cual se solicitó describir cinco estrategias para cursar, rendir, estudiar y avanzar en la carrera. Para los alumnos en instancias finales, se diseñó un instrumento para recopilar aquellas recomendaciones y consejos que le darían a un ingresante (aún sin su prueba piloto). De esta información relevada llama la atención el aburrimiento en clase, aspecto a indagar en profundidad, la timidez que limita la participación en las clases, la percepción de la innecesaria búsqueda de información en la web y la valoración para el aprendizaje de las clases prácticas, de consulta y del material ofrecido. Estos aspectos, además de formas de habitar la Facultad están diciendo mucho acerca de las prácticas de enseñanza y dinámicas institucionales que se ponen en foco para ser revisadas. En torno a los vínculos con compañeros/as resultan de gran importancia para la vida social como para el acompañamiento en las diferentes instancias de aprendizaje aunque no siempre logran conformar grupos de estudio. No obstante, esta información sistematizada hasta el momento, nos remite a la población que se encontraba presente en las aulas al momento de aplicar los instrumentos, por ello nos preguntamos ¿qué sucede en aquellos estudiantes que no asisten a clase?, ¿el aula virtual tomaría otra relevancia?, ¿los compañeros tendrían la misma centralidad?, ¿cuáles serían los modos de acercamiento con los profesores? Desde lo metodológico será necesario generar canales alternativos de comunicación para recuperar una mayor diversidad de voces de los estudiantes. En función de estos primeros pasos dados, nos encontramos abocados a la revisión de instrumentos para realizar una nueva recolección de datos de mayor alcance que nos permita una primer aproximación a las preguntas objeto de análisis.

78 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

EL ESTADO DEL ARTE COMO EPICENTRO DE LA PROBLEMATIZACIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO, DESDE LA PERSPECTIVA DE JOSÉ YUNI, Y CLAUDIO URBANO

Alejandra Montaña | Argentina | Facultad de Ciencias Humanas - Universidad nacional de La Pampa

Verónica Fernandez | Argentina | Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de La Pampa - Argentina

Eje temático: 6. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación Resumen ampliado En los procesos de investigación socioeducativos, la problematización del objeto de estudio lleva consigo un trayecto de pesquisas, reflexiones, análisis, hallazgos y tensiones que las investigaciones ofrecen en sus procesos y modos de transmitir. La complejidad que encierra identificar todos estos componentes es una construcción que se materializa con el ejercicio de lectura, interpretación y escritura al que conocemos como Estado del Arte, Estado de la Cuestión o Antecedentes. Esta construcción implica un trabajo sistemático, riguroso y disciplinado, se despliega así una estrategia de búsqueda y selección de investigaciones que con su producción científica represente un insumo para la construcción de los objetos de estudio para este trabajo socioeducativos. Con esta ponencia intentamos compartir las particularidades que presentan en sus producciones las y los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la FCH, al momento de realizar el proceso de construcción del Estado del Arte, en el marco del cursado de las materias metodológicas en el trayecto formativo de su carrera luego de la revisión y análisis de investigaciones de diseños cualitativos e interpretativos. Avanzamos en una sistematización que gira en torno a las siguientes categorías de análisis: definición del estado del arte, propósitos-objetivos-fines del estado del arte, método-técnicas-estrategias, concepciones-teorías y referentes teóricos. En la construcción del Estado del Arte confluyen varias aristas, de carácter epistemológico y metodológico, representa una de las primeras actividades de carácter investigativo y formativo por medio del cual el/la investigador/a se pregunta, desde el inicio de su trabajo que hay indagado acerca de su tema. […] qué se ha dicho y qué no; cómo se ha dicho; y, a quién se ha dicho, con el fin de develar el dinamismo y la lógica que deben estar presentes en toda descripción, explicación o interpretación de cualquier fenómeno que ha sido estudiado por teóricos o investigadores (Vélez y Galeano, 2002). Contar con un Estado del Arte que proporcione insumos de conocimiento y metodológicos en la problematización de un objeto de investigación, requiere de una compleja búsqueda de las mismas, criterios, tiempos cronológicos, escritura, comprendiendo la importancia que esto significa para el proceso de investigación socioeducativa. A continuación nos proponemos compartir los procesos de construcción de conocimiento transitados en los últimos tres años (periodo 2015-2018), en nuestra práctica docente, delimitamos nuestro campo al análisis de las producciones de las y los estudiantes al momento de cursar y regularizar las materias metodológicas de la carrera. Algunas conclusiones podemos destacar que, el estado del arte es una estrategia metodológica teórica de investigación cualitativa con características documentales e interpretativas, en su proceso de elaboración tendría que estar presente por lo menos tres momentos: 1) planeación (búsqueda y selección de investigaciones, criterios de selección), 2) lectura, detección de compatibilidad con el objeto y análisis, 3) elaboración del EA. Para el proceso de elaboración del Estado del Arte, se requiere de algunas herramientas claves, como son la lectura y la escritura, la combinación de ambas conforman una trama que puede dar lugar a una producción de calidad. Nos dicen, Londoño Palacio, O., Maldonado Granados L., Calderón Villafáñez, L. (2014), "por ser un proceso de construcción escrita que surge de la lectura significativa, se requiere de un manejo adecuado de ambas herramientas para que la actividad de elaborar estados del arte sea no solo eficaz, sino también comprensible para quienes se interesen en él. Así, el estado del arte permite el desarrollo de un pensamiento claro y productivo sobre un tema específico, en el cual se asuma analítica e interpretativamente los textos que acumulan conocimientos para integrarlos coherentemente a través de la adopción del lenguaje como instrumento de comunicación y medio fundamental para el desarrollo del pensamiento." (pag.5) Cuando se realiza un estado del arte con base en un problema específico, esto es, cuando se tiene definida "la pregunta investigativa" y lo que se busca es contextualizar la información, para establecer algunos límites para definir los parámetros de análisis y sistematización, y se encuentra que ese tema que ya ha sido investigado, según Calvo y Castro (1995), simultáneamente a la segmentación o análisis de dicho problema, las preguntas básicas que es necesario responder, son: ¿Qué problemas se han investigado? ¿Cómo se definieron esos problemas? ¿Qué evidencias empíricas y metodológicas se utilizaron? ¿Cuál es el producto de las investigaciones? Por otro lado identificar propósitos del recorrido: 1) Teóricos 2) Metodológicos 3) Escritura Interrogantes orientadores : Nuestro interés se plantea en preguntas y reflexiones: ¿Es posible desde el EA acercar un conocimiento del tema que se está trabajando, e identificar el carácter descriptivo y/o explicativo de la investigación a desarrollar? ¿Es posible deconstruir y construir saberes para las temáticas propuestas? ¿Los avances logrados, desde las investigaciones facilitan la comprensión del porceso de problematización? ¿Es posible comprender el proceso de pesquisa hasta identificar el estado de desarrollo más avanzado de un tema de investigación?

93 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO ORAL EN ADOLESCENTES DE 12 A 16 AÑOS DE COLEGIOS PRE UNIVERSITARIOS

Eliana Soledad Oro Ozan | Argentina | Universidad Nacional de San Luis

En la actualidad se suscitan respecto de algunos adolescentes, dificultades para narrar, describir, argumentar y exponer sus ideas de manera oral o escrita, lo que podría sugerir problemas en el manejo del discurso. Este déficit del discurso en la adolescencia se comprende mejor cuando se inserta en el contexto general del desarrollo del lenguaje en esa etapa. Habitualmente, se destaca en este grupo la presencia de jergas, deficiencias lingüísticas, mala articulación, poca habilidad para expresarse en forma oral o escrita. No obstante, debe considerarse que el lenguaje en esta etapa, si bien de manera más lenta y solo en algunos aspectos, continúa su desarrollo, y este puede alterarse. Así surge el interés en profundizar acerca de las dificultades de la comunicación en los jóvenes, el discurso descriptivo y narrativo, conocer cuales son sus características y describir el manejo de los diferentes aspectos de forma y de contenido inmersos en ellos. Asimismo este trabajo pretende brindar un aporte a la docencia preuniversitaria y universitaria sobre las competencias en este grupo etario, y contribuir al estudio de las características del lenguaje narrativo y descriptivo en los adolescentes. Esta investigación está atravesada por un marco teórico que proviene de la Lingüística, así se entiende que un individuo que adquiere la fonología, morfología, sintaxis y semántica de su lengua, ha adquirido una competencia lingüística. Esta competencia hace referencia al conocimiento interno de las reglas de su lengua que se pueden deducir del comportamiento lingüístico o el conocimiento lingüístico abstracto del individuo. Es decir, ser un experto usuario del lenguaje equivale a "saber cómo utilizar adecuada y estratégicamente el lenguaje en distintas situaciones sociales. (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2010: 203). Lograr ser competentes y eficaces en el uso del lenguaje implica poseer un conocimiento gramatical (competencia lingüística) y conocer las reglas socioculturales que regulan los intercambios comunicativos, poseer un componente discursivo que permita construir enunciados coherentes y saber cómo incrementar la eficacia del intercambio con otras personas (Acosta Rodríguez y Moreno Santana, 2005: 54). Por otro lado, existen diferentes modos de organización del discurso que se relacionan con las funciones textuales como narrar, describir, argumentar, explicar. Por lo tanto, se han establecido cinco modos de organización del discurso: la narración, la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2002: 265). El mundo real o imaginado se puede representar lingüísticamente a través de la descripción, lo que vemos, oímos, olemos, tocamos y gustamos y a través de nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2002: 279). Realizar una descripción consiste en caracterizar, mostrar los rasgos o las propiedades de algo y para ello necesitamos establecer el tema que vamos a describir (Calsamiglia y Tusón Valls, 2002: 280) y luego distinguir sus propiedades. Con respecto a la narración, Bassols y Torrent (1997) definen el discurso narrativo como un conjunto de oraciones organizadas coherentemente que aluden a una sucesión de acontecimientos relacionados temporal y causalmente, caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución . De este modo, las formas lingüísticas adquiridas tempranamente evolucionan para realizar nuevas funciones y, al mismo tiempo, las funciones desplegadas tempranamente comienzan a ser realizadas por una creciente variedad de nuevas formas lingüísticas (Aravena Reyes, 2010: 15). Respecto de los enfoques comunicativos, Canale y Swain (1980) coinciden en que la competencia comunicativa comprende, la relación e interacción entre competencia gramatical o conocimiento de la regla, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento que rige la utilización de la lengua. Dentro de la competencia comunicativa se incluyen también la competencia discursiva o capacidad para cohesionar textos y la competencia estratégica, habilidades de todo usuario de hacer uso de recursos que activan los procesos mentales y otras formas de comportamiento y actuación. Plantean la siguiente clasificación: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica (Canale y Swain, 1980: 77-79) Algunos de los objetivos de la investigación fueron: evaluar en un grupo de sujetos de entre 12 a 16 años el discurso oral, describir las características del discurso narrativo y descriptivo en sujetos adolescentes de una escuela pública secundaria (pre universitaria) El presente trabajo tiene un enfoque mixto ya que es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. Según su finalidad es de tipo descriptivo dado que describe las características del discurso narrativo y descriptivo en sujetos adolescentes y es de corte exploratorio. Según su alcance temporal se trata de una investigación de tipo transversal puesto que la recolección de datos se realiza en un momento y tiempo definido, comprendido desde agosto de 2019 hasta octubre de 2019. La muestra se constituye de 50 sujetos, de entre 12 y 16 años, de escuela pública secundaria pre universitaria, sin antecedentes de problemas de lenguaje y/o aprendizaje, ni de problemas psicológicos. Se utiliza como instrumento de recolección de datos el test PREDI "Procedimientos para evaluar discurso" correspondiente al año 2008, segunda edición. El mismo constituye un instrumento que evalúa habilidades semánticas y aspectos relacionados con el discurso en sujetos adolescentes. Este protocolo de evaluación se aplica de forma individual, utiliza como modalidad el lenguaje oral e incluye normas para cotejar los puntajes obtenidos. Asimismo, el método evalúa una descripción de escena y una narración simple, elicitadas oralmente a partir de la presentación de láminas. En cada discurso se analizan aspectos de la forma y del contenido. Finalmente, conocemos que después de los diez años de edad hay cambios significativos en la producción del discurso que corroboran la idea del desarrollo lingüístico como un proceso prolongado que se extiende hasta la adultez.

153 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL DEL USO DE MODELOS 3D EN HISTOLOGÍA VETERINARIA

Graciela Pedrana | Uruguay | Facultad de Veterinaria

Daniela Rizzo | Uruguay | Facultad de Veterinaria

El uso de los modelos 3D en el área médica a nivel mundial tiene como finalidad la fabricación de órganos o tejidos (César-Juárez et al., 2018). En este sentido, las Universidades deben estar en condiciones de innovar y ofrecer las acciones necesarias para que sus estudiantes adquieran habilidades relevantes para la profesión en la cual buscan formarse. Actualmente, se considera que la impresión 3D es una tecnología indispensable en la enseñanza de las ciencias (Freeman et al., 2017). Los modelos 3D representan un recurso didáctico utilizado con una finalidad educativa para facilitar el desarrollo de las actividades formativas (Guerrero Armas, 2009). Existen múltiples ventajas pedagógicas facilitadas por el uso y creación de modelos 3D como ser el promover el pensamiento creativo y la resolución de problemas a través del desarrollo de productos tangibles. Recientemente se han realizado estudios que demuestran las ventajas sobre la aplicación de modelos 3D en la enseñanza en medicina veterinaria en la Universidad de Barcelona (Suñol et al., 2019). Asimismo, en nuestra Facultad de Veterinaria se realizó en el año 2018 un curso de posgrado "Modelado e impresión 3D", generado a partir de la experiencia previa de Ana Sieben de la Universidad de Groninger, Holanda. Dicha docente realizó un atlas histológico con modelos 3D en línea sobre epitelios, determinando que su aplicación en la enseñanza médica fue muy positiva según la percepción estudiantil de medicina humana (Sieben et al., 2017). Por otra parte, durante el año 2019 en Uruguay, en los cursos curriculares de Biología Celular y Molecular (BMC) en las actividades prácticas de Citología (1º semestre), y de Histología y Biología del Desarrollo (2º semestre) hemos realizado las primeras experiencias de uso modelos 3D como recurso didáctico. A pesar que los docentes consideramos al uso de los modelos un recurso didáctico que aportan a la comprensión, consideramos necesario contar con la opinión del estudiante sobre el uso de dichos modelos. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue evaluar la percepción de los estudiantes sobre el uso de los modelos 3D en las actividades prácticas de ambos cursos. Se llevó a cabo un cuestionario en línea sobre el uso de los modelos 3D en el aula mediante la creación de un cuestionario en la plataforma Google Forms. El cuestionario constó de 4 preguntas dicotómicas y 6 de respuesta abierta. Las primeras 2 preguntas fueron sobre el acceso a dichos modelos en ambos cursos. Las siguientes fueron referidas a los modelos observados en clases prácticas. Por último, fueron relacionadas a la percepción de los estudiantes sobre la mejora de la comprensión de temas histológicos a partir de dichos modelos (cuáles fueron de mayor utilidad y cuáles son los más complejos de comprender por los estudiantes). Para acceder al cuestionario en línea se genero un vínculo en la plataforma del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) y en la cuenta Instagram de Histología Los resultados obtenidos fueron analizados determinando los porcentajes de respuesta para cada pregunta dicotómica. En el caso de preguntas abiertas éstas fueron categorizadas de acuerdo a sus respuestas. Los resultados indicaron que el 58% de los estudiantes encuestados tuvieron acceso a dichos materiales en Citología en BMC, mientras que el 86% accedió a los mismos en Histología. En Citología el 35% de los estudiantes respondieron que observaron modelos de vellosidades intestinales y microvellosidades. En Histología, el 57% de los encuestados manifestó haber visto el modelo perteneciente al oído y cóclea, mientras que el 39% mencionaron los modelos de vellosidades intestinales y el 4% de glándula mamaria. En referencia a si mejoró la comprensión de los temas a partir de los modelos 3D el 60% en Citología y el 62% en Histología manifestaron que mejoró su comprensión de los temas. Por último, en relación a la pregunta de qué tipos de modelos 3D les gustaría obtener en clase para mejorar la comprensión de los temas, se determinaron 3 temas preponderantes. En primer lugar el 30% de estudiantes manifestaron querer utilizar modelos 3D del sistema urinario. En segundo lugar el 10 % de los encuestados manifestó interés sobre modelos de tejido nervioso. Por último un 6% de los encuestados indican su interés para generar modelos de estructuras del globo ocular. El resto mencionaron diversos tipos de modelos como son modelos de tejido linfático, digestivo y diversos tipos celulares. Los resultados indican que los estudiantes de primer año de Facultad de Veterinaria perciben el uso de modelos 3D a nivel educativo en el aula como un recurso positivo y de interés para su aprendizaje. Estos resultados implican nuevos desafíos para los docentes. En primer lugar, se debería considerar la generación de modelos 3D sugeridos por los estudiantes. Por otra parte, generar el involucramiento de los estudiantes en la creación de nuevos modelos didácticos ayudaría a mejorar la comprensión de temas abordados en clases. Si consideramos a los modelos 3D como recurso didáctico, esto implica desarrollar contenidos temáticos acordes para la construcción de aprendizajes significativos, así como docentes preparados para trabajar con dichos recursos.

162 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

SARAU NOTURNO: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL SOB O OLHAR DA ARTE CEMITERIAL

Clarisse Ismério | Brasil | Urcamp
Ketherine Acosta | Brasil | Urcamp
Felipe Fagundes | Brasil | Urcamp
Matheus Ferijó | Brasil | Urcamp

Os cemitérios podem ser considerados verdadeiros museus a céu aberto e, devido à riqueza de seu acervo, são provas concretas da opulência econômica e política das cidades. Assim, diante dessa visão em 2008, no Cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé (Rio Grande do Sul/Brasil), construímos um projeto cultural denominado Sarau Noturno, que nasceu do Projeto História através da Arte Cemiterial desenvolvido na URCAMP – Centro Universitário da Região da Campanha, no qual realizamos uma pesquisa metódica nos túmulos, jazigos e mausoléus. Por entendermos que este cemitério caracteriza-se como uma "instituição cultural", buscamos desenvolver neste espaço um evento para contar um pouco da história de Bagé e de seu imaginário simbólico, mesclando com passagens e personagens da literatura romântica.

O Sarau Noturno caracteriza-se como um projeto estruturado na metodologia da Educação Patrimonial, pois sensibiliza e convida a população a ver o acervo escultórico com "outros olhos" e perceber que o cemitério é um museu a céu aberto (Ismério, 2016). Dessa forma busca sensibilizar e conscientizar a sociedade num " processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo" (Horta, Grumbert & Monteiro,1999, p. 6). A educação patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural, na medida em que possibilita a ressignificação do conhecimento histórico e a apropriação de valores e significados que identificam uma comunidade. O trabalho pedagógico desenvolvido sob a perspectiva da educação patrimonial, formal ou não formal, busca a "ativação da memória social, recuperando conexões e tramas perdidas (...) promovendo a apropriação pelas comunidades de sua herança cultural, resgatando ou reforçando a autoestima e a capacidade de identificação dos valores culturais"(Horta, 2000, p. 35). Portanto, com o trabalho pedagógico desenvolvido por meio da Educação Patrimonial, buscamos reordenar os fragmentos históricos do passado, reconstruindo as identidades e a cultura local, contribuindo para a valorização da sociedade. Para tanto, construímos um roteiro que inicia no portão central do cemitério e se desenvolve pelos principais túmulos e mausoléus. A seleção e criação dos textos ocorreu de forma coletiva entre os acadêmicos que participavam do projeto.

E, ao longo do processo de pesquisa e construção textual os estudantes, passaram a conhecer mais a fundo a história local e as representações simbólicas representadas na arte cemiterial. E, além dos textos acadêmicos sobre história e patrimônio cultural, passaram a conhecer obras da literatura universal como de Charles Baudelaire, George Sand, e Lord Byron e as peças de William Shakespeare e Aristófanes. A proposta de integrar textos da literatura universal com a história local está dentro da perspectiva do pós-modernismo, procurando no passado elementos que ajudem na composição da obra contemporânea. A partir da concepção do "ir e vir", dos símbolos e representações, cria-se uma reconfiguração de atributos e estilos, indo do clássico ao moderno, por intermédio da sobreposição de valores culturais reordenados (Lyotard,1993). Sendo assim as histórias da cidade de Bagé são contadas por personagens locais, poetas românticos e personagens shakespearianos. E durante as apresentações o público é levado a um passeio entre os túmulos e mausoléus que, em seu silêncio, guardam a história das figuras ilustres da cidade. O projeto iniciou com acadêmicos dos Cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Farmácia, Pedagogia e Fisioterapia. Atualmente é um projeto de extensão do Curso de História, sendo que todo acadêmico da URCAMP, pode participar. Na última apresentação em 2019 participaram alunos dos Cursos de Jornalismo, História, Sistemas de Informações, Ciências Biológicas, Psicologia, Direito e Agronomia. Durante os anos de atuação, de 2008 a 2019, o Sarau Noturno brindou o público com apresentações que destacavam a importância histórica e artística do local. Durante suas apresentações do Sarau Noturno o público é levado a um passeio entre os túmulos e mausoléus que, em seu silêncio, guardam a história das figuras ilustres da cidade. E por meio dos textos representados pelos acadêmicos envolvidos no projeto passam a conhecer um pouco mais do patrimônio cultural local. Ao londo desses 11 anos de atividades o Sarau Noturno consagrou-se como um evento cultural reconhecido pela comunidade de Bagé, cuja projeção ultrapassou as fronteiras nacionais e internacionais. Acreditamos que projetos como este contribuem para a formação humanística dos acadêmicos, pois possibilita o desenvolvimento da sensibilidade cultural, da autonomia, do protagonismo e para o crescimento da autoestima dos educandos. Além de colaborar para o processo de formação e o crescimento da autoestima da sociedade local. A promoção de tais elementos, são extremamente significativos para que ocorra uma participação social mais intensa e comprometida na preservação do patrimônio cultural.

163 | ORAL
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*
EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

EVALUACIÓN DEL USO DIDÁCTICO DE INSTAGRAM EN EL CURSO DE HISTOLOGÍA Y BIOLOGÍA DEL DESARROLLO - 2019.

Paula Lombide | Uruguay | Área Histología y Embriología, Departamento de Morfología y Desarrollo, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República
Fernanda Alcaide | Uruguay | Área Histología y Embriología, Departamento de Morfología y Desarrollo, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República
Helen Viotti | Uruguay | Área Histología y Embriología, Departamento de Morfología y Desarrollo, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República
Claudia Borlido | Uruguay | Departamento de Educación Veterinaria, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República
Graciela Pedrana | Uruguay | Histología y Embriología, Departamento de Morfología y Desarrollo, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República

Las redes sociales juegan un papel preponderante en nuestra sociedad. Según Opción Consultores en Uruguay la red social Instagram se encuentra en el segundo lugar de mayor uso. Entre las actividades que realizan en esta última se indica que la utilizan como forma de entretenimiento y como medio de comunicación (Opción Consultores, 2018). La Universidad de la República no está ajena a estos nuevos contextos tecnológicos. Por lo tanto, nos planteamos la forma de incluir estas herramientas para el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza. La experiencia de uso de Instagram como recurso didáctico fue reportada previamente y surge en nuestra Facultad a partir del proyecto de Métodos Alternativos de Aprendizaje en la Facultad de Veterinaria 2019 donde se plantea su aplicación con el rol activo de estudiantes y docentes (Pedrana et al., 2019). En dicho proyecto se creó una cuenta de Instagram (histología_fvet_udelar) a la que se accedió durante el segundo semestre 2019. Se fomentó la captura y envío de imágenes de láminas histológicas durante las actividades prácticas de observación microscópica. Se realizaron publicaciones, diferentes tipos de cuestionarios en historias y encuestas durante y después de las actividades prácticas. Dado que esta herramienta tiene una potencialidad consideramos necesario conocer las opiniones de los estudiantes de la generación 2019 sobre el uso didáctico de la herramienta desde su perspectiva. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue evaluar la percepción del estudiante sobre el uso didáctico de la red social Instagram durante el curso de Histología y Biología del Desarrollo en Facultad de Veterinaria. Para ello, se realizó una encuesta (https://docs.google.com/forms/d/10btSd9EWursVXvx2Q5WZYOTr93RVKV6sJIPod8FzQts/edit?ts=5dc967de) para valorar la apreciación de los estudiantes sobre el uso de la aplicación Instagram como instrumento de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de la encuesta indicaron que el 89,7 % de los estudiantes que cursaron Histología y Biología del Desarrollo en el año 2019, participó activamente en la cuenta Instagram. Dicha intervención fue realizada mayoritariamente después de la actividad práctica de microscopía (70,5%). El 86,9% de los estudiantes manifestó que el uso de la cuenta Instagram le resultó de utilidad para la comprensión de los temas desarrollados en las actividades prácticas del curso. Por otra parte el 98% de los estudiantes respondió que el empleo de la cuenta Instagram del curso le ayudó a repasar los contenidos prácticos. Asimismo, los cuestionarios de opción múltiple publicados en las historias de la cuenta fue el tipo de preguntas que según los estudiantes más aportó a la generación de conocimiento (81,1%). Los siguientes comentarios de los estudiantes se produjeron al final de la encuesta: “muy buena herramienta, muy bueno para repasar conceptos básicos”, “herramienta de estudio didáctica y práctica para repasar lo visto en clase”, “Me parece una excelente idea, una manera de acercarse al estudiante con herramientas actuales, simples y dinámicas. ¡Felicitaciones por la dedicación!”. Una gran ventaja de Instagram sobre otras redes sociales es que se basa en fotos y vídeos, lo cual es útil para el estudio de Histología, ya que depende en gran medida de los recursos visuales para apoyar el aprendizaje. Los resultados de la encuesta sugieren que hay una aceptación del recurso didáctico, y que la percepción de dicho recurso para el aprendizaje es buena. Por lo tanto, proponemos seguir profundizando en los procesos que hacen que esta herramienta sea útil, y correlacionar con datos de que para los estudiantes la herramienta resultó. El entorno virtual de aprendizaje del estudiante incluye las herramientas necesarias para mejorar sus competencias, conocimientos, actitudes y destrezas (García-Ruiz, Tirado Morueta, & Hernando Gómez, 2018). En este sentido, el presente estudio marca una ampliación de su entorno virtual de aprendizaje, y de las competencias digitales de la población estudiantil, que apoyan la mejora de la comprensión, y dan la pauta de un mayor involucramiento y motivación por parte del estudiante. Experiencia similar en la región ha sido descripta en Argentina en nivel universitario (Jurado, Woelfert, Giovagnola, Faisal, & Peralta, 2018). La emergencia de buenas conexiones y acceso a telefonía e Internet permiten llevar a cabo este tipo de experiencias con herramientas de uso común en la población universitaria. Hace algunos años era inimaginable hacer este recurso didáctico con interacción rápida. Hoy en día los jóvenes están acostumbrados a la inmediatez y se comunican mediante este medio. El punto clave sigue siendo la motivación de los aprendizajes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el rol determinante lo sigue teniendo el docente apropiándose de las redes sociales para ofrecer a los estudiantes nuevas propuestas didácticas. Keenan (2018) describe las principales barreras del uso de las redes sociales en educación e incluye aspectos clave como la necesidad de tener valor educativo, profesionalismo, conocimiento y experiencia del personal, motivación del personal y uso de los estudiantes (Keenan, Slater, & Matthan, 2018). Estos valores y criterios son muy aplicables a Instagram y sugerirían que una cuenta educativa exitosa requeriría una persona y equipo comprometido para obtener y publicar contenido relevante y de calidad.

191 | ORAL
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*
EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

CINEJORNAL URCAMP DOCUMENTA NO FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINEMA DA FRONTEIRA: EDUCAÇÃO E AUDIOVISUAL COM PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Glauber Pereira | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Jeferson Vainer | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Marcelo Rodriguez | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Távisson Esteves | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Filipe Pérez | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp

O projeto de ensino e extensão Cinejornal Urcamp Documenta, realizado desde 2014, permite ao curso de Jornalismo promover a integração entre teoria e prática e aproximar-se do princípio de interação comunitária incentivado pelo Centro Universitário da Região da Campanha – Urcamp. A proposta consiste na produção de cinejornais diários para o Festival Internacional de Cinema da Fronteira, realizado anualmente no mês de novembro em Bagé, no estado do Rio Grande do Sul, cidade que faz limite com a uruguaia Aceguá. O festival internacional reúne obras cinematográficas de longa e curta duração priorizando filmes de origem lusófona e hispânica de vários continentes, somando 11 edições - as duas últimas sediadas paralelamente nas cidades de Santana do Livramento (Brasil), Aceguá (Brasil) e de Rivera (Uruguai). Originado no programa de ensino e extensão Urcamp Documenta, que produz documentários de média e curta duração e também mantém um projeto de cineclubismo que incentiva uma leitura crítica de obras cinematográficas mediante exibições públicas e gratuitas, o projeto Cinejornal coloca em prática os conteúdos dos componentes curriculares como Cinema, Laboratório de Cinema e Telejornalismo a serviço da sétima arte como espaço de diálogo entre as linguagens audiovisuais, promovendo o desenvolvimento do experimentalismo e a congregação de discursos (Gerbase, 2012). A partir de metodologias ativas voltadas à prática da sala de aula invertida e aprendizado baseado em projetos ou, ainda, aprendizado por pares e resolução de desafios, os conceitos de cinema, documentário e modalidades de audiovisual são debatidos e utilizados durante uma semana de realização do festival, gerando experiências de aprendizado que potencializam diferentes competências, habilidades e atitudes. Agendado para a segunda semana do mês de novembro, o evento presta-se como laboratório aos estudantes que têm suas aulas transformadas em um estúdio de produção. Os conteúdos são adaptados totalmente ao desafio de preparar pesquisas, vinhetas, trilha sonora, peças de animação e roteiros criativos a fim de preparar a descrição do dia a dia das mostras competitivas de filmes que acontecem tradicionalmente no Cine-teatro São Pedro do Centro Histórico e Cultural de Santa Thereza (em Bagé) e Casa de la Cultura (em Rivera). Com o objetivo geral de cumprir com os conteúdos das disciplinas afins, a proposta que une jornalismo e cinema sob a abrangência do conceito de cinejornal busca, também, atende metas específicas como abordagens diretas dos modelos de síntese e montagem, em produções que apresentam elementos informativos unidos a aspectos estéticos e artísticos muito caros ao público jovem e a uma audiência interessada em propostas vanguardistas. O Festival de Cinema da Fronteira exibe filmes selecionados a partir de um olhar analítico, voltado à crítica social e alinhados às propostas arrojadas e independentes num modelo de produção que inspira as teorias de mídia-educação (Setton, 2015). Assim, os objetivos específicos também compreendem a elaboração e cumprimento de etapas prévias para a montagem de equipes de produção do cinejornal: direção, reportagem e captação, montagem e edição, produção, fotografia, técnica de som e redação para obra e para sites e redes sociais. O caráter experimental dessa postura facilita a união entre a metodologia e o protagonismo dos estudantes, que acabam sendo desenvolvidos desde a sala de aula a partir de estudo por estações, quando os alunos divididos em grupos percorrem etapas que representam cada fase do projeto de construção de um cinejornal. Outra modalidade relevante estabelecida no programa de ensino-aprendizagem é a presença de palestrantes nos encontros presenciais de aulas, como diretores e atores premiados ou dirigentes do festival de cinema, medida que corresponde a uma prática de dialogar com a realidade profissional mediante a troca de experiências com diferentes profissionais o teatro, cinema, produção e fotografia. Somada às atividades de construir, exibir e difundir os cinejornais e dos encontros com palestrantes de diversos ramos da produção audiovisual em sala de aula o projeto ainda permite ao curso de Jornalismo promover, com a participação das equipes de estudantes do cinejornal, várias oficinas de audiovisual e um evento acadêmico que leva o Festival Internacional de Cinema até o Centro Universitário: o Fronteiras em debate que já teve duas edições cobertas pelo Programa Cinejornal da rede nacional brasileira de TV a cabo Canal Brasil. Tendo produzido 41 trabalhos, o projeto Cinejornal do Festival Internacional de Cinema da Fronteira é o único mantido totalmente por alunos no Rio Grande do Sul (Brasil). Se cabe à universidade oferecer meios de simular a prática profissional como instrumento de consolidação dos conhecimentos, o projeto Cinejornal Urcamp Documenta permite a vivência real da execução de uma peça de audiovisual com funções profissionais, pois pressupõe a existência de um parceiro e de um objetivo real: o Festival Internacional de Cinema da Fronteira. O produto do empenho e da aprendizagem dos estudantes, difundido nas redes sociais da Urcamp, do Jornal diário regional MINUANO e nas redes sociais do próprio Festival Internacional de Cinema da Fronteira, renderam não menos que 12 reportagens de televisão em redes regionais e no site G1, distribuído pela principal emissora de televisão brasileira – a Rede Globo. Desde 2014, pelo menos 90 estudantes já passaram pela experiência de preparar e exibir cinejornais em equipes não inferiores a 22 alunos divididos em escalas de turnos completos nos festivais de cinema. Os relatos dos aprendentes, ao final dos semestres, permitem concluir pela grande aprovação da metodologia e evidências de aprendizado, a ponto do projeto sempre ter uma demanda maior de candidatos voluntários do que vagas a cada realização. Essa característica garante outro aspecto que alcançou destaque no projeto: a possibilidade de exercer práticas interdisciplinares. Proveniente do processo avaliativo, cada integrante descreve sua atuação e experiência que são registrados através dos créditos diários das produções audiovisuais, o que nos permite tanto validar a prática individual ou habilidades coletivas quanto também oferece ao aluno exercer sua autoralidade, já que o nome das equipes constam na exibição diária de cada cinejornal. A experiência obteve reconhecimento do público a ponto de outros eventos buscarem o apoio do curso de Jornalismo para o registro das atividades, como a Feira do Livro de Bagé de 2019, contemplada com os cinejornais e palestras sobre audiovisual.

201 | ORAL

Sesión Número: 4 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 10:30 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

ECHAR LUZ SOBRE EL APRENDIZAJE EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DESDE LAS PRÁCTICAS DE ESTUDIO. AVANCES DE INVESTIGACIÓN.

Gabriela Sabulsky | Argentina | Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
Flavia Ferro | Argentina | Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
Vanesa Guajardo Molina | Argentina | Facultad de Filosofía y Humanidades, Universid
Florencia Ghelfi | Argentina | Facultad de Filosofía y Humanidades, Universid
María Pilar Martínez | Argentina | Facultad de Filosofía y Humanidades, Universid

El Proyecto de Investigación Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje (Proyecto consolidar 2018-2021 / SECyT- Universidad Nacional de Córdoba) se propone como objetivo general conocer qué acciones realizan los estudiantes para aprender en los entornos virtuales, y de manera particular se plantea: 1) Construir patrones individuales de actividad de los estudiantes que nos permitan comprender las estrategias de aprendizaje que ponen en juego y los entornos en los que se produce. (Trayectos de aprendizaje), 2) identificar comunidades de afinidad en la interacción pedagógica y social dentro de los entornos virtuales que se utilicen para aprender. (Experiencias de aprendizaje), 3) reconstruir rutinas de aprendizaje de los estudiantes en sus entornos virtuales cuando están aprendiendo y 4) valorar el aporte de las analíticas de aprendizaje como estrategias de información acerca del aprendizaje de los estudiantes. Se han seleccionado cuatro experiencias educativas virtuales, de los diferentes niveles (pregrado/actualización, grado y posgrado), de la Universidad Nacional de Córdoba que tienen en común el uso de Moodle. Las propuestas educativas elegidas para este análisis son: Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías (Posgrado, Facultad de Ciencias Sociales), Asignatura del Ciclo Básico a Distancia (Grado, Facultad de Ciencias Económicas), Curso de Formación de Docentes y Curso de Extensión (Actualización y extensión, Facultad de Ciencias Económicas). Se propuso una metodología mixta, de tipo exploratoria, que integra una mirada cuanti y cualitativa sobre el objeto de estudio. Por ello se diseña una entrevista semiestructurada y un cuestionario sobre las preferencias que sostienen los estudiantes al momento de estudiar en contextos virtuales. También se realiza análisis de contenidos de las interacciones producidas en foros, que forman parte de las aulas virtuales de estas unidades de análisis, y en simultáneo se observan los informes sobre la actuación en los diversos espacios, que ofrece la plataforma Moodle. Para iniciar el análisis, partimos de reconocer a los estilos de aprendizaje como las formas habituales en que un estudiante, de manera característica, adquiere, retiene y recupera información. Felder (1996) afirma que los estudiantes aprenden viendo y escuchando; reflexionando y actuando; razonan lógicamente e intuitivamente; a través de estrategias de memorización y visualización. Fariñas. G expresa, desde una perspectiva holística, que estos estilos podrían ser definidos como "las formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje" (Fariñas, G.1995, pág. 5). El estilo de aprendizaje hace referencia a los rasgos cognitivos, tiene que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven problemas, seleccionan medios de representación (Woolfok 2006, citado por Silva Sprock 2018). La revisión bibliográfica ha tenido en cuenta los avances de los últimos años, identificando aportes que han sido retomados en sucesivos trabajos. El artículo "Abordar la crítica del estilo de aprendizaje: el modelo de estilo de aprendizaje unificado revisado" de Elvira Popescu (2009) nos ofrece una propuesta de síntesis e integración. Tomando como base la categorización de Popescu, y la ampliación de ésta a partir de algunos aportes del campo de la antropología, es posible comprender las prácticas de lectura en línea, asumiendo que gran parte de las acciones que realizan los estudiantes al estudiar remite a procesos de lectura en pantallas. La autora elabora una reconstrucción de dimensiones sugeridas sobre el tema, durante los últimos treinta años. Su modelo se denomina Modelo Unificado de Estilos de Aprendizaje (Unified Learning Styles Model, ULSM por sus siglas en inglés) y partimos de éste como marco conceptual, para definir los instrumentos de recolección de datos, ya que propone identificar los estilos no sólo a través de variables que hacen a la percepción y procesamiento de la información, en pos de superar la visión eminentemente cognitivista que prevalece en propuestas teóricas previas. Las dimensiones a las que refiere la Popescu, y sobre las que estructuramos nuestro análisis toma los siguientes tópicos: los modos de percepción que tienen los estudiantes; cómo procesan y organizan la información para aprender; el tipo de razonamientos presente en su proceso (deductivo o inductivo); qué factores motivacionales intervienen en su proceso de aprendizaje (intentamos identificar cuáles son los factores que inciden en sus prácticas de aprendizaje, si se encuentran motivados de manera intrínseca o extrínseca, si prefieren aprender los sentidos profundos de las ideas que estudian o llevan a cabo el proceso de manera superficial, para aprobar la evaluación, si para aprender eligen comprometerse, conocer las condiciones aprobación, evaluación o prevalece en ellos cierto desinterés y apatía por conocer y respetar las condiciones de cursado y aprobación, le destinan gran parte de su tiempo al estudio, o necesitan descansos frecuentes), como así también otros factores sociales involucrados (nos interesa conocer cómo el contexto social de los estudiantes interviene en el proceso: estudian y trabajan de manera individual o colectiva, prefieren un recorrido de tipo cooperativo o competitivo, se reconocen como sujetos con estilos de personalidad introspectivo o extrovertido). Entendemos que intentar identificar las preferencias de los estudiantes en los entornos virtuales es un desafío complejo que no supone necesariamente afirmar "que aprendieron", sin embargo nos permite al menos, reconocer/trazar los recorridos que llevan a cabo para aprender. El modelo de E. Popescu, aún con algunas limitaciones, nos posibilita acercarnos a reconocer qué prácticas prefieren los estudiantes, analizar cómo estas elecciones se convierten en rutina, cómo se materializan en sus procesos de aprendizaje, y en ello, cómo se apropian de las propuestas de enseñanza. Asimismo, observar estas rutinas, estos recorridos/elecciones, nos puede dar algunas pistas para revisar los diseños metodológicos y potenciar los materiales didácticos que podemos ofrecerles para fomentar aprendizajes en ellos, cómo estos se acercan o distancian entre el diseño, la implementación y los caminos que efectivamente se llevaron a cabo.

202 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

VALORES EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E SUBSEQUENTE NO BRASIL

Kátia Aires | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Marilia Morosini | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

A educação profissional técnica de nível médio e subsequente surgiu no Brasil, grosso modo, em resposta a demandas da indústria, que exigia mão de obra para ocupar funções nascidas do processo de industrialização, e dos trabalhadores, que buscavam melhores colocações no mercado de trabalho. Antes disso, tem bases nas escolas de ofícios, cuja vocação, no tempo do Império e no começo da nova República, era ocupar os mais pobres em posições subalternas, mas que lhes proporcionassem algum tipo de trabalho. Esse contexto histórico fez com que a educação profissional técnica de nível médio e subsequente, ao longo de sua sedimentação no sistema educacional no Brasil, fosse vinculada a uma educação para os pobres, para aqueles que não poderiam prosseguir os estudos acadêmicos. Considerando o contexto que gestou a educação profissional técnica de nível médio e subsequente, questiona-se se essa perspectiva ainda a fundamenta e quais valores embasam, hoje, a formação oferecida nesse nível educacional. A partir desses questionamentos, com base em material bibliográfico sobre o tema, nas concepções sobre Educação para a Cidadania Global (ECG) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), elabora-se um painel sobre a educação profissional técnica de nível médio e subsequente no Brasil, seus valores basilares, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, qualidade da formação oferecida e da obtida, bem como colocação no mercado de trabalho. Para tanto, é feita uma revisão de literatura sobre o assunto. Tal revisão fundamenta-se, sobretudo, em dois materiais produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que abordam especificamente a educação profissional técnica de nível médio e subsequente no Brasil: "Desequilíbrios entre oferta e demanda de educação profissional técnica de nível médio" (Caruso, 2019) e "Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica" (Barato, 2015). Trata-se de pesquisa ainda em andamento, portanto com resultados parciais, os quais, até o momento, apontam para uma crise de valores associados ao ensino técnico profissional de nível médio e subsequente na atual realidade brasileira.

217 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

URCAMP DOCUMENTA: DOCUMENTÁRIO COMO MEIO DE ENSINO E REGISTRO DA MEMÓRIA COLETIVA

Marcelo Rodríguez | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Glauber Pereira | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Jeferson Vainer | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Roberta Mércio | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Miquéli Romero | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp

Desde a primeira exibição, em 1895, os irmãos Lumière apresentaram sua invenção utilizando o cinema como uma janela para a realidade, o que sugere ser a abordagem documental a mais indicada para fomentar significados retirados do cotidiano. A tal ponto esta observação se faz verdadeira que Luiz Carlos Merten (2010) destaca duas grandes perspectivas adotadas pelo cinema ao construir sua história: uma visão da procura pelo realismo, um retrato do cotidiano como ele acontece e, ainda, uma abordagem da ficção ou a busca pela fantasia como argumento. Essa distinção nem sempre se manteve na totalidade das obras que se seguiram, tampouco resumem o complexo arcabouço teórico construído para definir o cinema. Porém, permite supor que o documentário, como herança direta da vertente realista, reserva proximidade com as características do jornalismo e sua busca pela racionalidade dos fatos. Esta afinidade facilitou a adoção de documentários como instrumento de aprendizagem dos componentes curriculares de Projetos experimentais, Cinema e Telejornalismo do curso de Jornalismo do Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp, localizado em Bagé, Rio Grande do Sul. Assim, surge o Programa Urcamp Documenta, como uma ampla proposta de projetos direcionados à produção e análise de obras cinematográficas e audiovisuais. Tendo por objetivo geral oferecer base multidisciplinar e plataforma de projetos para a prática laboratorial, a iniciativa priorizou a produção de documentários de curta e média duração por parte dos estudantes, com supervisão docente. Os projetos desenvolvidos nesse contexto buscaram, ainda, promover a aproximação dos acadêmicos às diferentes histórias e realidades da comunidade em que a instituição de ensino superior está inserida, além de servir como plataforma de memória para a cidade. Mesmo originado sob a tutela de currículos pouco flexíveis, o programa uniu diferentes disciplinas numa visão de competências e, desde 2012, já experimentava práticas que viriam a se consolidar como metodologias ativas de aprendizado, tendo por foco, principalmente, a aula invertida, o trabalho em equipes e a aprendizagem baseada em projetos. A metodologia adequa-se aos princípios do Centro Universitário Urcamp em sua escolha pelo ensino inovador e seu incentivo à interação com a realidade regional. Desta forma, todas as produções audiovisuais desenvolvidas no programa não só estão inseridas no contexto comunitário, como também cada uma responde a alguma necessidade ou anseio coletivo. Uma das preocupações do programa, em relação àquilo que se produz, é responder ao questionamento feito pelo autor Bill Nichols (2005): "Como podemos representar os outros ou falar deles, sem reduzi-los a estereótipos, joguetes ou vítimas?" (p. 178). Esse cuidado está presente em todos as documentários, independentemente da temática e da finalidade do mesmo, podendo citar como exemplos: Bagé, o Tempo e o Vento, que acompanhou os bastidores das gravações de um filme rodado na região; Pra Sempre, que retrata histórias de pessoas que superaram o vício às drogas e o trabalho da Fazenda Esperança; Bravo Brasil, que registrou a passagem da Seleção Brasileira de Futebol 7 pela cidade, durante a fase de treinamento para a Paralimpíada do Rio 2016; Uma pérola, que conta a história de uma comunidade escolar da periferia de Bagé; e Abero, o último realizado, que resgata a história de um personagem intelectual e político da região. Em função dos onze anos ininterruptos do Festival Internacional de Cinema da Fronteira, a cidade vive momento de efervescência, revelando considerável quantidade de realizadores em audiovisual, o que estimula grande interesse por técnicas de produção e diversidade de abordagens. Potencializando este contexto, os estudantes passam por etapas de capacitação sobre técnicas de captação, roteiro, fotografia, produção e montagem. O resultado deste método soma a experiência de não menos do que 140 estudantes em nove documentários, com duração média de 25 minutos, inscritos no festival já citado e exibidos na programação das emissoras TV Câmara de Bagé e TV COM de Porto Alegre, além de serem disponibilizadas no canal da Urcamp na rede social Youtube. As produções ainda ganham exibições públicas, tanto em importantes eventos culturais da região, cineclubes e congressos acadêmicos, quanto em sessões em escolas e instituições de ensino locais. Abero, o último deles, por exemplo, foi lançado e estreado no palco central da Feira do Livro de Bagé, em novembro de 2019, em parceria com o Serviço Social do Comércio do Rio Grande do Sul – Sesc/RS e a Prefeitura de Bagé. O programa Urcamp Documenta, portanto, vai ao encontro dos principais cânones do ensino jornalístico e de ideias como a do autor Felipe Pena (2005), que diz: "A reflexão acadêmica é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, mas deve estar associada à própria produção discente, antenada com a realidade" (p. 13). Nesse mesmo sentido, além de cumprir seus próprios objetivos, ele cumpre com o propósito institucional de inserção profissional e comunitária dos acadêmicos, promovendo, ainda, a interdisciplinaridade. Da mesma forma, o programa se constitui como um importante instrumento de registro da identidade regional e de preservação da memória coletiva, em um momento de massificação e de globalização cultural, tendo suas produções armazenadas no acervo do Museu Dom Diogo de Souza. Essas características do ensino proposto pelo centro universitário fortalecem o compromisso social dos estudantes, levando em consideração a concepção de Paulo Freire (1983) quanto a ser impossível a dissociação entre profissional e ser social no que se refere ao seu agir e refletir sobre a realidade. Assim, é possível concluir que o programa colabora de diversas maneiras para a transformação do contexto em que se desenvolve, ciente de que seu impacto desencadeia outras ações de relevância social.

223 | ORAL

Sesión Número: 4 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 10:30 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL EN EL SEGUNDO ESCENARIO, CON RESPECTO A LO APRENDIDO EN FÍSICA Y CÁLCULO EN EL CENUR LITORAL NORTE

Ana Lucía Fasana | Uruguay | Udelar

Marcelo Zorrilla | Uruguay | Udelar

Desde el Ciclo Inicial optativo en ciencia y tecnología en el CENUR Litoral Norte/Salto se logra un seguimiento en los rendimientos, en los cursos de física 1 y cálculo 1. Desde el comienzo del año lectivo- y durante las diferentes modalidades de cursos que se ofrecen y que ellos solicitan, como estudiantes/parte y cogobierno universitario- se registra y se hace un seguimiento de resultados y de apreciaciones individuales en el aprendizaje de estas asignaturas, neurálgicas en el área. La base de unidades curriculares de este ciclo requiere para su trayecto 1: 56 créditos en matemática (Cálculo 1 y 2, Álgebra 1 y 2) y 20 créditos en física (física 1 y 2) y para el trayecto 2 requiere: 20 créditos en matemática y 20 créditos en física (física 1 y 2) más las optativas. El primer trayecto se sugiere para continuar carreras completas en la región o incompletas (en el interior) de facultad de Ingeniería, Química y en el segundo trayecto para carreras en la misma situación que en el primero pero en carreras de Facultad de Química y Facultad de Ciencias. En este primer escenario, el estudiante para ganar dichos créditos, deberá permanecer estudiando una cantidad de tiempo, medible a través de los créditos, que bien podemos decir será "extenso" en aula y extra-aula. Los datos recabados desde la coordinación del Ciclo rebelan desde hace 2 años, un alto porcentaje de estudiantes que no aprueban las asignaturas del primer semestre, del año que ingresaron, por lo que abocados a este tema es que se implementa este seguimiento con indicadores estándares, como los datos que se recogen: inscripción, aprueba o no aprueba curso y/o examen y de tercera generación como las apreciaciones y sentimientos de estos estudiantes y de sus docentes, con respecto a los mismos cursos recibidos en diferentes instancias del año. Nuestro ciclo se divide en dos semestres en las cuales se brinda cálculo 1 en el primero y cálculo 2 en el segundo y la misma condición para física y álgebra, pero dado los resultados de estos cursos con el paso del tiempo y el interés de los estudiantes en poder adquirir los conocimientos necesarios para rendir un examen de buena calidad y a tiempo en cada una de esas asignaturas, es que se decidió replicar las "1". Con ello brindar la oportunidad a los estudiantes que no pudieron aprobar en el primer semestre, hacerlo en el segundo. La experiencia en nueva y se está generando antecedentes, el tiempo y los datos recabados dirán, si éstas medidas tomadas, son positivas para los estudiantes como para el cuerpo docente. Los inscriptos a física 1 (primer semestre) en el 2019 fueron 102 inscriptos, 59 son generación 2019 el resto son recursantes. Cálculo 1 recibió 110 inscriptos, de los cuales 65 son generación 2019 y el resto son recursantes. De 102 inscriptos en física, aprobó el 49 % (50 estudiantes) y el 51% (52 estudiantes) no aprobó, de estos últimos se volvieron a inscribir para cursar la réplica de física 1 en el segundo semestre: 25 estudiantes y en cálculo 1 de los 110 inscriptos (73 presentados) aprobaron 29 estudiantes y 44 no aprobaron el curso y de estos últimos 34 deciden inscribirse a la réplica de cálculo 1. Para este trabajo y sobre este segundo escenario es que se hizo un seguimiento mediante análisis y observación de los resultados finales en física 1, cálculo 1 en 2019 y la apreciación del propio estudiante en este proceso. Con esto se genera insumos para seguir trabajando en mejorar la retención estudiantil en el primer año de su carrera universitaria y manteniendo la calidad de la educación. Metodología Se aplicó un cuestionario predeterminado a estudiante que hayan cursado física 1 y cálculo 1 en los meses de octubre/noviembre 2019, centrándose en lo que han comprendido y su nivel de satisfacción con la solución planteada (réplica de física 1 y cálculo 1, usando indicadores cuantitativos y cualitativos (de tercera generación). Complementando con un análisis de informes elaborados por los docentes que en 2018 dictaron por primera vez las réplicas de estos cursos. Resultados De las respuestas recabadas de los cuestionarios aplicados en los últimos meses de 2019 se desprende a grandes rasgos que las réplicas a los estudiantes les brinda una nueva oportunidad de poder intentar aprobar el curso y el examen en las asignaturas mencionadas, pero no refleja aún un óptimo de conformidad con los resultados obtenidos, por parte de los estudiantes como por los docentes. Algunas de las apreciaciones estudiantiles que hemos podido registrar, dicen que se debería agregar: "una forma distinta de visualizar los conceptos en YouTube por ejemplo, además de una hora más de clase siendo ésta más interactiva y una mayor organización en el curso del primer semestre" En términos generales podemos decir que las réplicas ayudan, no sabremos hasta tener mayores datos, si es la solución a la problemática de no aprobar cursos. En palabras de un docente "los estudiantes que participaron en general cumplieron con las tareas propuestas (…) pero los resultados no fueron del todo buenos, habrá que buscar otro indicador. Creo que la metodología a trabajar en taller, de forma más personalizada, evaluando participación y tareas domiciliarias funciona mejor que la tradicional, pero los programas y los tiempos no acompañan a este tipo de metodologías" Los intentos por achicar la brecha entre los que aprobaron en el primer semestre los cursos y continuaron avanzando y aquellos que no lo lograron, tienen desafíos como los que manifiesta otro docente: "el curso (réplica en el segundo semestre de cálculo 1) tuvo que ser prácticamente diagramado para el trabajo desde cero", con estas reflexiones se intenta generar un diálogo verdadero entre docentes con la educación universitaria que queremos, los programas, los perfiles profesionales, la real democratización y contar con evidencia para convocar y tomar decisiones.

230 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 6 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

MINUANO EM VÍDEO: DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDO E CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA

CRISTIANE PEREIRA | Brasil | Urcamp
Murilo Alves | Brasil | Urcamp
Marcelo Rodriguez | Brasil | Urcamp
Augustho Soares | Brasil | Urcamp
Larissa Macedo | Brasil | Urcamp

Segundo a pesquisa Video Viewers, realizada pela Google em parceria com o Instituto Provokers e a Box 1824, os brasileiros consumiram 135% mais vídeos na internet em 2018 do que em 2014, ano da primeira edição do levantamento. Enquanto isso, o consumo de TV aumentou apenas 13% no mesmo período. Dados como esses tornam fundamental a diversificação de conteúdo por parte de portais de notícias, fazendo com que se apropriem completamente de todos os recursos que a internet possibilita quanto meio multiplataforma. Neste contexto, até mesmo a mensagem ganha novo formato, conforme expõe Manuel Castells: "A recriação da mensagem, por conta das facilidades de produção decorrentes das mídias digitais, pode resultar em novas produções – desde sátiras e paródias até versões completamente diferentes do original" (apud Martino, 2015, p.106). O autor ainda defende que neste mundo virtual, como não há divisão entre emissores e receptores, cada um negocia os significados das mensagens que recebe pensando também nas que transmite, e como vai compartilhar isso nas redes às quais pertence. Dentro deste espaço online, surge o projeto Minuano em Vídeo, como parte do programa Jornal Laboratório Minuano. Esse programa tem como meta propor a inserção do estudante no aprendizado prático, sob orientação do corpo docente do curso de jornalismo do Centro Universitário da Região da Campanha – Urcamp, dentro da estrutura do Jornal Minuano, mantido desde 1998 pela instituição de ensino. Para Dirceu Fernandes Lopes (1989) um jornal-laboratório deve ser dirigido a uma comunidade para ter um público definido e ser um veículo com todas as características de um jornal profissional. Segundo ele, o jornal-laboratório dá condições ao estudante de jornalismo realizar treinamentos na própria faculdade, "possibilitando que coloque em execução, ainda que experimentalmente, os conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas da área técnico profissionalizante" (Lopes, 1989, p.49). Além dessa aproximação com o mercado de trabalho e a rotina jornalística, o projeto Minuano em Vídeo busca que o acadêmico aperfeiçoe suas habilidades de produção audiovisual e ressignifique a linguagem de cinema e televisão para as necessidades de convergência midiática da internet. Desta forma, como método de trabalho, foi utilizada a aprendizagem entre pares e times, uma das metodologias ativas de ensino-aprendizagem trabalhadas pela instituição de ensino realizadora do projeto, que possibilita que os alunos resolvam os desafios e trabalhem juntos, compartilhando ideias e construindo o conhecimento prático coletivo. Assim, os acadêmicos, divididos em duplas, escolheram pautas especiais para desenvolver tanto para a versão impressa do jornal Minuano quanto para a plataforma digital do veículo, onde ganharam uma versão audiovisual. O gênero jornalístico trabalhado foi a reportagem, que, segundo Felipe Pena (2008), é o relato jornalístico temático, focal, envolvente e de interesse atual, que aprofunda a investigação sobre fatos e seus agentes. Para Juarez Bahia (2009), a reportagem está na essência do jornalismo porque no jornalismo são as versões que contam. O autor ainda enfatiza a importância do repórter, pois sem ele não há apuração correta, diligente e exaustiva do acontecimento. E nem mesmo o avanço tecnológico, com o processamento eletrônico das notícias, matou o repórter. "Ele continua sendo um ser dinâmico ou um ser solitário, como já o era nos tempos dos tipos móveis e da fundição metálica" (Bahia, 2009, p.69). Dando sequência ao processo do projeto em questão, após a sugestão dos estudantes, cada pauta passou pela aprovação da professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado em Jornalismo I e supervisora do projeto, e do editor-chefe do Jornal Minuano. Em seguida, eram escolhidas as fontes, realizadas as entrevistas e gravadas imagens de apoio que, conforme Luciana Bistane e Luciane Bacellar (2008), dão credibilidade e força à notícia. Já em relação às entrevistas, as autoras sugerem que o repórter deve conhecer o assunto tratado para saber fazer boas perguntas. "Para essas ocasiões, o ideal é estar preparado, o que não significa ler tudo a respeito do assunto e elaborar uma lista de perguntas, como costumam fazer os repórteres em início de carreira" (Bistane e Bacellar, 2008, p.16). Isto porque por estarem presos ao que prepararam, muitos não escutam informações mais importantes que o entrevistado pode falar. Após as gravações das entrevistas do projeto, as produções eram roteirizadas e editadas com o auxílio do monitor de audiovisual da Urcamp. Ao todo, foram produzidas dez edições do Minuano em Vídeo, variando de duração entre um e quatro minutos, sobre a situação de refugiados sírios em Bagé, operações policiais de combate ao tráfico de drogas, trabalho da Embrapa Pecuária Sul, torcedor centenário de futebol do Sport Club Internacional, Setembro Amarelo (campanha contra o suicídio), trabalho voluntário em abrigos e hospitais, Dia Mundial da Liberdade de Imprensa, Dia Nacional da Adoção, a Feira Livre Municipal e o Dia Mundial do Doador de Sangue. Além de serem disponibilizadas no site www.jornalminuano.com.br, também foram publicadas na página oficial do jornal na rede social Facebook e no canal oficial no Youtube, onde alcançaram, juntas, mais de 17 mil visualizações. O trabalho desenvolvido pelos acadêmicos foi o ponta pé inicial para que o Jornal Minuano passasse a desenvolver produções audiovisuais com mais frequência e começasse a se tornar multimídia. Desta forma, o projeto atingiu seus objetivos, estimulando a prática jornalística e fortalecendo o ensino técnico-prático, além de inovar na produção de conteúdo jornalístico na região.

252 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 6 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

A POLISSEMIA DO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E A PESQUISA

Carina Tonieto | Brasil | Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - campus Ibirubá

O objetivo deste estudo é analisar quais os principais mitos – que funcionam como obstáculos epistemológicos – que se fazem presentes nos discursos a respeito da interdisciplinaridade e indicar a criatividade como potencialidade que possibilita a compreensão do conhecimento e de seus processos. A pesquisa desenvolvida é de natureza básica, exploratória, qualitativa e bibliográfica, consistindo metodologicamente num estudo de revisão, buscando elucidar a problemática posta pela seguinte pergunta orientadora: quais são os principais mitos presentes nos discursos a respeito da interdisciplinaridade e que potencialidades podem ser produzidas a partir da sua compreensão? Afirma-se em concordância com Bachelard (1996, p. 17) que "é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado" e que eles fazem parte do ato de conhecer ou de produzir conhecimento, como uma condição obrigatória, prática, vagarosa e conturbada. Desse modo, os obstáculos são parte integrante do ato de conhecer o que implica reconhecer que o ímpeto natural de conhecer não é alcançado em sua plenitude, pois é um processo sempre parcial e imperfeito que trata do contingente, e que, pelo prazer da certeza fácil, agarra-se às "compreensões primeiras", fazendo afirmações que funcionam como empecilho para a compreensão. É desse modo que se formam os mitos interdisciplinares, que são afirmações e sentenças apressadas a respeito da interdisciplinaridade, que funcionam como obstáculos à construção de novas formas de compreensão e ação. A história é reveladora de tais equívocos e reforça a tese bachelardiana de que o ato de conhecer é destruidor e retificador. Assim, o sujeito que conhece ao mesmo tempo em que reconstrói e retifica o seu conhecimento do mundo, reconstrói as próprias estruturas e as condições que lhe permitem conhecer, por isso, o espírito para ser científico precisa ser capaz de reconstruir o próprio saber, autoformar-se. É nessa direção que se considera salutar compreender alguns mitos gestados na polissemia do conceito de interdisciplinaridade a partir de Raynaut (2011), Sommerman (2015), Fazenda (2015), Pombo (2004), quais sejam: (i) é necessário acabar com as disciplinas. Este mito é combatido quando se considera que a nossa capacidade de conhecer o mundo e a nós mesmos está amparada na construção de conceitos, métodos e modalidades de validação que são disciplinares. Isso implica em reconhecer que antes de pensar em acabar com as fronteiras disciplinares é preciso reconhecer as inúmeras contribuições propiciadas pelo diálogo, cooperação e integração entre elas. (ii) Tudo pode ser estudado de forma interdisciplinar. Neste caso, o enfretamento acontece quando se reconhece que não são todos os objetos que demandam a integração entre as diferentes disciplinas, determinados problemas complexos é que exigem enfrentamento interdisciplinar. Desse modo, a pesquisa interdisciplinar é dependente da construção que se faz do objeto de estudo, assim como dos objetivos almejados com tal investimento, ressaltando que o julgamento de valor a respeito da pertinência de um estudo não se dá unicamente pelo critério interdisciplinar. (iii) A reunião de especialistas caracteriza a interdisciplinaridade. Este mito é desqualificado quando se reconhece que a reunião de especialista não garante a interdisciplinaridade, uma vez que ambos podem simplesmente externalizar compreensões a respeito do tema em questão, limitando-se a uma troca de informações ou partilha de conhecimentos, respaldada pela multidisciplinaridade. Nesse sentido, não há a construção de um problema interdisciplinar, nem reconhecimento da necessidade de integração entre as disciplinas e do trabalho em equipe de modo articulado. (iv) Pesquisa qualificada é somente a interdisciplinar. Este mito é enfrentado pelo reconhecimento de que um dos méritos da construção de uma problemática de pesquisa está ancorada na capacidade de definir os limites entre aquilo que lhe diz respeito ou não. Nesse sentido a exigência da interdisciplinaridade pode ser um incentivo para formas de produção de conhecimento o que contribui para a qualificação das mesmas, entretanto, também pode ser um convite à improvisação no seu sentido negativo, que é arranjar ou inventar descuidadamente para atingir um determinado fim. Integrar as disciplinas não é algo que se faz às pressas ou arranjado, ocasional ou acidental, mas sim com clareza epistemológica e metodológica aplicada à construção de um objeto de estudo. (v) Existe uma verdadeira interdisciplinaridade. O enfretamento acontece quando se reconhece que a premissa que justifica tal conclusão, é definida a priori e a partir de uma única concepção de interdisciplinaridade, negando formas criativas e inovadoras de fazê-la no cotidiano da produção do conhecimento. É necessário reconhecer que existem múltiplas formas de definir e classificar a interdisciplinaridade, sendo que o mais importante são as contribuições teóricas e metodológicas para o enfrentamento de problemas complexos, reconhecendo como uma de suas potencialidades a abertura para a criatividade. No entanto, o reconhecimento de tal abertura, não pode ignorar as questões teóricas, epistemológicas e de aplicações envolvidas na produção do conhecimento e inovação, quando se trata da interdisciplinaridade. Conclui-se que não seria exagero dizer que ocorre, no cenário atual, uma banalização da interdisciplinaridade. Não somente no cotidiano escolar ou nos espaços acadêmicos, mas também nas produções científicas, a interdisciplinaridade é muitas vezes usada de forma apressada, inconsistente, imprecisa e confusa. Com isso, não se minimiza sua importância ou se desautoriza sua presença; ao contrário, indica-se a necessidade que a temática seja tratada com seriedade, identificando os obstáculos epistemológicos que geram confusão e imprecisão no seu uso, a fim de ressaltar suas potencialidades enquanto maneira criativa de exercitar a vigilância epistemológica nos processos investigativos e educacionais.

280 | ORAL

Sesión Número: 4 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 10:30 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

DISEÑO DE UNA HERRAMIENTA CUANTITATIVA PARA LA INVESTIGACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES.

Frida Negro Hang | Argentina | Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba.

En esta ponencia se propone mostrar los instrumentos de recolección de datos y compartir los primeros avances cuantitativos del Proyecto de Investigación Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje (Proyecto consolidar 2018-2021 / SECyT-Universidad Nacional de Córdoba). Las preguntas que dieron origen a la investigación, entre otras, son: ¿Qué hace un estudiante para aprender en los entornos virtuales que habita? ¿Devuelven las analíticas información significativa sobre lo que hace el estudiantes para aprender? Si bien el objetivo es compartir la mirada cuantitativa sobre nuestra línea de investigación, es necesario dejar expuesto aquí que, cuando definimos el tema de investigación y delineamos las primeras preguntas, claramente advertimos dos niveles de análisis: uno visible y recuperable a través de los posibles recorridos que los estudiantes hacen en sus entornos virtuales de aprendizaje, y que pueden obtenerse de las herramientas que la plataforma nos proporciona, pero también advertimos recorridos invisibles a nuestros ojos y que necesariamente nos desafían a producir algún dispositivo para hacerlos visibles. Es por ello que consideramos esta investigación define una metodología de trabajo que pretende aportar conocimiento a los procesos de diseño tecno-pedagógicos de los entornos virtuales de aprendizaje. Como unidades de análisis se seleccionaron cuatro experiencias educativas (de grado, posgrado, extensión y formación docente). Si bien para avanzar sobre nuestro tema fue necesario indagar sobre algunos conceptos básicos de cómo entender los estilos de aprendizajes (considerando que hay muchas formas de aprender), en su dimensión cuantitativa la investigación se adentra en el campo del Data Mining (minería de datos), específicamente en el campo de las Analíticas de Aprendizaje (Learning Analytics). En algunas reflexiones previas a ir definiendo metodologías e instrumentos, coincidimos en que el aprendizaje siempre supone un sujeto activo, que lleva adelante acciones para aprender; y que el aprendizaje virtual requiere de la interacción con otras personas que ofrecen andamios y préstamos para favorecer procesos comprensivos. La investigación se centra en las interacciones vinculadas al procesamiento y producción de la información: esto es, visibilizando y descubriendo esas huellas en los recorridos y rutinas de los estudiantes sobre sus entornos virtuales de aprendizaje, pero también reconociendo que existe un diseño propuesto de una manera, con la intención de definir un trayecto metodológico como propuesta pedagógica de quienes piensan esos entornos. Se ponen en juego trayectos, experiencias y rutinas de aprendizajes por parte de los usuarios de esos entornos, pero además se exponen ideas, recorridos planificados, propuestas metodológicas de quienes piensan esos entornos, y ponen en juego recursos e ideas que esperan ser advertidas por los usuarios. En la ponencia se discuten las implicaciones tecnológicas y éticas de nuestra investigación para recuperar las huellas digitales (como datos sensibles) de los usuarios, entendiendo que ninguna tecnología está exenta de política. Por este motivo, las definiciones instrumentales para trabajar los datos generados desde la universidad pública, deben ser tomadas en consideración desde varios factores, tales como el anonimato y uso de información personal, los riesgos asociados al hardware/software utilizados, las consecuencias que puede tener la aplicación de los datos generados por la investigación en los sujetos de la muestra y su impacto en el ecosistema de la educación pública.

Para lograr acceder a toda esta información que la propuesta virtual tiene se necesitaba contar con una herramienta lo suficientemente completa para develarla. La Minería de Datos, o también llamada Descubrimiento de Conocimiento en Bases de Datos (KDDB por sus sigla en inglés), refiere a la extracción de información relevante, previamente desconocida, y potencialmente útil, de bases de datos. En nuestro caso, los datos producidos originalmente por Moodle (la plataforma utilizada por los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje -EVEA- de nuestras cuatro unidades de análisis) son limitados y por sí mismos no aportan información relevante al objeto de nuestra investigación. Por esta razón se optó por la integración de Matomo/Piwik, un software de código abierto que agrega mayores dimensiones de datos y soberanía en el almacenamiento y protección de la base de datos. Pero, si bien con la integración de Matomo podemos registrar casi toda acción realizada en la plataforma, no necesariamente nos aporta información relevante acerca de los contenidos vistos, o las competencias puestas en juego para su interpretación. En este punto, la investigación Modelo ontológico basado en web de confianza para analizar el uso de recursos en entorno de aprendizaje 1 despertó nuestro interés en tanto otorga una metodología útil para crear un marco común, agregar mayor profundidad de datos sobre las unidades de análisis. Por esta razón, se diseñó un modelo ontológico sencillo, que aporta clases, jerarquías y atributos vinculados a los EVEA y a las preguntas de investigación planteadas. Para definir modelo ontológico, tomamos como punto de partida la idea de Currás (2005) quien define la ontología como un marco general, una estructura donde un catálogo, una taxonomía, puede mostrar una organización coherente. Este modelo o plantilla de análisis, se construye en base a categorías previamente definidas que facilitan la organización de los datos, y a su vez orienta la lectura de esa información. En la presentación se comparte el diseño del modelo ontológico creado por el equipo y se explica el proceso de análisis seguido a través de distintas herramientas tecnológicas. La información obtenida a través del modelo ontológico no es suficiente para advertir cuáles son todos los recorridos que los estudiantes hacen en sus entornos virtuales de aprendizaje. Por esto se hace necesaria una herramienta complementaria que además analice los datos relevados por el modelo ontológico y ponga en evidencia aquello que se mantiene invisible a nuestros ojos. Integrando los datos de Matomo y del modelo ontológico, se logra una estructura de datos compleja que aporta una mayor profundidad y riqueza para trabajar las inquietudes de nuestra investigación.

316 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 6 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

LOS PROCEDIMIENTOS NARRATIVOS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Virginia Orlando | Uruguay | Instituto de Lingüística, FHCE - Udelar

En este trabajo se presentan algunos resultados del proyecto "Narrar y argumentar: la construcción y el desarrollo de estrategias discursivas en tres niveles de la educación" (Csic I+D, 2017-2019, responsables: Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando). En la investigación se analizaron producciones escritas de narraciones y argumentaciones elaboradas a partir de consignas planteadas por el equipo de investigación, realizadas por alumnos de 3º y 6º de primaria, 3º y 6º de secundaria y 1º y 3º de educación terciaria. Se recogieron 120 producciones escritas por edad de cada nivel educativo (720 en total). En esta oportunidad se presentan algunos aspectos relativos a las características de las narraciones, focalizando especialmente en las 120 correspondientes a la educación superior. Las producciones de estudiantes de nivel terciario se recogieron en 2018 y 2019, en ámbitos de enseñanza pública. Además de una carrera de dependencias de formación docente (ANEP) que habilitó el trabajo con sus estudiantes, en la Udelar se recolectaron producciones de varios servicios universitarios, seleccionados en función de su pertenencia a las tres áreas (Salud, Social y Artística, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat). Cabe destacar que esta fase del proyecto pudo concretarse gracias al apoyo de los departamentos o unidades de enseñanza de varios servicios universitarios. Las consignas redactadas para la producción de textos narrativos, al igual que las de los textos argumentativos, buscaban mantener la misma propuesta adaptada a cada edad, de forma de poder comparar los textos producidos por nivel. Los estudiantes debían escribir acerca de un hecho acontecido en la escuela, el liceo, el espacio universitario o de formación docente, que les hubiera impresionado o afectado especialmente. Mientras que para los escolares y los liceales se pedía que se "contara algo con todos los detalles", a los estudiantes de nivel terciario se les solicitaba que "relataran un suceso", en todos los casos referidos al ámbito educativo en cuestión. Mediante esa formulación (contar algo, relatar un suceso) se esperaba elicitar un modo narrativo de organización discursiva (Charaudeau, 2016). Los datos obtenidos se procesaron a partir de un formulario online diseñado por los integrantes del equipo de investigación, y se realizó un primer estudio del total de las producciones de todas las edades, longitudinal en tiempo aparente. Para el análisis de las producciones se identificaron categorías que posibilitan el seguimiento y la detección de eventuales cambios en las prácticas escriturales, al tiempo que permiten describir las características formales de las producciones y revisar las estrategias utilizadas en cada edad. En función de las características de las consignas y del tipo de texto esperado, a través de los formularios elaborados para el procesamiento de los textos se buscaba identificar, en primer lugar, el formato predominante del texto (narración, descripción, diálogo, argumentación, explicación, u otros eventuales formatos). En caso de caracterizar al texto revisado como narración, se procedía a la identificación de las siguientes categorías de análisis: a. características de la narración (estructura narrativa prototípica o serie de episodios); b. organización de inicio (ubicación espacial y temporal, problema o evento que genera el relato), desarrollo y final; c. recursos lingüísticos empleados para la temporalidad (usos de los tiempos verbales y de otras expresiones); d. establecimiento y mantenimiento de la referencia (uso de 1ª persona, de 3ª persona, o alternancia de ambas). En términos generales, es decir, considerando a los niveles educativos seleccionados para su examen, se observa que la mitad de los niños en 3º de escuela ya está en condiciones de producir un texto con características que lo enmarcaría en un formato narrativo. Y a medida que avanzamos a niveles educativos posteriores se incrementa grandemente la presencia de textos que frente a la solicitud de contar algo, se organizan como narraciones. Sin embargo, en 6º de secundaria el porcentaje desciende, y si incorporamos las producciones de nivel terciario, tanto en 1º como en 3º se constata que el descenso en la elaboración de narraciones frente a la consigna de relatar algo es más marcado todavía. Del trabajo de procesamiento con los datos surge como apreciación preliminar que tales textos, antes que como narraciones, se caracterizarían en distintas ocasiones como explicaciones u otros formatos que en el espacio discursivo de transmisión de conocimientos (en este caso, los discursos científicos de conocimiento) son valorados. Es decir, la elaboración de textos que no adscribirían a un modo narrativo de organización discursiva no necesariamente estaría apuntando a un "desaprendizaje" (en este caso, de las prácticas narrativas) sino a asumir por quien elabora el texto solicitado desde la consigna que se espera algo más que relatar. En el caso de los enunciadores de textos enmarcados en el nivel terciario, se debe mirar la forma en estos "construyen tópicamente" aquello de lo que hablan (el "tema" de su producción) y qué punto de vista (Rabatel, 2016) orienta su enunciación. La revisión de las producciones de nivel terciario que no han sido categorizadas como narraciones cobra especial interés, puesto que ante la consigna planteada, en muchos casos los estudiantes trabajan su punto de vista discursivo desde un lugar que no es el de un mero "relator" de hechos, sino que los explican o reflexionan sobre estos aproximándose a una producción de formato ensayístico. Es decir, van más allá de narrar. El aparente "descenso" en el recurso a los formatos narrativos por parte de los estudiantes de bachillerato y nivel terciario, amerita un tratamiento de los datos que permita su puesta en perspectiva mediante un análisis detallado de este aspecto. Antes que asumirlo como cierta interrupción en la línea ascendente de progreso evolutivo, debería explorarse en su vinculación con las nuevas esferas de comunicación académica (disciplinares) y las prácticas a estas asociadas por los estudios de nivel terciario.

325 | ORAL

Sesión Número: 4 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 10:30 hs*

EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

EVALUACIÓN DOCENTE DEL USO DIDÁCTICO DE JUEGOS INTERACTIVOS KAHOOT EN EL CURSO DE HISTOLOGÍA Y BIOLOGÍA DEL DESARROLLO - 2019, A 5 AÑOS DEL COMIENZO.

Fernanda Alcaide | Uruguay | Facultad de Veterinaria
Paula Lombide | Uruguay | Facultad de Veterinaria
Helen Viotti | Uruguay | Facultad de Veterinaria
Graciela Pedrana | Uruguay | Facultad de Veterinaria

Las actividades lúdicas mediadas por entornos digitales en línea configuran una estrategia didáctica motivadora y participativa en la enseñanza (Cortizo et al., 2011). Juegos como Kahoot son una excelente opción para enseñar a estudiantes universitarios dado el acceso a dispositivos móviles, disponibilidad de Wi-Fi y afinidad de los estudiantes con la tecnología (Plump and LaRosa, 2017). Es así como, en trabajos previos, analizamos el uso incipiente de Kahoot como recurso didáctico durante los años 2015, 2016 y 2017 en el curso Histología y Biología del Desarrollo de la Facultad de Veterinaria (Pedrana et al., 2017) Desde entonces, se planteó generar nuevas instancias de juegos didácticos con énfasis en la retroalimentación basándonos en 3 objetivos concretos: 1) generar motivación en los estudiantes, 2) reforzar conceptos centrales, 3) generar debate o discusión sobre puntos clave de los temas tratados en las actividades prácticas. El objetivo del presente estudio fue describir las estrategias didácticas docentes generadas durante las actividades prácticas de aula mediadas por el uso de juegos interactivos, durante los años 2018 y 2019, en las actividades prácticas de microscopía en el curso de Histología y Biología del Desarrollo. En primer lugar, se realizó la planificación de preguntas para el uso de la herramienta lúdica Kahoot previo a la actividad práctica. Las preguntas buscaban fortalecer los conceptos más relevantes de cada clase práctica, permitiéndole al estudiante comprender los puntos clave del tema. El entorno de aprendizaje involucró el envío de imágenes microscópicas desde los dispositivos móviles de los estudiantes al correo electrónico de Gmail o a la cuenta de Instagram de Histología de la Facultad de Veterinaria. A partir de las imágenes enviadas por estudiantes y otras previamente capturadas por los docentes se realizaron juegos al finalizar las actividades prácticas de microscopía. La actividad lúdica involucró responder en equipos o individualmente preguntas de opción múltiple, verdadero o falso, de ordenamiento de imágenes o de conceptos. Como resultado de la experiencia podemos afirmar que la actividad lúdica permitió compartir las imágenes observadas al microscopio por todos los estudiantes a través de un proyector y una pantalla, en grupos prácticos. Al finalizar, a modo de síntesis de la actividad práctica el docente realizó pausas durante el juego entre las preguntas, pudiendo, enfatizar conceptos esenciales, destacando y profundizando el análisis de las láminas histológicas. Esta retroalimentación involucró también a los estudiantes, discutiendo con el docente sobre lo observado en las imágenes. Se analizaron las posibles respuestas, permitiendo el razonamiento en conjunto para definir porque las opciones eran correctas o no. También al momento de la retroalimentación surgían nuevas preguntas, a partir de una misma imagen, que permitía repasar otros conceptos sobre el tema de la clase práctica. A partir de una encuesta realizada en la cuenta de Instagram del curso de Histología, los estudiantes manifestaron que el uso de Kahoot les resultó una actividad divertida, interactiva, y les ayudó a entender mejor los conceptos de la clase. Cabe destacar que fue determinante la instancia de retroalimentación y análisis de las imágenes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En conclusión, la estrategia didáctica lúdica planteada basada en juegos en línea, como Kahoot, favoreció la motivación de los estudiantes. Por un lado, los estudiantes fueron activos en el envío de imágenes histológicas, demostrando así su participación en la observación microscópica durante la actividad práctica. Se promovió la comunicación y el trabajo en grupo. Así mismo, los estudiantes prefirieron el juego en equipo al juego individual. Cuando se jugó Kahoot en equipo, los estudiantes estaban más relajados al igual que se observó en el estudio realizado recientemente sobre el uso de Kahoot en la universidad de Finlandia Oriental (Felszeghy et al., 2019). El desarrollo de cuestionarios en línea constituyó un medio de motivación para los estudiantes. Asimismo, la actividad realizada a través de este recurso didáctico y la retroalimentación de los docentes puso de manifiesto los conceptos que el estudiante tenía más claros y cuáles no. Este recurso didáctico permitió realizar un monitoreo de la nueva información adquirida, lo que fue beneficioso para los estudiantes, esto ha sido sugerido también en otros estudios (Felszeghy et al., 2019) Este tipo de didácticas propició la socialización entre docentes y estudiantes. Además, favoreció la empatía y la escucha atenta de las inquietudes de los estudiantes. Por lo tanto, fue esencial la participación estudiantil, así como la retroalimentación inmediata de los docentes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma los estudiantes alcanzaron los objetivos de aprendizaje de forma lúdica, a través del componente socializador del juego. A futuro proponemos el uso de la aplicación para la realización de Kahoot Challenge, fomentando que el estudiante cuente también con herramientas de repaso divertidas e interactivas fuera del aula.

345 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 5 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

CARACTERÍSTICAS DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN CURSOS DE MATEMÁTICA EN CARRERAS TERCIARIAS DE UDELAR Y CFE

Shirley Méndez | Uruguay | Universidad de la República
Nuin Ana Laura Universidad de la República
Guzmán Peinado Universidad de la República
Omar Gil Universidad de la República
Alejandro Amaya Universidad de la República

Las competencias personales y profesionales han adquirido gran importancia entre los indicadores de la calidad educativa. Además del éxito académico (evidenciado por las calificaciones), de acuerdo con esta concepción, las características del aprendizaje, los roles del docente y el estudiante, la capacidad de resolver problemas en forma autónoma y creativa se han vuelto parte importante de los objetivos planteados en los procesos de mejora continua de diferentes centros de estudio. En este sentido, la autorregulación de los aprendizajes tiene un lugar preponderante en la educación superior. Se espera que una vez alcanzado este nivel, los estudiantes hayan desarrollado las estrategias necesarias para lograr aprendizajes con alto grado de autonomía. La autorregulación es, de acuerdo a Zimmerman (2000), "un proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales". Además de las metas personales, la percepción de autoeficacia, las expectativas de resultados y aspectos emocionales como la ansiedad ante las evaluaciones son variables muy importantes en la autorregulación por lo que es necesario que el estudiante reflexione sobre los realizado y sobre los resultados obtenidos (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). Un factor determinante a los efectos de este logro es la formación previa del estudiante, ya que si no cuenta con los conocimientos necesarios para comprender los nuevos temas abordados resulta muy dificultosa la adquisición de nuevos conocimientos. En el caso particular de Udelar, en carreras con cursos de matemática en la etapa inicial se ha detectado problemas en cuanto a la formación previa en la asignatura, así como en estrategias para lograr autonomía en el aprendizaje. En este trabajo se analiza cómo se relaciona la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de cursos de matemática de primer año de las carreras científico-tecnológicas y de profesorado con el sexo, la edad, el nivel socioeconómico, el bachillerato cursado, el nivel educativo de los padres, entre otras. La muestra de estudio estuvo conformada por 804 estudiantes, 56% eran mujeres y 84% estaban cursando alguna carrera del área científico- tecnológica en la Udelar. El instrumento utilizado fue el cuestionario ERICA (Échelle de la Régulation Individuelle et Collective de l´Apprendissage) (Kaplan, 2017) para evaluación de autorregulación individual y colectiva. Esta escala estudia la corregulación en el macro nivel de estrategias así como la autorregulación, la escala consta de seis estrategias de macro nivel, dos referidas a la autorregulación colectiva y cuatro a la autorregulación individual. Los ítems del cuestionario presentaron una alta fiabilidad (.87). (Méndez et al, 2020) Las dimensiones obtenidas se clasifican en cuatro fases: anticipación (integrada por dos factores, Control ambiental individual (IEC) y Previsión individual de materiales y referencias (IAR)), seguimiento (Seguimiento y supervisión individual (ITM)), evaluación (Evaluación colectiva del contenido (CEC) y Método de evaluación individual (IEM)) y por último decisiones (Decisión colectiva de cambio de método (CDM)). Se analizó la relación de los distintos factores con variables tales como sexo, orientación cursada en bachillerato, servicio donde cursa su carrera, nivel educativo de los padres, etc. A continuación se presentan los resultados obtenidos (tabla 1).

	Sexo	Orientación del bachillerato	Institución (Udelar/CFE)	Servicio donde cursa	Asistencia a clase	Veces que cursó la asignatura	Escolaridad de la madre	Escolaridad del padre
IEM	-	+	-	+	-	-	-
	- CDM	-	+	+	+	-	-
	-	- CEC	-	+	-	+	
	+	+	+	+ ITM	+	-	-
	+	-	-	+	- IEC	+	-
	-	-	-	-	-	- IAR	-
	+	+	+	+	+	-	-

Se observa que el servicio donde el estudiante cursa su carrera y la orientación seguida durante el bachillerato son las variables que presentan relaciones estadísticas significativas con más cantidad de factores relacionados con la autorregulación. Por otra parte, el factor que presenta más influencias estadísticamente significativas es la evaluación colectiva de contenido (CEC) seguido por la previsión individual de materiales y referencias (IAR).

550 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 6 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 06. Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

El tuteo y el voseo en los estudiantes de Magisterio de Maldonado: análisis de sus preferencias y usos en la escuela

Johanna Holt | Uruguay | IFD Maldonado CFE
Silvina Cabrio | Uruguay | IFD Maldonado CFE
Liliana Isoco | Uruguay | IFD Maldonado CFE

El estudio realizado se centra en la exploración de las preferencias lingüísticas acerca del tuteo y el voseo de estudiantes de 2do. y 3er. año de Magisterio del IFD de Maldonado (2019-2020), así como sus usos en el ámbito escolar como practicantes. Se pretendió brindar un mayor conocimiento de las prácticas educativas que tienen que ver con la formación de los estudiantes, específicamente con respecto a Lengua y Didáctica, teniendo en cuenta que las formas de tratamiento de la segunda persona del singular, son un elemento caracterizador del español uruguayo y que las actitudes de los docentes frente a estas, resultan claves en el fomento de los paradigmas en competencia. En una ciudad como Maldonado, donde se presenta una situación lingüística conceptualizada como de inestabilidad, en cuanto a los usos aceptados y valorados para los distintos ámbitos socioeducativos, se analizó también la posible incidencia de la variable origen geográfico de los estudiantes. El enfoque metodológico combinó una aproximación cuantitativa y cualitativa de las preferencias de uso. Se implementó una encuesta a los estudiantes que tuvo como objetivo registrar datos sociodemográficos, formación lingüística inicial y terciaria, indagar las percepciones de usos propios de los estudiantes en la escuela y sus prácticas, así como los usos en los diferentes ámbitos sociales en la ciudad de Maldonado. Además, se implementaron dos paneles Delphi con la presencia de directores de práctica y profesores de Lengua, con el fin de acordar interpretaciones sobre estas preferencias de los estudiantes y los usos en la escuela e instituto de formación. Se había previsto registrar las distintas actividades de aula, que permitiría observar en acción la preferencia por los usos de los estudiantes magisteriales. Debido a la situación sanitaria y sus repercusiones en el sistema de enseñanza, no fue llevado a cabo. Sin embargo, a través del análisis de las actitudes explícitas recabadas en el formulario de encuesta, se pudo explorar estos usos vinculados a las prácticas. Los datos obtenidos nos permitieron concluir que la mayoría de la población estudiada, fue nacida en Maldonado, distribuyéndose entre Maldonado capital y San Carlos. En este sentido se puede decir que han vivido en una zona lingüística común que incluye el nivel secundario. Respecto a la percepción de los estudiantes sobre los usos de las formas de tratamiento en Maldonado, la mitad de estos manifestaron que la preferencia se da por el voseo, lo sigue el tuteo y el resto las dos formas. Por otro lado, desde el Panel Delphi surge que en la capital de Maldonado se utilizan los dos paradigmas y que los docentes que provenían de zonas voseantes tuvieron que acomodarse a los usos tuteantes, y actualmente utilizan los dos paradigmas según los ámbitos sociales. Se observó que los directores de práctica como docentes formadores de los estudiantes de magisterio del IFD de Maldonado, se encuentran autoidentificados en su casi totalidad por los usos tuteantes dentro del ámbito institucional. Si se analiza la formación brindada por estos docentes de práctica, se observó que el tratamiento del tema no se encontraría inicialmente en la agenda con los estudiantes, siendo que el tuteo es la forma esperada en la escuela y este hecho no genera controversias. Incluso se advirtió que la mitad de los estudiantes manifiesta no haber recibido orientación al respecto en la asignatura Lengua, y algunos una orientación de uso de las formas de manera indistinta. Si bien tanto los docentes como los estudiantes de magisterio perciben que los alumnos utilizan el voseo, expresan que no debe ser sancionado, principalmente en la oralidad. Sin embargo, al profundizar sobre estas decisiones y avanzar sobre las consignas escritas, este posicionamiento pierde fuerza ya que se manifiesta que la tendencia es la corrección hacia las formas tuteantes. En cuanto a la percepción del uso de las formas en situaciones de clase en la escuela, los estudiantes manifiestan de forma mayoritaria que utilizan el tuteo, le sigue el uso indistinto de los dos paradigmas y el uso del voseo. En lo que respecta a los demás ámbitos sociales se pudo percibir que los estudiantes coinciden en que se utilizan diferentes paradigmas, pero que predomina el tuteo. En cuanto a la variable origen geográfico y su posible incidencia, se identificó que no tiene peso a la hora de valorar y utilizar las formas en competencia. Otra de las variables previstas de forma teórica relevante había sido el nivel etario de los alumnos en la escuela y en este sentido se percibe que no hay diferencias según los grados escolares, aunque se advierte cierta tendencia hacia el uso del tuteo en los grados menores de edad y del voseo con los mayores. Desde la lectura y discusión de los datos obtenidos, podemos afirmar que los estudiantes de magisterio vistos como formadores lingüísticos, utilizan el tuteo como forma preferente. De esta manera se puede prever que para Maldonado, el tuteo será el paradigma que se preservará en los próximos años para la etapa escolar, aunque no de forma prescriptiva, aunque el voseo es reconocido y aceptado en los alumnos en la escuela. Esto coincide con la formación lingüística desde el IFD y Didáctica, donde el tratamiento del tema no es incluido formalmente.

EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

18 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

LA ARTICULACIÓN ENTRE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN LA TRAYECTORIA ACADÉMICA DE RECONOCIDOS INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS

Mariela Lembo | Uruguay | UDELAR- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Instituto de Educación- Departamento de Estudios en Docencia

Introducción La indisociabilidad entre enseñanza e investigación es un valor tácito y universalmente aceptado en el contexto de la educación superior. Estas funciones están entre las que figuran en el artículo 2 de la Ley Orgánica de la Universidad de la República (1958). Tal vez por ser tan universal esa aceptación, no se la ha cuestionado y esto ha dificultado que se emprendieran estudios más rigurosos sobre la pertinencia y la naturaleza de dicha relación. Si bien ambas actividades tienen un papel central en el seno de la institución universidad, esto no significa que se vinculen en armonía -como si de un "maridaje" se tratara- (Hughes, 2008, p.32). Interesa señalar lo ampliamente propagada que se encuentra la concepción de que para ser un buen profesor universitario, lo más importante es ser un buen investigador, porque éste tiene una visión más sistemática y un mayor conocimiento del campo científico. Se afirma, por lo tanto, que la formación en investigación es indispensable en la gestación del docente universitario. ¿Cuál sería entonces la incidencia de la eficacia investigadora en la enseñanza? Aunque también habría que preguntarse si la formación en investigación sería suficiente. La indagación ayuda a pensar, a dudar, a comprender, y -al menos en teoría- genera mejores docentes, ya que las anteriormente mencionadas son cualidades importantes en esta profesión. En la base de esta afirmación se encuentran dos supuestos: el primero consiste en que la competencia investigativa será capaz de transformar los saberes de la investigación en saberes de la enseñanza. El segundo es que se valoran los productos de la investigación y se atribuye poco mérito a los saberes de la enseñanza. Toda esta "nebulosidad conceptual" que envuelve la relación entre enseñanza e investigación, en los hechos, tiene consecuencias institucionales, también discursivas, que inciden en los procesos del enseñar y del aprender en la universidad y por lo tanto, merece ser estudiada. Indagar el vínculo entre el deseo de saber (investigación) y la transmisión del saber (enseñanza) desde las trayectorias académicas de reconocidos investigadores, se perfila como un interesante campo de estudio que, por las particularidades que lo configuran, es específico de este nivel. Se pretende arrojar luz sobre algunos aspectos de orden subjetivo, vinculados a cómo se origina la vocación de los docentes - investigadores; cómo fueron configurando su particular relación con el saber, con su creatividad, con sus mentores, con sus pares y con sus alumnos. Es en la consideración de estos matices donde reside la originalidad del presente trabajo. El mismo responde a un enfoque hermenéutico que se sustenta en un marco teórico psicoanalítico. Se hace foco en la dimensión subjetiva tanto de los procesos de aprendizaje como de los factores que participan y condicionan la elección de una vocación signada por la investigación académica. Objetivo general: Caracterizar la relación entre la función enseñanza y la función investigación en la UDELAR, a partir del punto de vista de reconocidos investigadores. Objetivos específicos: Describir el tipo de relación concebida entre investigación y enseñanza, así como el grado de ascendencia entre ambas. Determinar los orígenes del deseo de saber y su eventual articulación con el deseo de enseñar. Identificar nodos conflictivos que favorecen o dificultan la relación entre ambas funciones. Identificar los nodos conflictivos que favorecen o dificultan la relación entre las dos funciones. Metodología Se optó por un diseño de trabajo de carácter cualitativo. Se relevó información a partir de diez entrevistas no directivas a docentes de la UDELAR con amplia trayectoria en el ámbito de la investigación en dos campos de estudio: por un lado el de las Ciencias Naturales y Exactas y por otro, el de las Humanidades y Ciencias Sociales. Se contó con testimonios tanto de hombres como de mujeres. Conclusiones Los entrevistados evocaron modelos identificatorios que los marcaron fuertemente por la forma de entablar una relación con el saber en la que no se posicionaron en el lugar de expertos. El poder confrontar sus ideas con ellos jugó un rol importante en el desarrollo de sus conocimientos. La creatividad aparece muy realzada en ambas funciones, pero incluso en otras esferas -distintas a la de su campo de estudio- en las cuales también tienden a ser exploradores e innovadores. Uno de los nodos conflictivos identificados es el tiempo asignado a cada una de las actividades. Sus discursos refieren a dos tipos de saberes distintos: los que caducan (propios de la función investigación) y los perennes (atribuibles a la función enseñanza) que tienden a entremezclarse en una zona compartida, que es la forma en que los entrevistados conciben su práctica educativa. El ejercicio de la docencia "en modo de investigación" se encuentra más próximo a la transmisión de interrogantes cuyo objetivo es la propagación del saber creado por el propio docente - investigador y/o de las herramientas necesarias para perseguirlo (aunque no necesariamente conseguirlo). Este tipo de actividad la oponen a la "docencia de información" que vinculan más específicamente a la transmisión de enunciados -conocimientos-. Estas distinciones conceptuales constituyen uno de los hallazgos emergentes de esta investigación. Referencias bibliográficas: Barnett, R. (Ed.). (2008). Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro. Blanchard Laville, C. (1996). Saber y relación pedagógica. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Da Cunha, M. (Org.) (2012). Qualidade da graduação: a relação entre ensino pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. São Paulo: Araraquara. Junqueira & Marin Editores. Hughes, M. (2008). Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. En: Barnett, R. (Ed.) (2008). Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona. Octaedro. (pp. 29-44).

29 | ORAL
Sesión Número: 2 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*
EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

CONSTRUYENDO CAMINO HACIA LA INTEGRALIDAD DE LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS. REFLEXIONES A PARTIR DE LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN EN FHCE

Marina Camejo | Uruguay | Fhce
Eugenia Villarmarzo | Uruguay | Fhce
Carla Bica | Uruguay | Fhce

La articulación de las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión) o lo que suele denominarse integralidad de las funciones forma parte de la agenda actual de la extensión universitaria y de lo que se ha denominado "Segunda Reforma Universitaria" (Arocena, 2011). Podemos entender que es un anhelo en la Universidad de la República que la articulación entre las funciones universitarias se concrete, no obstante ese anhelo se ve dificultado cuando no obstaculizado por una ausencia de reflexión desde algunos ámbitos respecto a cómo puede contribuirse con la extensión y cómo ésta logra establecer alianzas o aunarse a la enseñanza y a la investigación. Una hipótesis al respecto de esa ausencia de reflexión tiene como origen la ambigüedad de la que es presa el término extensión (de qué hablamos cuando hablamos de extensión, la laxitud del término parece atentar contra la posibilidad de pensar en los nexos con la enseñanza y/o la investigación) y la falta de formación dirigida a entender y diseñar propuestas de extensión que asuman a esta como una forma de producir conocimiento. Resulta llamativo que aun cuando la integralidad apunta a consolidar instancias entre las diferentes funciones universitarias, sea la extensión quien se ocupa de dar contenido conceptual a la integralidad y quien, a partir del dispositivo de los Espacios de Formación Integral (EFI), hasta el momento se ha responsabilizado por su desarrollo y por su gestión. Lo anterior refiere a una dimensión de la integralidad, junto a ella se presenta la dimensión que apunta a la integralidad de las disciplinas y la dimensión que apunta a la integración de diversos actores (universitarios y actores sociales). Cada una de estas dimensiones no han sido igual de atendidas y ello puede deberse a qué concepción de extensión se sostiene desde la práctica (Tommasino et al. 2010). Nuestro objetivo en esta contribución consiste en una primera instancia en discutir el potencial de la integralidad como propuesta teórico-metodológica (Tommasino, 2011), a la vez que instrumento didáctico al servicio de la Universidad (Carrasco, 2009:51). Consideramos junto a los autores mencionados que la integralidad es un proceso formador y educativo, que nos convoca a pensar cómo gestionar la interdisciplina, el diálogo entre los diversos actores y la articulación de las funciones. En segundo lugar, nos interesa discutir qué integralidad para las Humanidades. Asumido el déficit al que hemos aludido más arriba entendemos que es necesario proponer ideas que puedan funcionar como estrategias o como guías para la presentación de proyectos, propuestas, cursos que apunten a la integralidad sin que caigan en vicios o falencias en algunas de las dimensiones referidas. Esto último implica reflexión en torno a la naturaleza de la integralidad en, desde y para las humanidades.

37 | ORAL
Sesión Número: 2 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*
EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

LA PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA SOBRE ASPECTOS ACADÉMICOS EN UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS, AVANCES Y DESAFÍOS ACTUALES

ESTEBAN WILSON PINTOS ANDRADE | Argentina | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS
GABRIELA MARCALAIN | ARGENTINA | UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ANALÍA ROCHI | ARGENTINA | UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

La preocupación que se extendió desde los años noventa por la mejora de la calidad de la educación superior condujo a la creación de sistemas de informaciones nacionales e internacionales en el nivel superior. En la última década, a pesar del impulso auspiciado por las agencias estatales para la generación de información estadística y sistemas de indicadores en las instituciones universitarias y su incorporación en la gestión, los avances en el desarrollo de los mismos han sido dispares. Es interesante notar que, a pesar de los enormes avances en el campo de la tecnología aplicada a una mejora en la captación de los datos, persisten problemas que no se relacionan con la "automatización" de los procesos. La introducción "masiva" de estas herramientas impactó en la gestión administrativa pero poco se sabe sobre si lograron asegurar la producción de información estadística al interior de las instituciones universitarias y si tuvieron efectos directos en los patrones de toma de decisiones. El problema planteado pone de manifiesto la necesidad de describir y analizar las condiciones actuales de producción de información estadística académica y su uso en las universidades nacionales. El presente trabajo es el resumen de una investigación que se llevó adelante en la Universidad Nacional de Lanús en los años 2017 y 2018 y cuyo objetivo general consistió en describir y analizar las condiciones actuales de producción de información estadística vinculada a aspectos académicos y su uso en la gestión en Universidades Nacionales de Argentina. Algunos de los interrogantes que guiaron el trabajo investigativo fueron: ¿Cómo se conforman las áreas que producen información estadística en las universidades nacionales? ¿Existen otras áreas no específicas produciendo información? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de dichas áreas? ¿Qué información se produce habitualmente? ¿Qué perfiles profesionales las componen? La segunda serie de cuestiones que se planteó el equipo de investigación se enfocaron específicamente en la relación que se establece (o no) entre quienes producen y quienes demandan / usan esta información. ¿Están alineados los esfuerzos entre los diversos actores que producen y usan la información? ¿Qué actores y en qué niveles de gestión se usa información estadística académica si es que se usa? La metodología empleada para la obtención de los datos fue de carácter cualitativo. Se conformaron grupos de discusión entre diversos actores de producción y uso de la información de diversas universidades nacionales y se realizaron entrevistas a referentes de los equipos de producción estadística. En ese sentido, se realizaron dos coloquios sobre la producción y uso de información estadística en las Universidades Nacionales en los cuales participaron técnicos que forman parte de las áreas de estadística, técnicos de informática, actores vinculados a la gestión (secretarias académicas, directores de carreras, directores de áreas, etc.) y representantes del Departamento de Estadística de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Nacional. A partir del trabajo realizado en las diversas comisiones de intercambio organizadas en cada uno de los coloquios y el análisis de las entrevistas realizadas, se presenta una síntesis de los resultados. Obstáculos a nivel institucional • Ausencia de dialogo – comunicación (desarticulación) entre áreas que trabajan con datos y generadoras de información. ● Falta unificar criterios en la administración de datos ● Las autoridades se encuentran desvinculadas de los procesos de generación de información. ● Existe una ausencia de "visión de proceso" respecto de la producción de información estadística para la toma de decisiones. ● Ausencia de comunicación y divulgación de la información generada para la toma de decisiones en distintos niveles Obstáculos a nivel tecnológico ● Respecto a la experiencia con SIU Guaraní, ésta trae un diseño que obliga a las instituciones a adaptarse a sus funcionalidades. ● No se llega a utilizar el 100% de los recursos de lo que dispone el sistema ● La explotación de los datos se dificulta si no existen consensos en la parametría / nomenclatura de carga de datos en el sistema ● Existe muy poca oferta de capacitación de personal asociado a tareas de gestión de datos, producción de información estadística Obstáculos en el nivel de "producción" • Responder a demandas de información no institucionalizadas, espontáneas y no sistematizadas. • Ausencia de definiciones y conceptos comunes que faciliten el diálogo entre las áreas de producción de información y gestión. • Falta de discusión sobre qué información se produce. • Demandas realizadas desde el desconocimiento del tipo de información que se puede producir. • Centralización del acceso a la información en las áreas de sistemas informáticos. • Multiplicidad de áreas que generan información de forma autónoma del resto de las áreas de la institución a partir de diferentes bases de datos. • Ausencia de espacios de discusión entre las diferentes áreas involucradas en la producción de datos. Del intercambio realizado entre los diversos actores también surgieron un conjunto de propuestas que pueden sintetizarse de la siguiente forma: 1. Se necesita construir normativas internas en las universidades que regulen la toma y gestión de datos y la producción de información. 2. Se necesita generar una estructura o plan de trabajo para llevar adelante las propuestas que surjan de este tipo de espacios, estableciendo un orden de prioridades. 3. Se propone la organización de "comités" que promuevan el trabajo articulado entre los roles y a través de los cuales se pueda reconstruir la producción y uso de la información como proceso 4. Se debería generar consensos entre gestores, productores y técnicos de sistemas para llevar adelante un programa de indicadores considerando los siguientes puntos: a) Realizar un diagnóstico sobre las necesidades de información en las diferentes áreas de la institución y diseñar procedimientos que permitan mantener actualizada esa información. b) Desarrollar un glosario de términos comunes. c) Instalar un circuito de pedido de información que evite la duplicación en los mismos. d) Definición de referentes del equipo de data entry para establecer acuerdos básicos de carga de datos y concientizar sobre la utilidad de la uniformidad de criterios de carga.

44 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

ARTICULACIÓN DE FUNCIONES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A NIVEL TERRITORIAL: EL ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL PEDAGOGÍA, POLÍTICA Y TERRITORIO

Valeria Cavalli | Uruguay | PIM-UDELAR
Carina Cassanello | Uruguay | PIM-UDELAR
Juan Caggiani | Uruguay | PIM-UDELAR
Agustin Cano | Uruguay | PIM-UDELAR

El Espacio de Formación Integral (EFI) "Pedagogía, Política y Territorio" es una propuesta de formación curricular articulada a las líneas de extensión e investigación educativa del Programa Integral Metropolitano (PIM) en conjunto con el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UDELAR). La propuesta de formación se sostiene sobre en cuatro líneas de investigación del Núcleo de investigación e intervención en Educación y Territorio del PIM. Éstas son: a) alternativas pedagógicas a nivel territorial; b) memorias pedagógicas; c) saberes, aprendizajes y experiencias en relación al trabajo, y d) las prácticas educativas universitarias vinculadas a la extensión. Se presentan sus referentes teórico-metodológicos, vinculados a una perspectiva cualitativa-etnográfica (Spink, 2007), que, según cada línea, se ligan a referentes teórico-metodológicos específicos como la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (Gómez y Corenstein, 2017), la investigación histórica y la alteración de la forma escolar (Frigerio y Diker, 2010 y Stevenazzi, 2014). Se exponen también los referentes empíricos de cada línea, que se vinculan con actores educativos situados en el territorio de referencia del PIM. Se fundamenta la perspectiva de la articulación de funciones y el abordaje territorial, profundizando en casos ejemplares. La propuesta de formación está dirigida a estudiantes de la UDELAR así como del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (CFE-ANEP). Organizada en dos semestres, la propuesta combina un curso con un espacio de práctica en algunas de las experiencias vinculadas a cada línea de investigación. El EFI está integrado por tres módulos: a) La dimensión pedagógica de la extensión universitaria y la integralidad. b) Contenidos transversales a las cuatro líneas de investigación, articulados en una reflexión en el eje de las relaciones entre educación, política y sociedad; y c) un módulo metodológico específico a las prácticas a realizar en el segundo semestre. En la segunda parte del año curricular, los estudiantes trabajan en grupos de práctica con acompañamiento docente. Cada grupo realiza su proyecto de práctica junto a un plan de formación específica a la temática elegida. Esto se combina con encuentros mensuales de todo el grupo. De este modo, el EFI funciona como articulador de miradas teórico-conceptuales transversales a las cuatro líneas de investigación, permitiendo aprendizajes y reflexiones que profundizan en diferentes dimensiones de la educación como "campo problemático" (Puiggrós, 1990). El EFI tuvo su primera edición en 2018, y prepara su tercera edición para el año 2020. El desarrollo de este EFI ha permitido al equipo docente, conformado interdisciplinariamente, generar un espacio de reflexión, aprendizaje y producción en torno a las líneas de investigación que desde el núcleo se proponen. En este sentido, enriquece los procesos de investigación llevados adelante, al ofrecerlos al diálogo y la mirada de estudiantes. De esta manera, se compone un dispositivo pedagógico que permite producir conocimiento desde la reflexión de las propias prácticas investigativas, en diálogo con procesos de enseñanza y extensión. En relación a los objetivos de extensión, se espera que los informes de práctica de cada grupo de estudiantes (que son entregados a los actores e instituciones sociales en reuniones de devolución y cierre) redunden en aportes a dichos actores y sus experiencias y permitan construir nuevos pedidos y demandas para trabajar en las experiencias territoriales del PIM. Asimismo, se espera que los estudiantes culminen su experiencia en el EFI habiendo integrado un conjunto de conocimientos teórico-metodológicos trabajados de modo activo en el aula y en las prácticas de campo. Para ello, a lo largo del desarrollo del EFI, se pretende que se genere un diálogo entre las categorías teórico-metodológicas abordadas en los diferentes módulos con las dimensiones territoriales que la propia práctica va habilitando. Sin embargo, aun cuando la opción pedagógica y epistemológica del curso pretende no disociar el trayecto teórico-metodológico con el trabajo de campo, entendiendo que un conocimiento situado se construye en la reciprocidad de estas dimensiones (teóricas y prácticas), sigue siendo un desafío por las condiciones estructurales que muchas veces se imponen en la realidad de los espacios sociales e institucionales con los cuales desarrollamos las prácticas. Las experiencias territoriales son las que determinan en gran medida la práctica de los estudiantes y esto tiene sus propios tiempos de maduración que muchas veces no coincide con los tiempos curriculares a los cuales debemos también ajustarnos. Así, sigue siendo una debilidad pensar los procesos de extensión y los espacios de formación integral, en función de los tiempos formales que impone la universidad, que no necesariamente es coincidente con los tiempos sociales e institucionales de los actores en territorio. Esto sin duda trae una dificultad metodológica que debe ser atendida. En ese sentido, una de las fortalezas de este EFI es que las prácticas se llevan a cabo en espacios sociales e institucionales donde el PIM viene desarrollando sus tareas de extensión hace varios años, con lo cual hay un vínculo sostenido de trabajo que se mantiene aún cuando el EFI culmine su trayecto anual. Esto permite no solo la permanencia en el tiempo de un compromiso de trabajo entre actores universitarios y no universitarios, consolidando un vínculo de confianza y reciprocidad, sino también un acumulado en áreas específicas de conocimiento en donde tanto actores universitarios como no universitarios tienen un rol central, en tanto se aspira a fortalecer el diálogo de saberes. La práctica docente que desarrollamos desde este EFI, supone un modo distinto de hacer docencia, en donde se articulan funciones, saberes y disciplinas. Asimismo, las prácticas, modalidades de enseñanza y las herramientas didácticas desplegadas en el curso, dependen de la especificidad de los temas abordados y de los sujetos con quienes se desarrollarán, y por tanto, es una propuesta pedagógica situada y constituida en y desde el territorio. En ese sentido, nos encontramos ante una enseñanza que se renueva y se transforma: un curso nunca es el mismo curso en sus diferentes ediciones. Asimismo, la existencia de diversas intencionalidades y direccionalidades en las experiencias de prácticas integrales universitarias evidencia la necesidad de sistematizar y estudiar las metodologías utilizadas para su desarrollo, de forma de permitir mejorar el vínculo entre el ejercicio docente integral, las necesidades de los estudiantes y las necesidades de transformación de situaciones sociales. Por ello, buscamos generar dispositivos de evaluación que tengan como referencia los objetivos del EFI y los actores con quienes se trabajará. Para ello, se proyecta una evaluación participativa y procesual, donde se generen espacios de participación activa de actores universitarios y comunitarios en la planificación, monitoreo y evaluación de las prácticas integrales universitarias en el territorio.

61 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 5 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

AMBIENTES FORMATIVOS EN LA EXPERIENCIA DE LOS PROYECTOS ESTUDIANTILES DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UDELAR: DISCIPLINAS, COLECTIVOS SOCIALES Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

María Noel Gonzalez | Uruguay | SCEAM- Udelar
Gastón Lamas | Uruguay | Sceam-Udelar
Valeria Grabino | Uruguay | Sceam-Udelar
Carlos Santos | Uruguay | Sceam-Udelar

El objetivo principal de este trabajo es sistematizar la trayectoria de diez años de Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria (PEEU) (Cano, 2010; Cano, et al, 2009; Bibbó, et al, 2011; Barrero et al, 2012, Barrero et al 2011). Los PEEU se desarrollan como una convocatoria concursable que realiza desde el año 2009 la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República. Esta convocatoria fue propuesta como herramienta de formación universitaria y desarrollo de la extensión basada en la iniciativa e intereses de los equipos de estudiantes que postulan. El proceso de formulación y ejecución de estos proyectos incluye un dispositivo formativo que busca que los equipos universitarios pongan en juego, con intención interdisciplinaria, conocimientos disciplinares en un contexto de prácticas concretas; también que incorporen una serie de estrategias y herramientas teóricas, metodológicas y epistemológicas específicas de la extensión; y profundicen la reflexión ética y el análisis social crítico (Santos, 2010a y b) Para este trabajo se desarrolló una mirada procesual a la convocatoria, incorporando un análisis más detallado de los proyectos ejecutados en los años período 2012, 2013 y 2016, con base en información de los propios proyectos de extensión, informes de evaluación y la experiencia de acompañamiento a proyectos estudiantiles de los/as autores/as (Santos et al, 2016). Los hallazgos identifican y problematizan articuladamente la dimensión disciplinar (e interdisciplinar) y algunos elementos de los ámbitos institucionales en que se desenvuelven los equipos de estudiantes, así como el tipo de colectivos con los que se establecen acuerdos de trabajo y se llevan a cabo procesos de extensión. En este sentido, los aprendizajes en la experiencia de hacer extensión adquieren características específicas en función de los denominados ambientes formativos. En lo relativo al peso de las tres áreas del conocimiento en los PEEU en relación con la matrícula de la Udelar se destacan algunas lecturas. En primer lugar se observó que el Área Social tiene una representación menor, Posiblemente por la baja participación de dos de los servicios universitarios más masivos de la Universidad (Ciencias Económicas y Derecho). En segundo lugar, el Área Ciencias de la Salud está en los PEEU por encima de su proporción en la matrícula. Finalmente, el Área Tecnologías, Ciencias de la naturaleza y el Hábitat está algo por encima de su proporción general en la Udelar. En síntesis puede decirse que si bien la convocatoria ha hecho sentido en estudiantes universitarios/as de todos los servicios de la Udelar, algunas procedencias disciplinares se han apropiado mayormente de la convocatoria. En este sentido, los servicios que están más claramente sobrerepresentados respecto a la matrícula de la Udelar en el período 2009-2018 son Psicología, Ciencias y Educación Física, lo que explica las diferencias en el peso de las Áreas respecto a la matrícula. Adicionalmente, se tomaron dos indicadores de condiciones más propicias para el trabajo interdisciplinario: la integración del equipo por estudiantes de dos o más servicios y la integración por estudiantes de servicios de diferentes áreas del conocimiento. Así, casi la mitad de los proyectos estuvo integrado por estudiantes de más de un servicio. Además, la gran mayoría (80%) de estos corresponden a proyectos servicios de distintas áreas del conocimiento. Lo que parece ser una proporción importante si consideramos las características de la formación de grado. Otra dimensión considerada en la sistematización es el tipo de organizaciones e instituciones con las que se establecen vínculos y más específicamente, el énfasis que predomina en el tipo de vínculo establecido. En lo que respecta a las formas de vinculación, pudimos ver que, del sub-grupo de sesenta y un proyectos analizados con más detalle para estos fines, gran parte (40) se inician como una oferta hacia los colectivos no universitarios. Se destaca la importancia de la forma de vínculo con colectivos no universitarios de tipo promocional en el Área Ciencias de la Salud donde más de la mitad de los proyectos toman esta modalidad. El tipo de vínculo co-construcción parece ser más propicia en proyectos inter-área o del Área Social y Artística. Al mismo tiempo el asesoramiento presenta la menor proporción en esta última. Se observó el papel central que tiene la articulación con instituciones públicas no universitarias y dentro de ellas los centros educativos centrados en la niñez y adolescencia. El segundo tipo de colectivos no universitarios con que se articula es con organizaciones de base territorial, que incluyen colectivos vecinales, barriales y comunitarios. Más en detalle al respecto del tipo de colectivos, encontramos que el Área Ciencias de la Salud, es la que más trabaja en centros de salud y cuidados y tiene menor involucramiento con organizaciones de base territorial. En el Área de Tecnologías los centros educativos y las organizaciones de base territorial son las más frecuentes; mientras que es el área donde tienen mayor peso las organizaciones promocionales y de incidencia. Finalmente, el Área Social y Artística distribuye sus articulaciones casi paritariamente entre centros educativos y organizaciones de base territorial. Al mismo tiempo es el área que presenta mayor diversidad en los tipos de colectivo con los que se vincula y es el área con mayor articulación con sindicatos. En este sentido, los proyectos interáreas muestran vínculo con todos los tipos de actores e importante propensión a la co-construcción como tipo de vínculo. No estamos trabajando aquí con criterios exclusivamente cuantitativos, sino que además existe sintonía con nuestra lectura a partir de la experiencia de acompañamiento de proyectos. La experiencia de diez años de Proyectos Estudiantiles de Extensión permite observar entrelazamientos específicos entre campos disciplinares, tipos de f 2010 ormación, ámbitos institucionales y vínculos con colectivos sociales. En este sentido, hablamos de ambientes formativos en los que se conjugan especificidades disciplinares con prácticas institucionalizadas que producen proximidades con colectivos no universitarios específicos y modos de vinculación particulares. Las implicancias de esto para la orientación docente y el dispositivo de formación desde el Servicio Central de Extensión presentan el desafío de tensar esas prácticas más institucionalizadas. Implica, además, la reflexión sobre cómo juegan estos énfasis en equipos multi o interdisciplinarios, en los que entendemos que los ámbitos disciplinares potencialmente pueden tener orientaciones más plurales. La modalidad llevada adelante por los PEEU propone un dispositivo pedagógico que pone en tensión tanto las formaciones disciplinares como las formas institucionalizadas de prácticas con colectivos no universitarios en las que los equipos estudiantiles están inmersos. En este sentido, entendemos que la experiencia de los Proyectos Estudiantiles contribuye a enriquecer estos ambientes formativos ampliando los marcos de posibilidad de espacios de ejercicio profesional, de campos de investigación y extensión.

76 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

LAS RELACIONES ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL URUGUAY (1948-1970)

Paola Dogliotti | Uruguay | ISEF y FHCE / Udelar

El trabajo presenta las principales tensiones, relaciones y oposiciones entre la función de la investigación y la enseñanza en la única formación estatal terciaria no universitaria en el campo de la educación física en el Uruguay desarrollada en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) entre los años 1948 y 1970. A partir del análisis de discurso del tercer Pêcheux (1988) se analizan cómo se configuraban las dos principales discursividades en torno a la formación terciaria: la normalista y universitaria; la primera nucleada principalmente en torno a la educación (a la formación del ciudadano en términos integrales) y la segunda a la investigación. Es importante destacar la complejidad y heterogeneidad de discursos al interior de estas dos grandes formaciones discursivas (como por ejemplo las tensiones entre lo profesional y lo académico) y sus mutuas afectaciones y solapamientos, usos y préstamos entre sus fronteras porosas. ¿Cómo se presentó las tensiones e imbricaciones entre normalismo y universidad, entre lo profesional y lo académico, entre los aspectos pedagógico-didácticos y técnicos al interior de esta carrera? Las principales fuentes de indagación son: planes de estudio del período delimitado: 1948, 1956 y 1966, y programas de cada una de las unidades curriculares; diferentes prescripciones y documentos curriculares e institucionales (reglamentos de ingreso, reglamentos de la carrera, circulares, cartas, notas, solicitudes, informes y disposiciones del período, folletos de promoción de la carrera, actas de reuniones de docentes); manuales de la formación (textos dirigidos a la formación de docentes en el período indagado); tesis de graduación; obras, artículos y textos de docentes, de los principales referentes institucionales de la formación y de figuras reconocidas del extranjero; revistas del campo de la educación física (revista oficial de la CNEF y revista de la Asociación de Profesores de Educación Física); actas, memorias anuales, textos y artículos, informes de congresos nacionales y de giras al exterior como delegación oficial a congresos o por becas de estudio; testimonios estudiantiles editados o en blogs; entrevista a diversos actores (estudiantes, docentes, egresados, autoridades) publicada por la revista oficial de la Universidad; periódico estudiantil (del centro de estudiantes de ISEF). A diferencia del período fundacional de la carrera (1939-1947) caracterizado por una discursividad tecnicista, emerge con más fuerza el constructo formación profesional docente, producto de la creciente importancia que fue adquiriendo la preparación para el ejercicio de la docencia. Las propuestas que pretendían otorgarle un carácter universitario fueron presentadas en forma aislada, a través de empujes puntuales, sin un proyecto fundamentado que las sostuviera en el tiempo, de un modo más tenue y aislado en el período 1948-1959 y más acentuado y combativo en los 60 y liderado por un sujeto estudiantil militante y político. Estas propuestas mostraban las tensiones y préstamos de un modo más acentuado entre normalismo y universidad que entre lo profesional y lo académico. La formación de los profesores de educación física en la década del 50 se configuró entre la formación docente, principalmente normalista y acompañada de los primeros esbozos de un profesional y trabajador de la educación, y la formación universitaria, en donde convergieron más que nada a nivel de la propuesta y del deseo, los intentos de convertirse en una institución universitaria congregando en su interior una investigación mayoritariamente de tipo aplicada y articulada al desarrollo profesional del campo de la educación física informado e invadido fundamentalmente por las ciencias biomédicas. A lo largo de la década de 1960 se presentan ciertos contrastes entre la presencia de la investigación a nivel prescriptivo, en el deber ser y como forma de reclamo de los diferentes actores institucionales, con diferentes énfasis, tanto de docentes, estudiantes y egresados, con su débil presencia en los programas de las diferentes unidades curriculares. Esto puede ser explicado del siguiente modo, en el contexto del movimiento estudiantil y de algunas autoridades educativas de la época (rectorado de la Udelar, la CIDE) se plasmaron ideas desarrollistas diversas y la necesidad de dotar de carácter universitario a la formación de docentes así como la integración de las funciones universitarias en su formación. Este clima nacional unido a un contexto internacional de experiencias favorables que apostaban a dotar de carácter universitario a la educación física, repercutió e impactó en los distintos actores del campo de la educación física, unido a una difícil situación económica y de debilidad en la conducción política que atravesaba el ISEF. Esto afectó y se pudo constatar a nivel de las proclamas, discursos, cartas, exigencias en los concursos, planificación de posgrado de investigación, propuesta de revista académica, reivindicaciones todas ellas que aspiraban a dotar a la educación física de prácticas e instrumentos de investigación. No así en los programas de las unidades curriculares y en las prácticas cotidianas de los docentes formadores, en una institución que carecía de una tradición de investigación y de los recursos necesarios para ello. A diferencia de la década del 50, donde una discursividad universitaria había sido tejida fundamentalmente desde la posición docente y desde las autoridades institucionales, en torno a la construcción de un nuevo edificio que albergara laboratorios de investigación, el fomento de la producción de conocimiento a través de una sección de la revista oficial de la CNEF, y de becas y giras a las principales usinas del campo en los países europeos y de Norte América, en la década del 60 fue liderada desde la posición estudiantil, desde una posición política y militante que se nucleaba en torno a los siguientes aspectos: cogobierno (formado por docentes, egresados y estudiantes), autonomía del poder político y desarrollo de la investigación con las restantes carreras docentes. Estos eran compartidos con los egresados, quienes a impulso de los estudiantes al inicio de los 60 y en forma mancomunada sostuvieron estas ideas hasta el final de la década, cuando expresaron en el Informe de una de las Comisiones de la Primera Asamblea Nacional de la APEFU en 1969, muy bien fundamentado, cada uno de estos puntos a través de las políticas nacionales a nivel educativo (Plan Maggiolo y segundo Plan de la CIDE) e internacionales del campo de la educación física.

95 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

ENSEÑANZA Y EXTENSIÓN EN LA FORMACIÓN DE PSICOMOTRICISTAS EN BUENOS AIRES: ARTICULACIONES DE LA EDUCACIÓN SOLIDARIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE POSICIONES PROFESIONALES

Sebastián Fuentes | Argentina | CONICET/FLACSO-UNTREF

Partiendo de una investigación sobre la formación universitaria de psicomotricistas, y de un programa de estudios más amplio sobre la configuración de la "educación solidaria" en la Argentina, analizo trayectorias y experiencias formativas de estudiantes universitarias vinculados al campo de "lo social". El desarrollo de la formación profesional de las psicomotricistas -específicamente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, donde también se desarrolla la investigación- viene desplegándose en el "campo comunitario" desde hace más de 10 años y configura un espacio de innovación del campo de la formación y del campo profesional: por un lado, porque "inserta" al campo disciplinar y sus actores en espacios institucionales y comunitarios donde hasta entonces no solo no eran demandados sino también desconocidos. Por el otro, despliegan modos de intervención que plantean nuevos interrogantes en un campo profesional históricamente ligado a la intervención clínica individual. Entiendo que el creciente interés por el desarrollo de prácticas comunitarias/prácticas sociales educativas -antes englobadas casi exclusivamente en las prácticas "extensionistas"-, configura modos de intervención que marcan una serie de articulaciones relevantes en el desarrollo de la política universitaria relativas a 1) la curricularización e institucionalización de la relación entre la enseñanza y la extensión; 2) la construcción del conocimiento "situado"; y 3) al desarrollo de trayectorias profesionales con una densa experiencia de producción de lazo social y "perfiles" solidarios. 1) El desarrollo de programas de voluntariado universitario (PVU), luego denominado Compromiso Social Universitario, por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias, otorgó mayor reconocimiento a prácticas de estudiantes y profesores en contextos comunitarios (Fuentes, 2019). En algunos casos, contribuyó al desarrollo de vinculaciones sociales que fortalecieron también a las organizaciones y actores locales (Mato, 2013). El caso analizado muestra una experiencia de jerarquización de prácticas de extensión por medio de PVU, que permitiré una mayor articulación con la enseñanza por medio de sucesivas instancias jerarquizadas en la Licenciatura en Psicomotricidad de la UNTREF: circulación de docentes extensionistas en distintas cátedras, organización de jornadas específicas sobre voluntariados/extensión, o sobre prácticas profesionales en el ámbito comunitario, y reconocimiento de prácticas extensionistas como paso previo para las prácticas pre-profesionales a acreditar curricularmente, entre otras. 2) Las experiencias de colaboración intercultural reforzaron en el estudiantado una perspectiva que ya estaba presente en la posición de muchos docentes, y en la organización de un plan de estudios interdisciplinario que jerarquiza asignaturas "sociales" (como Antropología) y una perspectiva vinculada al psicoanálisis en el desarrollo de la Psicomotricidad. Esto es, la relevancia del conocimiento situado, la crítica al conocimiento "universalista" y a la concepción del conocimiento profesional como un saber a ser "aplicado" en casos y situaciones. En los relatos de las estudiantes se jerarquizan los saberes aprendidos en las instituciones comunitarias, y los saberes aprendidos de los mismos actores sociales, no solo entre ellos. La experiencia de fracaso e incertidumbre frente a situaciones inesperadas en el trabajo comunitario de extensión, transformadas en reflexiones y saberes sobre la práctica, contribuyen a la construcción de una posición ética sobre la articulación entre práctica profesional, conocimientos universitarios/disciplinares y actores sociales en su contexto. Como lo analicé previamente (Fuentes, 2016) se trata de tradiciones institucionales y perfiles pedagógicos y políticas que sitúan a la enseñanza y la extensión en una relación dialéctica que valora los saberes sociales y la territorialización. Posibilitan el desarrollo de reflexiones, saberes y posiciones de responsabilidad en torno a la "calidad" de las intervenciones y el respeto de los procesos locales y comunitarios, claves en el desarrollo profesional. 3)
Desde el punto de vista antropológico, la extensión contribuye a crear circuitos de circulación y producción de reciprocidad y reconocimiento, experiencias que fortalecen el desarrollo profesional posterior. Las experiencias de y en la desigualdad social (Fuentes, 2015) de las estudiantes de psicomotricidad en prácticas extensionistas, inciden en el desarrollo de perfiles profesionales futuros en el campo de las políticas de cuidado (como los Centros de Primera Infancia) y en el ámbito "social", contribuyendo a la extensión de una profesión relativamente "joven" en campos y organizaciones que aún no la conocen. Pero sobre todo, producen una experiencia de "deuda" y responsabilidad en torno a quienes no acceden a la universidad, que permite valorar las intervenciones solidarias/humanitarias tanto para el desarrollo de una trayectoria "solidaria" como para la producción de lazos sociales y modos de construir la relación con otros que permite reflexionar sobre la desigualdad y las relaciones de poder implicadas en cada intervención comunitaria. El altruismo social producido en la educación solidaria de la formación universitaria re-articula sentidos y objetivos de intervención social que provienen de campos diversos (activismo político, filantropía, la caridad cristiana, el humanitarismo, entre otros) pero se nuclea en torno al ensayo, al juego, casi artesanal (Sennett, 2009), de la práctica psicomotriz durante la formación de las futuras profesionales. Es decir, que contribuye al desarrollo de posiciones de autonomía que excedan a las prácticas vinculadas al aula y a la lectura y escritura en el manejo de textos. Pero fortalecen la autonomía justamente en el momento en que se busca generar un lazo social con actores extrauniversitarios, reforzando el altruismo socio-profesional de las futuras psicomotricistas. La psicomotricidad en general, y la matrícula y profesorado de la Lic. En Psicomotricidad en la UNTREF se halla altamente feminizada. Entre a ello, entiendo que estamos en presencia de un proceso de construcción social de poder en la jerarquización de las mujeres, estudiantes y profesoras, que llevan adelante el proceso de profesionalización de la psicomotricidad en Buenos Aires y en la Argentina en general. Se refuerza mediante la extensión y la enseñanza un perfil que supera la perspectiva clínica individual y jerarquiza al campo comunitario y la intervención social. Ello refuerza la representación social que asocia mujeres con cuidados, pero la visibilización de las desigualdades y relaciones de poder como capital formativo de estudiantes y profesoras, y la jerarquización y extensión del campo de intervención profesional que llevan a cabo permite hablar de un proceso de construcción pedagógico y político que ubica a las mujeres en el centro de esa jerarquización, desplegan un perfil tanto "social" como protagónico en la expansión del campo y el abordaje de situaciones sociales complejas.

119 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 1 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

UN DISEÑO CURRICULAR SOSTENIBLE DESDE LA ARTICULACIÓN DE LAS DISTINTAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS

Miriam Costas | Argentina | Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires

Fabiana Ferreira | Argentina | Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ingeniería

En este trabajo se presenta una investigación que se viene realizando desde hace varios años, cuyo objetivo general es estudiar las diferentes alternativas para incluir en el currículo de las carreras de Ingeniería las competencias genéricas vinculadas al compromiso social. El marco teórico general es considerar al currículo como un emergente de relaciones de poder cuyo espacio privilegiado es la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales que conforman una determinada propuesta académico-política (De Alba, 1991), articulando las dimensiones universitarias de Investigación, docencia, extensión y gestión. Esta investigación se desarrolla dentro del paradigma de la responsabilidad Social Universitaria (RSU) (Valleays, 2011), que plantea que la universidad debe formar al estudiante en iniciativas de desarrollo social sostenible, vinculando estas cuestiones con la formación profesional, la enseñanza de la ética, la formación ambiental y la investigación. Para fomentar esta visión innovadora de la ingeniería interconectada con el enfoque del Desarrollo Sostenible, es necesario producir un cambio cultural a nivel institucional que se refleje en el diseño e implementación de los nuevos Planes de Estudio. Las más reconocidas iniciativas para incorporar el Compromiso Social en los Estudios Superiores suelen enfocarse en el aprendizaje servicio (Tapia, 2018), definiendo sus tres características esenciales: el protagonismo de los estudiantes en el campo, la colaboración eficaz en la solución de problemáticas comunitarias basadas en necesidades sentidas y la vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo. Se propuso así para este Proyecto la metodología de la investigación de diseño (Rinaudo, 2010), delimitando el campo de acción a partir del relevamiento de diversas experiencias realizadas en la Universidad Tecnológica Nacional de la Ciudad de Buenos Aires (UTN BA) desde el año 2014. Se diseñaron experiencias con diferentes objetivos: incorporación de los estudiantes de primer año a investigación, aprendizaje Basado en Proyectos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) dentro de asignaturas del Plan de Estudio vigente en diferentes niveles de la carrera y capacitación de docentes con perfil profesional dentro del programa de Carrera Docente de la Secretaría Académica UTN BA. En todas estas actividades se aplicó la Estrategia de Autogestión del Conocimiento (EAC) (Costas, 2003), que surgió como resultado de investigaciones previas. Esta estrategia comienza por el relevamiento de las necesidades sociales reales, contextualizándolas y enfocándolas específicamente, respondiendo y detectando los recursos de cada ámbito particular. A partir de esta primera etapa se diseña un plan de acción y una metodología de evaluación de resultados. Cada etapa cuenta con un conjunto de actividades, implementadas de modo presencial o a distancia, que se trabajan en equipos interdisciplinarios. A partir de estas primeras experiencias, centradas en las actividades curriculares de la carrera de Ingeniería Mecánica y la asignatura Ingeniería y Sociedad de primer año de la UTN BA, se han obtenido conclusiones preliminares sobre la incorporación de estas competencias al currículo. En cuanto a la formación docente, si bien los resultados fueron alentadores, se presentaron diversas dificultades en la implementación y la motivación de los mismos. Respecto a la concientización de estudiantes, se logró el objetivo planteado aunque es necesario ofrecerles reconocimientos curriculares para motivarlos. La integración de las dimensiones universitarias surgió a conciencia y espontáneamente a partir de las actividades realizadas. Para ampliar el campo de estudio se están actualmente diseñando nuevas experiencias para otras carreras y regionales de la UTN. Las conclusiones finales de la investigación podrán servir de insumo para el nuevo de paradigma curricular de la Ingeniería en Argentina.

178 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA: UNA MIRADA A 10 AÑOS DE SU IMPLEMENTACIÓN

Santos Carlos | Uruguay | SCEAM - Udelar
Gastón Lamas | Uruguay | SCEAM - Udelar
María Noel González Márquez | Uruguay | SCEAM - Udelar
Carina Cassanello | Uruguay | SCEAM - Udelar
Valeria Grabino | Uruguay | SCEAM - Udelar

Este año se cumple una década de la política de reconocimiento curricular de la extensión universitaria a partir de Espacios de Formación Integral (EFI) en la Universidad de la República de Uruguay (Udelar). La consolidación de los EFI como dispositivo pedagógico para la curricularización de la extensión, fue acompañada por la implementación de una Ordenanza de Grado que instituyó la integración de funciones como estrategia para la renovación de la enseñanza, a través de su implementación en el nivel curricular de las carreras de grado. En ese sentido, fueron concebidos para promover la articulación de la enseñanza, la investigación y la extensión, favorecer el diálogo entre saberes académicos y populares, y generar propuestas interdisciplinarias (Tommasino et al. 2010). Entendida inicialmente como un punto de partida para avanzar en el reconocimiento curricular de la extensión, la integralidad tuvo la característica de afectar las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las dinámicas de producción de conocimiento. En ese sentido, los EFI son dispositivos que buscan promover la participación de estudiantes en propuestas curriculares en las que se articulan las actividades de enseñanza, investigación y extensión, además de construir miradas interdisciplinarias sobre los procesos en los que intervienen, incorporando en alguna medida los saberes de los actores sociales con los que interactúa (Santos et al. 2013). En este tiempo transcurrido, se han desarrollado EFI en todos los servicios universitarios y en todas las sedes del país, con múltiples características y complejidades (Santos et al. 2013). A partir de información generada por los informes presentados por las Unidades de Extensión sobre los EFI realizados, como parte del seguimiento que realiza el Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio (en adelante APEAM) del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (en adelante SCEAM), describimos la evolución de las principales características de estos dispositivos, que ha impactado en el proceso de institucionalización de la extensión en la formación de grado de la Udelar. Este análisis nos permitió realizar una evolución de las principales características de los mismos a lo largo de la década en términos de: cantidad de EFI, localización geográfica, cantidad de docentes y estudiantes, relación docentes por estudiante, prestando especial atención a los actores sociales con los cuáles se establece relación para el desarrollo de estos espacios. Los EFI según su tipo se dividen en dos categorías: sensibilización y profundización. Según los datos, se ha observado un crecimiento en la cantidad de Espacios de Formación Integral en la Udelar (que pasaron de 92 en el 2010, a 138 en 2018) y un sostenimiento de un número importante de propuestas desde el primer año (2010), con una tendencia a la consolidación y aumento del número de docentes y estudiantes. El promedio de estudiantes por EFI ha rondado entre 41,2 (en 2012) hasta 69,7 (2010). Los docentes por EFI han oscilado entre 3,9 (en 2015) y 5,6 (en 2018). Finalmente los estudiantes por docente en EFI lo han hecho de un mínimo de 7,7 (en 2012) y un máximo de 14, 1 (en 2010). La tendencia general de las tres variables va en dirección al aumento en el período, a pesar de oscilaciones, destacándose un aumento de participaciones docentes y el aumento sostenido de estudiantes. Estas modificaciones pueden responder a diversas variables, entre ellas parece relevante mencionar que ha habido un desplazamiento de EFI de sensibilización (naturalmente más masivos), hacia EFI de profundización y profundización-sensibilización que implican procesos más complejos de acercamiento con los actores no universitarios y por ende requieren también de mayor presencia docente para su desarrollo. Otro de los puntos importantes de los EFI es el lugar de ejecución en el territorio nacional de los mismos. Se desprende de aquí el peso relativo que tuvo y sigue teniendo la ejecución en Montevideo. Estos valores son esperables ya que si bien los servicios de Montevideo en muchos casos ejecutan acciones en el interior del país, de los 138 EFI de 2018 sólo 15 son de sedes regionales. Asimismo, si analizamos con qué actores no universitarios desarrollan sus tareas los EFI, se desprende que de un número total de 767 actores no universitarios distintos existe una proporción equitativa entre los que corresponden a espacios de institucionalidad pública y los que corresponden al campo de las organizaciones sociales. Asimismo, el vínculo con centros educativos no universitarios, espacios barriales y organizaciones vecinales es muy importante. En términos de conclusiones, podemos decir que se ha mantenido constante a lo largo del período la cantidad de EFI y la cantidad de estudiantes que participan en ellos al tiempo que hay un sostenido incremento de la participación docente, lo que da cuenta de la complejidad de la labor de coordinación y orientación de estos espacios. El análisis por área de conocimiento implicada en los EFI constata que aquellos espacios que articulan diferentes servicios universitarios cuentan con una relación mayor de docentes por estudiante, elemento a tener en cuenta a la hora de proyectar la promoción del trabajo interdisciplinario en este tipo de ámbitos. Una de los aprendizajes de esta última etapa es que hay elementos de la política de la integralidad que se han instituido en la Universidad de la República. Los Espacios de Formación Integral, con matices, limitaciones y heterogeneidades múltiples, han seguido adelante en toda los servicios de la Universidad y en todas las sedes universitarias del país. Sin embargo, esta aceptación de la inclusión de propuestas integrales en diferentes niveles conlleva el riesgo de su asimilación, a partir de uno de sus componentes: la articulación de funciones. La integralidad, en su proyección global es mucho más que la suma de las tres funciones universitarias. Su potencial mayor reside en el desafío de los límites disciplinares y en el desafío de los límites entre el conocimiento científico y los saberes populares. Como plantea en otra oportunidad Santos (2016) sin estos aspectos, y quedando limitada al escenario de la articulación de funciones, la integralidad tendrá mucho que aportar hacia la renovación de las prácticas de enseñanza, o sea al interior de la institución universitaria. Su margen de contribuir a la transformación social, ya sea por producir conocimiento más allá de sus estrechos intereses o por abrir sus esquemas de saberes a la integración con saberes producidos será absorbido por la lógica instituida.

216 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES: EL DESAFÍO DE CONECTAR COMUNIDAD Y UNIVERSIDAD

Gabriela Casenave | Argentina | Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Nicolás Casado | Argentina | Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

El trabajo que se presenta aquí es el resultado de una reflexión a partir de la puesta en acto de un espacio de prácticas pre-profesionales (PPP) en una carrera de comunicación social en una universidad pública de la provincia de Buenos Aires. El espacio de PPP y Trabajo Final de Integración (TFI) se propone a raíz de la reforma del Plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social en el año 2014, el cual impulsa, además, una modificación sustancial y estructural del Plan 1998 basada en la presentación de una propuesta curricular unificada con titulación generalista, suprimiendo las titulaciones intermedias y con una organización curricular por años y de asignaturas por áreas, lo cual tendiera a facilitar la articulación intercátedras. El espacio de PPP se inicia en el año 2018 y, de acuerdo a lo que indica su reglamento, puede ser cursado por estudiantes que tengan aprobadas al menos el 50% de las materias propuestas por el Plan de Estudio. En este sentido, la asignatura propone pensar en las trayectorias particulares de los estudiantes, en las que se expresan tensiones entre la diversidad que los estudiantes encuentran en la currícula y el modo de compatibilizarlo en un contexto laboral al que luego se verán enfrentados cuando egresan de la universidad, contexto caracterizado por la complejidad y heterogeneidad con el surgimiento de nuevos circuitos económicos y de empleabilidad. El ejercicio realizado por los estudiantes de recuperar su trayecto por la carrera, así como la visualización de posibles espacios de inserción profesional acordes a su campo de formación, hacen que se recuperen las expectativas y las construcciones sociales respecto del rol de un comunicador, específicamente en el entorno próximo a su formación, que en este caso es una ciudad de rango medio. Y nos conecta, además, con las posibilidades de diálogo y construcción colectiva entre universidad y comunidad, con el cruce de las funciones de la docencia, la investigación y la extensión. Esta última entendida como parte de la función docente cotidiana, en su potencia como acto educativo (Freire, 1998). Lo que se presenta, entonces, como desafío a este espacio de cátedra en construcción es lograr presentar la diversidad del campo de la comunicación y proyectarla a la dimensión concreta de la inserción profesional. De este modo, se espera contribuir a una articulación de la formación teórico/práctica que brinde las herramientas para reflexionar críticamente acerca de los procesos de comunicación que vertebran las sociedades actuales, poniendo especial consideración en el contexto regional y en ciudades intermedias, atendiendo a sus particularidades y, complejizando de este modo, la tensión local/global. En esta asignatura, que es de duración anual, se aborda teórica y metodológicamente el período de interconexión y diálogo entre el mundo académico de formación y el mundo laboral. La práctica cobra importancia en el proceso de formación profesional ya que contempla la revisión y puesta en juego de las instancias transitadas previa y durante el desarrollo de la carrera. Es así que el espacio de Prácticas Pre-Profesionales se piensa, no como un único espacio de acercamiento al territorio del ejercicio profesional, sino como una instancia de diálogo entre la teoría y la práctica que le permita al estudiante trascender el abordaje de conocimientos teóricos abstractos y tomar contacto con la realidad social con el objetivo fundamental de la transformación de situaciones en ámbito comunitario e institucional. Y es en este último sentido, que se presenta el desafío de pensar lo comunitario, el territorio de inserción profesional como un diálogo de saberes o ecología de saberes (De Souza Santos, 2010), en el marco del cual también se inscribe la investigación, ya que los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas repiensan y construyen conocimiento. A lo largo del segundo año de desarrollo del espacio de Práctica Pre Profesional los estudiantes transitaron por ocho escenarios laborales, es decir, ocho experiencias con diversidad de matices en las que se enfrentaron a múltiples situaciones problemáticas vinculadas con la comunicación. Dichas situaciones vivenciales les permitieron delimitar un perfil profesional que además de la aplicación de estrategias propias de la profesión generara un compromiso social y un posicionamiento político. La puesta en práctica de esta experiencia refuerza, a su vez, la redefinición de políticas educativas en el nivel universitario que acerquen la formación académica con las problemáticas sociales, los espacios laborales, la demandas de la comunidad, en definitiva: el compromiso de la universidad con la sociedad. En este sentido la metodología de pensar la práctica en sí como un proceso reflexivo sobre la propia formación permite que los estudiantes generen instancias de acción-reflexión para realizar verdaderas transformaciones. En términos concretos, los estudiantes relatan las problemáticas que se encuentran en el territorio de su práctica pre-profesional en informes quincenales y lo refuerzan con encuentros tutoreados en los mismos lapsos de tiempo. Es decir que la reflexión se refuerza con acompañamiento e intercambio colectivo. Ya que, "dado que las prácticas no se despliegan en el vacío social e histórico, el desafío aquí, entonces, es crear, ampliar y fortalecer los 'escenarios para el diálogo'; desde donde se revitalicen los procesos comunicativos" (Guillermo Orozco Gómez: 1998, 6). Las prácticas pre profesionales resultan, para los estudiantes de comunicación, un espacio propicio para hacerlo.

218 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 1 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

NANOTECNOLOGÍA EN LA NATURALEZA Y BIOMIMESIS: UN ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DESDE LAS PRÁCTICAS INTEGRALES E INTERDISCIPLINA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Mariana Pereyra | Uruguay | Unidad de Bioquímica Analítica, Facultad de Ciencias, UdelaR
Gabriela Bentancur-Viglione | Uruguay | Sección Entomología, Facultad de Ciencias, Udelar
Pablo Fagúndez | Uruguay | Unidad de Bioquímica Analítica, Facultad de Ciencias, UdelaR
Enrique Morelli | Uruguay | Sección Entomología, Facultad de Ciencias, Udelar

Eje temático: 7. Articulación de funciones universitarias Modalidad: Póster Los módulos prácticos de los Espacios de Formación Integral, EFI, permiten al estudiante tener una aproximación a líneas de investigación a través de las cuales desarrolla actividades de enseñanza, investigación y extensión en un contexto escolar. Este módulo práctico pretende estimular la reflexión práctica sobre la enseñanza de la ciencia y que los estudiantes tengan un acercamiento y análisis crítico sobre las prácticas integrales e interdisciplinares. Asimismo, se promueve que los estudiantes desarrollen material didáctico y/o actividades lúdicas acordes a la realidad educativa escolar. El módulo Nanotecnología en la naturaleza y biomimesis es un taller teórico/práctico donde estudiantes de distintas licenciaturas de la Facultad de Ciencias de UdelaR tienen una aproximación a la temática mediante clases de discusión teóricas en donde se estudian las principales características y propiedades de las nanoestructuras y se les proporcionan ejemplos de aplicación en la naturaleza. Los estudiantes transitan por una etapa de investigación donde desarrollan experiencias prácticas que les permitan comunicar los conceptos fundamentales de las propiedades de las nanoestructuras a niños de edad escolar. La propuesta educativa resultante del proceso de investigación y reflexión, es presentada a la maestra para tener un intercambio y adecuarla al nivel del grupo de escolares, para luego ser aplicada en una clase real de nivel educativo de sexto año. El presente trabajo exploratorio muestra el resultado de investigación basado en la percepción de los estudiantes, que participaron del módulo, respecto a la calidad de la enseñanza y motivación académica. Los instrumentos utilizados se basan en el Cuestionario de Experiencia de Curso del Estudiante, SCEQ (Ginns, Prosser, & Barrie, 2007), desarrollado con el objetivo de medir la percepción de la población de estudiantes universitarios respecto a la estructura del curso y las estrategias docentes; y el modelo MUSIC de motivación académica (Jones, 2009). El modelo MUSIC representa, en su traducción al español, las siglas de eMpoderamiento, Utilidad, Superación, Interés, Cuidado y se basa en el marco teórico sociocognitivo. El mismo establece que las necesidades del punto de vista psicológico de los estudiantes son satisfechas dependiendo de las características del entorno social y esto condiciona las percepciones y comportamientos de los estudiantes. En el estudio psicométrico de la encuesta se utilizó el coeficiente Cronbach alpha para determinar la fiabilidad de la escala de medida, considerando un valor igual o mayor a 0.7 como aceptable. Asimismo, para asegurar la validez del instrumento se procedió a realizar una traducción del instrumento original (Bullinger et al., 1998; Piñero - Alberto et al., 2013) y se utilizó el índice de validez de contenido (CVI) para determinar validación transcultural (Squires, et al., 2013). El presente trabajo brinda una aproximación a la enseñanza de las ciencias a través de prácticas docentes que fomentan la integralidad de las funciones universitarias, el trabajo autodirigido y la motivación académica en estudiantes de carreras universitarias.

251 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 3 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

DE LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN A LA INTEGRALIDAD DE LAS PRÁCTICAS: ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS TERRITORIALIZADAS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA)

Ivanna Petz | Argentina | Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA) / CONICET
Florencia Faierman | Argentina | Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) / CONICET

Introducción: En el marco del Programa de Prácticas Sociales Educativas (PSE) de la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) se creó en 2016 el Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST). El mismo tiene anclaje en más de veinte años de fortalecimiento institucional de la extensión universitaria y en la búsqueda de jerarquizar dicha función introduciéndola progresivamente en las trayectorias educativas de los/as estudiantes y en las experiencias de investigación y de gestión (Petz, 2017). Para concretizar dicha incorporación, se definió como formato curricular el de Seminarios, dado que todas las carreras de la Facultad los tienen en sus planes de estudio. Los mismos son planificados y ejecutados por equipos docentes, de extensión o de investigación (o, idealmente, por equipos integrales). Vale aclarar en este punto, que esta decisión, así como la formulación completa del reglamento de PST, son fruto de largos debates en todas las instancias participativas de la institución: Juntas Departamentales, Consejo Directivo, Comisiones y asambleas interclaustro, lo que, creemos, otorga un alto nivel de legitimidad al Programa y a sus acciones. Metodología: El tipo de estudio supone una estrategia general de abordaje cualitativa orientada a la exploración empírica y a la generación conceptual. La investigación cualitativa se considera la lógica metodológica más pertinente dado que busca comprender en profundidad la especificidad del objeto de estudio en un análisis intensivo que logre capturar lo particular de los procesos socio-históricos y político-pedagógicos intervinientes. Objetivos: El Programa PST coordina el diseño, el desarrollo y la evaluación de dichas unidades pedagógicas, gestiona su implementación a nivel institucional, y a la vez produce nuevo conocimiento acerca de la relevancia pedagógica, política y social de esas experiencias hacia adentro y hacia afuera de la Facultad, en conjunto con los equipos docentes. Es en este último ámbito en el que se ubica el presente trabajo: luego de haber sistematizado y analizado en otros escritos los logros y los desafíos, así como los distintos tipos de propuestas pedagógicas y de estilos docentes en el Programa (Petz y Faierman, 2019; Petz, Faierman y Casareto 2019), aquí nos proponemos ahondar en la identificación y sistematización de las tensiones que está produciendo la implementación de las PST en las funciones de docencia, investigación y gestión al interior de la Facultad. En particular, nos interesa revisar si en esas tensiones es posible distinguir movimientos hacia la integración de las funciones universitarias, pensando en clave prospectiva (Llomovatte y otras, 2014) una universidad comprometida como institución con los desafíos que plantea el incremento de la desigualdad social en Argentina y la región. Conclusiones: Al momento del desarrollo del Programa y de su análisis, podemos decir que los PST son unidades pedagógicas que integran procesos de formación y producción de conocimiento generado desde la "demanda social". Se trata de espacios en los que se interseccionan las funciones universitarias, en los que la universidad juega un papel activo en relación al territorio en el que está inserta. En contrapartida, la institución se ve interpelada por ese "afuera", democratizándose; es decir que se tensionan las lógicas establecidas de las cuatro funciones, así como su separación o aislamiento. Así, entendemos este Programa como alternativa pedagógica (Rodríguez, 2013). Asimismo, incorporando la función de gestión a las tradicionales tareas universitarias de investigación, docencia y extensión, siguiendo a Kaplún (2004), observamos que efectivamente se ha tensionado las lógicas de varias áreas. Mencionamos especialmente los siguientes movimientos: - Se presenta como condición de posibilidad de curricularización de la extensión un trabajo integrado entre la Secretaría de Extensión y la Secretaría de Asuntos Académicos. Los proyectos de seminario deben ser evaluados y aprobados por ambas instancias (en las comisiones de Consejo Directivo de Extensión y de Enseñanza), y eso, además de sumar una mirada intersectorial al trabajo, requiere en términos de gestión el intercambio y debate permanente entre las áreas. - La distribución de espacios físicos de la Facultad, a cargo de la Dirección de Profesores, también se vio interpelada: los Seminarios PST, por su naturaleza, no tienen una cursada regular semanal en la institución, sino que se alterna con el trabajo territorial, generando espacios físicos ociosos, cuestión problemática política y administrativamente en una Facultad con déficit en este aspecto. Como estrategia para abordar esto, estamos favoreciendo que la cursada total se realice en las sedes de las organizaciones e instituciones conveniantes, lo cual además de descomprimir la situación descripta, potencia la vinculación con ellas y ofrece a los/as estudiantes experiencias novedosas de vincularse con los saberes universitarios y extra-universitarios. Respecto de la enseñanza, como ya mencionamos en otro trabajo (Petz y Faierman, 2019), la implementación del Programa ha convocado el interés en las relaciones entre la Facultad y su entorno, por parte de docentes y equipos de cátedra que no habían tenido hasta ahora experiencias potentes en el ámbito de la extensión. Se torna necesario en estos casos romper con la lógica de la planificación tradicional que inicia por los objetivos de aprendizaje y los contenidos, para partir de la definición del problema a abordar y los objetivos pautados con la organización/institución, para luego seleccionar contenidos y bibliografía pertinentes. En cuanto a la función de investigación, la curricularización de la extensión obliga a revisar los modos hegemónicos de producción y validación del conocimiento. Es sabido que en el encuentro entre la universidad y organizaciones externas a ella, los saberes producidos se componen de las experiencias previas de ambas partes, y que no surgen de una necesidad endógena de la academia sino de necesidades sociales situadas; esto tensiona por sí mismo con los criterios de evaluación y acreditación del sistema científico. Pero además, al ser seminarios, las producciones de los/as estudiantes en el marco de la cursada y como dispositivos de evaluación, así como las autoevaluaciones que se requieren a los/as docentes, dan lugar a la generación de conocimiento valioso y validado intersectorialmente que incluye no solo elementos disciplinares y metodológicos específicos sino también las vivencias personales y las transformaciones subjetivas que tienen lugar en el encuentro. Por último, la incorporación como estudiantes o docentes de extensión de los miembros de las organizaciones/instituciones involucradas produce el encuentro de trayectorias diversas, volviéndose las unidades pedagógicas espacios integradores para la construcción de conocimiento colectivo. Como se desprende de lo antedicho, queda de manifiesto el potencial de integralidad de las prácticas universitarias que este Programa tiene tan solo por sus requerimientos de implementación y por las tensiones y movimientos que promueve.

317 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 1 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

EXPERIENCIA INTEGRAL EN TERRITORIO DE LA TECNICATURA UNIVERSITARIA EN BIENES CULTURALES

Irene Taño | Uruguay | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Andrés Azpiroz | Uruguay | Facultad de Humanidades y Ciencias
José Estevez | Uruguay | Centro Universitario de Paysandú
Gastón Lamas | Uruguay | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Carmen Curbelo | Uruguay | Facultad d eHumanidades y Ciencias de la Educaci´n

La propuesta tiene como objetivo central reflexionar sobre la experiencia integral en territorio que ha venido desarrollando desde el 2014 la Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales (Tubicu). La Tubicu ha implicado un esfuerzo de coordinación inédito para la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a partir del trabajo de dos de sus licenciaturas tradicionales, Historia y Antropología, lo que ha promovido un trabajo interdisciplinario docente en el planteo de todas sus actividades. Asimismo, fue pensada y diseñada como parte del proceso de descentralización de la Universidad de la República, involucra a los Centros Universitarios de Paysandú, Tacuarembó y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y actualmente cuenta con dos menciones , Patrimonio e Historia Regional y Local; y está en proceso de aprobación una tercera mención en Museología. La carrera está pensada para ser desarrollada en territorio desde distintos centros universitarios y utiliza, en aras de optimizar los recursos humanos y materiales disponibles y ampliar las posibilidades de acceso del estudiantado, la realización de clases por videoconferencia, el trabajo con plataformas virtuales de enseñanza y la articulación en el trabajo del equipo docente de referencia, radicado en la FHUCE, con los nuevos docentes y egresados de la tecnicatura residentes en diferentes partes del territorio. En este sentido, los planteos de Lion, et alter (2011) han sido un aporte en la reflexión sobre la implementación de la carrera y las prácticas docentes; "Las tecnologías ofrecen hoy la posibilidad de pensar la clase como una comunidad de aprendizaje abierta en las que estudiantes y profesores, localizados en distintos lugares y contextos, enseñan y aprenden juntos. Pero esas mismas posibilidades implican la necesidad de asumir nuevos retos por parte de los profesores: la comprensión del aprendizaje como un proceso de interacción social, el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza de las disciplinas, la utilización de aplicaciones en constante renovación, entre otros." La amplitud del objeto de estudio abarca la investigación básica, participativa y aplicada, abordando las diversas actividades académicas en temas que aparecen como muy sensibles, sobre todo en las pequeñas comunidades. La relación entre cultura e identidad (Grimson,A. 2015; Gupta ,A. 2008), la multiculturalidad, el multiculturalismo (Hall, Stuart, 2010) la diversidad cultural (Unesco 2001) el cosmopolitismo y la globalización (Renato Ortiz 1998, 2001,) son temas de reflexión y debate desde diversos campos, especialmente desde la antropología y la historia , forman parte de la base teórica que permite abordar de forma interdisciplinaria el trabajo en territorio que se lleva adelante desde la coordinación de la Tecnicatura a partir de los diversos formatos que estructuran los cursos de la carrera. En el plan de estudio de la TUBICU las actividades que se desarrollan en las unidades curriculares, implican prácticas en espacios de formación integral (EFI), en programas de extensión y actividades en el medio; así como, la práctica profesional en archivo, bibliotecas, museos, asociaciones culturales, sindicatos, etc. Las prácticas integrales implican, la articulación de funciones, la interdisciplina, el vínculo y diálogo con actores no universitarios; con una fuerte impronta transformadora y territorial (Tomassino y Rodriguez 2011). Los EFI, constituyen una de las herramientas que logran visibilizar la integralidad a la que hacemos mención. Tres de los ejemplos que se han venido llevando a cabo en relación al trabajo en territorio y vinculación con actores no universitarios son precisamente EFI, los cuales a su vez tienen como motor, además de la experiencia en investigación y extensión en el marco de unidades curriculares, la generación de productos de dichas acciones. Los trabajadores y la historia es un EFI que tuvo como resultado el montaje de una exposición sobre la celebración del 1º de mayo en Uruguay y particularmente en Paysandú. El proyecto contó con la participación de estudiantes y docentes quienes intervinieron en el diseño de la exposición, la realización de contenidos y el montaje en coordinación con el Museo Histórico Nacional. Por otra parte se han desarrollado actividades de extensión (financiadas por CSEAM) EFI en el marco de diálogos con vecinos de las localidades de Belén en el departamento de Salto y Colonia del Sacramento. La TUBICU ofrece los instrumentos conceptuales y metodológicos para que se conozcan, comprendan, difundan y se colabore en la salvaguarda y administración de los productos culturales que constituyen memoria local, regional y nacional. Asimismo el carácter terciario/universitario de la formación, en un campo aún con problemas de institucionalización en el país, promueve la acción profesional de los futuros egresados en clave de generación de derechos culturales, como agentes sensibles a los múltiples desafíos que atraviesan al patrimonio y los bienes culturales en el presente con el objetivo de salvaguardarlos y ponerlos en acceso público.

324 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 1 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

RELATO DE EXPERIENCIA: ARTICULANDO FUNCIONES DURANTE LAS TUTORÍAS DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN DE GRADO EN TEMÁTICAS EN EL ÁREA DE ALIMENTOS.

Flavia Noguera | Uruguay | Escuela de Nutrición

Silvia Gigante | Uruguay | Escuela de Nutrición

Introducción. La articulación de las funciones universitarias es fundamental en el quehacer docente. Se presenta una experiencia de docencia-investigación de grado incluida en el plan de estudios 1998 de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad de la República, llevada a cabo en el año 2019. La misma tiene como punto de partida la invitación desde la unidad del nivel profesional hacia docentes de otras unidades de integrar un plan de tutorías en investigaciones de grado. Este proceso inicia con la presentación de una propuesta enmarcada en una investigación en curso a los estudiantes del referido nivel. El Departamento de Alimentos de la Escuela de Nutrición en los últimos años ha venido trabajando en la articulación de la docencia y la investigación en cursos de grado. Como resultado se ha generado una base de datos relacionados con diferentes ingredientes que se utilizan habitualmente en las preparaciones consumidas por los montevideanos y el monitoreo de alimentos en grandes superficies de venta. Siguiendo en esta línea, docentes del mencionado departamento se suman a la propuesta del nivel Profesional ofreciendo tutorías en 5 temáticas diferentes. Las temáticas estaban relacionadas con: la composición nutricional de preparaciones, relación de variables en la base de datos, percepción del alimento en relación a un plan de alimentación, consumo de bebidas a base de cereales y leguminosas, y desperdicio alimentario. Objetivo. Desarrollo de experiencias en tutorías de trabajos de investigación de grado en temáticas en el área de alimentos. Metodología. Se implementaron las tutorías en equipos conformados por 2 docentes, teniendo como criterio el tener una maestría (culminada o con alto grado de avance). Las tutorías transcurrieron en un lapso de 10 semanas, con un encuentro semanal entre docentes tutores y estudiantes. Las investigaciones tuvieron una metodología descriptiva, observacional y transversal, en general para el estudio de los alimentos. Resultados. La interacción docente estudiante se vio sumamente favorecida. Las líneas de investigación que lleva adelante el Departamento de Alimentos, se vieron fortalecidas. Se obtuvieron 5 productos concretos en temas de interés tanto de docentes como de la institución. Los estudiantes tuvieron una mayor oferta de temas relacionados con el estudio de los alimentos, pudiendo ellos mismos elegir entre las temáticas ofrecidas según fuera su interés. Se generaron espacios de intercambio entre los docentes, donde volcar experiencias y resultados concretos del proceso de investigación, así como, también surgieron preguntas de como validar este proceso. Conclusiones. Articular funciones se aprende haciendo. Esta experiencia resulta muy enriquecedora pues se propician espacios para el intercambio y la discusión de temas de interés, fortaleciendo tanto a docentes, estudiantes como a la institución en su conjunto.

335 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 1 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

PRODUCCIÓN DE HORTALIZAS Y EDUCACIÓN ALIMENTARIA EN LA COMUNIDAD DE SAN PABLO-TUCUMÁN-ARGENTINA

Elizabeth L. Villagra | Argentina | Facultad de Agronomía y Zootecnia-Universidad Nacional de Tucumán (FAZ-UNT). Cátedra de Horticultura. Depto. Producción Vegetal.

María Inés Sal Paz | Argentina | Facultad de Agronomía y Zootecnia-Universidad Nacional de Tucumán (FAZ-UNT). Cátedra de Horticultura. Depto. Producción Vegetal.

Claudia del Milagro Vázquez | Argentina | Facultad de Medicina – Escuela Universitaria de Enfermería (FM-EUE). Universidad Nacional de Tucumán.

Claudia Marcela Alegre Porto | Argentina | Facultad de Agronomía y Zootecnia-Universidad Nacional de Tucumán (FAZ-UNT).

María Laura Arias | Argentina | Facultad de Agronomía y Zootecnia-Universidad Nacional de Tucumán (FAZ-UNT).

La Comunidad de San Pablo en la provincia de Tucumán, en el Noroeste de Argentina, fue declarada en emergencia social a nivel nacional y provincial debido al cierre de su única fuente de trabajo -el Ingenio San Pablo- en 1990, principal fuente de ingresos y subsistencia de más del 70% de las familias. Por ese motivo, hasta el presente, muestra exclusión social y económica. Se ubica al centro sur de la capital y a 14 Km del centro. Es una Comuna Rural con 10 poblaciones dispersas en una superficie de 90 Km. Si bien, este proyecto surgió a partir de la convocatoria de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Tucumán (SEUNT) a principios de 2019, No es producto de la tarea de escritorio de universitarios. Se efectuaron previamente encuentros con referentes claves en San Pablo. Surgió así, este proyecto que integra servicios junto a familias y grupos etarios vulnerables –niños, adolescentes y adultos mayores-. Esto, en función del tiempo y recursos disponibles. De esta manera, mediante el concurso convocado por SEUNT, de los 50 proyectos presentados, se aprobaron con financiación para su ejecución 5 (cinco) proyectos. Siendo esta propuesta una, la cual procuró promover un proyecto socio-productivo-educativo y de salud, que implique la producción de alimentos hortícolas naturales; educación alimentaria; hábitos y autocuidado de la salud para mejorar las condiciones de vida de familias y grupos vulnerables de San Pablo. En este marco, la Facultad de Agronomía y Zootecnia (FAZ-UNT) tiene como objetivo específico la complementación de la formación de sus alumnos de grado con prácticas extra-áulicas de educación y producción hortícola, en tanto, interactúa y brinda servicios a la Comunidad desde la Universidad Pública. En el caso de Medicina y Enfermería este objetivo lo concretan mediante los practicantados rotatorios en áreas periurbanas y rurales de sus estudiantes avanzados. En Comunidad: la escuela y el hospital constituyeron los núcleos convocantes para la realización de actividades y tareas educativas, asistenciales, productivas, de adiestramiento hortícola, cuidado del medio ambiente, alimentación, salud y organización. Desde la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) se conformó un equipo interdisciplinario con 8 docentes, 11 estudiantes de Facultades de Agronomía y Medicina con Escuela Universitaria de Enfermería junto a 2 empleados no docentes. Actores comunitarios participantes: Escuela Luis F. Nougués: con 733 alumnos, correspondiendo 102 al nivel inicial y primaria 631. Con 30 docentes de grado y 16 docentes de educación especial. El Área Operativa del Hospital San Pablo (AOSP) y los 3 Centros de Atención Primaria (CAPS): Villa del Rosario, Ohuanta y Nuestra Señora del Pilar con 3 agentes socio-sanitarios que participaron de manera activa y comprometida en el proyecto: para capacitarse y distribuir plantines en sus jurisdicciones, con total acuerdo de la dirección del AOSP. Así como para efectuar las convocatorias para capacitaciones, seguimiento de huertas en casas de familias, controles y demás. Las actividades se enmarcaron en la organización de un vivero hortícola en FAZ-UNT para contar con plantines a fin de ser distribuidos en la comunidad (incrementando la eficiencia de insumos como semillas). Los estudiantes efectuaron la preparación de sustratos y siembra en contenedores -bandejas y macetas- y producción de plantines hortícolas protegidos y a campo en predios de FAZ-UNT. Así también realizaron actividades de índole educativo-formativas con la población beneficiaria y de interdisciplina con profesionales y estudiantes de Medicina en temas vinculados con alimentación y nutrición. Al momento de cierre del proyecto en terreno (fines de diciembre) se produjeron y distribuyeron en San Pablo más de 1500 plantines de hortalizas de hojas (lechuga, acelga, espinaca, cebolla de verdeo, puerro, apio); de frutos (tomate, pimiento, zapallito de tronco, etc.); plantines de frutilla y aromáticas varias. Se promovió, capacitó, asesoró y monitoreó la implantación de huertas familiares/comunitarias y el aprovechamiento de los productos de las huertas. Se elaboró material educativo en talleres teórico-prácticos y se efectuaron actividades lúdicas sobre Autocuidado de la Salud y educación alimentaria (nutrición según edades y patologías de adultos mayores –diabetes e hipertensión-, etc.). A nivel UNT se realizó la difusión del proyecto, de las actividades en San Pablo y distribución de plantines en el marco de La Expo Feria de SEUNT en patio del Rectorado. En febrero 2020 se concluye con la entrega de la rendición de fondos otorgados por concurso junto al informe técnico y evaluación de las actividades realizadas. Con este proyecto se incrementó la responsabilidad social y el compromiso con el medio ambiente así como, la capacidad de los alumnos para actuar en nuevas situaciones a fin de identificar, plantear y resolver problemas trabajando en equipo: competencias y habilidades éstas, importantes para el desempeño profesional futuro. En tanto, para los grupos de San Pablo, significó la incorporación de las tareas hortícolas en sus viviendas propiciando beneficios directos en la alimentación-nutrición-salud, el aprovechamiento de terrenos disponibles y un efecto multiplicador de las acciones en el seno del grupo familiar, así como futuras acciones a nivel institucional. En todas las instancias participaron estudiantes y docentes junto a grupos sociales, para transferir y/o generar conocimientos in situ y fortalecer vínculos Comunidad-Universidad.

338 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 4 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

UNA MIRADA CRÍTICA SOBRE LA EDUCACIÓN TERCIARIA EN TERRITORIO Y POSIBLES ARTICULACIONES PARA EL CASO DEL COMPLEJO MUNICIPAL SACUDE EN LA ZONA CASAVALLE

Bruno Mora | Uruguay | ISEF
Cecilia Piñeiro | Uruguay | Facultad de Nutrición
Mayda Burgel | Uruguay | Intendencia de Montevideo
Silvia Giménez | Uruguay | Facultad de Nutrición
Gonzalo Paleo | Uruguay | Facultad de Medicina

El Complejo Municipal SACUDE desde su génesis ha sido concebido como un espacio para ser co-gestionado entre vecinos y la Intendencia de Montevideo (IM). En este sentido, la educación terciaria (Universidad y otros) son visualizados desde el proyecto, como instituciones privilegiadas para aportar en múltiples sentidos y direcciones, a la organización y su territorio. Desde el 2010, la Universidad viene aportando al SACUDE desde diversas facultades y programas (Medicina, Nutrición, Trabajo Social, ISEF, Comunicación, Veterinaria, Bellas Artes, Psicología). Algunas intervenciones, han sido permanentes y estables como en el caso de la Unidad Docente Asistencial "Los Ángeles", pero la mayoría se han caracterizado por ser intermitentes y esporádicas, surgidas como consecuencia de algún vínculo interpersonal y/o profesional, y no desde definiciones institucionales. En todos los casos, los vecinos y vecinas vinculadas al proyecto, han sido fundamentales a la hora de recibirlos, caracterizar la zona, dar información e insumos para sus trabajos académicos e intervenciones. Es a partir de una serie de críticas realizadas por los vecinos/as y técnicos a las intervenciones universitarias, que nos proponemos realizar una revisión del accionar de la universidad en el SACUDE (y su zona de injerencia en Casavalle), para poder acceder a una nueva proyección que logre resignificar nuestras prácticas y promueva con mayor rigurosidad la integralidad de funciones, principalmente a partir de la profundización en las demandas locales. Con esta finalidad, estamos participando de una serie de reuniones entre los servicios universitarios y la co-gestión del SACUDE, alineados con la propuesta de "Planificación Participativa 2020 – 2025". A partir de esto, organizamos este documento, en clave de debate académico-social, como puntapié para la comenzar a sensibilizar a la Universidad (departamentos, institutos, órdenes, etc), sobre lo que en el SACUDE está aconteciendo, para así considerar aportes y poder lograr una nueva síntesis de trabajo. A su vez, tomamos a la noción de integralidad desde tres dimensiones: 1) donde se integran la enseñanza, la investigación y la extensión en procesos con perspectivas críticas para el abordaje de problemáticas consideradas relevantes, 2) esa relevancia está organizada por el "diálogo de saberes", concebido como un proceso común la universidad con sujetos y organizaciones que integran un territorio y pretenden ser transformadores de alguna realidad, 3) la integración de disciplinas, enfoques y abordajes que permitan trabajar objetos de conocimiento a partir de la construcción de problemas de intervención comunes (Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi, 2010). En síntesis, la presente ponencia estará dirigida a presentar y discutir sobre las intervenciones específicas de los servicios universitarios, para encontrar puntos de partida teórico – metodológico comunes, si es que esto es posible. Introducción teórica para pensar la educación terciaria en territorio Se pretende llegar a algunos puntos teóricos comunes, no definitivos, pero sí de partida, como para pensar articulaciones de trabajo en las cuales se logre articular las necesidades: sociales y científicas. Por ello se presenta una discusión inicial sobre las nociones de participación, territorio y comunidad. En cuanto a la participación, el modelo del SACUDE logra articular la idea de democracia participativa (Macpherson, 1977 en Cardarelli y Rosenfeld); es decir, una combinación entre democracia participativa y democracia delegativa. Para este tipo de democracias, no se podría ignorar según Cardarelli y Rosenfeld (2005): la función del sistema educativo en la formación y su relación con la cultura así como con la agenda de derechos (que implican obligaciones), pero sobretodo en las ventajas de cooperar, del trabajo en equipo y las relaciones de reciprocidad. Por otro lado, implica trabajar sobre la democratización de la economía a partir de "hacer gobernables los mercados" (p.16). A tal punto que para los autores, participar, en tanto ser agente activo de la toma de decisiones sobre el futuro, y educar, son términos intercambiables. Por otro lado el territorio, no se remite al mapa. Sino que implica una serie de relaciones (culturales, laborales, hábitat, etc) entre el tránsito y la estabilidad de las personas en zonas del barrio. Para nuestro caso el territorio y las instituciones cobran un valor simbólico sustancial, no sólo para discutir el modelo de participación, sino también para trabajar sobre la desterritorialización, que es ese "nudo" en el cual se tensionan territorio, identidad y comunidad. (Deleuze, 2005) Por esta razón se debería ver a la comunidad no como un grupo estabilizado de personas organizadas en un determinado territorio, sino como la constante interacción, en tanto deriva inherente a los seres humanos de relacionarnos y producir aquello que nos une: lo común (Espósito, 2003). A partir de esta idea, lo común deja de ser lo propio, y lo propio no le pertenece a nadie, sino que es aquello que construimos colectivamente no para que nos pertenezca, nos dé "poder" o "nos apropiamos", sino para compartirlo.

505 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 4 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

Enseñanza entre fronteras: cualidades formativas de un modelo transicional.

Graciela Plachot | Uruguay | UdelaR- Facultad de Psicología
Sandra Fraga | Uruguay | UdelaR- Facultad de Psicología
Camila Molina | Uruguay | UdelaR- Facultad de Psicología
Franca Oreggioni | Uruguay | UdelaR-Facultad de Psicología

Esta divulgación cuenta de una investigación entre fronteras realizada por la Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Universidad de la República (UdelaR) sobre las relaciones posibles entre las prácticas de docencia, investigación y extensión. Se inscribe en el proyecto "Las prácticas de extensión, investigación y docencia en la universidad: sus vínculos" (responsable, Dra. Elda Monetti, del Departamento de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNS) aprobado académicamente en el marco del llamado a la conformación de Proyectos de Grupos de Investigación de la UNS (2019-2022). El grupo de investigación integra una red interuniversitaria que ya viene trabajando en forma conjunta desde el año 2015 en temáticas relacionadas con la educación superior. La investigación se orientó a la comprensión de los vínculos entre las funciones y la mejora de las experiencias de enseñanza que articulen fines. De enfoque cualitativo y alcance exploratorio descriptivo, el estudio se basó en casos. Para la participación de la UdelaR el universo de análisis se delimitó en los proyectos de grupos de investigación y/o extensión que desarrollaban prácticas de enseñanza en el Plan de estudios de la Licenciatura de Psicología (PELP 2013). Se seleccionó un caso de práctica pre-profesional del Instituto de Psicología Social: "Mi aula es un retablo". La selección de la muestra responde a criterios teóricos de acceso a los datos y proyectos grupales que articulen al menos dos funciones. La misma se oferta curricularmente hace más de cinco años entre los dispositivos de formación para estudiantes avanzados del ciclo graduación. Mi aula es un retablo es un espacio de formación con predominio extensionista. Se inscribe en un Programa de Información y Educación Preventiva del uso problemático de sustancias. Propone trabajar desde un abordaje integral a través de intercambio de información con grupos de quinto y sexto año de educación primaria. Para ello se elabora un guion-teatral, se diseñan títeres y escenifican lo producido con participación de las familias y otros actores del centro educativo. Si bien el proceso de trabajo es único de cada grupo, se sujeta a un repertorio de actividades teóricas y metodológicas que opera de eje en la intervención. Este define objetivos y acciones para cada sección de trabajo. Las técnicas utilizadas en la investigación fueron el análisis documental y entrevistas semiestructuradas con foto elucidación a estudiantes, docentes y agentes de la sociedad civil. La sistematización de los datos se realizó con el software cualitativo de MaxQDA. El método de análisis utilizado fue el análisis de contenido y para la interpretación se basó en la teoría de los entornos ecológicos de desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987) y del espacio transicional (Winnicott, 1994). Los hallazgos hablan de un modelo pedagógico y didáctico de formación situado entre fronteras que habilita un espacio de mediación transicional de "varios adentros y afueras". Entendemos los modelos como construcciones complejas y únicas. Se definen por los modos en que se afectan e interactúan los participantes de la relación educativa y los saberes situados en los contextos singulares y complementarios donde se desarrollan las prácticas en la posmodernidad (Gatti, 2010; Cano y Castro, 2009/2010;Fachinetti, 2014). Lo transicional refiere a una tercera zona de la vida humana. Espacio intermedio, que no es la realidad objetiva (exterior), ni en el espacio interno-subjetivo. Situado en el intermedio de las realidades, este espacio se transita con objetos acompañantes que facilitan la separación y exploración (Winnicott, 1994). Las voces de la investigación cuentan cualidades formativas que hablan de posiciones del adentro y del afuera. Posición de los adentros de la facultad, la visibilidad del docente, el acumulado de conocimiento a mediar en la transferencia pedagógica y la investigación; el estudiante, las creencias. Transita a posiciones del afuera de la sociedad civil, los niños y niñas, las maestras, las familias y la escuela, la invisibilidad del docente, el egresado-profesional y la producción del conocimiento desde la extensión y la investigación para la docencia. El docente acompaña en un lugar "suficientemente bueno" el proceso formativo, donde la frustración y la falta toman forma de pregunta y descubrimiento en el encuentro con el otro. El modelo cuenta de autonomías colaborativas del estudiante y anuncia con ello formas del ejercicio profesional. Tres categorías emergentes del campo habilitan la cualidad transicional formativa: el aula inter sistémica como espacio de la flexibilidad de las fronteras entre estos espacios; los objetos acompañantes de seguridad (materializados en la posición pedagógica suficientemente buena de visibilidad-invisibilidad del docente y la rigurosa metodología de intervención); y la desorganización y descubrimiento de los saberes que la conversación desigual de los funciones promueve como intención pedagógica del diseño y del dispositivo

522 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 4 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

Las humanidades digitales y las funciones de la universidad

Juan Barbot | Uruguay | CFE (ANEP)
Alma Domínguez | Uruguay | CFE (ANEP)

Contextualización: Para dar contexto a nuestro trabajo nos remitiremos a las llamadas "humanidades digitales" (en adelante HD). Este concepto refiere a una nueva manera de expresión del conocimiento humanístico que implica un relacionamiento diferente con las fuentes y la bibliografía. El inicio de las HD se sitúa para América Latina durante la década de 2010. En Uruguay el año de inicio fue 2017. (Ezquerra, 2018). En contacto con las instituciones universitarias, las transformaciones operadas llevan a re pensar las tres funciones distintivas de enseñanza, investigación y extensión. Debemos contemplar que en Uruguay durante los años 2011 y 2012 se suscitó un debate en torno a la utilidad del conocimiento humanístico, y el grado de aplicación de este tipo de formación en la sociedad, como actividades concretas y productivas. En el mundo, el auge de las HD parecería desmentir tal oposición, puesto que, entre otras características, las HD vinculan las áreas tecnológicas con las humanidades y son de naturaleza interdisciplinaria (del Rio y García, 2015). Los estudios de caso: Nuestra metodología consta de entrevistas a responsables y participantes de dos tipos de grupos bien diferenciados dentro de las HD. Separamos los proyectos "académicos", avalados por una institución universitaria, equipos en que se divisan jerarquías y división del trabajo en pos de un producto con miras curriculares (insertos en cursos universitarios, con estructura similar a cátedras, con prioridades dictadas de acuerdo con el servicio que representan, etc.), pero que puede contemplar finalidades más genéricas, como la de pretender llevar los objetos digitalizados a la sociedad, sin que el receptor sea, necesariamente, del mundo académico. Al otro grupo contemplado lo denominamos "proyectos no académicos en HD", y pueden estar constituidos incluso por el trabajo de una sola persona que consigue y difunde material de interés en humanidades. Tal vez la clave esté en la difusión, en llegar al público de mejor manera, aspecto que se puede relacionar con la función de extensión universitaria, abstracta en sí, particularmente en el campo de las humanidades. Para el primer grupo entrevistamos a integrantes del proyecto "Anáforas" de la FIC (UdelaR). En el grupo no académico consideramos el proyecto denominado "Identidades pedrenses" de la señora Alejandra Freire Mangini. Las HD y sus vínculos con las funciones de investigación, extensión y enseñanza universitarias: El trabajo de comparación entre los dos grupos referidos nos conducirá a reflexionar sobre la investigación y producción de conocimiento en la universidad, y sus vínculos con la enseñanza y la extensión. La creación de conocimientos puede verse afectada directamente en sus aplicaciones y cometidos con el arribo del nuevo formato de los repositorios digitales, la información en línea y las bibliotecas virtuales. Incluso las técnicas de trabajo en investigación pueden tener, potencialmente, cambios significativos. Además, estas transformaciones afectarían las otras funciones de la universidad; cambiaría la manera de enseñanza y de extensión, algo que hemos comprobado de manera forzada con el advenimiento de la CoviD19 y la enseñanza a distancia. La investigación en ciencias humanas posee características diferentes de la investigación en ciencias naturales y empíricas; la necesidad de bibliotecas y archivos están en la base de este tipo de actividad, en la que la aplicación de los últimos adelantos tecnológicos pesa más que sobre disciplinas que requieren equipos, técnicas, materiales que no se solventan con un procesador de datos. También requieren del trabajo in situ para la investigación, la cual se define como colectiva (Rico, 2012:19). La era digital, en buena parte, libera el conocimiento, lo universaliza y lo hace más accesible. En este punto debemos poner sobre la mesa el debate sobre los territorios y los grupos de investigación, fronteras poco permeables que las HD amplían y que posibilitan la llegada de otros que no forman parte de la elite académica. Este hecho encarna uno de los peligros de las HD. La reproducción técnica de las fuentes, si bien facilita el trabajo de investigación, debe medirse también en términos de la intencionalidad de los organismos que las publican. De esta manera, se pierde el contacto directo con los archivos y fuentes y se facilitan medios para que los investigadores amateurs ganen terreno en el conocimiento humanístico. Es un juego doble, de ganancias y pérdidas, en el que las libertades de acceso y de opinión, positivas en primera instancia, conllevan al mismo tiempo el potencial problema de conducir a la pérdida en la unidad epistemológica de las humanidades. ¿En qué grado se verifica este debate a través de los dos ejemplos analizados? El discurso experimenta modificaciones en su configuración, en su contenido y en sus formas. El ciberespacio es otra de las dimensiones a tener en cuenta, porque redefine la esfera del poder político, que lejos de multiplicar la información, la monopoliza. De allí que los historiadores deben considerar nuevas clases de fuentes "que se revelan como una cantera excepcional de información para el estudio de las modalidades de relacionamiento personal que no involucra la presencia física" (Bresciano, 2011: 121). Esto conduce a una problemática específica, la multiplicación de fuentes y de repositorios que obedecen a soportes y formatos inéditos y afectan las actividades tradicionales de relevamiento y compulsa heurística. En este punto, los investigadores y entusiastas que no forman parte de las academias pueden encontrar en las HD un vehículo de intereses diversos, que corresponde estudiar en qué sentido complementan o no la actividad universitaria.

525 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 4 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 07. Articulación de funciones universitarias

LA ARTICULACIÓN DE FUNCIONES UNIVERSITARIAS: Un estudio de casos en la Universidad Nacional del Sur

Ma. Inés Ciccioli | Argentina | Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)
Viviana Graciela Sassi | Argentina | Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)
Marian Rivoir Lagleyze | Argentina | Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)

En trabajos ya realizados se reconoce que dos de los rasgos que caracterizan la articulación de las funciones de la universidad son: las transformaciones que la demanda social produce y las formas de institucionalización que se establecen. De tal forma que indagar cómo la articulación de las funciones conduce a la transformación de la enseñanza, es apuntar a la democratización de la universidad (Monetti et. al, 2020). Numerosas investigaciones respecto a los orígenes y la historia de las universidades indican que las mismas no nacieron como un espacio en el que docencia e investigación coexistían. No es hasta el siglo XVIII que se comienza a plantear una relación entre la docencia y la investigación, con el nacimiento del modelo humboldtiano en Alemania. En 1809, Von Humboldt, escribió que el docente no existe al servicio del estudiantado, sino que tanto docentes como estudiantado existen al servicio de la búsqueda de conocimiento: allí yace la unión entre docencia e investigación (Hattie y Marsh, 1996). Con este nuevo modelo de universidad, se instaura progresivamente la noción que el profesor universitario debe ser también un investigador, y que ambas profesiones tienen una correlación positiva entre sí. En relación a la tercer función atribuída a las universidades, la extensión, se sabe que aproximadamente en el año 1870 surge la extensión universitaria en Inglaterra para extender el saber que se genera en la universidad al pueblo trabajador. "Son los mismos trabajadores los que demandan otro tipo de conocimientos más acordes con las capacidades y habilidades que requería el avance industrial " (Herrera Albrieu, 2012:1). En América Latina la función de extensión se instala y expande a partir de la Reforma de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba, si bien Joaquín V. González en la Universidad de la Plata, en el año 1905, sienta precedente de incorporar la función de extensión al estatuto universitario con la misma jerarquía que la docencia e investigación. Con esta resolución, González concede legalidad, institucionalidad y permanencia a la actividad de extensión universitaria, superando las acciones que hasta el momento se realizaban de manera voluntaria y espontánea en las universidades europeas más reconocidas como la de Cambridge, Oxford, Bruselas, Pennsylvania, etc. La Reforma del 18 consolida la idea de una extensión vinculada al desarrollo de la función social y la difusión cultural como actividades primordiales en las universidades Latinoamericanas. Sostenía que con este tipo de actividades el estudiante tendría la oportunidad, no sólo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también ocasión de devolver a éste en servicios, parte del beneficio que significaba pertenecer a una minoría privilegiada, que tenía acceso a la Educación Superior. Vincular la Universidad al Pueblo (Angeles en Herrera Albrieu, 2012:3). Luego de la Reforma Universitaria Latinoamericana, durante la primera mitad del siglo XX, la extensión ha permitido "articular proyectos político-académicos capaces de disputar los modelos hegemónicos de hacer universidad" (Tommasino et. al, 2016:8), es decir, instalar nuevas concepciones acerca de la vinculaciòn entre la enseñanza universitaria, la producción de conocimiento y las problemáticas y/o necesidades de los sectores populares de la sociedad. Esta concepción contrahegemónica de comprender la sinergia entre las funciones de docencia, investigación y extensión tiene una raigambre freiriana muchas veces referida como "extensión crítica" (Tommasino et. al, 2006) o también como la "ecología de saberes" que plantea Boaventura de Sousa Santos. Bajo este paradigma se pretende realizar una inclusión sistemática de las prioridades y saberes sociales en la agenda universitaria. Además de este modelo de extensión crítica, se puede identificar un modelo cuyo eje se centra en la importancia pedagógica de la extensión en la formación universitaria (Tommasino et.al, 2006). Para comprender más profundamente esta concepción, analizaremos el caso de un grupo de extensión universitaria de la Universidad Nacional del Sur (UNS) de la ciudad de Bahía Blanca. La problemática social con la que se busca vincular los saberes académicos gira en torno a la utilización del cannabis medicinal, específicamente la utilización de aceite, temática inundada de controversias, mitos y dudas fundadas, tal vez, en su ilegalidad hasta la aprobación de la Reglamentación de la Ley Nº 27.350 "Investigación Médica y Científica de Uso Medicinal de la Planta de Cannabis y sus derivados" a fines de 2020. Si bien este proyecto de extensión comenzó a funcionar hace más de 4 años, fue en el año 2019 cuando logró ser aprobado como un proyecto de extensión reconocido por la UNS para su financiación. El proyecto denominado "Cannabis medicinal y fitoterapia en el equipo interdisciplinario de salud" se aloja en el Departamento de Ciencias de la Salud de la UNS. Debido a las controversias que el uso de cannabis medicinal representa para grandes sectores sociales nos interesa revisar si esta práctica extensionista constituye una forma de disputar "la hegemonía cultural en el ámbito global" (Ordorika y Lloyd, 2013: 136) donde las universidades se apoyan en los sujetos sociales para generar una política extensionista transformadora. En este sentido, este trabajo pretende analizar las características de este proyecto de extensión bajo el paradigma de la extensión crítica que busca la democratización del conocimiento tanto dentro del ámbito académico universitario como por fuera del mismo, para dar una respuesta transformadora a las necesidades de la sociedad.

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

9 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LOS SENTIDOS DEL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA UBA Y LA UNAM

Gabriela Lozano Rubello | Argentina | UBA

A nivel global, los sistemas de educación superior han sufrido cambios estructurales que han dado pie a diversos debates respecto al rol de la docencia y la investigación en el desarrollo social y científico de las sociedades. La literatura sobre los Estudios de Educación Superior y la historia del trabajo, desde el siglo XIX e incluso mitad del siglo XX, advierten que el proceso de profesionalización de la profesión académica ha sido uno de los más profundos a la par de otras profesiones liberales como la medicina y la abogacía. Es decir, en el ejercicio de las tareas de los y las académicas está explícita la exigencia de participar de un proceso de constante especialización con el fin de adquirir herramientas para producir conocimiento original y desarrollar capacidades de transmisión de dichos conocimientos. Sin embargo, a partir de los años 70 del siglo XX, procesos como la masificación de la matrícula estudiantil en el nivel de educación superior, la multiplicación de universidades privadas, los procesos de evaluación y productividad en el contexto globalizado, el papel del mercado y los cambios en las formas de financiamiento de las universidades, afectaron la estabilidad y la calidad de las condiciones laborales en las universidades públicas en el mundo. Particularmente en América Latina, existen dos aspectos que definen el mundo de trabajo de la educación superior: el desfinanciamiento de las universidades y una mayoría de cargos docentes simples, por asignatura o incluso ad honorem. Más allá de la especificidad histórica de cada institución, es en este contexto en el que se comienza a hablar de una evidente precarización de las condiciones de trabajo de quienes ejercen la "profesión de las profesiones", lo que a su vez plantea la urgencia de replantear la función de la propia profesión académica, así como la importancia de la universidad para las sociedades actuales capitalistas. Inscrito en la perspectiva de la historia social y los estudios de género, este trabajo mostrará diferentes sentidos del ejercicio de la profesión académica a partir de la comparación de testimonios de académicos y académicas de tres facultades de la UBA y la UNAM. Para ello, se explorarán tres aspectos. En principio, las condiciones materiales de la institución de pertenencia y las formas contractuales que tienen los académicos y las académicas lo que permite conocer cuáles son las tareas que deben realizar y la relación entre el mérito y la remuneración económica y simbólica. En segundo lugar, se indagará cuáles son los códigos de sociabilidad implícitos o explícitos en los espacios que comparten los y las académicas (aula, espacios colegiados, proyectos de investigación) y las tensiones que se tejen entre los académicos y las académicas. En tercer lugar, se averiguará cuáles son los aspectos que les brindan mayor satisfacción, convicción y motivación en el ejercicio cotidiano. Para este trabajo se consultarán fuentes escritas y orales y se entrevistaron a académicas que trabajan en la Faculta de Filosofía y Letras (FFyL), Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y Facultad de Derecho (FD), selección de facultades que responde a la relevante presencia femenina en su población académica y a que son espacios de estudios de las ciencias sociales y humanísticas. El criterio que se consideró para la comparación entre la UBA y la UNAM es que son instituciones públicas y gratuitas y están entre las mejor evaluadas de Latinoamérica lo que las ubica como centros de desarrollo de conocimiento central e innovador en la región. La UBA concentra el 25% de los docentes categoría I de la Argentina y en sus institutos y facultades trabaja el 26% del total de investigadores que tienen cargo docente en una universidad nacional. Por su parte, la UNAM ocupa el primer lugar en número de estudiantes, docentes e investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), así como de número de revistas indexadas en México. En cuanto a la metodología, se acudió a la entrevista como herramienta de recolección de información debido a que la Historia oral permite brindar atención a los significados de los acontecimientos más que a los propios acontecimientos. Además, se reconoce que el relato, como material de análisis, es una oportunidad para indagar en cómo la experiencia y la memoria están atravesadas por la construcción sociocultural de la diferencia sexual y de las relaciones de poder articuladas en torno a ella (Andújar, 2014). Las entrevistas fueron realizadas entre noviembre de 2016 y febrero del 2020 con mujeres y varones que tienen distintas edades, pertenencias disciplinares, cargos, dedicaciones y rentas, y se encuentren en diferentes momentos de su trayectoria.

17 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

FORMACIÓN DIDÁCTICA Y PEDAGÓGICA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS: ENTRE LAS NECESIDADES SENTIDAS Y LAS INSTITUCIONALES

Natalia H. Correa | Uruguay | Universidad de la República

Varenka Parentelli | Uruguay | Universidad de la República

La noción de necesidad formativa es polisémica, existiendo diversas perspectivas para su estudio. Así, un posible abordaje se establece desde la discrepancia entre un ideal y lo real (Rodríguez López, 1997); otro, discrimina entre las necesidades prescriptivas, las sentidas y las expresadas (Benedito Antolí et al., 2001). En este trabajo se plantea la formación didáctica y pedagógica de docentes universitarios a partir de un estudio de las necesidades provenientes de los profesionales a cargo de la enseñanza y las procedentes desde la institución (Aràvega, 2013). La investigación, cuya metodología responde al paradigma cualitativo, se realizó en dos etapas. La primera consistió en la aplicación de un cuestionario autoadministrado online, de respuesta voluntaria, que fue enviado a docentes de las carreras de Archivología, Bibliotecología y Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (Udelar). El formulario está compuesto por preguntas cerradas y abiertas, organizadas en tres dimensiones. La tercera tuvo como principal propósito conocer las necesidades formativas sentidas (manifestadas espontáneamente a través de preguntas abiertas) y los intereses formativos de dichos docentes (a partir de un listado de temáticas que se debían seleccionar). Las preguntas abiertas se colocaron previo a las cerradas de modo de no sesgar las respuestas. Se obtuvieron 84 respuestas. La segunda etapa consistió en la realización de entrevistas con los directores de institutos, departamentos académicos y autoridades de la Facultad considerados como informantes calificados. Se realizaron 16 entrevistas. Su propósito fue indagar sobre su visión respecto de los asuntos prioritarios a atender en la formación de los docentes. Los resultados preliminares muestran que la mayor parte de las necesidades formativas sentidas y manifestadas espontáneamente por los docentes se relacionan con problemas cotidianos que surgen en sus prácticas de enseñanza como las dificultades que presentan grupos altamente numerosos y la atención a estudiantes con diversidad de perfiles, en particular aquellos que presentan algún tipo de discapacidad. Asimismo, su disposición para formarse se ve afectada por la imposibilidad de compatibilizar los tiempos que insumen su profesión fuera de la institución, la propia actividad de enseñanza y los requerimientos de las propuestas formativas. En cuanto a los intereses formativos seleccionados a partir del listado de temas propuesto en el formulario, se encontró que el 68% marca "Cómo aprenden los estudiantes", el 58% "Cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes", el 57% "Tutoría de trabajos finales de grado", el 44% "Cómo planificar un curso" y el 40% "Qué recursos puedo utilizar en mis clases". En este sentido, los intereses mayormente respondidos se relacionan con los estudiantes y sus aprendizajes. Particularmente relevante resulta el interés sobre tutoría de trabajos finales de grado pues se trata de un rol relativamente nuevo a asumir por parte de los docentes en virtud del cambio de los planos de estudios lo que ha generado inquietudes y disposición para formarse en dicho tema. En cuanto a la percepción de actores institucionales, en las entrevistas se plantea que las principales necesidades formativas se relacionan con modalidades alternativas de enseñanza y uso de tecnologías. Coincidiendo con lo planteado por los docentes, se menciona que su perfil requiere de propuestas formativas de corta duración y focalizadas en temáticas concretas. Solo uno de los entrevistados plantea como posible obstáculo la falta de estímulo institucional a la formación pedagógica en beneficio de la formación de posgrado disciplinar. Como reflexiones iniciales se pueden observar algunas diferencias entre las temáticas mencionadas como necesidades de formación sentidas por los docentes y las planteadas por los actores institucionales. Sin embargo, existe una coincidencia en los planteos respecto de las características que deberían poseer las propuestas de formación en relación a los perfiles que presentan los docentes de la Facultad. Por último, se presenta como desafío institucional el balance entre el reconocimiento a la formación pedagógica y didáctica en relación a la formación y actualización disciplinar.

36 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 2 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

PROFESIÓN ACADÉMICA: ¿FUNCIONES ENSAMBLADAS? UNA MIRADA INTERPRETATIVA SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Marisa Iacobellis | Argentina | CBC/UBA

El objetivo de este trabajo consiste en presentar un marco interpretativo y reflexivo sobre la docencia universitaria en Argentina. En el contexto de masividad de la educación universitaria, la fragmentación de la profesión académica, los nuevos roles asociados a la gestión de la investigación y el papel del conocimiento en la universidad, constituyen conjuntamente con la implementación de distintas políticas orientadas a la evaluación de la actividad académica centrada en la investigación, nuevas demandas sobre el trabajo de los académicos. A modo de núcleos críticos contextuales, se considera el pasaje de la sociedad industrial a la denominada sociedad del conocimiento y se toman en cuenta dos tendencias cuyas características, permea las actividades de docencia e investigación: nuevas expectativas sobre la formación y la creciente valoración del conocimiento científico tecnológico, convertido en el indicador de la productividad de los académicos. En este marco, destacando el espacio universitario como ámbito ocupacional, se revisará las condiciones del trabajo de los académicos haciendo foco en la especificidad del trabajo docente, su reconocimiento y evaluación en dialogo con los modos en que los actores van metabolizando las exigencias y expectativas sobre su trabajo y la vinculación del oficio de enseñar y de investigar. Esta comunicación es resultado de una investigación ya finalizada y la continuidad en el marco del dictado de cursos de posgrado sobre el tema y proyecto de investigación en curso .

38 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LA ENSEÑANZA DE LA "METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN" COMO OBJETO DE ESTUDIO

ESTEBAN WILSON PINTOS ANDRADE | Argentina | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA
MMIGUEL NUÑEZ | ARGENTINA | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA
CARLOS TAPIA | ARGENTINA | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA

El presente trabajo es el resumen de una investigación que se llevó adelante en el marco de las prácticas docentes de la cátedra de Metodología de la Investigación Social de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires, República Argentina. Numerosos trabajos dan cuenta de diversas experiencias y reflexiones sobre las prácticas de la enseñanza de la Metodología de la Investigación Social en la universidad y de los problemas que tienen los estudiantes para construir conocimiento. Algunos de ellos (Rizo García, 2012, entre otros) ponen el foco en cuestiones que hacen a las dificultades que tienen los estudiantes en la comprensión de los conceptos metodológicos, enfatizando la problemática en la articulación entre teoría y práctica. Otros, como el trabajo de Barriga y Henríquez (2004), refieren a la importancia que tiene considerar aspectos vinculados al momento en el que se encuentra el estudiante en su trayectoria y cuál va a ser su futuro desempeño laboral para ajustar los objetivos y el programa de enseñanza de la metodología. Casi todos coinciden en que a investigar se aprende investigando. Históricamente las prácticas de enseñanza en metodología se orientaron en tres grandes grupos o dimensiones. En el primer grupo se encuentran aquellas prácticas docentes que prefieren centrarse en la reflexión epistemológica, es decir, análisis de las características y los fundamentos del conocimiento científico. En un segundo grupo se encuentran aquellas prácticas que ponen el acento en la explicación de los conceptos específicos de la metodología restando importancia a la aplicación de los mismos por parte de los estudiantes. En el tercer grupo se incluyen aquellas prácticas que centran su actividad en la explicación y la aplicación de los conceptos metodológicos, donde los docentes estiman que es imprescindible que los estudiantes apliquen los conceptos específicos de la metodología y transiten las diversas etapas del proceso investigativo. Los docentes que integramos el equipo de la cátedra de "Metodología de la Investigación Social I" en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora entendemos que para que los estudiantes logren una comprensión profunda del proceso investigativo es indispensable que transiten esta última forma, atraviesen sus diversas etapas, se encuentren con los obstáculos que todo proceso investigativo involucra y se topen con la dificultad de aplicar conceptos teóricos en el plano empírico. En este sentido, nuestra práctica docente está caracterizada por el acompañamiento a diversos grupos de estudiantes que transitan ese proceso durante un cuatrimestre, desde la elección del tema de investigación hasta el análisis de los datos, así como la elaboración y presentación del informe final. Con la intención de realizar una reflexión crítica de nuestras prácticas docentes se llevó adelante una investigación sobre la visión que tienen los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, sus dificultades, miedos y preocupaciones. El presente trabajo muestra los resultados de la investigación cuyo objetivo fue indagar y describir las vivencias experimentadas por los estudiantes durante el cursado de metodología de la investigación cuantitativa en el primer cuatrimestre del año 2019. El enfoque metodológico elegido fue de característica cualitativa por lo cual se elaboró un instrumento de recolección de datos flexible y con preguntas abiertas. Se les pidió a 150 estudiantes que elaboren un "diario de cursada" anónimo e individual en tres momentos distintos: al inicio de la cursada, promediando la cursada y en el período de finalización de la cursada. A partir del análisis de los datos se organiza la información en dos grandes dimensiones: 1- Proceso de dinámica grupal: La percepción que tienen los estudiantes sobre la dinámica de funcionamiento grupal se puede organizar según el grado de compromiso y participación que tiene cada uno de los estudiantes en la práctica y la asimetría que existe sobre el conocimiento que tiene cada estudiante. Con respecto al compromiso y la participación de los estudiantes se observa que varía según el momento del curso en el que se encuentran. Al comienzo hay ciertas expectativas, una visión optimista del recorrido que se comienza y preocupación general por la organización grupal. A medida que avanza la cursada comienzan a surgir conflictos vinculados a la falta de comunicación, falta de consenso, problemas para coordinar encuentros fuera de la institución, comportamientos individualistas y falta de participación democrática hacia el interior del grupo. En el tercer momento, hacia el final de la cursada, se produce una recuperación de la confianza, compromiso grupal y se llega a formar cierta cohesión grupal. Por otro lado, los estudiantes mencionan que la asimetría en los conocimientos de los compañeros también influye en la dinámica grupal. Se observa que existe cierta distribución de tareas según dominio temático de cada compañero, como por ejemplo, programas informáticos, manejo de bibliografía inherente al tema estudiado, facilidad para el cálculo de porcentajes, entre otros, y ello es considerado un aspecto relevante y sustancial en el desarrollo relacional de los integrantes del grupo. 2- Proceso de comprensión de la materia: A partir de los diarios surgen una serie de preocupaciones de los estudiantes que podrían agruparse en tres dimensiones: Idioma particular de la materia: Los estudiantes refieren la particularidad que tiene la materia en cuanto a la cantidad de conceptos nuevos que deben integrar. Describen que tienen cierta dificultad en el manejo de los conceptos particulares de la metodología y la inmediatez con la cual tienen que absorberlos. Comprensión lógica del proceso investigativo: En este sentido, los estudiantes comentan que si bien logran entender ciertos conceptos específicos de la materia (marco teórico, variable, categoría, índice, operacionalización) les es muy dificultosa la comprensión de la completud de la materia, habitualmente no logran analizar la investigación como proceso y lo vivencian como compartimentos estancos. La participación del docente en la construcción del objeto de estudio: Los estudiantes manifiestan ciertas contradicciones en el asesoramiento de los docentes de la cátedra en la primera etapa de su investigación. En este sentido, hacen explícito el "desorden" que encuentran en las primeras semanas de la materia cuando deben definir el objeto de estudio y cómo la intervención de los docentes no resuelve y en alguna medida acrecienta ese desorden.

41 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 2 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

UTILIZACIÓN DEL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ANALIA CORREA | Uruguay | CURE UDELAR

MABEL WALKIRIA CAMEJO | URUGUAY | CURE UDELAR

Este trabajo relata la experiencia llevada adelante por docentes de la Udelar sobre el desarrollo del curso semipresencial "Acompañamiento docente en EVA para la promoción de aprendizajes". Se presentará la experiencia y autoevaluación del curso, desde el análisis de los procesos llevados adelante por los participantes del curso, propuesta rica en diversidad, ya que son docentes de distintas disciplinas y servicios de la UdelaR y del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP). Asimismo, reflexionaremos sobre las implicancias que estas prácticas de asesorías pedagógicas sobre procesos educativos mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dan significado para la formación y el desarrollo profesional. Contexto y justificación de la propuesta Esta experiencia comienza con la aprobación por parte del Programa de Desarrollo Pedagógico Docente (DPD) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), convocatoria 2019, para la generación de cursos, para docentes de Udelar y Formación Docente. Nuestra propuesta se basa en un curso semipresencial, que tiene como objetivo fortalecer la formación pedagógica y didáctica para la gestión y diseño instruccional de un entorno de aprendizaje facilitador, contextualizado en el entorno virtual de aprendizaje (EVA), orientado a docentes de diversas disciplinas y servicios de la Udelar y del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), curso que se encuentra en marcha desde el 3 de mayo. Con este curso se busca contribuir a la formación de los profesores como actores fundamentales del proceso educativo, tanto en aspectos pedagógicos promotores de estrategias de enseñanza no presenciales, como para el fortalecimiento en el diseño y uso educativo de cursos semipresenciales sustentados en EVA. Distintos autores señalan la importancia del empleo de las TIC para un mejor desempeño en la actividad docente. La formación en Entornos Virtuales de Aprendizaje constituye un importante tema de investigación en propuestas de innovación para la educación superior actual. Esta experiencia pretende como resultado ofrecer al docente la posibilidad de identificar las diversas potencialidades de los usos pedagógicos y didácticos de la plataforma como herramienta valiosa para la formación de las nuevas generaciones. La propuesta se alinea a las políticas centrales de enseñanza adoptadas por la Universidad. Su pertinencia se justifica en términos de descentralización territorial, en la diversificación de modalidades de enseñanza en contextos de numerosidad estudiantil, en servicios tanto del Interior como de Montevideo, así como en la necesidad creciente de uso de tecnologías y de plataformas que permitan a los docentes instrumentar cursos motivadores, que ubiquen a los estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizaje y mantener la vinculación estudiantil con los estudios y el sistema, en todo el territorio uruguayo. Planificación y recursos utilizados La planificación de la propuesta considera el conocimiento que trae el docente como usuario de la plataforma, facilitando el relacionamiento significativo entre su experiencia y los conceptos que irá profundizando en el proceso de actualización. Implica: análisis de situaciones cercanas al quehacer docente, fomento de la interacción en espacios virtuales y una actitud proactiva, participativa, colaborativa. Asimismo, los procesos educativos con el uso de la tecnología se sustentan sobre la base de fundamentos didácticos y principios que modelan el diseño de los materiales y las actividades para facilitar el proceso de aprendizaje (Ayala: 2014). Son principios definidos por Ayala (2014): Interactividad, invitando a los participantes que sean más activos y constructores de su propio aprendizaje, logrando la implicación del sujeto en las actividades propuestas en el entorno. Multimedia, los materiales y actividades creadas permiten la incorporación de múltiples recursos como textos, imágenes, animaciones, videos, sonidos, sitios web, entre otros, propiciando un ambiente que responde a las diferentes formas de aprendizaje de los participantes. Y Durable y Actualizable, buscando establecer una actualización y adecuaciòn permanente de los contenidos y las actividades. Una variable a tener en cuenta, radica en los tiempos y horarios de todos los participantes, ya que por sus ocupaciones suelen ser distintos. Esta flexibilidad, debe estar acompañada de una buena tutoría y un fuerte diseño instruccional, para evitar un estudiante aislado, que termine enciendo el computador, realizando las actividades y se desconectandose del aula virtual. Si no realizan los ajustes y seguimientos correspondientes, puede terminar provocando un Aula en donde el grupo desestime la importancia de la interacción social, la cual es esencial en la construcción de conocimiento, desarrollo del pensamiento crítico y la generación de habilidades para trabajar en equipo; tan necesarias para el profesional del hoy. Uno de los retos que enfrenta la experiencia, se relaciona con el desarrollo de niveles de competencias por parte de los docentes para un satisfactorio aprovechamiento de las posibilidades puestas a su disposición en este nuevo contexto educativo, donde la inclusión de las tecnologías y el abordaje de nuevas prácticas docentes, juegan un papel favorecedor de renovaciones metodológicas para la mejora en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Recomendaciones El aprendizaje colaborativo parte de un modelo de enseñanza que promueve la integración entre participantes, sin embargo existen ciertos desafios que se deben abordar para mejorar nuestras prácticas. La experiencia evidencia dificultades significativas en los estudiantes, en la adaptación al sistema de educación a distancia, ya que no fueron atractivas las propuestas de actividades grupales, la coordinaciones y distribuciones de tareas atrasaron las entregas y en algunos casos se constatò que no todos participaban equilibradamente. La planificación inicial se nutre de diversidad de herramientas de la Web 2.0, sin embargo terminaron actuando como posibles amenazas o brechas digitales, en la manera en que la complejidad de las herramientas o el desconocimiento de uso de las mismas enlentecieron el proceso. Finalmente, en formación docente es imperante la flexibilizaciòn en el diseño de la propuesta, en función de los intereses y posibilidades de los participantes, para poder mantener la motivación durante todo el proceso, ya que la realidad docente, en general transversalizada por la multiplicidad de tareas y actividades, actúa como factor de obstaculizaciòn del proceso de formación.

80 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

CUANDO EL DOCENTE SE CONVIERTE EN APLICADOR Y EL QUE MÁS APRENDE ES EL INTERMEDIARIO

Sandra Suburu | Uruguay | Sede Paysandú del Cenur Litoral Norte-UdelaR
Rodrigo Eugui | Uruguay | Sede Paysandú del Cenur Litoral Norte-UdelaR
Ingrid Neclea | Uruguay | Sede Paysandú del Cenur Litoral Norte-UdelaR
Amparo Anniballi | Uruguay | Sede Paysandú del Cenur Litoral Norte-UdelaR
Rodrigo Ferreira | Uruguay | Sede Paysandú del Cenur Litoral Norte-UdelaR

La educación universitaria requiere el desarrollo profesional de sus docentes, lo que implica, además del dominio disciplinar, una formación pedagógica orientada hacia el ejercicio de una actitud reflexiva y crítica, que permita una adecuación de las prácticas de enseñanza al contexto en el que estas se producen, y al mismo tiempo, promueva el andamiaje cognitivo en los estudiantes (García-Valcárcel, 2006). Desde este posicionamiento, el equipo de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la Sede Paysandú del CENUR Litoral Norte - Udelar, a partir de una demanda de docentes del Polo de Desarrollo Universitario de Medicina Social (PDU MS), realizó una asesoría pedagógica, focalizada inicialmente en la revisión conjunta de guías prácticas para la asignatura Salud Pública del Ciclo Inicial Optativo del Área de la Salud, durante el primer semestre de 2019. Al respecto, el curso está organizado de tal manera que las clases teóricas y prácticas están a cargo de diferentes docentes y, en algunos casos, otros ("intermediarios"), son los encargados de elaborar las guías didácticas para las cuales se solicitó colaboración, de manera que estos autores (que no siempre participan de los teóricos), las crean para quienes implementan el práctico. Si bien las guías se consideran un valioso recurso de apoyo para la enseñanza, no obstante, dadas las circunstancias, planteamos: ¿cómo un docente implementa lo que otro planifica? A pesar del cuestionamiento, se resolvió avanzar en la revisión conjunta de las guías propuestas, e iniciar sobre esta práctica una experiencia de investigación acción que, como tal, pretende mejorarla, desde una perspectiva crítica que "se esfuerza por cambiar las formas de trabajar, hace mucho énfasis en la formación del profesorado, está muy comprometida con las transformaciones de las organizaciones y la práctica educativa" (Colmenares y Piñeiro, 2008). Respecto a las guías, se realizó una lectura conjunta con los "intermediarios", constatando que los objetivos didácticos no correspondían, muchas veces, con las acciones proyectadas en las consignas, por lo que se revisaron los verbos introductorios (Anijovich et al., 2004). Se recomendó explicitar los materiales a utilizar y el tiempo asignado a cada tarea, y que la guía contemple contenidos actitudinales y procedimentales, además de los conceptuales. Se efectuó una reordenación de preguntas, ejercicios y recursos bibliográficos, en función de una jerarquización consensuada previamente. Se corrigieron aspectos gramaticales y paratextuales, y se sugirió que los textos utilizados para las actividades fueran adaptados y acompañados por glosas. En otro sentido, buscando responder la pregunta más arriba formulada, se efectuaron entrevistas semiestructuradas a las docentes "aplicadoras", dada la división de tareas observada. Las docentes manifestaron que "las guías son útiles", porque "ponen énfasis en los principales conceptos trabajados en los teóricos", pero sostienen la importancia de participar en su elaboración. En palabras de una entrevistada: "Hace tres años que damos los prácticos y hemos encontrado cosas que se pueden mejorar en la construcción de la guía. Si la hiciéramos juntos, el proceso sería más rico". Otra docente expresó: "...estaría bueno generar un intercambio, donde nos digan en qué aspectos teóricos hay que poner énfasis y luego entre todos pensar en la elaboración conjunta". Estos juicios refuerzan la inquietud inicial, destacando la necesidad de integrar el trabajo de todos los docentes involucrados, tanto en la planificación como en el desarrollo y evaluación de las prácticas educativas. Sin bien los docentes del PDU MS, en la reunión de evaluación de la asesoría, valoraron positivamente la colaboración en relación a la mejora de las guías, al impacto que tuvieron en la enseñanza y al enriquecimiento formativo del docente "intermediario"; los docentes de la UAE consideramos que es poco lo que se puede mejorar en la práctica, mientras se mantenga la fragmentación descrita de las tareas docentes, y de las diferentes instancias del curso. Este formato fomenta el aplicacionismo, menoscaba la autonomía y la creatividad, y no contribuye ni a la formación docente ni a su profesionalización. No obstante, apostamos a continuar pensando nuevas dinámicas de asesorías, que fortalezcan el trabajo conjunto de las áreas pedagógicas y académicas, en particular con los actores involucrados en la coordinación de la asignatura.

81 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MAGISTÉRIO SUPERIOR

Lidiane Limana Puiati Pagliarin Sra | Brasil | Universidade de Passo Fundo; Universidade Federal da Fronteira Sul

A discussão sobre a docência na educação superior vem crescendo nos últimos anos no Brasil (Pachane, 2006; Bazzo & Silva, 2011; Melo, 2018), com ênfase na formação para exercício da docência e suas lacunas formativas, nas metodologias de ensino e aprendizagem ou na formação continuada de professores da educação superior. Apesar do aumento de pesquisas acadêmicas na área, ainda há ausência de política educacional nacional diretamente voltada para a formação continuada dos professores da educação superior. Há apenas documentos legais (Brasil, 2006a; Brasil, 2006b) que responsabilizam as Instituições de Educação Superior Federais a dispor de políticas para desenvolvimento de pessoal. Assim, nas duas últimas décadas tem surgido iniciativas institucionais com esse objetivo, ainda que muitas delas possuem ações esporádicas e com concepções ainda não definidas (Melo, 2018). Por isso, interessa-nos investigar sobre essas políticas desenvolvidas nas próprias Instituições de Educação Superior para esses professores. Desse modo, o objetivo deste trabalho é analisar pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) produzidas nos últimos anos (2016 – 2018) sobre a formação continuada de professores do magistério superior desenvolvidas pelas próprias IES. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental. Foram analisadas teses e dissertações hospedadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, área de concentração "educação", com utilização dos descritores "políticas institucionais" "formação continuada" "educação superior". Para chegar à amostra da pesquisa, inicialmente realizou-se a leitura de todos os títulos e resumos das produções. O objetivo com essa primeira ação foi de selecionar as produções que poderiam trazer contribuições sobre políticas de formação continuada para professores da educação superior. Após triagem, 15 produções foram selecionadas: 08 desenvolvidas em âmbito de Mestrado e 07 de Doutorado. Desses 15 produtos, 06 foram publicados em 2016, 04 em 2017 e 05 produções em 2018. Selecionada a amostra, realizou-se a análise das produções, com identificação dos principais aspectos de cada pesquisa, tais como, objetivo geral, fontes e instrumentos de informação e resultados. Após a análise das produções, pode-se afirmar que quase a totalidade das pesquisas analisadas (92%) foram produzidas em Programas de Pós-Graduação (PPG) das regiões Sul e Sudeste do país, mesmas regiões onde concentram os maiores números de PPG. Todas elas têm como objeto a formação continuada de professores da educação superior promovida pela própria instituição. Das produções analisadas, 07 delas (46%) realizaram investigações em intuições federais, incluindo universidades ou institutos federais; 06 (40%) em instituição de educação superior privada; 01 (7%) em instituição estadual; 01 produção (7%) não realizou coleta de dados em espaços, pois sua análise foi documental. As pesquisas foram organizadas em três categorias: a) Relações entre formação continuada e saberes pedagógicos (10 produções); b) Relações entre formação continuada e atuação específica em modalidade de ensino (03 produções); c) Conceituação e/ou caracterização da pedagogia universitária (02 produções). A análise das 15 pesquisas indica que todas analisaram experiências ou programas formalizados de formação continuada para docentes da educação superior. Em geral, as dissertações e teses analisadas apresentam com clareza teórica e metodológica os aspectos básicos da pesquisa. Percebeu-se uma recorrência e convergência de autores para tratar da formação continuada de docentes na educação superior. Foram utilizados para as pesquisas os autores da literatura nacional e internacional bastante valorizados pela pesquisa em educação brasileira e recorrentemente utilizados não somente como marcos teóricos da formação continuada, mas da formação de professores de maneira ampla. A maioria das pesquisas coletou informações com os próprios docentes participantes dessas experiências ou programas formativos, o que torna as produções ricas em detalhes e deixa mais próxima de retratar aquela realidade. Os docentes investigados eram de diversas áreas de formação, com ou sem formação pedagógica, atuantes em instituições de educação superior privadas ou públicas, com variação de tempo de atuação na educação superior. Também houve instrumentos de coleta de dados diversificados, sendo questionário e entrevista os mais citados; além desses, a análise de documentos também fez parte de algumas das pesquisas. Todas as pesquisas identificaram contribuições da formação continuada para a prática docente dos professores que dela participaram, sendo que as mais enfatizadas pelos sujeitos das pesquisas, foram as relacionadas aos saberes pedagógicos. Tais pesquisas, em seu conjunto, traçam importantes contribuições para a temática e efetivam a relevância da promoção de políticas institucionais para o desenvolvimento profissional docente.

97 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 8 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL EN LA FORMACIÓN MAGISTERIAL: ROLES, COMPONENTES CURRICULARES Y MICROPOLÍTICA.

LETICIA ALBISU | Uruguay | CFE
GUILLERMO PÉREZ GOMAR | Uruguay | CFE
Bárbara Burwood | Uruguay | CEIP
ALFONSINA PERDMO | Uruguay | CEIP
Camila Amaro | Uruguay | CEIP

Introducción Esta investigación, seleccionada por el Fondo Sectorial de Educación de la ANII/CFE se propone describir, analizar e interpretar las percepciones de los agentes involucrados en la práctica preprofesional de la carrera de Magisterio de Montevideo en el marco del Plan de Estudios 2008 sobre sus principales características, especialmente las que se vinculan con el significado y desempeño de los roles participantes, los componentes curriculares, y las dinámicas de formación en los centros de práctica. En la misma línea, continúa y profundiza la investigación sobre la construcción de la identidad profesional del docente de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo, a cargo del mismo equipo y seleccionada por este Fondo en su edición 2017. Se usa un diseño de tipo flexible y descriptivo. Es flexible ya que algunos aspectos se ajustarán en el devenir del trabajo. Pretende incorporar elementos de los diseños de tipo explicativo, en tanto los resultados y las consecuencias de las actividades a realizar nos permitirán asegurar con fuerza de evidencia ciertas ideas en torno a los objetivos planteados. Se espera que produzca conocimiento original sobre cuatro dimensiones de la práctica preprofesional magisterial: los agentes formadores que participan, sus componentes curriculares y las estrategias de inclusión, la dinámica organizacional en el centro de práctica, y las posibilidades de cambio y mejora en dicha práctica. Objetivos específicos Establecer las características de los roles y las figuras de referencia y acompañamiento pedagógico que participan en la práctica preprofesional. Conocer y analizar los componentes curriculares que se integran en las prácticas preprofesionales de los estudiantes magisteriales, en especial las estrategias que ellos implementan para incluir a alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación. Identificar y caracterizar los aspectos constitutivos de la dinámica de formación en los centros de práctica con respecto a las acciones formativas, su planificación, la evaluación de las prácticas de los estudiantes, y los vínculos entre los agentes que participan. Caracterizar las tensiones y las posibilidades de cambio y mejora de la práctica preprofesional que identifican los agentes que participan en ella. Metodología Desde un enfoque y metodología cualitativa, se analizarán documentos y se realizarán entrevistas semiestructuradas a inspectoras, directoras y maestras de escuelas de práctica, así como grupos de discusión con estudiantes practicantes de segundo, tercero y cuarto año. Momentos o fases del trabajo de campo: Primera fase: análisis de documentos. Se analizarán documentos, con foco en el objetivo específico 1, así como de apoyo al objetivo específico 3. Segunda fase: realización de entrevistas semiestructuradas. Se realizarán un total de 30 entrevistas semiestructuradas a inspectoras, directoras de escuelas de práctica y a maestras adscriptoras, con foco en los objetivos específicos 1 y 2. Se desagregan de la siguiente forma: - Inspectoras: 5 entrevistas - Directoras: 10 entrevistas - Maestras adscriptoras: 15 entrevistas Tercera fase: realización de grupos de discusión. Se realizarán un total de 8 grupos de discusión con foco en los objetivos específicos. Estrategia de análisis Los discursos que se producen en las entrevistas y en los grupos de discusión serán procesados con el Programa Atlas Ti para datos de corte cualitativo. Se utilizará el método de comparación constante de la Teoría Fundamentada. Se utilizarán categorías a priori (de acuerdo a los objetivos específicos) y otras emergentes. Se realizarán cruces analíticos entre los discursos emergentes de las estudiantes, las directoras y las maestras, a efectos de establecer las semejanzas y las diferencias. Primero se realizará un análisis primario de las entrevistas a maestras adscriptoras, directoras e inspectoras de práctica, a efectos de identificar los temas emergentes que se integrarán a la pauta de los grupos de discusión con las estudiantes. Luego se analizarán por separado las entrevistas y los grupos, realizándose una codificación abierta para la identificación de categorías de análisis que emerjan, seguida de una codificación axial de los datos para identificar relaciones entre las categorías anteriores y construir modelos comprensivos parciales. Finalmente, se integrarán los resultados para elaborar un modelo comprensivo común (codificación selectiva), que aborde los discursos y las argumentaciones de los agentes En relación a los problemas de validez y de confiabilidad desde un enfoque cualitativo se desarrollarán estrategias que atiendan los criterios de dependencia, credibilidad, transferencia y confirmabilidad. Para ello se emplearán estrategias de triangulación de fuentes de datos (estudiantes, maestras, directoras e inspectoras) y de instrumentos de producción de información (entrevistas y grupos de discusión), una descripción exhaustiva de las categorías previas y emergentes, un muestreo teórico, la validación de los participantes de la investigación (validación de audiencia) y el juicio crítico de agentes externos (validación de iguales). Se solicitará a la profesora visitante su juicio sobre los resultados y los análisis que se realizaron, y se organizarán dos seminarios-taller en los IINN de Montevideo como instancias de validación de los resultados y devolución: uno con las estudiantes participantes, y otro las directoras y maestras. Resultados Los resultados esperados son, entre otros, un listado validado de componentes curriculares y estrategias de la práctica preprofesional que se refieren a la inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje, y una matriz validada de caracterización de las principales dimensiones y aspectos constitutivos de la dinámica organizacional de la práctica. Esta investigación se inició en el mes de junio de 2019 y tiene una duración prevista de un año.

115 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 8 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

SECUENCIAS INTERDISCIPLINARIAS Y ALFABETIZACIONES ACADÉMICAS: INTERVENCIONES DOCENTES COORDINADAS E INVESTIGADAS EN LA UNIVERSIDAD

Susana Kanovich | Uruguay | Unidad de Apoyo a la Enseñanza - CENUR Litoral Norte Sede Paysandú - Universidad de la República
Rosario Molinelli | Uruguay | Unidad de Apoyo a la Enseñanza - CENUR Litoral Norte Sede Paysandú - Universidad de la República
Silvia Grattarola | Uruguay | Instituto de Formación Docente - CFE
José Estévez | Uruguay | Instituto Superior de Educación Física - CENUR L N - UdelaR
Federico Saredo | Uruguay | Instituto Superior de Educación Física - CENUR L N - UdelaR

Ingresar a la universidad implica sumergirse en una cultura que implica formas diferentes de pensar, estudiar y comunicar, lo que muchas veces constituye una dificultad para los estudiantes que ven frustrada o retrasada su trayectoria académica. Con el objetivo de facilitar esta transición, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) del Centro Universitario Regional Litoral Norte, Universidad de la República, Sede Paysandú, llevó a cabo una experiencia de investigación-acción, modelo metodológico que promueve la transformación y el mejoramiento de las prácticas a partir de la creación de espacios de diálogo, reflexión y co-construcción de conocimiento (Colmenares y Piñeiro, 2008). Esta investigación se realizó a partir de una propuesta de intervención que consistió en el trabajo secuenciado y colaborativo entre docentes de dos asignaturas del primer año de la carrera de Licenciado en Educación Física. Fueron acompañados por una docente orientadora en Alfabetizaciones Académicas y por el equipo docente de la UAE, que participó en las reuniones, realizó observaciones de clases, entrevistas a los docentes y encuestas a los estudiantes. Se codiseñaron actividades para un proceso de lectura inferencial de distintos capítulos de un mismo texto en ambas materias, y el trabajo final de una de ellas fue tomado como insumo para la producción realizada en la otra. Esto se fundamenta en la importancia de lograr integración y coherencia académica que disminuya la fragmentación curricular y tienda a la creación de comunidad (Ezcurra, 2011). Asimismo, el acompañamiento a docentes en procesos de enseñanza de lectura y escritura académicas aporta a la comprensión de contenidos y a la significación de las prácticas de enseñanza, desde una postura que considera al lenguaje como un acto intencional que tiene consecuencias para el desarrollo intelectual de los sujetos, y la lectura y la escritura como prácticas sociales de uso, que se enseñan y aprenden en cada nueva situación de comunicación durante toda la vida (Dorronzoro, 2013). En este sentido, se propuso trabajar en clase con varios ejemplares del libro físico, se crearon guías orientadoras de la lectura de los capítulos seleccionados y consignas para la producción textual, con el fin de ayudar a reconocer las posturas del autor, las líneas y entrelíneas, los supuestos, entre otros aspectos del discurso. Paralelamente se realizó lectura en grupos, se requirió argumentación oral y elaboración de textos breves en relación a lo leído procurando que los estudiantes vincularan los contenidos con otros conceptos trabajados en ambos cursos: Fundamentos Generales de las Ciencias Humanas y Juego y Prácticas Lúdicas I. A partir de los instrumentos de recolección de datos utilizados, se obtuvieron los siguientes resultados: en las entrevistas los docentes orientados manifestaron haber logrado una mayor motivación e implicación estudiantil respecto a generaciones anteriores. Además reconocieron el valor del trabajo colaborativo y de la apertura de sus aulas para nutrirse de otra disciplina, lo que consideran que contribuyó a la mejora de las producciones escritas de los estudiantes, a la disminución de la fragmentación disciplinar y a que el sentido acreditador de la evaluación disminuya, dando paso a una mayor comprensión. En las encuestas los estudiantes valoraron la experiencia realizada, al expresar, por ejemplo: "considero muy importante antes de comenzar a estudiar un libro introducirnos en él desde la tapa, contratapa, investigar sobre el autor, etc. Eso lograba que el interés creciera y también que fuera más fácil comprender el tema que íbamos a abordar"; "el trabajo de forma interdisciplinaria favoreció el entendimiento del libro"; "un nuevo tema se logró abordar desde miradas y materias totalmente diferentes"; "destaco la comunicación entre profesores"; "trabajarlo en un semestre y luego en el siguiente, con otro docente, dio facilidad a la hora de comprender y vincular ambos temas, ya que tenían infinidad de hilos para relacionarlos". La docente orientadora calificó la experiencia como altamente positiva: "me permitió seguir comprendiendo que el trabajo colaborativo se torna un dispositivo clave, pues en las múltiples interacciones mediadas entre docentes y el equipo orientador, el carácter epistémico de la lectura y la escritura adquiere sentido". En la observación de las clases pudo constatarse que los docentes promovían tanto la modalidad de trabajo "periférica" como la "entrelazada" de acuerdo a la distinción que realiza Carlino (2018), ya que además de dar pautas y revisar las tareas de lectura y escritura, intervenían durante ellas, estimulando las interacciones con y entre los estudiantes como oportunidades para repensar los contenidos. Por otra parte, retomar lo elaborado por los estudiantes en la asignatura del primer semestre como insumo para el trabajo del segundo, constituye una actividad "constructiva", en la definición de Pastré (2008), citado por Rosli y Carlino (2019), ya que posibilita hallar nuevos sentidos a los contenidos trabajados a la luz de la nueva disciplina, que modifican y profundizan la comprensión inicial. Tanto para los docentes como para los estudiantes, se percibe que fue más significativo el trabajo secuenciado con el mismo texto en diferentes asignaturas, que la propuesta específica de trabajo con la comprensión y la producción de textos. Sin embargo, desde este equipo de investigación, se sostiene que el reconocimiento y apreciación de dichas secuencias fue posible por la planificación coordinada y la implementación de actividades variadas de lectura y escritura. Nuevos ciclos de esta investigación-acción permitirán profundizar la indagación realizada y aportar nuevos datos que permitan ajustar la propuesta hacia una mayor toma de conciencia, por parte de estudiantes y docentes, acerca de la importancia de estas y otras estrategias de lectura y escritura para el mejoramiento de las prácticas en la educación superior.

118 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 2 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LA FORMACIÓN DIDACTICO PEDAGÓGIA Y SU RELACIÓN CON LA INTEGRACIÓN DE TIC EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA UDELAR.

Nancy Peré | Uruguay | Unidad Académica, Pro Rectorado de Enseñanza, Universidad de la República,

Carina Lion | Argentina | Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Desde los órganos centrales de la Udelar, se ha evaluado como necesario el profundizar los procesos de formación didáctica de docentes universitarios mediante el desarrollo de acciones semipresenciales y a distancia con el uso de TIC. Por medio de los procesos de formación se ha pretendido obtener una masa crítica de docentes con capacidad de transformar la enseñanza, que por su ubicación laboral y las funciones que cumplen sean promotores del cambio, con capacidad reflexiva y de convertirse en formador de formadores. Las instancias de formación tienen como objetivos el promover mejores aprendizajes teóricos, aplicados y de intervención, así como utilizar con enfoque pedagógico los recursos tecnológicos disponibles en sus respectivos ámbitos. Con este trabajo se intenta indagar en esos recorridos múltiples en contextos de alta dotación tecnológica (Maggio, 2012, 2018, Lion, 2014), en donde mediante la investigación se transparenten los procesos de hibridación entre la enseñanza presencial y la virtual en los espacios de formación pedagógica. La investigación que aquí se presenta partió de la pregunta de si ¿existe una relación específica entre la formación de docentes y la integración de tecnología? en caso afirmativo, ¿Dónde se encuentra el centro de este vínculo: en el diseño de la formación, en la implementación o en el seguimiento de las prácticas? Para acercarse a una respuesta de estas interrogantes se realizaron observaciones de clases de formación pedagógica, se analizaron implementaciones en el entorno virtual de la universidad y se realizaron entrevistas en profundidad a actores claves en donde se trabajó a su vez la perspectiva de narrativa autobiográfica. Desde el enfoque epistemológico se trata de una investigación cualitativa en tanto se analizan en profundidad prácticas de enseñanza. (Sautú, 2005). Se propuso el abordaje en profundidad de experiencias formativas en diferentes niveles institucionales, con identidades y contextos específicos. En esta oportunidad se presentan los resultados vinculados a la presencia de acciones de formación pedagógica diversas y los enfoques alternativos que se proponen. Uno de los conceptos transversales presentes en las acciones de formación es el de reflexión sobre la práctica. En este sentido se comparte con Anijovich, et.all. (2009) la importancia de los procesos reflexivos en la formación de los docentes. Las propuestas de formación analizadas dan cuenta de un recorrido histórico en donde la reflexión como método ha ido permeando las prácticas de formación. Se encuentran formatos y modalidades que facilitan el intercambio y la revisión de las prácticas promoviendo la metacognición en la tarea de enseñar. El taller, el laboratorio, los encuentros y la tutoría surgen como las modalidades de formación seleccionadas en los distintos campos del conocimiento en la universidad. A partir de esta estructura diversa comienzan a perfilarse nuevos desafíos para los responsables de la formación. En algunos casos esos desafíos se concentran en la promoción de temas concretos como ser la enseñanza y el aprendizaje de la clínica, las competencias digitales docentes, el vínculo con la evaluación, el clima motivacional en el aula, entre otros. Este tipo de propuestas quedan sujetas a la presencia e impulso de los docentes formadores que están trabajando en esos temas. Por otro lado, desde la mirada de las unidades de apoyo a la enseñanza el mayor desafío se encuentra en un difícil equilibrio entre las acciones de formación en los formatos ya mencionados o el desarrollo de un trabajo con los equipos docentes de una unidad curricular en particular para la transformación de sus prácticas en la búsqueda de soluciones a problemas concretos. Para los docentes de estas estructuras de apoyo, en donde una de sus funciones es el asesoramiento pedagógico, es fundamental la proximidad y el proceso que se va construyendo con este trabajo. Aunque es una actividad muy demandante, la sostienen por la satisfacción de lograr cambios del tipo "mirá hace 30 años que venían haciendo el mismo sistema de evaluación y ahora si lo cambiaron o cambiaron 8 grupos prácticos más"… Se encuentra que los procesos de formación que involucran aportes desde distintos lugares en un esfuerzo sistemático, continuo y de formación en la acción obtienen resultados diversos, ya sea un cambio concreto, la presentación de un proyecto de innovación, la publicación de un artículo o participar de un evento. Este tipo de resultados nutre la formación y promueve un nuevo ciclo de trabajo con ese equipo o con otros. Esta mirada de la formación está también relacionada la presencia de componentes de tecnología en las prácticas de enseñanza de los casos a estudio. Lo que en todos los casos se menciona es la existencia del EVA de la Udelar, y en menor medida se indican otros posibles recursos tecnológicos. Como aspecto a destacar se menciona la presencia reiterada de un discurso sobre la tecnología que la pone subordinada a la perspectiva pedagógica y a su integración en una planificación didáctica como un recurso más de los múltiples disponibles.

133 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EL CASO DE HISTORIA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y EN LA UNLP (ARGENTINA)

Marina Barcia | Argentina | Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHICS/ CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. (FaHCE – UNLP)
Susana De Morais Melo | Argentina | Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHICS/ CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. (FaHCE – UNLP)
Silvania Gonzalez Refojo | Argentina | Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHICS/ CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. (FaHCE – UNLP)

Presentamos avances alcanzados en el marco del proyecto de Investigación "Tradiciones y perspectivas en la formación pedagógica de profesores y especialistas en educación. Estudios de casos en el nivel superior, universitario y no universitario" IdIHCS-CONICET (FaHCE - UNLP). Abordamos los dispositivos de formación de profesores para el nivel secundario en ámbitos del nivel superior –universitario e institutos de formación docente-, focalizando el análisis en las Prácticas de la Enseñanza. Indagamos e intentamos re-construir los modelos de enseñanza y los encuadres pedagógico-didácticos subyacentes. Buscando desentramar las lógicas en las que se inscriben tradiciones naturalizadas y poco problematizadas. Seleccionamos casos en que la misma carrera se dicta en ambos subsistemas del nivel superior. Aquí nos ocupamos de las Prácticas y Residencias de los profesorados de Historia de la Universidad Nacional de La Plata y el de la Provincia de Buenos Aires. Presentamos resultados parciales sobre dispositivos curriculares de formación desde la perspectiva estructural-formal. La prescripción curricular adopta la forma de planes de estudio en los profesorados universitarios y de diseños curriculares en los institutos provinciales. Los modelos y los dispositivos se inscriben en tradiciones formativas institucionales y epocales, cuyas vinculaciones con los marcos teóricos pedagógico-didácticos vigentes son parciales y complejas. Es necesario advertir que para el caso provincial es una producción de 1999 y para el nacional es de 2010, es decir que además de las instituciones y su cultura deben considerarse espacios políticos y territoriales diversos. Estos enmarcamientos ofrecen al profesor formador puntos de anclaje e identificación que regulan sus acciones, pero no las determinan. La labilidad que los enlaza con la teoría proposicional es atravesada por supuestos y mitos que también se expresan en la intervención del docente. Desde una perspectiva histórica la formación de profesores de educación secundaria en la Argentina está marcada por la tradición academicista (Davini, 1995) en la que los saberes de la transmisión son más valorados que los saberes sobre la transmisión (Terigi, 2012). Aun así las Prácticas de Enseñanza como materia se halla presente en todos los planes de estudio desde los orígenes, generalmente en el último año de la carrera, otorgando cierta categoría en la secuencia (Bernstein, 1993) dada su ubicación temporal, y también cierta jerarquía (Bernstein, 1993) entre las materias de su grupo- saberes sobre la transmisión- en función del tiempo asignado con respecto a las demás. Advertimos en alguno de los planes un corrimiento de las lógicas vinculadas con visiones aplicacionistas -apropiación de marcos teóricos previa a la práctica- por otras en donde la práctica es eje vertebrador, inscripción más próxima al concepto de praxis (Barco, 1996). Actualmente conviven ambos tipos de modalidades: reconocemos en los profesorados universitarios un sesgo aplicacionista -no sin tensiones en la formulación de alguno de ellos- y la práctica como eje en los profesorados provinciales. Es destacable que en estos hallamos diversidad de sentidos de la formación: casos que persiguen perfiles de egresados, planes centrados en la formación de competencias, otros en los que se busca alcanzar ciertos horizontes formativos. Los Diseños provinciales están organizados en cuatro años y además del eje comentado reconoce un principio organizador por año, que articula cuatro espacios formativos -conformados por Espacios Curriculares: de la Fundamentación Pedagógica, de la Especialización por Niveles, de la Orientación y de la Práctica Docente-. En esta prescripción la secuencia está determinada por la presencia de la práctica cuya complejidad se desagrega y explicita: "La concepción de la Práctica como Eje Vertebrador (…) concreta (…) una concepción integradora de la acción pedagógica, (de) todos los conocimientos y competencias que los alumnos adquieren durante su formación" (Diseño Curricular, 1999:12)1 . Esta presencia de la práctica en la secuencia es reforzada al constituirse en articuladora de los principios organizadores de los contenidos curriculares, que "denotan el aspecto sobre el que se pone el énfasis para el abordaje de los contenidos de todos los Espacios Curriculares" (Diseño Curricular, 1999:11). Desde nuestra perspectiva considerar la práctica como principio organizador supone la capacidad de articular los saberes de la transmisión y jerarquizar los saberes sobre la transmisión respecto de los primeros, lo que implica un aumento en la jerarquía. El Plan de Estudios del Profesorado de Historia de la UNLP (5 años), propone formar "profesionales de la historia, particularmente, en lo vinculado a la actividad docente, la investigación y la extensión" (p. 1). Se estructura en Áreas de Conocimiento; Metodológica; Otras Disciplinas Científicas y Humanas; y la "Capacitación pedagógica, didáctica y de planificación" que se organizan en cinco Bloques. El Bloque Práctico Pedagógico brinda "los conocimientos específicos y la experiencia necesaria para el desarrollo de la actividad docente" (p.6). Está conformado por cinco materias. En relación con la secuencia, de acuerdo al Régimen de Enseñanza y Promoción, el alumno estará en condiciones de cursar la materia una vez aprobado el 70 % de del Plan de Estudios, quedando en el tramo final de la carrera. En relación con la jerarquía el Plan considera al Bloque Práctico Pedagógico el 18.8 % del total del tiempo de la formación, asignando a las Prácticas el 4,16% (p.4). El análisis de la secuencia y la jerarquía de Prácticas de la Enseñanza en uno y otro plan muestran las lógicas subyacentes en su conceptualización, de las finalidades de la formación y cultura profesional de la que participan y postulan. 1- Res. N° 13271-99 Modificada por Res. N° 3581-00 E s t r u c t u r a G e n e r a l.

137 | ORAL
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 8 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

¿ES POSIBLE ARTICULAR EL OFICIO DOCENTE Y LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA A TRAVÉS DE LAS CONSIGNAS DE TRABAJO EN EL AULA EN EL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR SIMÓN BOLÍVAR DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA?

Agustina Belén Padilla | Argentina | Universidad Nacional de Córdoba
Carla Agostina Menicuchi | Argentina | Universidad Nacional de Córdoba

Esta ponencia refleja una parte de los resultados obtenidos de la intervención llevada a cabo en el Instituto de Enseñanza Superior (en adelante IES) Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba, Argentina en 2017, en el marco de la Práctica Profesional Supervisada que se presenta desde 2003 como una opción a los estudiantes para acreditar la finalización de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba - Argentina. Desde el IES expresaron múltiples preocupaciones en relación a las dificultades de los estudiantes en torno a las habilidades comunicativas (orales, escritas y de lectura) específicamente aquellas vinculadas con la comprensión de las consignas y su resolución. Para abordar esta problemática se seleccionó entre las distintas carreras que brinda el IES el Profesorado de Geografía, ya que es la única institución de gestión estatal destinada a la formación de profesores en esa disciplina. Además se decidió trabajar con la cátedra de Práctica Docente ya que desde ese campo de conocimiento se ofrece una aproximación a la multiplicidad de dimensiones y sentidos que posee la docencia. Inicialmente, fue necesario conocer las representaciones y significados de los profesores de la cátedra de Práctica Docente, sobre las consignas de trabajo en el aula, el oficio docente y la alfabetización académica. Las entendemos como "la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y las formas en que esto impacta en sus comportamientos y actitudes […]" (Mazzitelli, Aguilar, Guirao & Olivera, 2009, p. 267). Para recabar esta información se combinaron entrevistas abiertas semiestructuradas a los docentes, lectura de planificaciones anuales del año 2017 de Práctica Docentes I, II, III y IV y observaciones de clases. Se analizaron teniendo en cuenta las perspectivas teóricas existentes (Riestra, 2010, Carlino, 2013; Bombini & Labeur, 2017) sobre la alfabetización académica, el oficio docente, y las consignas dentro del aula. Los resultados fueron: a) Oficio Docente: marcos interpretativos de los múltiples aspectos de la futura tarea y de la identidad docente a partir de definir el rol como agentes del Estado comprometidos con la educación como derecho. Se intenta acercarlos al lugar que ocuparán como profesionales de la educación. Aparece firmemente en el discurso la preocupación en torno a la dificultad de los estudiantes a la hora de pensarse desempeñando el rol docente: "Ellos tienen marcas muy fuertes que no sé si logran deconstruir, realmente se sienten profesores cuando egresan" b) Alfabetización académica: maneras específicas de leer, escribir y hablar dentro de una determinada disciplina. Son habilidades comunicativas indisociables y que se articulan en la práctica: "la lectura requiere de capacidades como la comprensión, la interpretación, la decodificación, que permiten relacionar las ideas en las producciones escritas". Expresan malestar originado por el problema de dedicarle tiempo a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académicas conjuntamente con el conocimiento teórico. Así pasan por alto su incumbencia en los aprendizajes de estas prácticas. c) Consigna: es el enunciado que indica una acción cuyo objetivo es generar aprendizajes en los estudiantes mediante la búsqueda y construcción propia de la respuesta. En Geografía, desde el enfoque enciclopedista se utilizan consignas simples y de fácil resolución para lograr un aprendizaje memorístico y descriptivo. Nuevas perspectivas teóricas expresan la enseñanza geográfica desde un lugar humanístico y problematizador al proponer consignas complejas y explícitas que posibilitan la construcción de la respuesta a partir de una reflexión crítica del contenido. Muy a menudo este proceso no es enseñado, y se implicita que los estudiantes saben cómo realizarlo Reconocer las representaciones permitió pensar las consignas de trabajo en el aula como herramienta para articular el oficio docente y la alfabetización académica poniendo en tensión ciertos aspectos naturalizados de estas temáticas dentro del IES. Como resultados obtenidos resaltamos: - El isomorfismo en las prácticas de enseñanza, es decir, la organización del trabajo en el aula asociados al nivel medio. - La importancia de la alfabetización académica para redactar las consignas y acompañar su resolución, entendiendo a la lectura y escritura académicas como una herramienta fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. - El valor pedagógico de las consigas en los espacios curriculares de la Práctica Docente ya que los estudiantes las planifican en el marco de una secuencia didáctica que desarrollan en su residencia. Por todo lo expresado aquí consideramos que la vinculación entre consignas, oficio docente y alfabetización académica requiere de una reflexión sobre las representaciones en torno al trabajo docente para comenzar a repensar el rol del profesor del IES como responsable de enseñar no solo el contenido teórico sino también los modos específicos de la lectura y escritura académicas de la disciplina.

145 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

PRIORIDADES DE FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA PERCIBIDAS POR LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE AGRONOMÍA

Gustavo Marisquirena | Uruguay | Facultad de Agronomía, Universidad de la República
Cecilia Bratschi | Uruguay | Facultad de Agronomía, Universidad de la República
Marta Elichalt | Uruguay | Facultad de Agronomía, Universidad de la República

En la universidad los docentes cumplen diversas funciones, siendo las principales las de enseñanza, investigación y extensión. En general todos los docentes universitarios se han formado en una profesión o carrera cuya finalidad es el desempeño en las atribuciones o incumbencias de su titulación. Posteriormente, las exigencias de la formación profesional o académica continúan con los niveles de maestría y doctorado, cuyo objetivo principal es la independencia para desarrollar trabajos de investigación. Si bien la razón de origen y el cometido central de las universidades radica en la enseñanza, la mayor parte de sus docentes no se han formado para realizarla de manera "profesional", es decir con conocimiento de los fundamentos pedagógicos y didácticos que afectan los procesos de formación de otras personas. Por ello, promover y fortalecer la formación didáctico pedagógica de los docentes constituye un componente esencial para incrementar la calidad educativa de nuestras universidades. El objetivo de este trabajo fue conocer el estado de situación y las demandas de formación didáctica y pedagógica que los docentes de la Facultad de Agronomía consideran prioritarias para abordar su práctica de enseñanza, además de sensibilizarlos en su rol como educadores. Para ello se realizó una encuesta estructurada on-line, dirigida a todos los docentes de la institución. Se investigaron entre otros aspectos: la formación y el nivel académico alcanzado, las características de la función académica, la percepción que tienen sobre su formación para la enseñanza universitaria y las necesidades o demandas que entienden prioritarias para mejorar su desempeño en esta función. Para identificar las prioridades de formación se enunciaron temáticas inscriptas en tres ejes. A) "Planificación y metodología": que involucró tópicos como la enseñanza activa, la integración de funciones universitarias, la formulación de objetivos y enseñanza de competencias, el abordaje de diversos tipos y causas de problemas en el aprendizaje. B) "Evaluación de aprendizajes": el cual incluyó aspectos como diseño y evaluación de instrumentos, distinciones en las funciones de la evaluación y heteroevaluación. C) "Roles docentes": que incluyó el docente y el estudiante en una enseñanza activa, los tutores docentes, los tutores académicos estudiantiles y el análisis de las competencias necesarias en los docentes. Según la sentencia consultada se utilizó una escala Lickert de 5 puntos (5 correspondió a "muy necesario que me forme" y 1 "innecesario que me forme") y una escala cualitativa de cinco conceptos: mala, regular, buena, muy buena y excelente. Se obtuvieron 174 respuestas que corresponden al 43% de los docentes de la Facultad incluyendo todas las carreras y sedes. Entre quienes respondieron, 70 % ocupan cargos de inicio (Gdo 1 y 2) y 30% de conducción (Gdo. 3 a 5). De los docentes que respondieron más del 50% están cursando maestría en sus disciplinas y 51% indica no haber realizado ningún curso de formación docente para la enseñanza. No obstante, con independencia del grado académico, alrededor del 30% considera que su formación para enseñar es mala o regular; en tanto el 70%, como mínimo la considera buena, lo cual se asocia a la formación en ejercicio o la acumulación de experiencia, desarrollada junto a quienes ya estaban cumpliendo esa tarea. Para los tres ejes temáticos planteados para la formación, la media general se sitúa entre 3 y 4 puntos, lo que marca una importante necesidad por formarse (3.66, Gdo1 y 2 y 3.45, Gdo 3 a 5); pero esta necesidad es mayor para los grados de inicio (mediana = 4 en todos los ítems) que para los grados de conducción (mediana = 3 en la mayor parte de los ítems). La demanda de formación en los temas relativos a "evaluación de aprendizajes" presenta una media general levemente superior en comparación con los de "planificación y metodología" y "roles docentes" (3.76, 3.57 y 3.53 respectivamente). Los docentes Gdo 1 y 2 expresan en promedio mayor necesidad de formación que los grados superiores en "estrategias educativas para estudiantes que presentan rezago curricular", "déficit de conocimientos y habilidades provenientes de ciclos educativos anteriores" y en "formación de tutores" lo cual se vincula a su menor experiencia en la interacción directa con los estudiantes y su cercanía generacional. Estos resultados contribuyen a conocer la población docente en cuanto a su necesidad de preparación para desarrollar la función de enseñanza y constituyen un insumo fundamental para orientar las líneas de trabajo de la Unidad de Enseñanza en el apoyo y la formación de los docentes hacia temas de su interés. A su vez, aporta información para generar estrategias para introducir otros temas necesarios que pueden no estar siendo considerados, con el fin principal de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la satisfacción de los actores involucrados.

155 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LA ENSEÑANZA DEL CONCEPTO DE SALUD PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LAS CARRERAS DE MEDICINA Y PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Ana Laura Russo Cancela | Uruguay | Facultad de Psicología. UdelaR

En las últimas décadas, las temáticas vinculadas a la calidad de la enseñanza superior y la formación de los profesionales universitarios, pueden definirse como asuntos de interés creciente por parte de la comunidad educativa. El aumento de la matrícula universitaria, la heterogeneidad de la población estudiantil, el uso expansivo de las tecnologías informáticas y la formación para un mercado laboral cada vez más especializado, son temas habituales en los artículos científicos y objeto de estudio de múltiples investigaciones. La Universidad de la República ha impulsado la creación de nuevas carreras, así como la reforma de los planes de estudio en las carreras de grado, comprendiendo actualmente a la mayoría de los servicios universitarios. Las modificaciones han diseñado currículos más flexibles y abiertos, expresando la necesidad de ampliar las fronteras de los campos de conocimiento, incluyendo la formación interdisciplinaria como un saber imprescindible para el ejercicio del futuro profesional. En este contexto local, esta comunicación, presenta algunos avances de la tesis doctoral en educación, cuyo tema de investigación aborda la enseñanza de las concepciones de salud, durante la formación de profesionales universitarios en la Universidad de la República. La investigación se propone indagar respecto a la formación de grado de médicos y psicólogos, buscando describir y comprender, qué aspectos explícitos e implícitos se despliegan al transponer didácticamente las nociones de salud. Teóricamente, el estudio se ubica en la categoría de investigación educativa y específicamente define el ámbito universitario como una didáctica de nivel. La didáctica universitaria, definida como didáctica específica de nivel, surge como un área de estudio precisa para la investigación de los procesos que se desarrollan en el aula universitaria. Se trata de un ámbito complejo y multiderminado por el entramado de relaciones que allí se desarrollan, tales como el contexto institucional, la cultura de la disciplina que traen y producen los docentes en su desempeño para la formación en una profesión determinada. (Lucarelli, 2015) Se parte del supuesto que los conceptos sobre salud que trasmiten los profesionales docentes, está influido por su historia de vida, por el propio proceso de formación, por sus creencias y por las de la sociedad o cultura en que viven. En este sentido, los saberes y creencias sobre la salud inciden particularmente en el modo de ser docente a la hora de enseñar para el ejercicio de un rol profesional definido. Tal como lo expresa Maurice Tardif, "el saber no es una cosa que fluctúa en el espacio: el saber de los profesores es el saber de ellos y está relacionado con la persona y su identidad, con su experiencia de vida y con su historia profesional, con sus relaciones y con sus alumnos en el aula y con otros actores de la institución" (Tardif, 2010, p.10) Ante la pregunta, ¿qué profesional estamos formando?, alentamos la idea de que toda teoría de la enseñanza requiere una mirada compleja, multidimensional y contextualizada. De acuerdo con Lucarelli, consideramos que es necesario superar los enfoques instrumentales y tecnicistas, logrando articular lo político, lo económico, social, cultural educativo y epistemológico. Lo técnico tendrá sentido en función de esa articulación, donde cada situación específica de tipo curricular, de tipo didáctico, exige definir el contexto donde se desarrolla la enseñanza. (Lucarelli, 2016) La investigación se propuso un diseño metodológico cualitativo, desde un aproximación interpretativa, compresiva y reflexiva, donde los datos emergen de los procesos complejos que se estudian, para lograr la transformación y el cambio, en la concreción de mejores condiciones sociales. Teniendo en cuenta que la idea de lo que se considera salud y enfermedad está presente durante toda la formación académica de los profesionales de la salud y partiendo de que las nociones que se van construyendo son la matriz que atraviesa todas las prácticas de intervención profesional, la presente investigación se propone indagar respecto a los modelos y nociones de salud vigentes en la formación académica de grado y a partir de los cuales los docentes diseñan la enseñanza. Siguiendo a De Souza Minayo, se destaca la necesidad de distinguir entre los términos "conceptos" y "nociones" sobre "salud", en el entendido que se trata de diferentes significados y formas de nombrar un conjunto de ideas o representaciones de la misma. La autora enfatiza la importancia de los diferentes significados y la necesidad de adquirir una terminología precisa a la hora de realizar un estudio cualitativo. Sostiene que los conceptos son unidades de significación que definen y darán forma a una teoría, siendo operaciones mentales que muestran los distintos puntos de vista que se han construido históricamente, por lo que recomienda que los conceptos sean analizados en su origen y recorrido, de forma crítica. (De Souza Minayo, 2015) Indagar sobre la enseñanza de las concepciones de salud para la formación de profesionales, aportará elementos sustanciales en relación a cómo son pensados y diseñados, la enseñanza, los contenidos y los dispositivos que despliegan los docentes para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Además será posible conocer y explicitar sus creencias sobre lo que esperan del ser profesional y los aspectos más subjetivos de la formación y la transmisión de conocimientos. Se espera que la investigación aporte nuevas orientaciones didácticas para contribuir a la mejora de la calidad de la formación de profesionales universitarios, en el entendido que desde el análisis, la comprensión y la reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es posible diseñar nuevas y mejores formas de ser profesional de la salud.

181 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 2 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO INSUMO PARA EL DISEÑO DE MODELOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Alberto Picón | Uruguay | UDELAR-FCEA
Gabriela Bello | Uruguay | UDELAR-FCEA
Victoria Perciante | Uruguay | UDELAR-FCEA
Pamela Román | Uruguay | UDELAR-FCEA

Desde 2017 la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) realiza pruebas diagnósticas para conocer el nivel de la generación de ingreso en tres áreas: matemáticas, comprensión lectora y actitud hacia el aprendizaje; y, además, recoger insumos que permitan orientar la trayectoria personal de los estudiantes que llegan por primera vez a la universidad. Se aplican tres instrumentos que se cumplimentan como pruebas tipo test y se procesan en la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE). Se ha discutido la obligatoriedad o el estímulo. Actualmente, la encuesta de matemáticas concede puntos para el curso Cálculo I según el resultado. Cada año se matriculan alrededor de 2500 estudiantes. La prueba voluntaria ha alcanzado una asistencia de 73%. Entre los ingresos hay cerca de 8% de estudiantes que han tenido otras experiencias en educación superior, de manera que se puede elevar el impacto de la prueba por encima del 80%, más de 2000 personas. Los esfuerzos por orientar a los estudiantes, sea a partir de las pruebas diagnósticas o desde el Programa de apoyo a la Generación de Ingreso, se enfrentan a un abandono de casi el 40% en los primeros años (Troncoso, 2016). Al mismo tiempo, en los primeros semestres se verifican altas tasas de no aprobación en varias unidades curriculares. Hemos decidido apuntar a este dato. En 2019 empezamos a indagar los estilos de aprendizaje de la generación de ingreso, e informar a los Departamentos Académicos en orden a su discusión sobre si los cursos y modelos de enseñanza se adecuan al estudiante que llega a nuestra Facultad. Desde la UAE esperamos diseñar mecanismos complementarios de apoyo. La prueba es conocida, la hemos adaptado en una batería de 80 ítems en formato pregunta de opción múltiple (POM). La teoría sugiere que con la madurez cognitiva, la preferencia por los diferentes estilos de aprendizaje se equilibra, de manera que un individuo en su plenitud aprovecha todas las oportunidades para recoger información y adquirir conocimiento, aprender. Hay varias perspectivas más o menos conocidas de investigadores de estilos de aprendizaje (Dunne y Price, Gardner, Honey y Mumford, Kolb, Schmeck) y otras tantas pruebas que los identifican. En este proyecto nos decantamos por Honey y Mumford (1992) y Kolb (1984), quienes trabajaron sobre el aprendizaje para identificar la gama de diferencias individuales, experimentando con una gran variedad de recursos, y determinar la existencia de relaciones entre formas propias de aprendizaje y recursos instructivos. Observaron que la mayor parte de los estudiantes, con determinadas características, tienden a responder bien ante ciertos recursos específicos. Más que encontrar una solución definitiva, la propuesta pone el acento en la democratización de la educación superior (UDELAR, 2011). La universidad tiene la responsabilidad social de la calidad de los títulos que otorga; y, el deber ético de que la oferta se adecua a los estudiantes que se matriculan. Presentamos datos de la encuesta de estilos de aprendizaje 2019 en FCEA. La encuesta se realiza durante el denominado Curso Introductorio a la Vida Universitaria, que es voluntario y para quienes acceden por primera vez a la educación superior. Han participado 1188 estudiantes con los que construimos la base de datos. Para el objeto del proyecto hemos tomado algunas decisiones metodológicas: i) solamente hemos considerado estudiantes que anotaron edad igual o menor que 25 años; ii) cuando no se ha anotado sexo, hemos completado el dato según la proporción de quienes sí lo hicieron; iii) solamente se han analizado datos de sujetos que han completado los 80 ítemes. Con estos criterios, han quedado 1016 sujetos de cuyo análisis de datos hemos obtenido los resultados siguientes. La distribución por sexo ha sido de 583 (57%) mujeres y 433 (43%) varones. La figura dos muestra la distribución de los estilos de aprendizaje preferidos, donde el Reflexivo, con 659, supera a los otros tres, que en conjunto reúnen 547 sujetos. Un dato interesante es que la suma de los cuatro estilos, según preferencias, da 1206, cuando se ha trabajado con una base de 1016. Hay 190 sujetos que han mostrado valores similares para al menos dos estilos. La teoría sugiere que a mayor madurez la dispersión de los estilos disminuye; aquí hemos encontrado una cantidad de sujetos para quienes ese valor es cero en dos de ellos. Provisionalmente, podrían estar en mejores condiciones de aprender que el resto. Por otra parte, la preferencia es casi idéntica entre varones y mujeres en los estilos Teórico y Pragmático; y los otros dos son preferidos por la mitad más de mujeres que hombres (60-40). En la figura tres puede apreciarse que la mayor dispersión es 60-40 y disminuye hasta casi igualarse. El resultado de mayor interés es la dispersión entre los estilos. La media y la mediana es 7 y la moda 6, con un máximo de 18 entre el más y menos estilo preferido por un sujeto. Dado que más de la mitad de los participantes han mostrado una preferencia firme por el estilo reflexivo, que cerca del veinte por ciento tiene dos y que la media y mediana de la dispersión es seis, debemos decidir si nuestro foco debes ser i) proporcionar nuevas herramientas docentes que abarquen los cuatro estilos; ii) apoyar a los estudiantes con mayor dispersión para que desarrollen la capacidad de usar los otros estilos de aprendizaje; iii) combinar ambas iniciativas, seleccionando sujetos y unidades curriculares de primer año que tengan una oferta marcadamente orientada a un estilo.

184 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LA ARTICULACIÓN PEDAGÓGICA Y DISCIPLINAR-ESPECÍFICA EN LAS ESPECIALIDADES MÉDICAS DE LA FCM-UNC

MARÍA JOSÉ GÜIZZO | Argentina | FACULTAD DE CIENCIAS MEDICAS-UNC
Marcela Lucchese | Argentina | Facultad de Ciencias Médicas-UNC
Lourdes Novella | Argentina | Facultad de ciencias Médicas

Educación Superior de la UNESCO (1998) como Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESAL) realizada en Cartagena de Indias en 2008, insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. La tradición académica distingue dos cuestiones básicas en la formación docente: "lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan" y "la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza a la formación de los docentes" (Davini 2001:29). Aspectos también expresados por Guisti Pachane (2007) respecto de la formación exigida para la docencia universitaria, orientada al conocimiento profundo del contenido específico de las disciplinas y poco o nada en la preparación pedagógica. Objetivos La presente investigación indaga sobre la relación pedagógica y disciplinar-específica que sostienen los directores de centros formadores de especialidades médicas de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC periodo 2018-2021. Metodología El abordaje metodológico se efectuó desde un enfoque cualitativo, que procura interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que le otorgan los sujetos y comprender la realidad en el contexto natural. Se efectuaron entrevistas con preguntas abiertas a 22 directores de centros formadores de 17 carreras de especializaciones médicas acreditadas, sobre enseñanza y evaluación en las carreras, seguimiento de estudiantes, sistema de evaluación, relación pedagógica-disciplinar/específica e integración curricular. Los criterios de selección de los centros formadores se basaron en el área (Clínica Médica, Quirúrgica, Diagnóstico por Imagen, Patología, Medicina del deporte), ubicación, duración de la carrera y de gestión. El análisis de la información se realizó a través de la teoría fundamentada. Resultados De las 17 carreras, 6 son de gestión privada y 11 de gestión pública, 15 carreras se desarrollan en la ciudad de Córdoba y 2 del interior. Una primera aproximación de las respuestas obtenidas (22), permitió identificar que en aquellos con formación docente generó reflexión respecto de las prácticas de enseñar, actitud diferente del profesional sin formación pedagógica. Si bien los directores relatan sus experiencias docentes asociadas a planificar, diseñar evaluaciones, seleccionar estrategias didácticas e incorporar herramientas tecnológicas, que ayudan a recrear las prácticas, se reconoce que éstas son escasamente encuadradas en el formato de "formación pedagógica", y se asumen con criterio disciplinar. Asimismo, algunos directores refieren a lo pedagógico con los términos método, tiempo y formación. En cuanto método se expresa como herramientas, recursos, estrategias. Con tiempo remite proceso y respecto a la formación como integral. Expresan que la perspectiva pedagógica-didáctica "es chino básico", "difícil" y por lo tanto les resulta complejo expresar y/o conceptualizar. En términos generales los profesionales expresan que la formación pedagógica no es reconocida como actividad profesional ya que el eje está en la formación disciplinar, sin embargo, en algunos de los entrevistados manifiesta que esta perspectiva redunda en la calidad educativa. En este sentido, Zabalza (2011) considera que "en el caso de la enseñanza universitaria ha arraigado con fuerza la idea de que para enseñar no hace falta saber pedagogía, basta con dominar bien la materia que se pretende enseñar a los estudiantes". ¿Cómo es planteada la articulación pedagógica-disciplinar? Teniendo en cuenta su trayectoria como docente universitario, refieren a la articulación en su mayoría disciplinar-específica, es decir, con otros profesores colegas del área de salud de los centros formadores, y a través del departamento de Capacitación y Docencia de los propios centros de formación, dicha articulación se realiza por medio de análisis de casos. ¿Cómo asumen la actividad docente? Algunos autores señalan que enseñar es una actividad complementaria a su profesión, siendo la formación disciplinar la que dedican mayor tiempo, y en menor porcentaje a la formación pedagógica. En este sentido de las expresiones brindadas lo plantean como una acción por "instinto", otros a partir de la experiencia transmitida y aprendida como estudiante como algo que es natural y que se aprende de forma espontánea sin embargo definen a la enseñanza como una práctica social regulada y de responsabilidad colectiva, como actividad política, que se desarrolla en ámbitos, momentos y lugares, en diferentes fases como la preactiva, inteactiva y posactiva. (Basabe y Cols, 2010) Reconocen en este proceso de enseñar que hay cambios en la forma de enseñar, se pasa de un modelo verticalista a un trabajo con colegas más horizontal generando acuerdos. Del mismo modo se trabaja con los alumnos con mayor interacción, con mayor participación, y una supervisión del proceso de aprendizaje realizando un seguimiento de las etapas de la formación profesional. El factor tiempo juega un papel importante en la relación docente-alumno, al permitir preguntar y repreguntar, devolver y retroalimentar En general no existe un replanteo de lo que es la relación pedagógica-disciplinar que en las ocasiones que se produce, está vinculado al desempeño docente dado por las características de los nuevos sujetos-estudiantes, que interpelan al accionar del docente, y, por otro lado, las regulaciones que se plantean a nivel de educación superior como son los procesos de acreditación. Conclusiones Este proceso de indagación, pone en evidencia la necesidad de reflexionar respecto a la modalidad de vinculación entre la formación pedagógica y disciplinar-específica en los profesionales de la salud, en tanto algunos estudios antes mencionados expresan la subordinación de las decisiones pedagógicas a lo disciplinar-específico.

186 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 2 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LA PRÁCTICA EDUCATIVA: HUELLAS INMATERIALES DE UNA ACTIVIDAD INTELECTUAL TRANSFORMADORA.

Nancy Esther Salvá Tosi | Uruguay | ISEF, UDELAR

1.- Introducción Este trabajo se enmarca en la tesis de doctorado realizada en la Universidad Autónoma de Madrid (2015 – 2019). El objeto de estudio de la investigación es la práctica profesional do-cente en instituciones donde acontece la formación de docentes. Se presenta una aproximación metarreflexiva acerca de prácticas contrahegemónicas en-marcadas en el escenario de reforma de las últimas décadas, que mantiene sin resolver los problemas educativos e instala desesperanza y desconfianza en instituciones y docentes. Se incursiona en historias de vida profesional que se enfrentan solidariamente a incertidumbres, contradicciones y coincidencias. Con referencias de Arfuch (2007), Clandinin, Pushor & Orr. (2007) y Damasio (2015) se reivindica el valor académico de estudios narrativos para reinventar significados de la experiencia profesional. 2.- El desafío metodológico La metodología biográfico narrativa busca reconocer y explorar formas de resistencia crea-das y compartidas por la investigadora y nueve docentes en diálogo para develar algunas huellas inmateriales de la práctica como espacio biográfico. Desde una mirada relacional y otra selectiva-retrospectiva se toma distancia de la prioridad en la alfabetización de masas, la calificación para el trabajo y el control de las amenazas sociales que nuclearon el llamado optimismo pedagógico en el proceso de escolarización durante gran parte del siglo XX. El rigor de la investigación se sustenta en acuerdos éticos y de confiabilidad de los datos que emergen del diario de investigación, autobiografía, entrevista narrativa y encuentro de narradores En el análisis e interpretación de los datos se apela a la triangulación de las fuentes de datos, triangulación del investigador, triangulación de la teoría y triangulación metodológica. De esta forma, se construye un abordaje transdiscursivo de producción de conocimiento en clave de informe narrativo. 3.- Un entretejido que deja huellas. El discurso que emerge de las voces de autoría devela algunas huellas inmateriales de la formación y la práctica profesional como actividades intelectuales. Desde que había cambiado el plan de estudios el curso de pedagogía del primer año de formación docente incluía una práctica preprofesional con enfoque interdisciplinar (…) sociología, pedagogía y psicología (…) Se pensaba en forma conjunta por los profesores de esas unidades curriculares. (N) Como narrativa, transparenta un pensamiento pedagógico descolonizado que conmueve la práctica y la configura como un tercer espacio de negociación entre culturas. Los momentos de extrañamiento en la vida cotidiana hacen visible núcleos de significado que implican la elección de la experiencia y el lenguaje con que se narra. (…) la práctica docente viste que no se termina, no tiene un techo. (…)Y es donde más podés cre-ar. Pero sí, creo que eso es fundamental, ir construyendo la escuela, los conceptos didácticos, los conceptos pedagógicos, ir construyéndolos con el colectivo (AM) Adquieren relevancia los lenguajes de la práctica que hablan de tareas de docentes y estu-diantes en clave multirreferencial, usan una lengua diferente a la lengua de los especialistas, que refiere a una teoría generalmente desconectada de la realidad (…) este proceso de formación que, en realidad, el pretexto era la formación de los estudiantes, pero la formación también era entre los que teníamos cierta trayectoria en la docencia. (…) los problemas los poníamos sobre la mesa en un plano de igualdad, cada uno desde sus saberes, ya sea cotidianos, autobiográficos o académicos. (…) esa construcción fue pasando por distintos momentos, nunca fue algo acabado. (E) Este conocimiento relacional y nómade se re-inventa en territorios situados, reivindica el lugar de los profesores en la investigación educativa y combate el antiintelectualismo (Nóvoa, 2009). En tanto praxis, se asume como un distanciamiento necesario para la reflexión y la autorreflexión. Había mucha teoría y nosotros veíamos que entre la teoría y la práctica se confrontaban espacios de tensión. (…)Y vos tenías que pelear mucho con nosotros y nuestras ideas ¿dónde lo dice?, ¿por qué lo dice?, ¿cómo lo reconocemos en la clase? (R) La idea de inacabamiento asociada al cuestionamiento del pensamiento único habilitan la lucha contra la desprofesionalización docente y dan sentido al lenguaje de la práctica. Se construye un espacio/tiempo narrativo que permite desbloquear significados hegemónicos y habilita voces y posibilidades para proyectar otro futuro Nos pasó, por ejemplo, con una directora que venía de otro departamento, con otra bibliografía, con otra manera de ver lo que nosotros veíamos de determinada forma. (…) nos hace reflexionar sobre nuestra práctica con otras ideas. (F) Consecuentemente, se impone exigir ciertas condiciones institucionales y políticas para conquistar un espacio pedagógico que favorezca el reconocimiento y autorreconocimiento en la construcción de otros significados de la experiencia humana. Porque si yo genero oportunidades de pensar cosas nuevas (…) propongo hacer cosas diferen-tes, ellos ven que uno se involucra, no es una tarea que se hace por obligación (L) Por eso es también lo de las salas, (…) que los maestros participen y discutan, que todos aporten a esos acuerdos. No es ir a escuchar (…), es ir a discutir con argumentos, con ideas y propuestas de todos. (G) 4.- Una metarreflexión como puente hacia otras En suma, éstas son algunas formas de organizar la resistencia como respuesta posible fren-te a la actual sociedad pos colonial que pretende inmovilizar la experiencia humana. Este espacio contrahegemónico se configura como una de las tendencias de la gramática de la praxis que reivindica el diálogo auténtico como conversación intersubjetiva e intercultural, el reconocimiento y autorreconocimiento como condición de inacabamiento y el cuestionamiento al pensamiento único. Se construye como una lucha contra el antiintelectualismo y convierte la práctica en un tercer espacio de negociación entre culturas sustentado en un pensamiento pedagógico descolonizado que reinventa los lenguajes de prácticas profesionales transformadoras.

190 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 2 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

MOVIEAULA: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE VIDEOAULA PARA OS ENSINOS HÍBRIDO E A DISTÂNCIA DA URCAMP

Glauber Pereira | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Christian Severo | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Jeferson Vainer | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Marcelo Rodriguez | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Augustho Soares | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp

O projeto Movieaula é uma inciativa que integra o curso de Jornalismo, o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e o Núcleo de Acompanhamento Docente Discente (NADD) no objetivo de preparar o corpo docente do Centro Universitário da Região da Campanha – Urcamp para a aplicação de videoaulas. Atenta ao crescimento da modalidade a distância, ainda que atue também no ensino presencial, a Instituição Comunitária de Ensino Superior de Bagé (RS - Brasil) escolhe adequar-se a novas possibilidades de difusão do conhecimento e a metodologias que lhe aproximem dos alunos. Uma alternativa é a adoção do ensino híbrido e Ensino a Distância, a partir de metodologias ativas. Nesse contexto, é importante oferecer aos docentes um serviço de apoio pedagógico capaz de resultar em roteiros e modelos de videoaulas que permitam eliminar as grandes distâncias características da região de sua abrangência. Assim, é salutar ampliar a oferta de recursos audiovisuais no contexto da cibercultura. A ascensão de novos paradigmas de ensino e aprendizagem, traz a exigência de pesquisas sobre materiais didáticos em outras mídias. A proposta, pretende estabelecer padrões de apresentação e roteirização de material multimídia a ser elaborado em conjunto com os professores dos componentes curriculares. Desta forma, o projeto volta-se ao atendimento de docentes dos cursos superiores da Urcamp, mas reserva espaços para estudantes bolsistas ou voluntários interessados em produção audiovisual e iniciação científica. O objetivo geral é oferecer apoio pedagógico para capacitar professores a compor conteúdos de videoaulas e, específicos, criar um núcleo para auxiliar a produção de videoaulas, capacitar professores para roteirizar e selecionar conteúdos em meio multimídia, estabelecer na Urcamp um campo de estudo sobre produção e efeito de videoaulas com vistas à produção de material didático autoral – MDA, incentivar a publicação de textos e debates sobre a videoaula como recurso didático, técnica de produção, classificações e efeitos no processo de ensino/aprendizagem. O avanço das tecnologias impõe desafios para professores e tutores, pois não basta simplesmente transpor para o ambiente virtual os conteúdos abordados nas aulas presenciais. É necessário adequá-los às características do que Levy (1999) chamou de ciberespaço, um mundo virtual com práticas, atitudes, formas de pensamento e valores próprios, destacando-se aqui a eliminação das barreiras de tempo e espaço a fim de garantir a proximidade permanente entre professores e aprendentes. Na fase de sensibilização, a instituição estabeleceu uma amostragem de 89 professores em preparação para o domínio de metodologias ativas de aprendizagem, tendo a Pró-reitoria de Ensino observado que o grupo adequava-se ao perfil de flexibilidade que a ICES passa a esperar de seus professores. Assim, o projeto foi apresentado em encontro de aperfeiçoamento agendado exclusivamente para sugerir a abordagem do audiovisual, a compreensão das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação e a utilização de videoaulas. O encontro foi estruturado em duas etapas denominadas de conscientização sobre a importância do audiovisual e uma oficina de videoaulas. A primeira tarde foi destinada a destacar o efeito da produção audiovisual na sociedade contemporânea e sua veloz abrangência como alternativa de aprendizagem dos jovens mediante a ampla circulação de títulos e distribuição de conteúdos multimídia variados na rede mundial de computadores (world wide webb ou www). Agora, além de escolher e assistir a conteúdos que consideram mais interessantes, os jovens também acabam por produzir e distribuir sua própria noção de conhecimento adquirido – destaque ao dilema sobre o atual papel do professor. A partir da concepção de que há já uma cultura midiática que interfere na ordem do processo educativo e se antecipa à escola e instituições formais (Setton, 2015) foram destacados os desafios da categoria que vê a rede mundial de internet assumir progressivamente parte do que já foi o papel dos professores ou da própria educação formal. Nesse contexto fica ainda mais clara a concepção de um resgate do papel da mediação exercida pelo professor e da urgência de uma atividade de curadoria dos conteúdos, bem como de uma atualização e utilização dos mesmos meios tecnológicos já popularizados entre os aprendentes. A segunda tarde foi dedicada à oficina de planejamento, produção, pós-produção e finalização. Essas quatro etapas percorrem ações como escolha de conteúdos, adequação aos recursos lúdicos como animações, narrativas e estética, avaliação prévia do material editado, escolha das plataformas e difusão. A ação iniciada em setembro de 2019 com duas oficinas de sensibilização e capacitação concluiu cinco videoaulas, cuja avaliação do Jornalismo, NADD e NEAD informou plena aceitação do resultado. De cinco pré-roteiros, dois foram editados no mesmo dia e enviados aos grupos autores que manifestaram sua aprovação mediante algumas ressalvas sobre a qualidade técnica, plenamente justificáveis em se tratando de um exercício feito durante 60 minutos de uma oficina. De acordo com suas manifestações, a falta de um prazo adequado de tempo e recursos disponíveis foi um desafio que desacomodou os professores permitindo-lhes ousar em uma nova linguagem. Outro resultado importante do projeto em sua fase inicial é que, consultados, a grande maioria dos professores presentes manifestou reconhecer a relevância do tema em seu cotidiano e expressou sua anuência no sentido de flexibilizar a atuação do professor em direção à cultura e protagonismo do aluno. Da mesma forma, entenderam que há necessidade de familiarização com novas tecnologias de informação que encurtem as distâncias entre eles e os jovens, entretanto, manifestaram não estarem completamente à vontade com as linguagens de produção de audiovisual ou videoaulas, o que permite concluir que o projeto é pertinente e oferece oportunidade de melhorar o desempenho da instituição e seu corpo docente no enfrentamento de seu futuro. Como resultado parcial, até o fechamento do semestre 2019-2 o projeto gerou um procedimento padrão para agendamento e produção em plataforma digital e somava a edição final de 17 videoaulas dos cursos de Direito, História e Jornalismo. Os trabalhos avaliados pela comissão e Pró-reitoria de Ensino, constituem-se de um professor apresentador, com edições diretas e inclusão de gráficos e imagens relativas os conteúdos destacados com grafismos. Suas postagens serão disponibilizadas nos ambientes virtuais do semestre 2020-1 e serão incluídas como elemento de avaliação institucional periódico pela Comissão Própria de Avaliação da Urcamp CPA.

194 | ORAL
Sesión Número: 1 | Sala Zoom 8 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LÓGICA PRODUTIVISTA E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: AMEAÇAS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Altair Alberto Fávero | Brasil | Universidade de Passo Fundo
Junior Bufon Centenaro | Brasil | Universidade de Passo Fundo
Evandro Consaltér | Brasil | Universidade de Passo Fundo

Introdução O presente trabalho tem por objetivo analisar de que forma a lógica produtivista, aliada à disseminação das tecnologias digitais, tem reforçado precarização do trabalho docente, a redução de direitos e garantias fundamentais, a individualização das relações sociais e laborais, as mudanças nos processos de trabalho e de formação. Tal precarização se apresenta como uma ameaça ao desenvolvimento profissional dos professores, pois descaracteriza seu processo de autonomia e fragiliza sua subjetivação. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico estruturado da seguinte maneira: inicialmente serão apresentados os aspectos gerais da precarização do trabalho docente a partir da cultura do desempenho; na sequência serão analisadas as reformas educacionais neoliberais que resultaram na intensificação do trabalho docente e sua proletarização; por fim, serão tematizados os limites e as potencialidades da relação entre tecnologias e trabalho docente no processo de desenvolvimento profissional dos professores; nos considerações finais serão indicadas algumas reflexões mostrando que tecnologias na necessitam de um processo de discussão analítica a respeito da prática docente e da formulação de propostas referentes à formação, à capacitação e a defesa dos interesses dos profissionais docentes, para combater a lógica produtivista. Discussão O desenvolvimento da sociedade cognitiva configurou novos padrões e valores para o mundo laboral e moral, possibilitando a formatação, para usar uma expressão de Fidalgo & Fidalgo (2009, p.91), de "um perfil diferenciado de trabalhador que se consolida centralmente sobre elementos como intensificação expressiva do trabalho, via de regra, escondido sob o discurso da (pseudo)autonomia". Trata-se da consolidação de um movimento que se efetiva na responsabilização individual e isolada dos trabalhadores, desconsiderando as condições objetivas e a dimensão coletiva do trabalho. No âmbito da educação superior, induzido por uma onda neoliberal de privatização que atinge inclusive às universidades públicas, tem resultado num processo perverso de precarização do trabalho docente. O trabalho docente é fortemente impactado, pois constitui várias relações que se estabelecem entre as tecnologias digitais e os planos objetivos do trabalho. Semelhante ao que tem ocorrido no campo das organizações, o trabalho docente vem sofrendo as interferências e consequências do processo de reestruturação do setor produtivo e da diminuição da presença do Estado. Expressões que são assimiladas com simpatia pelo senso comum como "gestão flexível", "habilidades gerenciais", "gestão da sala de aula", "metodologias ativas" dentre outras, escondem e mascaram perversos processos de proletarização e precarização do trabalho docente. As atribuições e tarefas do conferidas ao professor se ampliaram significativamente sem melhoria das suas condições objetivas de trabalho. Sob os ombros do professor recai a responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso do desempenho escolar dos estudantes ao mesmo tempo em que sua remuneração perde o poder de compra e precariza suas condições de vida. Esse processo é decorrente do modelo de subjetivação capitalista que, nas análises de Fávero e Bechi (2020, p.1) "determina a generalização da concorrência como norma de conduta, intima os indivíduos a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado e altera a lógica das políticas públicas". Fávero e Bechi (2020, p. 12), ressaltam também que "a análise das metarmofoses do trabalho docente pelo viés da subjetividade permite resgatar e compreender os mecanismos de sujeição adotados pelo modo de produção capitalista para elevar a produtividade acadêmica e o contingente de profissionais subcontratados, a saber: a responsabilização, a flexibilidade e a concorrência". Esses mecanismos estão atrelados à constituição da subjetividade docente e sua submissão aos interesses do mercado. Como consequência desse processo de subjetivação, destaca-se a destruição dos direitos trabalhistas e a subsunção dos profissionais da educação aos ditames da lógica produtivista/mercantilista. Com isso, a suposta "valorização da profissionalização docente", tem por finalidade aumentar a eficácia laboral e a produtividade individual, que precariza o trabalho docente, e expõe os trabalhadores da educação ao medo do desemprego e a responsabilização individual em relação aos resultados obtidos pelos sistemas avaliativos. As tecnologias que supostamente poderiam contribuir para aperfeiçoar os processos de formação docente e o desenvolvimento profissional dos professores, tem sido capturadas pela lógica produtivista e pelo modelo de subjetivação capitalista. Conforme ressaltam Fidalgo; Oliveira & Fidalgo, 2009, p.136), "professoras de escolas de educação especial se viram, de uma hora para outra, compelidas a fazer curso de aperfeiçoamento à distância, para garantir a permanência em seus postos de trabalho ou em seus empregos". Assim, o tão cobiçado emprego como garantir de rendimentos para viver ou sobreviver, não é mais sustentado pelo trabalho executado ao longo de diversos anos de dedicação, mas pela capacidade de adaptação das novas demandas que muitas vezes se traduzem e precarização das condições de trabalho. Por meio de cursos rápidos de treinamento, usando as tecnologias como ferramentas para sua execução, aos professores lhes é negado a possibilidade de uma formação mais ampla e consistente, enquanto se materializa uma lógica mercantil de educação. Considerações finais Nas últimas 4 décadas vivenciamos um processo de transformação em todos os aspectos da vida humana. Na análise de Castells (2003, p.8), "três processos independentes se uniram" (economia, liberdade e tecnologia) e com isso inauguraram uma nova estrutura social baseada em redes. Com isso inaugurou-se a "Galáxia da Internet" que transformou o mundo. No entanto, todas estas transformações estão sendo sutilmente abocanhadas pelo modelo de subjetividade capitalista que invade inclusive o universo educacional. Tal modelo precariza as condições de trabalho docente, promove uma lógica produtivista e ameaça as concepções fundamentais da educação como um tempo de formação.

210 | ORAL

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 8 | *Miércoles 27 | 13:00 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

APROPIACIÓN CURRICULAR Y TRAYECTORIAS DEL CUERPO ACADÉMICO: EL CASO DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN CHILE

Johanna Vargas Ugalde | Chile | Universidad Central de Chile

El estudio de enfoque cualitativo analiza el modelo curricular implementado en dos carreras de pedagogía básica impartidas en la zona centro-sur de Chile, para lo cual se han considerado las políticas públicas curriculares vigentes, las características distintivas y particularidades de cada IES y las creencias de sus respectivos cuerpos académicos. Metodológicamente, se ha recurrido al análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2017), tomando como corpus investigativo las leyes y dictámenes asociados al currículo oficial, las declaraciones de las propias carreras o currículo prescrito (mallas, programas de estudio, documentos institucionales, etc.) y entrevistas en profundidad realizadas a docentes y directivos, las cuales operan como un autoanálisis provocado y acompañado (Bourdieu, 2003), permitiendo develar cómo el cuerpo docente se apropia del currículo y configura sus prácticas pedagógicas, pudiendo con ello comprender el rol que juega el contexto y otros aspectos relacionados con las características identitarias de cada plantel. Asimismo, y considerando las diferencias y similitudes entre instituciones asociadas al accionar curricular en el aula, la investigación tiene como objetivo comprender los modos de construcción e implementación de las tipologías curriculares en las carreras de pedagogía básica dictadas en dos escuelas de pedagogía básica ubicadas en la zona centro-sur de Chile y cuyos perfiles de egreso declarados no poseen grandes diferencias, sin embargo, los perfiles de ingreso y características del cuerpo docente sí gozan de disímiles atributos.Uno de los puntos que analiza el estudio es la política pública curricular, la cual tiende a la unificación del currículo escolar, lo cual no ha sido consignado en las escuelas universitarias de pedagogía, por ende, no existe un currículo único, así como tampoco un perfil definido de quienes son los llamados a formar a los nuevos docentes. Dicho de otro modo, las diversas reformas curriculares han sido declarativas, puesto que el currículo oficial es abiertamente distinto al desplegado por los docentes y el currículo aprendido por los estudiantes es diferente al oficial y al enseñado en el aula (Arratia et als., 2018; Díaz Barriga, 2010), lo cual da cuenta que no necesariamente las políticas educativas "bajan" y que las decisiones institucionales y apropiaciones del profesorado suelen gozar de una relevancia enmascarada y que opera según lógicas propias y no alineada al discurso oficial. Según lo anterior, el estudio crítico del discurso (ECD) posibilita comprender esta realidad enmascarada, puesto que permite reconocer el discurso oficial del poder dominante y de las estrategias y modos de operar que usan las instituciones y los docentes para desacoplarse de dicho discurso. Cabe precisar que, aun cuando las políticas públicas están investidas de "legalidad", la ilegitimidad de estas emerge en tanto "práctica ausente", es decir, los actores que operan el currículo no las usan en la cotidianeidad del aula. Por lo mismo, y a través de entrevistas en profundidad realizadas a docentes y directivos se ha podido recabar los conocimientos, actitudes, ideologías y valores asociados al discurso oficial. La investigación ha permitido evidenciar que las políticas institucionales declaradas por ambas entidades son similares, sin embargo la apropiación curricular efectuada por el cuerpo académico en tanto praxis si posee grandes diferencias -lo cual de algún modo se opone a las tendencias unificadoras del sistema universitario-, evidenciando el rol que juegan las propias lógicas o modos de operar de los planteles en la formación de sus titulados.Los resultados demuestran que, al comparar dos programas de formación docente, uno impartido en una universidad particular de baja selectividad y orientada a alumnos de origen socioeconómico medio-bajo y otro desarrollado en una universidad particular de mayor selectividad orientada a alumnos de clase media, la institución más selectiva posee profesores con creencias que dan cuenta de una autopercepción alta alusiva a sus competencias en el ámbito de la gestión curricular y, por ende, perciben que la tipología curricular usada es pertinente. Por otra parte, la entidad de baja selectividad, que atiende a alumnos de menor capital sociocultural y que posee un profesorado novel no especializado, dispone de creencias docentes asociadas a un modelo curricular más difuso y que no necesariamente responde a las necesidades de los estudiantes. De igual modo, los hallazgos evidencian que las entidades que cuentan con un capital humano docente de menor calificación y/o formación en temáticas curriculares operan con diseños curriculares no ajustados a la realidad en la cual se inscriben. En cuanto a la variedad de estrategias y metodologías usadas en el aula, en ambos tipos de planteles el cuerpo académico usa mayormente la clase expositiva, sin embargo, en los planteles más selectivos los docentes suelen usar el método de proyecto y sus diseños curriculares son por módulos y competencias. En contraposición, las entidades menos selectivas suelen tener menos horas de clases, estas son eminentemente expositivas, no existen trabajos asociados a la resolución de problemas y la estructura de la malla curricular es por asignaturas y objetivos. De igual forma, los entrevistados reconocen que no están en conocimiento de los problemas reales que acontecen en las escuelas, siendo uno de los tópicos que emerge con mayor prevalencia es la desarticulación entre investigación y formación docente. Es decir, se investigan problemáticas que no necesariamente son del interés de las entidades educacionales, así como también que los hallazgos "locales" suelen no ser socializados e integrados en las aulas universitarias. Finalmente, se concluye que aquellos planteles que poseen sellos y/o características diferenciadas y declaradas en la misión y visión institucional, y que están en línea con el contexto y características de los alumnos, cuentan con docentes que detentan una apropiación curricular "contextualizada" y/o pertinente. Por otra parte, aquellos planteles que se encuentran alineados con los discursos oficiales y cuyas políticas internas son un fiel reflejo de las declaraciones de la autoridad gubernamental, suelen contar con un equipo académico más débil y cuyas "coreografías didácticas" no necesariamente están adecuadas al estudiantado, el cual posee un bajo capital cultural que, al parecer, desde la perspectiva docente, es imposible de acrecentar.

220 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 8 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LA PRÁCTICA PROFESIONAL APRENDIDA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS GRADUADAS DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Andrea Montano | Argentina | Universidad Nacional del Sur
Ana Clara Yasbitzky | Argentina | Universidad Nacional del Sur

En el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) "La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados", indagamos acerca de la práctica profesional, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional de los y las docentes de Educación Inicial y de Educación Primaria. Específicamente, nos planteamos como hipótesis de trabajo que la práctica profesional aprendida excede a aquella de la que los/as estudiantes avanzados pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Entendemos que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella y al desarrollo e implementación de distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para "reponer" aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa. En este sentido, encontramos que existen numerosos trabajos de investigación que abordan la relación entre docentes noveles o principiantes y expertos en el nivel medio y superior. Sin embargo, son escasas las investigaciones que se centran en los docentes de los niveles inicial y primario, y abordan la perspectiva de los graduados, situación que, en nuestro contexto, se agudiza con el prácticamente nulo seguimiento que realizan las propias instituciones formadoras de sus egresados/as. En este contexto, resulta imprescindible avanzar en la investigación acerca de las experiencias laborales iniciales de los y las docentes de educación inicial y primaria desde la perspectiva de quienes ya se han graduado en universidades e institutos superiores. Concretamente, en nuestro caso, estamos trabajando desde una metodología cualitativa con graduados/as 2012-2016 que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. Tomamos como referencia a las cuatro instituciones formadoras que ofrecen estas carreras en la ciudad de Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, ISFD N°3 Julio César Avanza, Instituto Superior Juan XXIII e Instituto María Auxiliadora. En este trabajo, nos proponemos presentar y compartir con colegas los resultados de la investigación de uno de los casos de estudio: los profesorados de Educación Inicial y Primaria, pertenecientes a la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur. Haremos hincapié en la trayectoria que han transitado los/as docentes que han egresado de esa institución formadora, respecto de su inserción y desarrollo profesional en los niveles inicial y primario. Al asumir que la formación de los/as docentes no termina al graduarse, indagamos sobre los modos en los que continúan su formación. Particularmente, nos interesó reconocer qué cuestiones, por qué, para qué y en qué espacios o cómo tiene lugar esa formación. Nos preguntamos: ¿qué saberes profesionales requieren los docentes para desempeñarse en los niveles inicial y primario de educación? ¿Cómo se vinculan esos saberes con los conocimientos trasmitidos en la formación docente en universidades e institutos superiores? ¿Qué nuevos espacios de formación habilitan? En cuanto a las decisiones metodológicas, el trabajo de campo se inicia con la elaboración de un cuestionario que fue auto-administrado por las egresadas 2013-2015. Entre los resultados obtenidos, podemos señalar que las egresadas de ambas carreras (65%) coinciden en afirmar que las primeras inserciones laborales demandaron cuestiones que la formación inicial no abordó. A partir de los resultados de este cuestionario, seleccionamos a cuatro docentes para realizar entrevistas en profundidad: dos de Educación Primaria y dos de Educación Inicial. Tomamos como criterio de elección abarcar la variedad de respuestas (positivas y negativas) frente a la pregunta acerca de si las primeras inserciones laborales habían demandado saberes no abordados durante la formación de grado. La entrevista permitió profundizar en los discursos de las docentes, redimensionando incluso algunas de las respuestas brindadas en el cuestionario auto-administrado. Ante las carencias identificadas en la formación, es en el ámbito de inserción laboral en el que las graduadas entrevistadas reconocen realizar aprendizajes significativos para el ejercicio de la profesión y que sugieren incluirlos en la formación inicial. Por lo general, se trata de saberes de la práctica, rutinas y modos de intervención situados. En el contexto de estas primeras experiencias laborales, buena parte de los y las docentes recién graduados/as parecen verse obligados/as a construir estrategias adecuadas de resolución de los problemas que se les presentan, sean a través del ensayo y el error, sea a través de la reproducción de estrategias ya "probadas" por sus colegas más experimentados/as. Entre ellas, las entrevistadas señalan la importancia del acompañamiento institucional y de los pares como estrategia para resolver situaciones de la práctica e incluso para sostener y continuar la trayectoria laboral, sobre todo en instituciones con muchas problemáticas sociales. En el abordaje del caso que presentamos, compartimos estos y otros resultados obtenidos en el relevamiento de los saberes que demandan las primeras inserciones profesionales desde el punto de vista de las graduadas. Consideramos que esta puede resultar una estrategia significativa para repensar las articulaciones entre la formación inicial y la práctica profesional. Palabras clave: inserción y desarrollo profesional docente, graduados de profesorados de educación inicial y primaria, aprendizaje de la práctica profesional.

222 | ORAL

Sesión Número: 4 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 10:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS FORMADORES DE PROFESORES DE MATEMÁTICA. UN TRABAJO COLECTIVO SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Daniela Pagés | Uruguay | Consejo de Formación en Educación
Francisco Javier Lezama | México | Instituto Politécnico Nacional
Mónica Olave | Uruguay | Consejo de Formación en Educación

Problemática y objetivos Se presenta una investigación en curso, focalizada en la práctica docente de los formadores de profesores de Matemática (FPM) del Consejo de Formación en Educación (CFE). La investigación en Matemática Educativa destaca la importancia de los FPM en la formación de los futuros docentes de matemática, ya que estos serían los responsables de enseñar a los futuros profesores de forma distinta a aquella en que a ellos se les enseñó (Goos, 2009). Estudios realizados en Uruguay (Olave, 2013; Dalcín, Ochoviet y Olave, 2017; Pagés, 2016) señalan la presencia de prácticas centradas mayoritariamente en el docente y la matemática, con poca atención al pensamiento de los estudiantes, y que generan modelos docentes diferentes a los recomendados por la investigación. El proyecto que reportamos pretende ser una instancia de situar a un grupo de FPM en un escenario distinto del habitual, que transcurre en soledad. Nos interesa que discutan colectivamente acerca de la enseñanza de un tema de Análisis I, lleven a la práctica una clase a partir de los acuerdos negociados, y luego comenten de modo crítico y colectivo esta clase. Pensamos que esto puede conducir a reflexiones y reconsideraciones de las formas en que los FPM presentan el conocimiento a sus estudiantes. Para esto conformamos un equipo de cuatro FPM, tres de ellos a cargo del curso de Análisis I, y dos de los cinco con formación de maestría en Matemática Educativa. Para este estudio nos planteamos como objetivos: 1) Estudiar el proceso desarrollado por los formadores, analizando las cuestiones que consideran para examinar, las ideas que fundamentan y ponen a prueba, los aspectos de la clase sobre los que discuten. 2) Establecer posibles líneas de trabajo hacia el desarrollo profesional docente de los formadores de profesores de matemática. Establecimos como pregunta de investigación: ¿Qué cuestiones temáticas examinan y discuten los integrantes del grupo?, ¿cómo fundamentan sus posturas y cómo llevan a la práctica sus acuerdos? Metodología y análisis de los datos Como metodología de análisis utilizamos la Teoría Fundamentada en los datos (Glaser y Strauss, 1967, en adelante TF). Dado que el problema que estudiamos ha sido poco investigado, y la figura del FPM ha cobrado importancia de estudio muy recientemente, entendimos que los métodos de la TF serían adecuados para proporcionarnos las voces propias de los FPM participantes. El grupo de formadores decidió trabajar la introducción del concepto de integral de Riemann. Diseñaron dos tareas para la clase, partiendo de una propuesta presentada por uno de ellos. Durante el proceso de discusión de la tarea se desarrollaron diversas negociaciones, sobre distintos asuntos referidos a la enseñanza de la matemática. Estas hicieron evolucionar la tarea diseñada colectivamente, a partir del aporte y discusión de los diferentes puntos de vista. La clase se implementó en dos oportunidades, cada una a cargo de un formador. A partir de los videos obtenidos en la filmación de las sesiones de trabajo que tuvo el grupo, y de los correspondientes a las dos clases implementadas, realizamos los procesos de codificación abierta y focalizada, en la búsqueda de determinar códigos y categorías, que nos permitan obtener una explicación teórica. En la codificación abierta determinamos 151 códigos, que luego, en la focalizada, agrupamos en torno a seis. Estos son: el diseño colectivo de la tarea, el grado de flexibilidad de la tarea, delimitación de objetivos, anticipación de las producciones de los estudiantes, concepción de la clase de matemática, especificidad de la formación docente. Resultados parciales Del proceso de codificación surge como central el diseño colectivo de la clase, proceso que permitió anticipar resoluciones posibles de los estudiantes, delimitar los objetivos de la clase, y discutir el grado de flexibilidad que la tarea debía tener, de acuerdo con dichos objetivos. Se produjo una evolución de la tarea, desde la propuesta inicial que dirigía el pensamiento de los estudiantes hacia lo esperado por el formador, para convertirse en una propuesta más abierta, orientada a generar distintas ideas matemáticas de los estudiantes, que pudieran discutirse en la puesta en común. Durante el proceso de diseño de la tarea se pudieron apreciar las distintas concepciones de los FPM. Estas, a su vez, son influidas por la cultura instituida a lo largo del tiempo sobre cómo debe ser una clase de matemática (especialmente en la formación de profesores), y por la formación que cada FPM posee (si es solo matemática o tiene formación específica en didáctica). La cultura institucional y la formación aparecen en tensión, generando las distintas negociaciones que se producen. Una vez culminado el análisis de los datos, se espera obtener conclusiones que puedan guiar futuras instancias de desarrollo profesional, tanto de FPM como de profesores de matemática de secundaria.

232 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 3 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES APLICADAS AL CAMPO DE LAS CIENCIAS AGRONÓMICAS

Gustavo Marisquirena | Uruguay | Facultad de Agronomía, Universidad de la República
Estefani Camacho | Uruguay | Facultad de Agronomía, Universidad de la República
Marta Elichalt | Uruguay | Facultad de Agronomía, Universidad de la República

La educación superior tiene como finalidad formar para la creación, comprensión y aplicación crítica del conocimiento, y el desarrollo de capacidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las técnicas y tareas que se proponen en el marco de la enseñanza de una disciplina son herramientas fundamentales para alcanzar estos logros en el aprendizaje. Una técnica de enseñanza es un tipo de acción concreta, planificada por el docente y llevada a cabo por docentes y estudiantes, con la finalidad de alcanzar objetivos de aprendizaje. Las técnicas tienen la ventaja de poder adaptarse a diversas disciplinas y niveles de formación. Es sustancial que los docentes investiguen, seleccionen y sometan a prueba las técnicas más adecuadas de acuerdo con las variables que determinan un ambiente de aprendizaje. La efectividad en el empleo de las diversas técnicas está sujeta en buena medida: al estilo de enseñanza del docente, cómo ejerce la dirección y el control de los aprendizajes, a los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes y por lo tanto a la aceptación positiva de la propuesta educativa, la cooperación y la responsabilidad para con las tareas académicas planteadas. Se advierte tras el trabajo de asesoría pedagógica realizado por la Unidad de Enseñanza de la Facultad de Agronomía, que existen factores limitantes para que la acción pedagógica de los docentes propicie procesos activos de construcción de conocimientos, siendo fuerte aún la transmisión oral de información en los modos de enseñar, con predominio de técnicas expositivas de los docentes y baja prevalencia en el empleo de técnicas complementarias que habiliten a una enseñanza activa, tanto en contextos de grandes como de pequeños grupos de estudiantes. Una posibilidad sería por ejemplo intercalar sesiones expositivas de los docentes con técnicas que promuevan interrogantes entre docente-estudiantes, estudiantes-docente, estudiantes-estudiantes o introducir técnicas que provoquen el diálogo en aula, entre otras. Se identifican como dificultades en la formación de los docentes: el desconocimiento del valor didáctico que poseen las técnicas y las tareas en la promoción activa del desarrollo de capacidades cognitivas y habilidades, actitudes y valores, en el contexto de la enseñanza de las disciplinas; se subvalora su potencial o se aplican sin un adecuado desarrollo y no se identifican todas las capacidades que se movilizan cuando se les solicita a los estudiantes su realización. Minimizar o desconocer las habilidades cognitivas o de procesamiento de la información implicadas en el aprendizaje (saber observar, comparar, representar, interpretar, inferir, evaluar, transferir, entre otras), impacta sobre la puesta en práctica de las técnicas empleadas. Las habilidades requeridas constituyen una pista importante para escoger las técnicas y tareas más adecuadas e incide sobre la evaluación de los aprendizajes y la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza para superar los distintos problemas del aprendizaje. Este trabajo, de investigación-acción participativa, tiene el objetivo de generar un repositorio comentado de herramientas didácticas promotoras del desarrollo de capacidades definidas en el perfil profesional de las carreras de esta Facultad, que contribuyan a enseñar cómo afrontar éticamente las contingencias del desempeño laboral y ciudadano. Se incluyen técnicas y tareas para la enseñanza que promueven entre otras: la resolución de problemas complejos, la iniciativa y creatividad, la capacidad para trabajar con otros, para realizar crítica y autocrítica, con formación ética, compromiso con la honestidad científica y solidaridad social.

La metodología incluye: una revisión bibliográfica de técnicas, tareas y dispositivos educativos diseñados por los docentes, que se identifican durante los cursos realizados para su formación, así como en entrevistas por asesoramiento pedagógico y en las líneas de investigación desarrolladas por la Unidad. Las técnicas y tareas se evalúan respecto a los objetivos pedagógicos establecidos como criterio para la inclusión. Cada técnica, tarea y el instrumento de evaluación de aprendizajes sugerido, requiere una fase de validación al emplearlo en la enseñanza de ciencias de la ingeniería agronómica y en el marco de algunos elementos contextuales como son el tamaño de los grupos, su implementación en forma individual, grupal o ambas y el nivel de la carrera en donde se emplea. Esto contribuye a generar información respecto a particularidades en su ejecución, potencialidades y limitantes. Luego se ajustan las fichas pedagógicas diseñadas para cada técnica, tarea y dispositivo describiendo el título, los objetivos pedagógicos, la metodología para su ejecución, el tiempo, el ambiente, los recursos necesarios, las potencialidades, las limitantes, las recomendaciones durante la ejecución, una guía sugerida de temas a abordar y un ejemplo de evaluación de aprendizajes implicados, constituyendo un repertorio de recursos didácticos para la labor docente. Confiamos que disponer de este material de consulta para los docentes, contribuirá a promover la enseñanza activa con pequeños y grandes grupos de estudiantes y los orientará sobre cómo, dónde y cuándo aplicar diversas técnicas y tareas, así como la posibilidad de su transferencia a diferentes contenidos disciplinares e interdisciplinares.

248 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 3 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

SI YO NO VOY A INVESTIGAR, ¿DE QUÉ ME SIRVE ESTO Y PARA QUÉ NECESITO SABER HACERLO? REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA

Melisa Urdapilleta | Argentina | Universidad Nacional de Tierra del Fuego AIAS

Paulina De Marziani | Argentina | Universidad Nacional de Tierra del Fuego AIAS

En el marco de las asignaturas Taller de Metodología de la Investigación e Intervención Educativas I y II, de la Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego AIAS, desde 2018 desarrollamos una experiencia de formación para docentes de diferentes niveles y modalidades en la práctica investigativa. La licenciatura es un ciclo de complementación, la cursada tiene una duración de dos años y está organizada en ejes. El eje de investigación presenta, tanto por su propuesta curricular como por las características del alumnado, ciertas condiciones que nos invitan a (re)considerar los interrogantes de por qué es importante aprender a investigar desde la práctica docente, qué conocimientos se pueden producir y cuál es el campo problemático desde el cual indagar en la gestión educativa. En nuestro país se han introducido reformas curriculares y políticas educativas que postulan la investigación como una necesidad de primer orden (Murillo Torrecilla, 2011; Pini, 2006; Ruiz y otros, 2008). No obstante, la investigación educativa sigue apareciendo en las carreras de formación inicial como un contenido escindido de las prácticas docentes sin una aparente relación con el quehacer cotidiano. Esta "desarticulación" se puede rastrear en los formatos de enseñanza, ya que, tradicionalmente, los contenidos propios de la metodología se abordan desde una posición conceptual: "enseñar primero la teoría para después llevar a la práctica". Sin embargo, de acuerdo con Sánchez Puentes (1995) sostenemos que la investigación es una práctica, un "hacer", y como tal se debe enseñar "haciendo". Nos interesa compartir algunos apuntes que en el recorrido de enseñanza hemos recopilado y nos permitieron considerar algunas resistencias que emergen en la formación de investigadores. Los documentos recuperados para este trabajo consisten en autorregistros de clase, la retroalimentación de las actividades de escritura, las consignas finales de evaluación y autoevaluación de la experiencia de cursada. En esta línea, lo primero que aparece es una contradicción epistémica: producir conocimiento para saber lo que se desconoce choca con la lógica de producir conocimiento para demostrar saberes. Cuando se solicita por escrito el recorte de un posible tema de investigación para ser revisado, los estudiantes reconocen la tarea de escribir algo propio como abrumadora y molesta. También, expresan una incomodidad ante no saber si está "bien o mal" hecho el trabajo; una justificación recurrente tiene que ver con "no estar para nada familiarizados con la investigación" o "no haber investigado nunca". El no poder dar cuenta de lo que saben no permite lugar a las dudas a las preguntas sobre lo que podrían investigar. La siguiente resistencia que notamos emerge a partir de iniciar el recorrido bibliográfico propio y la escritura de los antecedentes. Allí se produce una tensión entre el reconocimiento de la voz propia y la voz de los autores, que entendemos a partir de un doble fundamento. Por un lado, sospechamos que por el vínculo formativo establecido con el conocimiento para la vida profesional (leer para enseñar a otros) aparece como obstáculo el poder evaluar y cuestionar lo expresado por los autores, rechazarlo, no tomarlo como una verdad inapelable, analizar su vínculo y pertinencia en relación al tema a investigar, encontrar puntos de contacto y/o diferencias. También poder reconocer trabajos empíricos producidos por autores fuera del repertorio conocido. Suele ocurrir aquí una sobreabundante búsqueda teórica/pedagógica. Por otro, el desajuste "subjetivo" que se produce en cuanto al proceso de escritura se manifiesta fundamentalmente durante el planteo de correcciones, sugerencias de revisión y ajustes y el solapamiento de borradores. En las dos cohortes casi la totalidad de los estudiantes expresaron que esta fue la escritura más difícil, en particular por el impacto que producía encontrarse "con tantas marcas" en las devoluciones de cada escrito, en palabras de un estudiante "por momentos fue muy frustrante armar y volver a armar". Una tercera resistencia la ubicamos en la interseccionalidad que surge en las tareas, los tiempos y las prácticas cotidianas del enseñar y gestionar en instituciones educativas, en oposición a la práctica de investigar y poder interrogarse sobre las instituciones educativas, su gestión, sus transformaciones deseadas y posibles. Esta última resistencia la asociamos a la inmediatez con que pueden resolver las tareas cotidianas y el tiempo de la investigación que interrumpe esa expertise. Este tiempo demanda un "ir y venir" con las problematizaciones, las hipótesis, los supuestos, lo factible (lo que se puede conocer y lo que no), los alcances (a veces muy pequeños en esta primera etapa) y las decisiones que hay que tomar. Esto último quizás es lo que tracciona a nuestros primeros interrogantes cuando nos proponemos (re)considerar ¿para qué sirve aprender a investigar desde la práctica docente? y ¿qué relación con el conocimiento y su contexto de producción propiciamos? Nos animamos a ensayar como respuesta que cuando los docentes se inician como investigadores, estas situaciones sirven para reconocer lo difícil de responsabilizarse de las decisiones propias, atravesar la incertidumbre ante el desconocimiento y reconocerse aprendices -llamativamente- en el proceso de escritura. Cuando retroalimentamos, cuando nos enfrentamos a la exposición y a la escucha en un ambiente que suspende la paridad correcto-incorrecto en pos de la revisión de ajustes, algo nuevo puede emerger en los vínculos que los estudiantes establecen con la producción de conocimiento.

260 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 8 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

DO RECUO EPISTEMOLÓGICO AO ALARGAMENTO DOS HORIZONTES: A EPISTEMOLOGIA TRIANGULAR COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA E DE DESENVOLVIMENTO DO DOCENTE

Richele Timm dos Passos da Silva Richele | Brasil | Universidade Federal de Pelotas
Jovino Pizzi Jovino | Brasil | Universidade Federal de Pelotas

A formação e a capacitação do profissional docente é pauta significativa quando se trata em discutir a educação como meio para a convivência hospitaleira. As orientações teóricas e os fundamentos sócio-históricos e filosóficos que circundam a formação docente são elementos basilares para a construção de um sujeito com espírito crítico e preocupado com a formação humanística. O nível macro da análise dessas orientações encontra, na perspectiva positivista e suas ramificações, um modo de interpretar a vida humana a partir de um olhar antropocêntrico e monolinguista. Tal perspectiva de ciência e conhecimento atribuiu um status menor às compreensões e saberes que não coadunam com o escopo unilateral da racionalidade humana. A perspectiva epistemológica, típica da época moderna, defendeu um protótipo de sujeito atômico e inflexível, de forma a limitar a compreensão ao imperativo das leis lógico-matemáticas (PIZZI, 2009). Esse padrão fez com que a formação docente passasse a reger a construção de um profissional docente desconectado do mundo da vida (HABERMAS, 2015). Esse profissional idealiza uma concepção unilateral de educação escolar, de aluno, de conhecimento e de formas de ensinar e gerir a escola. Essa perspectiva estereotipada dificulta a compreensão do Lebenswelt e de suas circunstancialidades típicas da cotidianidade. No seu sentido mais amplo, pode-se afirmar que o Lebenswelt representa "una noción apropiada para dar cuenta de realidades y situaciones dinámicas vinculadas al oikos-cosmopolis de los distintos mundos de vida, sin considerarlas desechable" (PIZZI, 2009, p. 82). Os déficits na compreensão das realidades vividas, vivenciadas e criticadas – e compreendidas aqui por esse Lebenswelt – são, sem dúvida, um dos aspectos importantes para a formação docente. Dessa forma, é possível detectar os malefícios e incompreensões que dificultam a comunicação entre as diferentes formas de pensar e construir uma educação plural. Ante a inconformidade dos processos formativos unilateralizantes e patologizante, o texto expõe, a partir de uma guinada epistemológica – ou de um recuo epistemológico do que fora dado como único modelo de leitura-mundo – a possibilidade formativa e de desenvolvimento docente com base em uma epistemologia triangular. Tal proposta parte do deslocamento do eixo gravitacional e geocultural do Mediterrâneo ao Atlântico, ou seja, o olhar do branco europeu como único olhar para as compreensões e apreensões do mundo passa a ser compreendido como apenas uma forma de olhar, mas não a única. A noção de triangularidade salienta que não há uma única forma de compreender o mundo e consolidar vínculos. Daí, então, a necessidade de se fazer uma justeza histórica e geo-cultural de incluir os olhares afro-ameríndios para conseguir contemplar a pluriversalidade de sujeitos participantes. No caso, a compreensão dos diferentes saberes perpassa a formação de um docente, aspecto que implica, pois, na perspectiva de uma justiça curricular prestada aos saberes até então não abordados nos cursos de formação docente. Nesse sentido, o pensador argentino Eduardo Gruner (2010) abre caminho a uma compreensão na qual todos os sujeitos possam falar e tenham a voz na construção de uma convivência hospitaleira. O universalismo apresentado como única proposta de compreensão curricular não atende aos anseios de "todos". Assim, a noção de Lebenswelt permite elucidar o que se entende por saber de mundo. La palabra saber hace referencia a aspectos culturales y formas de vida, y no simplemente el dominio de datos y aspectos cuantitativos. Ese saber compartido por los sujetos es reconocido en un horizonte determinado, en donde las interacciones son vislumbradas a través de sus formas simbólicas y culturales de expresarse (PIZZI, 2009, p. 85). São os saberes diversos que rompem com a colonialidade do poder/saber (ANÍBAL QUIJANO in GRUNER, 2010). Ao romper com a unilateralidade da compreensão de mundo, a epistemologia triangular emprega necessariamente um caráter multifacetado, uma polissomia de vozes e de saberes que reforçam a formação profissional docente aberta à convivialidade. São os outros vértices do triângulo, outras vozes, outros lugares, que se apresentam na história (GRUNER, 2010). Por isso, não se trata de repetir e reproduzir fórmulas ou padrões, mas de maneira propositiva em vista a uma formação docente, compreender que há nisso uma transformação do modus operandi, ligada a outra conformação do mapa político-econômico, filosófico e cultural-educativo, cujo alcance modifica profundamente os horizontes e os padrões da formação atual. (PIZZI, 2018) Os contornos dessa transformação operam na pluridiversidade de saberes e de compreensões nas maneiras de perceber o mundo da vida étnico culturais, tanto em relação aos afro-ibéricos como aos ameríndios. A formação do profissional docente ocorrida nos espaços educacionais formais é, pois, um momento propício para que ocorra essa expansão epistemológica e por consequência de convivialidade entre as diferentes matizes que povoam nossos oikos. É esse um exercício fecundo para se pensar a construção de um mundo hospitaleiro entre os diferentes povos.

270 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 8 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

FIGURAS DOCENTES RELATADAS POR ESTUDIANTES QUE PROVOCAN A LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

Mabela Ruiz | Uruguay | Facultad de Psicología- Udelar

Virginia Fachinetti | Uruguay | Facultad de Psicología-Udelar

Este trabajo se enmarca en la investigación realizada en la Facultad de Psicología de la UR: ¿Qué buscan los estudiantes en la Universidad? Experiencias y sentidos de formación que co-construyó el sentir, el pensar y lo vivido por los estudiantes universitarios durante su formación El objetivo fue comprender los sentidos que, los estudiantes en situación de egreso, construyen de la formación universitaria a partir de sus experiencias y trayectos personales, educativos y sociales en las distintas macroáreas universitarias de Montevideo y centros universitarios regionales (Cenures) de la Udelar. Los sentidos son construidos por las experiencias de cada estudiante, por aquellos acontecimientos que vivió en sus tránsitos formativos (los curriculares, los no curriculares, los institucionales, la autoformación, los de la vida, etc.); contemplan a su vez el tiempo, el espacio, las condiciones existenciales del estudiante en cada momento sociohistórico. La experiencia son aquellos acontecimientos significativos que vivió el estudiante universitario en su recorrido curricular, dejando huellas en él o ella y significando su formación. La investigación se sostuvo en un diseño metodológico cualitativo, centrado en un enfoque biográfico-narrativo mediante la realización de entrevistas grupales además de la construcción individual de los trayectos vitales de los estudiantes en la educación en general (formal, "no formal") y en particular, a nivel universitario mediante entrevistas en profundidad. De las entrevistas y trayectos surge, desde la perspectiva de los estudiantes en sus experiencias de encuentros y desencuentros en aulas, diversas figuras docentes. Figuras construidas a partir de las experiencias de enseñanza en que el estudiante posiciona el docente. Experiencias de enseñanza relatadas por un lado como experiencias de transmisión de conocimiento y por otro, como co-construcción de conocimientos y encuentro entre sujetos. Estas últimas experiencias para los estudiantes buscan su desarrollo personal y profesional y provocan el aprendizaje. Así surge, el docente "potus": el gestor de la enseñanza-investigadores, el buscador del reconocimiento social, el ausente. Y como contrapartida el docente cercano, el que interactúa, reconoce, comparte conocimiento y acompaña. Los "potus", docentes lejanos y que los estudiantes viven como plantas, están, se ven, existe su presencia pero no se mueven, no interactúan; no invitan al encuentro, a quedarse. Docentes que no ven, no reconocen… están frente a la clase con su objetivo prefijado y los estudiantes escuchan. Son quienes el enseñar puede no ser su prioridad y por tanto no encantan, son presencia. Los "potus" gestores son los docentes que en palabras de Gallardo & Reyes (2010) no presentan interés en la enseñanza, ni en relacionarse con los estudiantes "…la clase misma sería un "trámite" para el profesor". (2010:90). Es un gestor en la enseñanza, hace lo que le interesa (investiga) y luego realiza el "trámite" de enseñar. Por otro lado, están los "potus" convocados por el reconocimiento social de pertenecer al equipo docente de la Universidad. Reconocimiento que incidiría favorablemente en su desarrollo profesional, quedando la enseñanza en un segundo plano ya que no tiene que ver con su principal interés. Y por último los docentes "potus" ausentes, los transmisores invisibles e invisibilizadores de su auditorio. Miran pizarrones, hablan solos, no escuchan, no ven. Docentes que no estarían invitando a aprender; que instalan una "lejanía afectiva"(Gallardo;2010;93). No se produce el encuentro, ni entre saberes, ni entre sujetos. Docentes lectores de diapositivas o monologuista son representantes de la enseñanza como transmisora de saberes constituidos, rigidizados, alejados de lo provisorio del conocimiento y de la construcción de saber en el aula, de la experiencia de saber y del saber de la experiencia. Los docentes cercanos son los que los estudiantes relatan como los que han elegido el ejercicio de la práctica docente y por tanto portarían la profesionalidad (Contreras:1997) de la docencia universitaria. Éstos, además de enseñar la disciplina ponen en juego saberes pedagógicos y su concepción de enseñanza implica la transmisión de conocimientos y el encuentro con el otro, con múltiples historias, la apertura de saberes, la búsqueda del desarrollo personal de cada estudiante y la provocación del encuentro. Docente comprometido, que quiere estar ahí y así los invita y encanta al aprendizaje. Los estudiantes esperan un docente que los atrape con su saber, que sientan que lo que pasa en ese encuentro es significativo, que hay un plus al asistir, algo que no se encuentra en los textos, en internet. Un docente que transmite y esta abierta al encuentro con el saber del otro (estudiante), provocador de la escucha y del pensamiento. El estudiante está y disfruta del estar, del co construir conocimiento mediante la pregunta, el diálogo, el cuestionamiento, la reflexión, el saber de la experiencia. El encuentro, el reconocimiento y la confianza son términos que los estudiantes destacan al momento de hablar de experiencias formativas en la Udelar…una búsqueda de cercanías con el docente, de cercanía de saberes y sujetos. Estas figuras configuran relaciones pedagógicas singulares y ubican al estudiante en lugares diversos. Estudiantes desencantados, descreídos, des-conocidos….estudiantes encantados, reconocidos, valorados; invitados a aprender, a ser parte. Escuchar y reconocer las figuras docentes elaboradas por estudiantes provoca e interpela a reflexionar sobre las formas de ser docente y de establecer relaciones pedagógicas que contribuyan a la profesionalidad docente.

287 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 3 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LA FORMACIÓN DE LOS FORMADORES EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PATRIÓTICA (1908-1913)

LAURA GUIC | Argentina | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS-UNIVERSIDAD DEL SALVADOR

Eje Temático: 8. Profesión académica y desarrollo profesional docente La formación de los formadores en el Programa de Educación Patriótica (1908-1913) Mg. Laura S. Guic Especialista en Educación UNLa-USAL- PIDE Introducción En Argentina y hacia el Centenario de la Revolución de Mayo, el proyecto de Educación Patriótica promovido desde la presidencia del Dr. José María Ramos Mejía, contiene un claro dispositivo de formación del magisterio y de los maestros de oficio, a través de mecanismos de divulgación que pueden observarse, tanto en las memorias del Consejo nacional de Educación, como en el órgano de difusión de la política educativa, El Monitor de la Educación Común. Desde una perspectiva histórica y a través de un enfoque metodológico rizomático que comprende el empleo de las herramientas del análisis del discurso, la recuperación biográfica y el estudio de los documentos de gobierno, se estudia la estrategia del programa implementado por la dirigencia de principios del SXIX, que evidencia un modo particular de efectuar: pedagogías, didácticas y administración de los recursos en el aula. El Programa de Educación Patriótica -que es mi objeto de estudio- exhibe una rigurosa formación dirigida al conjunto docente, promovida por un funcionariado poseedor de un acervo de conocimientos y puesto de manifiesto en el contenido de la propuesta editorial de la época y las diferentes resoluciones orientadas a la capacitación de los docentes. En informes exhaustivamente detallados y explicitados, y sobre la base de los aportes teóricos traducidos por los mismos funcionarios del gobierno de la educación, se ponen al servicio de la concreción del programa referido, los lineamientos que promoverán a su vez, la formación de los ciudadanos, en una nación de extranjeros y de hijos de migrantes. La relevancia del trabajo en el marco de los avances de investigación, exhibe una exitosa instauración de un patriotismo que aún hoy es posible advertir en las escuelas de los distintos niveles educativos y de los últimos años. Comprender este programa como una política educativa, aporta desde la dimensión de la formación docente, una vía para elucidar, cómo y de qué modo el gobierno de la educación pudo generar transformaciones educacionales en el pasado, y desde este conocimiento generar las presentes y futuras. La formación y los contenidos de la modernidad Que la escuela de la modernidad está en crisis es una afirmación que aparece en el reclamo de las reformas educacionales requeridas y ajustadas a los nuevos tiempos. El legado de esa modernidad alojado en el origen de los sistemas educativos de occidente es indiscutible, aunque pocas veces estudiado. Su preeminencia puede ser la respuesta en la búsqueda de alternativas educativas en términos de su éxito. En Argentina, se formalizará un ciclo llamado del Centenario, donde la filiación a la ideología en términos de la recepción de la modernidad, no será un mero transparente de ideas y respuestas, sino que una reformulación de sus contenidos, que como ya he advertido en trabajos anteriores. El Centenario de la Revolución de Mayo será el escenario privilegiado en el contexto de un sistema educativo que comenzaba a exhibir nuestras de consolidación y en un contexto político donde el Estado Nacional poseía los recursos necesarios para sostenerlo. En el recorrido por las memorias del Consejo Nacional de Educación —en delante CNE— en las publicaciones solicitadas y financiadas por el organismo, y en El Monitor de la Educación Común fue posible relevar los contenidos, la modalidad y estrategias de implementación del denominado Programa de Educación Patriótica, cuyo objetivo no era otro que la instauración de una identidad nacional en una tierra de inmigrantes. El temor de la élite dirigente a la pérdida del gobierno propio, originó a través de la vía educativa una respuesta al problema. Es preciso plantear aquí la tensión que queda evidenciada, entre los objetivos de formar lo propio en la construcción de una identidad nacional, y una apelación a contendidos universales de la modernidad. Esto no se dará sin argumentos al parecer contradictorios que pueden advertirse en las fuentes. Desde la dimensión de la formación docente y desde la perspectiva curricular, los contenidos de la modernidad serán empleados en las fórmulas didácticas y pedagógicas para el quehacer del magisterio. Los distintos funcionarios a cargo del sistema colmarán las páginas de las publicaciones como El Monitor, con elaborado0s artículos acerca de la teoría de la educación formuladas por Cartesius y su Espiritualismo pedagógico, o los escritos de Comenio y su Didáctica Magna. Sus biografías también serán parte del acervo que compondrá los materiales de estudio de los docentes, en sus distintos modos de formación. Para citar un ejemplo, en el N°28 de 1909, un pormenorizado trabajo del Dr. Juan Patrascoiu, donde despliega su conocimiento en torno a postulados que recuperan, además de los nombrados, a: J. Locke, Schopenhauer, Claudius, Nietzsche, Helbetius, y Leibnitz, entre otros, para concluir que: En resumen: 1° negamos que el carácter del hombre sea innato y constante. 2° Afirmamos que el hombre nace sólo con disposiciones é inclinaciones hacia un cierto carácter, nunca con el carácter ya formado. 3° Aquellas disposiciones no “desarrollan” fatalmente, sino cuando el hombre las ejercita y las cultiva. El Monitor de la Educación Común, 1909. Del artículo y de este fragmento se pueden analizar por lo menos dos o tres cuestiones, la primera la rica formación y el plexo cultural que exhibe el inspector para elaborar la conclusión que expone. Segundo, las disciplinas que intervienen en la propuesta de una teoría de la educación, que propone como única, en el título y los contenidos que se derivan en este sentido. Y, por último, y no en orden de importancia, que en la disputa entre el espiritualismo y el utilitarismo que enfrenta posicionamientos pedagógicos irreconciliables, propone una salida spenceriana desde su lugar en el gobierno de la educación, desde un discurso apologético, tal que, si Darwin tuviera razón, la razón de ser de la escuela sería inútil. Así y desde una afirmación, la escuela es necesaria, tutorial porque permitiría enderezar las inclinaciones de los hombres.

289 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 8 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: DE ESTREANTES NO OFÍCIO DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Eloisa Maria Wiebusch | Brasil | Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, IFSUL, Venâncio Aires – RS – Brasil.
Andressa Wiebusch | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS – Porto Alegre – RS
Maria Inês Côrte Vitória | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS – Porto Alegre – RS
Rubya Mara Munhóz de Andrade | Brasil | Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA – Bagé – RS – Brasil

A expressão estreante no ofício de ensinar cunhada por Wiebusch1 (2018) é o professor iniciante, principiante, novato, que está na fase inicial de inserção profissional, sem ou com pouca experiência docente que vive o momento basilar de aprendizagem da docência, de estreia nos palcos das salas de aula, com até cinco anos de atuação na profissão, enquanto adotamos o termo catedrático para o docente que não somente apresenta experiência acumulada, mas que já vem conquistando mérito e reconhecimento no desenvolvimento do ofício de professor. A fase inicial de inserção profissional na carreira docente na Educação Profissional e Tecnológica é de extrema importância, marcada por muitas aprendizagens e desafios. Afirma Marcelo García (2009, p. 20) que "os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão". Corrobora essa visão Tardif (2014, p. 84), ao expressar que é "[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho". É uma etapa de afirmação ou de negação na profissão docente, conforme a experiência pode permanecer ou abandonar a docência. Nesse sentido, o ingresso no mundo do trabalho é marcante na vida de qualquer profissional, é a passagem de trabalhadores ou de estudantes para docentes, é um rito de passagem. Confirma Marcelo García (1999, p. 113) ao destacar que os primeiros anos da docência são especialmente importantes porque "os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e, por isso, surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo". Esta fase de transição gera satisfação por estar estreando na docência e, ao mesmo tempo, angústias, além das aprendizagens necessárias para ofício de ensinar. Para Vaillant e Marcelo García (2012, p. 124) a inserção à docência é um período: "intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal". É uma diversidade de aprendizagens sobre os aspectos relacionados à docência em que é necessário muito equilíbrio nos anos iniciais da profissão e a necessidade de resiliência, para superar os desafios e as dificuldades, com a capacidade de reagir e de superar. A realidade imaginada e sonhada é diferente da que enfrentam, e também há o descompasso entre o estudante que foram e o estudante que encontram, a fase inicial é caracterizada por inúmeras descobertas da nova profissão. Os professores, nos primeiros anos de docência vivem um choque de realidade, por ser um processo de intensas aprendizagens, de ensaios e de erros. É uma fase muito complicada que o professor estreante vive e vivencia no início da estreia na docência. Os professores estreantes na profissão vivem dilemas, tensões, desafios e aprendizagens que contribuem de maneira essencial para a construção da aprendizagem da docência. Para Marcelo García (1999), é um período de tensões e de aprendizagens intensas, porém uma das etapas mais desassistidas do processo de tornar-se professor. Ao mesmo tempo os docentes convivem com uma diversidade de níveis e modalidade de ensino, com as disciplinas, os conteúdos, o confronto e a compreensão do perfil dos estudantes. Os docentes estreantes ainda não consolidaram seus saberes didático-pedagógicos e procuram, em suas trajetórias, inspirações para enfrentar a nova profissão. Logo, muitos professores estreantes bacharéis têm o domínio do conhecimento científico para ensinar e precisam articular com os pedagógicos. É necessário que o professor invista em estudo permanente, pois, por meio da autoformação, somos mergulhados em infinitas situações de aprendizagens, num processo contínuo, numa construção diária e ininterrupta, num movimento permanente de aprender. Precisamos intensificar o processo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica, mediada pela teoria, pela multiplicidade de saberes, tempos e espaços presentes no mundo contemporâneo. Enfatizam Vaillant e Marcelo García (2012, p. 92): "aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais". O interrogar-se sobre a prática é fundamental, pensar em novas formas, em um jeito novo de ensinar e nas mediações coletivas permite construir possibilidades de mudança. O torna-se professor é um processo único e singular, bem como a maneira de aprender a docência. O presente estudo investigou o processo de construção da docência de estreantes no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica, bacharéis que se tornaram professores. A investigação teve a abordagem qualitativa e quantitativa. Os instrumentos para a coleta de dados contaram com entrevista semiestruturada, fotografia, questionário, análise documental, observação e diário de aula. Os atores da pesquisa foram onze professores estreantes bacharéis, três assessoras pedagógicas e 164 estudantes do Ensino Médio Integrado a Especialização. O cenário de pesquisa centrou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), Câmpus de Venâncio Aires, Rio Grande do Sul, Brasil. A utilização dos princípios da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2009), para a leitura, a análise e a interpretação dos dados deu-se por meio do software Atlas.ti. Como resultados, destacamos o caráter processual que a carreira docente exige do professor estreante até catedrático; a necessidade de identificação com a nova profissão; o aprender a ser professor; o aprofundamento de distintas competências; a serenidade para acolher os inéditos de uma sala de aula; a prática da solidariedade entre os pares, a exigência de alinhamento às diretrizes e normas vigentes nos Institutos Federais; a importância do estreante reconhecer-se como um formador em tempo integral; a reflexão sobre o acolhimento ao docente estreante; o ambiente de trabalho saudável, a abertura para as demandas educacionais contemporâneas e a docência como fonte de felicidade. A aprendizagem da docência é um processo que se constitui ao longo da atuação profissional, é no exercício da profissão que vamos aprendendo a ensinar, na ação-reflexão, na articulação entre teoria e prática no contexto, vamos construindo o ser e fazer-se professor, com a reinvenção de si mesmo, num outro contexto, numa nova maneira de atuar, com a inserção em uma cultura que necessita criar/fomentar uma identidade docente institucional própria para cada modalidade de ensino, com atenção especial ao campo didático-pedagógico, que vão relacionando os saberes profissionais, da experiência com os saberes específicos do fazer pedagógico, com estreantes que veem na partilha de saberes uma forma de melhoria profissional e pessoal. Bonito é pensar que a docência é um processo que pode representar um repensar constante; um ofício que melhora o outro e a si mesmo; uma profissão que nos permite abrir horizontes e vislumbrar sonhos, para os estudantes e para o próprio docente estreante.

290 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LA FUNCIÓN DOCENTE EN CARRERAS DE INGENIERÍA. UNA MIRADA DESDE LOS ESTUDIANTES.

Liliana Ferranti | Argentina | UTN
Vera Iwanow | argentina | UTN
Raquel Gioffredo
Sonia Concari
Ada Mascheroni

Los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria toman contacto con un conjunto de patrones colectivos y de influencia mutua de normas, valores, prácticas y creencias entendidas como cultura académica. Este proceso de "enculturación" por el que irán conociendo y reconociendo esa cultura marcará sus prácticas profesionales y les otorgará identidad como estudiantes y graduados de esa institución. En el caso de las carreras de Ingeniería coexisten diversas modalidades formativas que caracterizan a las instituciones que las desarrollan y a los sujetos que las constituyen; su estudio resulta particularmente importante porque la ingeniería es una profesión que se ha ido transformando y convirtiendo en la actualidad en una de las claves para el desarrollo de las sociedades, lo que torna necesaria una reflexión acerca de estos modelos. Desde hace 60 años en la Argentina, la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) cumple un importante rol como nexo entre la educación superior y el sistema socioproductivo, al formar profesionales capacitados para enfrentar los desafíos que presenta el desarrollo de la región. Este objetivo distintivo identifica a esta casa de estudios y proporciona el marco que permite articular sentidos respecto del pasado en su ligazón con el presente (Badano, 2011) y resignificar -a través de múltiples experiencias, continuidades y rupturas- los rasgos culturales que confluyen en la subjetividad de los principales actores: docentes y estudiantes. Es esta cultura académica la que origina, soporta y legitima el pensamiento y el accionar docente y que a través de un proceso de socialización, es internalizada, asumida y dinamizada por los estudiantes. El presente trabajo muestra los avances de investigación en torno a las percepciones, valoraciones y creencias de los estudiantes de ingeniería de la Facultad Regional Rosario con respecto a la cultura académica de la institución en la que se forman. Se adaptó la metodología desarrollada por Hobby (2004) en un estudio sobre calidad educativa, que consistió en presentar a los participantes una serie de valores característicos del ámbito académico que oscilaban entre dos polos, a fin de analizar y seleccionar aquellos que mejor representaban la cultura académica de su institución para indagar sus percepciones y las razones que los movían a escoger unos u otros. Se definieron para la investigación cinco categorías de análisis, enfocándonos aquí a las vinculadas con la función docente. Los principales resultados muestran una percepción común en cuanto a la idiosincrasia de la formación recibida que caracteriza su identidad profesional. A la vez coinciden en una mirada crítica sobre algunos aspectos vinculados a un modelo pedagógico que refiere al docente como eje de la enseñanza, a la priorización de contenidos y resultados, a la falta de articulación entre materias y al modo repetitivo y conservador en el que se desarrollaron las clases; desde esta perspectiva el docente asume una función técnica, su actividad es percibida como instrumental y aplicacionista (De Vincenzi, 2009). En la historia de la Educación en Ingeniería, éste ha sido el modelo dominante (Cukierman, 2018), sin embrago, un aprendizaje centrado en el estudiante ha tomado especial relevancia en los últimos años, y parece estar impactando ya en la cultura académica: los alumnos reconocieron que "hay cada vez más casos" de docentes que intentan darles mayor participación y poner en acción prácticas innovadoras, adecuando sus propuestas de enseñanza y aprendizaje, al avance de la tecnología. Paradójicamente, pese a haber cuestionado el modelo pedagógico centrado en el docente, le atribuyeron al mismo la mayor participación en la calidad de la formación: "la calidad te la da el profesor, cualquier alumno puede sentarse y estudiar, pero es el profe el que te incentiva, te da un plus en lo que enseña". Creen que dicha característica está asociada a la trayectoria laboral y a la experiencia adquirida por el profesor, que impacta en los modos de encarar la tarea formativa; consideran que esto difiere en tanto el docente sea Ingeniero o no, pues la orientación que da a la enseñanza un ingeniero está más relacionada con la experiencia práctica y con la resolución de problemas reales, lo que refleja una nota de discusión habitual en torno a la docencia en ingeniería (Noriega, 2014). En consonancia, lo más valorado de la cultura académica fue el clima afectivo y la calidez de las relaciones interpersonales Comprender las valoraciones de los estudiantes puede brindar referencias válidas para interpretar sus acciones y actitudes durante el trayecto formativo y a la vez ofrecer recursos para pensar y mejorar los procesos de formación, incluyendo la problemática de la docencia a partir de una revisión crítica de las propias prácticas desde la especificidad del campo profesional convocante. *Proyecto PID-UTN 3585 "Culturas Académicas y Prácticas docentes para la formación de profesionales en el campo de la Ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional". Directora Dra. Sonia Benz

293 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 8 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

ASSESSORIA PEDAGÓGICA: MEDIADORA DOS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER

Eloisa Maria Wiebusch | Brasil | Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, IFSUL, Venâncio Aires – RS – Brasil.

Andressa Wiebusch | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS – Porto Alegre – RS

Maria Inês Côrte Vitória | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS – Porto Alegre – RS

Rubya Mara Munhóz de Andrade | Brasil | Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA – Bagé – RS – Brasil

O presente estudo analisou como a equipe de assessoria pedagógica contribui para o processo de construção da docência de estreantes no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica. A investigação teve a abordagem qualitativa e os instrumentos para a coleta de dados contaram com a entrevista semiestruturada e a fotografia, com três assessoras pedagógicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), câmpus de Venâncio Aires (RS), Brasil. A utilização dos princípios da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2009), para a leitura, a análise e a interpretação dos dados deu-se por meio do software Atlas.ti. Durante muitos anos em algumas escolas de Educação Básica e de Educação Profissional e Tecnológica tinham uma equipe de assessoria pedagógica. Com a expansão da Educação Superior no exterior e também no Brasil, algumas universidades começaram a se preocupar com a ressignificação do trabalho docente e das práticas de ensinar e de aprender, e surge a necessidade de ter uma equipe de assessoria pedagógica para colaborar neste processo. Os estudos de Lucarrelli (2000) na Argentina, de Ruiz (2007) na Espanha e de Cunha (2012) no Brasil sobre assessoria pedagógica têm contribuído para a reflexão da necessidade destes profissionais nas Instituições de Ensino, algumas já estão com uma equipe de assessoria pedagógica constituída e fazendo a diferença neste espaço. Conforme Lucarelli (2000, p. 40):"La asesoría pedagógica como profesión de ayuda, como práctica de intervención para lograr cambios en los procesos que se dan en la institución educativa y en el aula, manifiesta (y necesita) un marco teórico y valorativo para desarrollar y justificar esa practica". Dessa forma, a assessoria pedagógica é essencial no período que estamos vivendo, para que possam acontecer as transformações nas práticas pedagógicas; é uma "profissão de ajuda" como enfatiza Lucarelli (2000) que contribui neste processo, e o trabalho precisa ser coletivo e de todos os atores das Instituições de Ensino. Monereo et al. (2007, p. 14) ressaltam que o assessoramento implica: "uma verdadeira atividade de cooperação ou de trabalho conjunto entre assessores e assessorados na definição e na solução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem ou, em sentido mais geral, à educação". Ao longo da história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), foram realizados concursos públicos somente para Docentes – Supervisão Pedagógica ou Orientação Educacional, no cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Esta era a forma de recrutamento de pessoal, pois o professor, ministrando aulas, vivenciando a docência, conhecendo os estudantes, a realidade da sala de aula e atuando na Supervisão Pedagógica ou na Orientação Educacional, potencialmente têm mais propriedade para realizar o trabalho com os professores. Dois olhares – o de docente e o de assessor – que nos parecem contribuir para a realização do trabalho com os docentes. Desde o ano de 2013, o IFSUL está realizando concursos públicos para Técnico Administrativo para o cargo de Pedagogo - Supervisão Pedagógica e Pedagogo – Orientação Educacional. A equipe de assessoria pedagógica do IFSUL, câmpus Venâncio Aires, é composta por duas docentes/supervisoras pedagógicas e uma pedagoga, técnica-administrativa, na função de orientadora educacional. Historicamente, o supervisor pedagógico trabalhava com os professores e o orientador educacional com os estudantes, ou seja, o fazer construído ao longo do tempo era dissociado e com especificidades próprias. Hoje, precisamos de um trabalho de parceria, coletivo, comprometido com os professores e estudantes, na busca da aprendizagem/sucesso acadêmico. O supervisor pedagógico e o orientador educacional necessitam atuar como mediadores e articuladores nos processos de ensinar e de aprender, contribuindo com o professor e o estudante, na construção do conhecimento, precisam ressignificar a importância do planejamento e o tempo/espaço para o desenvolvimento profissional docente, possibilitando maior reflexão sobre teoria/prática no processo de ensinar e de aprender, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. O supervisor e o orientador são antes de tudo um professor, e todos deveriam e/ou devem atuar na docência, passar por uma sala de aula antes de serem supervisores e orientadores. A experiência da prática pedagógica de sala de aula permite ver a instituição de ensino, os estudantes, os professores e a equipe gestora com olhos de professor e, assim, saber interagir com estudantes, professores, contribuindo com os seus conhecimentos na busca de soluções que minimizem os problemas que surgirem no dia-a-dia. Como resultados, destacamos que a assessoria pedagógica necessita constituir-se como elemento de apoio e de estímulo. Precisa ser a organizadora, a mediadora de uma caminhada de transformação, de uma realidade que ainda inclui práticas que já deveriam estar superadas, para as mudanças das práticas pedagógicas, inclusivas, emancipatórias, que venham a tornar o ensinar e o aprender mais significativos, atrativos para o estudante e para o professor, que venha construir um novo modo de ver a educação, o ensino, o conhecimento, a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem com respeito às diferenças. A assessoria precisa conquistar e acolher o professor, principalmente os que estão estreando na docência – sobretudo no contexto da Educação Brasileira em que carecemos de Instituições de Ensino com programas específicos para receber e apoiar institucional e pedagogicamente o professor que entra em cena pela primeira vez, muitos são os desafios enfrentados pela assessoria pedagógica com os professores estreantes na Educação Profissional e Tecnológica.

302 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS COMO ACCIÓN FORMATIVA

ALEJANDRO AMAYA | Uruguay | UNADEQ, Facultad de Química, UdelaR
Noelia Pagliaro | Uruguay | UNADEQ, Facultad de Química, UdelaR
Victoria Mariño | Uruguay | UNADEQ, Facultad de Química, UdelaR
Írene Fernández | Uruguay | UNADEQ, Facultad de Química, UdelaR
Matías Banfi | Uruguay | UNADEQ, Facultad de Química, UdelaR

Introducción La evaluación docente es una práctica habitual en la Udelar que data de más de medio siglo, asociada con su historia desde la promulgación de su ley orgánica. En muchas otras universidades de la región y del mundo la evaluación docente, o bien no es una práctica habitual, o bien se está instaurando en los últimos tiempos. En muchos casos surge más como una necesidad asociada a la acreditación de la enseñanza que se imparte que a una convicción de su verdadero valor como herramienta de desarrollo institucional y académico. Se trata de un instrumento fundamental para el desarrollo sostenible y sustentable del sistema educativo en todos sus niveles y por lo tanto resulta absolutamente necesario preservarlo (Manta, 2012). En la síntesis de criterios de orientación para la evaluación integrada de las labores docentes de enseñanza, investigación y extensión aprobada por el Consejo Directivo Central de Udelar en julio de 2007 se establece que se deberá propender al establecimiento de pautas de evaluación del desempeño docente que valoren integralmente el conjunto de las actividades y que constituyan una herramienta para la mejora sistemática de la calidad de las funciones docentes. También en este documento, así como en otros antecedentes consultados (Marsh y Roche, 1977) se establece que para la evaluación de la enseñanza se debe involucrar a los diversos actores que participan en el proceso de aprendizaje y tomar en cuenta opiniones variadas. Por lo general, entre estas opiniones tienen alto peso la de los estudiantes, la del docente involucrado, la de sus compañeros de trabajo y la de referentes experimentados de las instancias de asesoramiento y conducción de los diversos Servicios Universitarios y de la institución en su conjunto. En este sentido, en Facultad de Química se generaron diferentes instrumentos que, en su conjunto, permiten abordar la evaluación de los docentes en sus funciones de enseñanza considerando todas estas opiniones. Entre los aspectos importantes a tener en cuenta para definir como implementar una evaluación docente se encuentran, el alcance, el uso que se dará a los resultados y la periodicidad. Considerando la función enseñanza como objeto principal de la evaluación docente, que gran parte de los involucrados se encuentran en la primera etapa de su carrera como educadores, se estableció el principal uso a dar a los resultados sea el formativo. Por tanto, la evaluación docente en actividades de enseñanza está integrada al Plan de formación didáctica de los docentes de Facultad y, es a partir de los resultados que establece las principales acciones de formación y selecciona los contenidos que se priorizarán en los cursos dirigidos a docentes que la unidad organiza. La periodicidad fue uno de los aspectos más discutidos. Se consideró importante que todos los docentes fuesen evaluados todos los años, esto condujo a la necesidad de desarrollar una forma abreviada de evaluación (Hadad y Barush, 2019), disponible on line y de análisis rápido, paralela y complementaria de una evaluación completa y multidimensional que tendría lugar con una periodicidad mayor, de una vez cada cinco años. Metodología Para atender la participación de los diferentes actores, se implementaron dos modalidades de evaluación docente: el cuestionario de opinión estudiantil abreviado (Copea) y la evaluación docente integral con varios instrumentos. El Copea consiste en un cuestionario de opinión estudiantil de pocas preguntas que surgieron de la revisión histórica de diferentes documentos (consulta a expertos, trabajos sobre las características del buen docente y análisis de encuestas de opinión estudiantil anteriores). Se encuentra disponible on line y es contestado en el aula ocupando muy poco tiempo de clase. Su valor exclusivamente indicativo. La evaluación docente integral está constituida por varios instrumentos entre los que se destacan los cuestionarios de opinión estudiantil, las pautas de autoevaluación, de observación de clases por parte de pares y referentes de curso, y una rúbrica para la observación de aspectos metodológicos. Los diferentes instrumentos se elaboraron a partir de los resultados de consultas a expertos (Comisión de enseñanza y profesores de distintos departamentos) y se validaron desde el punto de vista del constructo y del contenido. A los efectos de la implementación, se consideraron características externas entre las que se incluyeron la validez percibida, la utilidad percibida y la facilidad de ejecución. Entre estos contenidos se destacan la planificación de clases, la evaluación de aprendizajes, las estrategias de enseñanza y el uso de algunos recursos didácticos. Resultados: El análisis bibliográfico y la consulta a expertos arrojó como resultado que los principales aspectos de interés en cuanto a la evaluación docente son: el conocimiento disciplinar del docente, la claridad en la comunicación, la disponibilidad, la actualización en el uso de recursos didácticos y el respeto por los estudiantes. Las preguntas fueron bien aceptadas por estudiantes y docentes, salvo la correspondiente a actualización que fue cuestionada por algunos docentes. El porcentaje de respuestas fue superior al 50 %. Los cuestionarios de opinión estudiantil de la evaluación integral se componen de entre 12 y 16 preguntas. El análisis factorial de los resultados condujo a estructuras unidimensionales. Sus propiedades métricas resultaron excelentes y se han mantenido en el tiempo: fiabilidad superior a 0,9 y validez de criterio de 0,8. Más del 90 % de los docentes evaluados mediante la modalidad integral cooperaron a través de la evaluación de pares y la elaboración de informes de autoevaluación. Algunos de los aspectos consultados en la pauta de evaluación por pares fueron cuestionados, en particular los referentes a la relación entre docentes y a la generación de materiales didácticos. Entre las necesidades de apoyo detectadas se destaca el uso de distintos recursos didácticos asociados a las diferentes estrategias de enseñanza empleadas por los docentes, insumo que la Unadeq tomó para el diseño de su curso Recursos Didácticos en Educación Superior y su Vínculo con Estrategias de Enseñanza.

307 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

PROFESSORES RESILIENTES DO CAMPUS LITORAL DA UFPR: A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E HISTÓRIA DE VIDA

Douglas Ortiz Hamermüller Douglas | Brasil | UFPEL

O Governo Federal Brasileiro fomentou um processo de expansão da educação superior pública entre os anos de 2004 e 2015. Esse processo foi marcado pela criação de novas universidades ou de novos campi nas instituições já existentes, em dois períodos. Na primeira fase denominada Projeto Expandir, que ocorreu entre os anos de 2004 e 2007, os critérios eram genéricos no sentido de indicar a interiorização e a reestruturação das Instituições de Ensino Superior (IES). A segunda fase ocorreu entre 2007 e 2015, denominada de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi marcada por diretrizes mais ampliadas, as quais indicavam como prioridade: A existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação, permitindo a construção de itinerários formativos diversificados e que facilitassem a mobilidade estudantil; A oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitissem a utilização de práticas pedagógicas inovadoras e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem; A disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos (BRASIL; 2007, DECRETO Nº 6.096). Nesse sentido, esse movimento se constituiu com algumas características distintas de outros momentos históricos de expansão da educação superior, conforme o destaque feito por Zainko: "Esse movimento visa consolidar e aperfeiçoar o sistema público de educação superior, com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos visando flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinar, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico" (ZAINKO, 2009, p. 38). Porém, cabe ressaltar que nesses anos as propostas a expansão e reformulação do ensino superior público no Brasil se consolidaram apoiadas na diretriz de ampliação do acesso aos cursos superiores por meio do aumento de vagas nas novas unidades. No entanto, efetivamente ocorrem poucas iniciativas e inovação curricular que culminassem na utilização de novas ou diferentes práticas pedagógicas. Neste contexto, uma experiência pedagógica singular foi desenvolvida a partir da criação de um campus expandido da Universidade Federal do Paraná – UFPR, o qual está localizado no litoral do estado desde o ano de 2005 (BRASIL, 2006, p.74), o chamado Campus Litoral. Esse projeto foi marcado pela tentativa de implantação de um Projeto Político Pedagógico diferenciado, baseado em aprendizagem por projetos e interações culturais e humanísticas em articulação com fundamentos teórico práticos do ensino superior. O estudo aqui apresentado é parte de uma pesquisa de doutorado em educação, que investiga em professores resilientes, que trabalham naquele campus, a relação entre formação e história de vida. O conceito de resiliência é originado da física e transposto para as ciências humanas principalmente por meio da psicologia. Por esse motivo, neste estudo também procurará sintetizar esse conceito no campo educacional. Ao realizar o levantamento do estado do conhecimento do campo pesquisado, foi possível visualizar que no Brasil, ao longo das últimas décadas, estão sendo realizados estudos de mestrado, doutorado e pesquisas conduzidas por especialistas na área de formação de professores. Muitos deles relativos aos docentes que atuam na educação básica e um número menor, mas ainda sim significativo, sobre docentes que trabalham no ensino superior. No entanto, são raros os estudos que abordam o tema da resiliência docente e quase inexistentes os que fazem relação com esse tema e os processos de desenvolvimento desses profissionais evidenciando suas experiências por meio das histórias de vida. O objetivo da investigação é entender como as experiências de vida, de formação e prática profissional constituíram os sujeitos investigados em professores resilientes. Para tanto buscamos entender se: a formação institucionalizada pode favorecer a resiliência e qual a contribuição do Projeto Campus Litoral? A pesquisa é de cunho qualitativo e a empiria é constituída pelo resgate e registro das histórias de vida dos sujeitos envolvidos. Por esse motivo, corrobora-se com Minayo (1994, p. 21-22) a qual entende que a pesquisa qualitativa trabalha "com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de realidade". Entre os 125 professores ativos no Campus Litoral foram selecionados quatro para aprofundamento do estudo de suas histórias de vida, a partir de classificações que ordenaram os docentes com maior evidência de resiliência na sua atuação profissional. A escala utilizada levou em consideração a classificação de ciclos de vida de Hubermam (2000, p.31-61), cotejada com a classificação das produções dos docentes a partir da análise de seus currículos registrados na Plataforma Lattes. Os resultados preliminares indicam que existe uma relação direta entre as experiências docentes e os desafios apresentados pela implantação do Campus Litoral. A superação destes desafios transforma esses docentes e os constitui mais resilientes.

331 | POSTER
Sesión Número: 2 | Sala Zoom 3 | *Viernes 29 | 17:30 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

A UNIVERSIDADE E A TESSITURA DA DOCÊNCIA

Maristela Pedrini | Brasil | Universidade de Caxias do Sul

A UNIVERSIDADE E A TESSITURA DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Eixo 8 – Profesión Académica y desarrollo profesional docente Maristela Pedrini mpedrini@ucs.br Universidade de Caxias do Sul Brasil RESUMO O presente estudo objetivou investigar o papel da formação universitária na construção da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal destacou os fatos relevantes na trajetória da construção da docência de um grupo de professoras da Educação Básica e a forma de como as experiências de vida contribuíram para dar sentido às vivências no seu processo de formação pessoal e profissional. Com aporte teórico nos estudos de Tardif (2002), Nóvoa (1992), Schön (1992) entre outros, constitui-se numa investigação construtivista, metodologia de estudo de caso, cujos dados coletados por entrevista semiestruturada foram analisados à luz da análise textual discursiva Moraes (2006). A investigação visou contribuir com o aprofundamento do conhecimento sobre a formação docente com a tese de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor pela articulação entre o conhecimento teórico-universitário, a cultura escolar, a reflexão sobre a prática e a subjetividade de cada docente. 1. REFLEXÕES INICIAIS A pesquisa realizada, cujo recorte é apresentado neste texto, contou com a participação de cinco professoras cuja escolha foi intencional e fundamentou-se nos seguintes critérios: ingressaram na Graduação após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996; são egressas do mesmo Curso de Pedagogia; atuarem na mesma escola. A investigação situada no paradigma construtivista, abordagem qualitativa (LÜDKE, 2001), opção metodológica de estudo de caso e análise textual discursiva (Moraes, 2006) proporcionou compreensões de como as participantes da pesquisa se construíram enquanto docentes. 2. AS VOZES DAS PROFESSORAS E A TESSITURA DA DOCÊNCIA Ao movimento de formação docente chamei de "tessitura da docência e defini com o problema de investigação Qual o papel da formação universitária na tessitura da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental? A análise textual discursiva (Moraes, 2006) permitiu a emergência das seguintes categorias: 2.1. A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: história pessoal e social Ao serem questionadas sobre "Quais os fatos que ocorreram no decorrer de sua trajetória de formação docente para que viesses a realizar a docência que hoje tem?" as respostas das professoras corroboraram com Tardif (2002), quando revelaram que a sua vida profissional sempre esteve associada à vida pessoal. Tais reflexões remetem à concepção de formação contínua enquanto um processo permanente, reflexivo, permeado por fragilidades e ambiguidades e, ao mesmo tempo, de uma complexidade que permite, ao longo de sua história, que o ser humano possa construir sua identidade pessoal e profissional. 2.2. A DOCÊNCIA E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA Para a questão Como as experiências de sua vida contribuíram para o sentido que dá ao processo de formação pessoal e profissional ? respondeu a professora P1: "Minha vida pessoal, particular, sempre esteve estreitamente vinculada a profissional, uma vez que como mãe, mulher e professora, esses aspectos não poderiam ser dissociados pois são faces, papéis exercidos por uma mesma pessoa." O depoimento da professora reitera a indissociabilidade da pessoa e da profissional remete à compreensão de que a docência é singularmente construída, elaborada e reelaborada em contexto logo, temporal, pessoal e intransferível (TARDIF, 2002). 2.3. A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: o lugar que ocupa no ser e no fazer docente Para o questionamento "Qual o papel da formação acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia na construção do seu fazer docente?" a professora respondeu P 5 " Com o passar dos anos e da experiência percebemos que algo nos falta, por mais que nos esforçamos chega um momento que precisamos buscar algo mais para nossa profissão docente, um curso superior[...]. Para as professoras em foco, os saberes universitários ocupam papel de destaque na sua formação docente, sendo que revelam apoiar sua prática em conhecimentos acadêmicos contextualizados e ressignificados à luz da realidade. 2.4. A REFLEXÃO E A DOCÊNCIA As professoras participantes da pesquisa demonstraram que assumem uma postura crítica e reflexiva (SCHÖN, 1992) sobre sua formação para a docência na medida em que se manifestam sobre suas apropriações teóricas, como também no próprio campo de trabalho. As reflexões mobilizadas pelas falas das professoras permitem afirmar que as mesmas compreendem como constroem a própria docência enquanto um movimento de ação-reflexão-ação (Schön, 1992). 2.5. A CARREIRA DOCENTE: encantos, exigências e a tessitura da docência Os diálogos com as participantes da pesquisa revelaram uma postura segura em relação à escolha da profissão, como afirma a professora P1 "A opção pelo magistério foi consciente, mesmo diante das adversidades e deficiências apresentadas quer na experiência e/ou funcionalidades." A formação do professor é complexa e ocorre em rede, com o estabelecimento de infinitas conexões que nos permitem a apropriação de conhecimentos que se articulam resultando num saber cada vez mais elaborado, produzindo uma prática pedagógica entendida como um processo que se constrói para além da instabilidade do contexto em que se efetiva. 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS A investigação atingiu seus objetivos à medida que a interação com as professoras participantes da pesquisa, suas falas e acima de tudo, seu testemunho prático no cotidiano da escola mostraram que os conhecimentos universitários contribuem para construção dos saberes docentes necessários no dia a dia da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo clarificou a tese de que é no exercício da profissão que se configura o processo de tornar-se professor, o aprendizado ou a tessitura da docência se constrói agregando a complexidade do ser, do conhecer, do fazer e do conviver.

340 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LOS SABERES DEL OFICIO. APORTES DESDE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN MARCHA

Gabriela Gamberini | Argentina | UNICEN. Facultad de Cs Sociales
Stella Pasquariello | Argentina | UNICEN. Facultad de Ciencias Sociales

La comunicación que se presenta recupera conceptualizaciones y análisis correspondientes a la primera fase de una investigación en curso realizada en una ciudad intermedia del centro bonaerense de Argentina (Olavarria) durante los años 2019 al 2021 que indaga los saberes docentes desde la perspectiva del oficio o dimensión artesanal de la tarea de enseñanza (Alliaud & Antelo, 2009, Alliaud, 2017) . El proyecto se ubica en el campo de articulación de la formación docente inicial (FDI) y la formación docente continua (FDC) en relación a los requerimientos del oficio de enseñar en el nivel secundario, y ahonda en las relaciones existentes entre los saberes requeridos para enseñar y los contextos de su producción, trata de reconocer saberes que configuran reproducciones y /o transformaciones de aquellos que se incorporaron en los procesos formativos. En tiempos de enseñanza compleja donde no siempre se encuentran garantizadas las condiciones institucionales para que transcurra la enseñanza, las características y los saberes en juego en las prácticas docentes y sus contextos de realización, resultan imprescindibles, si se pretende retroalimentar la formación docente y reformular las propuestas curriculares de los profesorados. Para la indagación se definieron dos fases de trabajo: -la primera centrada en la descripción y el análisis de las características de los planes de estudio de la oferta local de carreras de profesorados para el nivel secundario y superior (estructuras curriculares, perfiles, incumbencias, duración de las carreras, los tipos y modalidades formativas). - la segunda fase orientada a la definición de especificaciones para el diseño de instrumentos y la selección de la muestra de los graduados/as de profesorados (universitarios y terciario, de formación disciplinar) en ejercicio de su profesión en escuelas secundarias e institutos de Formación Docente, y el desarrollo de las entrevistas en profundidad. Algunas consideraciones sobre la formación docente en Argentina A los fines de contextualizar el trabajo y los avances obtenidos, es importante señalar que el Sistema de Formación Docente en la República Argentina presenta una gran complejidad y heterogeneidad, reconoce dos subsistemas, el no universitario y el universitario, ambos mayoritariamente de carácter público y gratuito, aunque de distinto origen, naturaleza y desarrollo dispar. El primer subsistema está integrado por los denominados Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) que ofrecen carreras mayoritariamente orientadas a la formación docente (orientadas a todos los niveles y orientaciones del sistema educativo) y, en menor medida, a la formación técnica-profesional. El segundo subsistema lo conforman las Universidades e Institutos universitarios que brindan formación profesional y docente (principalmente carreras de profesorados para el nivel secundario y superior). Ambos subsistemas han sostenido históricamente un funcionamiento independiente comparten un conjunto de normas comunes y otras propias de la jurisdicción provincial o universidad (LES 24521/95, LNE 26206/06, LPE 13688/07, programas específicos, directrices curriculares, etc.). Ambas ofertas coexisten en territorio, aunque presentan perfiles y dinámicas institucionales diferenciadas y una historia de desarrollo problemática y muchas veces, con intereses en disputa. La formación de profesores, características de los planes de estudio. Avances generales de Fase I del trabajo de campo Dentro de los resultados parciales correspondientes a la primera etapa de la investigación que consistió en el análisis de las dieciséis (16) propuestas curriculares de carreras de Profesorados que se ofrecen en la ciudad de Olavarría, trece (13) están situadas en los 4 Institutos de Formación Docente dependientes del Ministerio de Educación Provincial (Formación para el Nivel inicial, primaria, secundaria, modalidades de Artística y Educación Física y Psicología Comunitaria y Pedagogía Social) y 3 propuestas de profesorados universitarios (de Antropología, Comunicación Social y de Química) que se dictan en dos facultades de la Universidad Nacional del Centro. En los análisis se identificaron y compararon las perspectivas y enfoques formativos predominantes en los diseños curriculares y su relación con los discursos de formación, es decir, técnico, académico, práctico y/o crítico (Davini, C.2015). Asimismo, se revisaron las perspectivas y categorías teóricas predominantes, los perfiles e incumbencias, la organización curricular, el lugar de la práctica, y de la investigación. En líneas generales, puede decirse que en las definiciones de las propuestas formativas se observaron desarrollos distintivos según la dependencia de la gestión (nacional o provincial) y la organización disciplinar de base, aunque también existieron coincidencias en la necesidad de encarar la reformulación de los planes atendiendo a las demandas de formación docente actuales (especialmente a partir de la obligatoriedad del N, Secundario). En algunos casos, los procesos de renovación curricular fueron acompañados de una profunda (y necesaria) revisión de los contenidos, en sintonía con las adecuaciones a los tres campos de la formación establecidas por el Ministerio Nacional que estructuran el currìculum - el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de la formación de la práctica profesional-. Los fundamentos centrales se asientan en las concepciones de educación y conocimiento como un bien público y un derecho garantizados por el Estado, el papel destacado de los/las docentes como agentes capacitados/as para transmitir conocimientos y los aportes a la formación de una ciudadanía plena, inclusiva y con justicia social. Se expresa, además, la importancia de superar los diseños curriculares tradicionales y aplicacionistas por recorridos más flexibles y opcionales énfasis en la formación reflexiva y en procesos de escritura y revisión de la propia práctica. El lugar de la investigación sobre el campo de la docencia constituye otro aspecto de relevancia para retroalimentar las propuestas de formación de los profesorados. En suma, el análisis de los diseños curriculares (textos) implica una instancia necesaria para comprender las relaciones con los saberes de la enseñanza en contextos educativos singulares.

350 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

EL ESCENARIO UNIVERSITARIO ACTUAL EN LOS INICIOS ¿PROVOCA NUEVAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA?

Virginia Fachinetti | Uruguay | Comisión Sectorial de Enseñanza-Facultad de Psicología- Udelar

El trabajo se enmarca en mis estudios de doctorado en educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar) y es una mirada a pensar acerca de los sentidos que construyen los docentes sobre sus prácticas de enseñanza en los cursos de primer año de la Udelar. En las últimas décadas, la Udelar ha venido implementando cambios en su propuesta político pedagógica para mejorar la calidad de su educación con el fin de alcanzar una formación adecuada al contexto actual. Una de sus propuestas es la promoción del acceso, la permanencia y la culminación de los estudios universitarios. La democratización de la enseñanza como propuesta política universitaria establece entre sus principios la defensa de la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación universitaria de todos los ciudadanos, lo que ha significado la ampliación de la matrícula de ingreso. Esto último ha implicado la renovación y heterogeneidad de la población estudiantil que ingresa con diversas motivaciones y expectativas. El ingreso de estudiantes que antes no accedían a la universidad, la feminización de la matrícula y el proceso de descentralización universitaria configuran un nuevo contexto de enseñanza. Contexto signado por masificación y población heterogénea. La masificación se identifica como una dificultad a ser abordada por la institución universitaria, por sus docentes y por los propios estudiantes que ingresan, visualizándose como una de las causas de los niveles de desafiliación significativos, principalmente para los cursos de primer año de las carreras universitarias. A su vez y ante el escenario actual, los docentes se encuentran con nuevas aulas, nuevos estudiantes que parecería moverlos a configurar nuevas prácticas de enseñanza. Prácticas de enseñanza entendidas, al decir de Quijano (2014) como prácticas sociales e históricas que reflejan la perspectiva personal del docente sobre el acto de enseñar y que éste "…estructura y recorta el campo de conocimiento de una manera particular… despliega estrategias y actividades que adquieren sentido en el contexto, que en parte son fruto de su historia de vida y profesional, sus puntos de vista, perspectivas y limitaciones (2014: 31) Las prácticas en tiempo curricular de ingreso, que son las consideradas en este trabajo, pueden significar formas singulares de establecer relaciones pedagógicas para promover la pertenencia. Contemplar la situación universitaria actual, los estudiantes con sus características generacionales y de ingreso implicará al docente re-pensar su enseñanza y atender nuevas dimensiones que permitan generar pertenencia a la institución, a la disciplina y a la profesión. Dimensiones que parecen abordar aspectos pedagógicos y actitudinales del docente que recibe al estudiante como movimiento para contrarrestar la desvinculación Por lo cual, se considera que las prácticas de enseñanza en los inicios deberían contemplar una actitud hospitalaria. Actitud como escenario para recibir a otro desconocido, un extranjero y darle acogida para sentirse y ser parte del mundo universitario. La hospitalidad como condición de posibilidad ya que en el encuentro intersubjetivo se habilita, se otorga la autonomía del sujeto e implica posturas de receptividad, disponibilidad, empatía, paciencia y confianza. Porta,L; Flores,G: (2017) plantean la hospitalidad como una dimensión ética constitutiva de las prácticas de enseñanza, en tanto en ellas se concreta un encuentro entre seres humanos y saberes. Desde esta actitud sería posible pensar que el estudiante podría sentirse invitado a construir su lugar y comprender el funcionamiento universitario. Acompañar al estudiante a comprender lógicas universitarias, disciplinares e invitarlo a construir su conocimiento, su autonomía es parte de la enseñanza Acompañarlo a comprender ese lugar, ir con él un tiempo para que pueda encontrar solo sus recursos, encontrar su camino. Zabalza (2009) considera la enseñanza como un lugar de compañía pero también de orientación para el aprendizaje porque más allá de la autonomía que se busca para el estudiante universitario es necesario estar y orientar para la construcción de ese lugar, para la comprensión de la vida universitaria y así lograr la pertenencia. A su vez, parece necesario pensar la enseñanza como encuentro que se produce entre sujetos (docente y estudiante), un encuentro entre humanos y por tanto los iguala y a su vez los diferencia desde los saberes que tienen. Los saberes de ambos circulan, se encuentran, se confunden, se construyen y reconstruyen, se dispersan; con lo cual parece difuminarse la idea de la asimetría de saberes entre ambos y se piensa en la idea de diversidad de saberes. Lo que implica una relación entre sujetos donde se construyan lazos que promuevan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, es esperable que se produzca reconocimiento, un reconocimiento que promueva pertenencia. La actitud hospitalaria, el encuentro, el reconocimiento, el acompañar y orientar son dimensiones que se consideran para pensar la ampliación del hacer en las prácticas de enseñanza por parte del docente en este tiempo curricular para favorecer la pertenencia del estudiante. Así, se podría hablar de cambios en la práctica de enseñanza en los inicios de la formación y de docentes que pueden construir nuevos sentidos, significados y caminos, desde las características, experiencias, sentimientos e inquietudes de los estudiantes de ingreso. Comprender posibles cambios en las prácticas de enseñanza, prácticas que abordan dimensiones pedagógicas, disciplinares, personales y que construyen nuevos sentidos docentes aportan a la producción de conocimiento para la profesión académica. El estudio se realizará desde un diseño metodológico cualitativo con aportes del enfoque etnográfico, utilizando como técnicas: entrevistas en profundidad y observación participante.

533 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Formación Docente a través del Desarrollo de estrategias investigativas.

Marìa Rodriguez | Uruguay | CeRP Centro
Cristina Rebollo | Uruguay | CeRP Centro
Susana Nieto | Uruguay | CeRP Centro

El presente trabajo se enmarca en la investigación denominada: R - UBIC: Las estrategias investigativas en futuros docentes, en el marco del aprendizaje ubicuo. Dicha investigación se realiza con la financiación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Participan el Centro Regional de Profesores del Centro (CeRP del Centro), la Unidad Académica de Tecnología Educativa, UATE del CFE y la Facultad de Química de la Universidad de la República (UdelaR). El enfoque metodológico se corresponde con un diseño de investigación - acción y se sustenta a partir de la conformación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) con formadores de formadores. Integran la CPA veinte docentes entre los que se encuentran profesores de la asignatura Didáctica de: Biología, Matemática, Inglés, Literatura, Historia, Derecho, Geografía y Química. Esta comunidad tiene como finalidad la de orientar a los alumnos de los diferentes profesorados en el área de didáctica en la realización de Proyectos de Introducción a la Investigación en Didáctica. (PIID). Bajo el paradigma de la Investigación Formativa (Espinoza Freire, 2020), el objetivo central del Proyecto R-UBIC es promover y fortalecer el desarrollo de Estrategias Investigativas (EI), a la vez que evaluar el grado de desarrollo de las mismas en estudiantes de formación inicial de profesores, en el marco del Aprendizaje Ubicuo (AU). Este último aspecto, el AU, se constituyó en un factor clave para afrontar los emergentes y dificultades propias de una situación sanitaria adversa. El trabajo con la CPA pone su énfasis en favorecer el desarrollo de EI por parte de los futuros educadores, con incorporación de Tecnologías Digitales (TD). Para lograr este objetivo se habilitan espacios para reflexionar con los docentes formadores a los efectos de identificar y analizar obstáculos y lograr que sean facilitadores del desarrollo de EI en la formación de los estudiantes de profesorado. Estas acciones llevadas adelante en la CPA permiten, a este equipo de investigación, diseñar micro innovaciones tendientes a potenciar el desarrollo de las EI facilitadas por TD en la formación inicial de docentes. En el proceso se destacan hitos como: elaboración, validación y aplicación de un instrumento cuantitativo, que contribuye a evaluar el grado de desarrollo de las EI en el marco del AU, al inicio y al final del proceso con sus respectivos análisis y los Ateneos, en los cuales los estudiantes socializan sus avances con la mirada de la comunidad educativa y de expertos en las diferentes temáticas. Estos se realizan en dos momentos del año, uno en el mes de julio (a través de webex events, cerrado a la comunidad) y otro en el mes de octubre con la misma herramienta pero transmitido a todo público por YouTube. De acuerdo a Becerra Lois et al. (2012), el desarrollo humano sustentable requiere de la investigación científica, de la gestión del conocimiento y la innovación. En este escenario, la investigación en el ámbito educativo adquiere singular relevancia. Al aprender a investigar investigando, los estudiantes de formación docente entran en contacto con la realidad educativa y social, y pueden llegar a convertirse en verdaderos agentes de cambio. Para que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades investigativas es fundamental la puesta en juego de estrategias investigativas que son las que "facilitan y viabilizan la planeación, diseño, ejecución, difusión, y evaluación" de un proyecto de investigación (Herrera, 2016 p.276). El aprendizaje por indagación y el trabajo en PIID favorecen una profunda y auténtica reflexión sobre el proceso de aprendizaje y de enseñanza, en el marco del aprendizaje ubicuo. Ambos enfoques brindan oportunidades para que los aprendices logren altos grados de autonomía y centren sus trabajos en tópicos que coinciden con sus intereses (Burbules, 2014). Esta intervención en un centro de formación de formadores, como parte de un proyecto de investigación en EI, es considerada según Hord, S. (1997) en Hargreaves y Fullan (2014), una CPA, al ser el escenario donde los profesionales de la educación se asocian a los efectos de investigar acerca de cómo mejorar su práctica, para implementar luego lo que han aprendido y aplicarlo a su quehacer en el aula. Algunos datos obtenidos referidos a la conformación de la CPA, se relevan a medio tiempo, cumplido el primer Ateneo y al finalizar el trabajo de la comunidad. Los resultados relevantes que surgen de los formularios implementados y del focus group, se traducen, en forma global, en potencialidades y dificultades. En las primeras se destacan los espacios de encuentro, los recursos digitales de R-UBIC y los Ateneos y entre las dificultades y/o debilidades a potenciar, estarían: la transferibilidad al curso de formación docente y la orientación de los estudiantes.

556 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

BNCC e BNC-Formação: o Impacto na formação inicial de professores(as) nos cursos de Licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia-MG

Juliano Nazari | Brasil | Universidade Federal de Uberlândia-UFU
Vanessa T. Bueno Campos | Brasil | Universidade Federal de Uberlândia-UFU

As reflexões sobre formação inicial de professores(as) apresentadas nesse trabalho são oriundas de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GPEDEBS e a Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG. A inquietação que nos movimenta é: Qual o impacto da implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da Base Nacional Comum de Formação inicial de professores (BNC-Formação) na formação inicial de professores(as) nos cursos de licenciaturas? Ao analisarmos nossa hipótese é que tanto a BNCC, quanto a BNC-Formação, desvalorizam e desqualificam a formação inicial docente, pois reduzem o currículo ao priorizar o saber docente a técnica e ao pratiscismo, em detrimento da construção coletiva, reflexiva e crítica do conhecimento, priorizando uma formação inicial técnica, ao invés da formação ampliada, integral e humanizada. Estabelecemos como objetivo identificar e compreender a implantação e o impacto da BNCC e da BNC-Formação na formação inicial de professores nos currículos, saberes e práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em seus diversos aspectos. A pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, nos permitirá construir uma visão específica e articulada do objeto de investigação na sua relação com a totalidade sociocultural, política e econômica em que se insere, utilizando-se como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e o estudo de caso apoiado pela coleta de dados via questionários e entrevistas. No que se refere ao levantamento bibliográfico, decidimos realizar de forma rigorosa, conforme nos sinaliza Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), denominado de estado da questão. Com essa ação foi possível a apropriação da conjuntura atual sobre o tema estudado e, subsidiar de forma contundente a reconfiguração e adequação dos objetivos da pesquisa, condição que nos possibilitou identificar as categorias de subtemas que estão em voga nas discussões acadêmicas, no sentido respaldar e justificar o nosso objeto de estudo e o caminho escolhido em nossa pesquisa. Nesse aspecto, apresentaremos como resultados parciais, as sínteses provisórias tecidas no desenvolvimento do estado da questão realizado até o presente momento. Iniciamos nossa busca, nas seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da CAPES; o Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD/IBICT; o banco de dados da SciELO – Scientific Electronic Library Online; e o sitio eletrônico de busca de dados na internet denominado de Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram “BNC-Formação” e “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores”. Foram encontrados um total de 22 arquivos (artigos), no entanto, após a leituras deles, chegamos à conclusão de que somente 7 artigos abordavam diretamente o tema em questão. Dentre os artigos não selecionados que versam sobre a BNCC a sua aprovação, implantação e execução na educação brasileira, nos dão indícios do que estava por vir, enquanto políticas públicas educacionais para a formação inicial de professores. Nos artigos selecionados, foi possível a criação de três categorias de análise: 1) proposta antes de ser aprovada; 2) DCNs para a formação de professores de 2015 e 2019; e 3) a implantação da política neoliberal e discussões iniciais. Como sínteses iniciais, sínteses provisórias, destacamos que o Estado da Questão realizado, nos trouxe importantes reflexões acerca da BNCC e BNC-Formação, nos estudos realizados/publicados. Percebemos as influências do neoliberalismo na educação, com o objetivo de sua mercantilização, em direção aos interesses econômicos, determinando políticas, e os conselhos deliberativos e consultivos cerceiam a participação popular/social e são compostos pela iniciativa privada, onde o objetivo não é a qualidade e sim os lucros, o capital financeiro. Evidência uma orientação político-pedagógica tecnicista, alinhada às articulações discursivas da homogeneização, da eficácia e da avaliação, com prioridade na prática como técnica, no aligeiramento da formação, no saber fazer, depreciando a ação docente de sujeito pensante para um mero executor. Precisamos resistir, esperançar, como assevera Freire (2016), no sentido de agir, para além da visão de uma educação bancária e, para tanto, precisamos priorizar um projeto de formação inicial para a realidade brasileira, respeitando seus aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, éticos, estéticos, explorando a dialogicidade e que contemple a educação como direito, não como mercadoria.

557 | ORAL

Sesión Número: 4 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 10:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

Transformaciones en docencia universitaria: el diseño de la formación pedagógica como factor facilitador de la transferencia

Erica Delorenzi | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires
Michelle Berk | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires
Gisela Schwartzman | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires

En la Educación Superior argentina la formación disciplinar o profesional fue tradicionalmente ponderada muy por encima de la formación pedagógica para el ejercicio del rol de profesor universitario. Actualmente, se observa que esta tendencia se está revirtiendo. Sin embargo, contamos con poca información respecto del aporte de la formación pedagógica a las prácticas docentes reales. ¿En qué medida lo que aprenden los/as docentes incide en las prácticas que llevan adelante? La transferencia de la formación pedagógica es concebida como la aplicación continuada en el lugar de trabajo de lo aprendido en un contexto de desarrollo docente (Feixas et al., 2013). Estudiarla permite conocer el grado en que las prácticas son permeadas por los conocimientos pedagógicos desarrollados en la formación. Los estudios seminales sobre transferencia fueron desarrollados por Baldwin y Ford (1988) y por Kirkpatrick (1998) quien planteó un modelo para evaluar programas de formación. En el contexto hispanohablante, Feixas et al (2013) identifican factores que condicionan la transferencia mediante la administración de un cuestionario desarrollado a tal fin. Ante el desafío de promover cambios profundos en prácticas arraigadas de docentes que generalmente ya ejercen hace años, cabe preguntarse ¿en qué medida la formación pedagógica transforma lo que ya se hace? ¿cómo se sostiene en el tiempo? En este trabajo se presentan los primeros resultados de una investigación en curso cuyo objetivo principal es reconocer y comprender la transferencia de la formación pedagógica docente lograda a partir de diversas propuestas de un Instituto universitario en ciencias de la salud. Se trata de un estudio cualitativo descriptivo-interpretativo bajo la modalidad de estudio de casos que identifica, describe y caracteriza la transferencia de la formación pedagógica y sus condicionantes respecto de cuatro casos desarrollados en dicha institución. Se trata de cuatro programas que combinan en forma diversa estos rasgos: formación de media (hasta 50 horas) o larga duración (más de 50 horas), modalidad presencial o con algún componente de semi-presencialidad, con abordaje integrador de las competencias para el ejercicio de la docencia universitaria. Se comparten los resultados de la administración del "Cuestionario de factores de transferencia de la formación docente" desarrollado por Feixas et al (2013) adaptado al contexto argentino en acuerdo con las autoras. Se obtuvieron 132 respuestas de docentes que completaron uno de los cuatro programas. De las 55 preguntas que componen el cuestionario, 22 corresponden a "factores del diseño de la formación y el aprendizaje realizado" las cuales son objeto de análisis de este trabajo. Como principal resultado se observa que el conjunto de ítems vinculados a la formación recibida y los aprendizajes logrados obtuvieron una media de 4,37 (escala de likert 1 a 5) constituyendo un facilitador fuerte para la transformación de la propia práctica docente. Entre dichos items los participantes valoran que el diseño de la formación ayuda a mejorar la docencia (4.62), rescatan el rol de las formadoras por su función modelizadora para la enseñanza (4.25) y por la realización de un seguimiento adecuado de los participantes (3.85). También identifican como aprendizajes nuevas formas de trabajar con estudiantes (4.59), la oportunidad de poner en práctica aquello que aprenden (4.37) y destacan la formación como espacio de reflexión sobre el rol que ejercen (4.57). Afirman estar capacitados/as para implementar lo aprendido (4.32), la intención de hacerlo (4.57), que efectivamente ponen en uso sus aprendizajes (4.15) y que la formación les brindó seguridad para hacerlo (4.34). Los resultados muestran tendencias consistentes a lo largo de las diferentes preguntas. Sin embargo se observan diferencias entre los casos de larga duración (media de 4.34, 4.46 y 4.42 respectivamente) y el programa de 50 horas (4.26) con valores altos pero un poco por debajo de los otros. El análisis desarrollado en esta etapa reafirma el papel del diseño de la formación y de los aprendizajes logrados como potencial facilitador de la transferencia. Resulta indispensable continuar con el análisis de los factores restantes referidos a lo institucional y lo personal para comprender globalmente el papel de los facilitadores e inhibidores de la transferencia y producir información para la mejora de los programas de formación docente. En este trabajo se ha realizado un primer avance en la comprensión del rol fundamental que juega el diseño de la formación para actuar como facilitador de la transferencia de lo aprendido hacia el ámbito del ejercicio docente. Es clave comprender las características de ese diseño ya que los cuatro casos objeto de este estudio responden a propuestas integrales que abordan contenidos reconocidos como necesarios para el ejercicio de la docencia (Feixas et al. 2013). En este sentido, los programas de formación se proponen promover en los docentes participantes la construcción de criterios pedagógicos para el diseño y análisis de prácticas desde una perspectiva reflexiva sobre los propios modos de hacer y de pensar (Roni et al, 2019). Los casos de larga duración además trabajan intensamente sobre las prácticas reales ejercidas por los participantes lo que podría ser un aspecto clave para explicar su fuerte incidencia como factor posibilitador de la transferencia.

564 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

Desenvolvimento Profissional Docente: os espaços de formação pedagógica na UFU

Sarah Juvencino de Oliveira Morais | Brasil | Universidade Federal de Uberlândia
Vanessa Therezinha Bueno Campos | Brasil | Universidade Federal de Uberlândia
Patrícia Resende Souza | Brasil |
Naiara Sousa Vilela | Brasil |

As Instituições de Educação Superior são espaços formativos em sua essência, mas a formação de professores universitários ainda é apontada como expressivo desafio no campo da docência universitária. Cunha (2010) considera que a universidade tem potencial formativo e abriga possibilidades para a existência de programas de formação para os/as docentes, mas isso não garante a sua efetivação. É possível observar iniciativas estratégicas para a formação e desenvolvimento profissional docente em várias universidades, vinculadas pelas pró-reitorias de graduação. No entanto, essas iniciativas muitas vezes são interrompidas ao final de cada gestão (Melo e Campos, 2019). Estas iniciativas atestam a existência de movimentos que reconhecem que a docência universitária exige saberes específicos para o exercício da profissão na educação superior. O investimento em políticas de formação permanente nas universidades pode viabilizar a construção de espaços privilegiados de reflexão crítica sobre a prática docente no próprio contexto de trabalho, permitindo a construção de redes de apoio permanente, possibilitando que os/as docentes empreendam um trabalho coletivo e colaborativo que promova o desenvolvimento intelectual e profissional dos/as docentes. O presente resumo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como proposta a investigação sobre a constituição de espaços de formação pedagógica e desenvolvimento profissional dos/as docentes da Universidade Federal de Uberlândia/MG. O objetivo geral do estudo foi analisar a constituição dos espaços de formação pedagógica dos/as professores/as na Universidade Federal de Uberlândia/MG. Os objetivos específicos foram: identificar quais são os espaços destinados para a formação pedagógica de professores/as universitários/as na UFU e analisar as possíveis contribuições desses espaços para a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional seus/suas docentes universitários/as. O problema que suleiou este estudo refere-se a apreensão do processo de constituição dos espaços de formação pedagógica dos/as professores/as na Universidade Federal de Uberlândia e suas implicações ao desenvolvimento profissional de seus/suas professores/as. A opção teórico-metodológica desenvolvida foi a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, que nos possibilitou alcançar a inteleção com nosso objeto de estudo a partir de diferentes concepções, baseadas em uma perspectiva crítico-reflexiva em aproximação com o materialismo histórico dialético. Também propusemos como base metodológica a pesquisa do tipo exploratória, a qual, de acordo com Severino (2006), busca informações sobre o objeto em um determinado contexto e procura identificar as condições que são manifestadas por esse objeto. Os dados da pesquisa foram obtidos mediante a análise de documentos da UFU e de entrevistas reflexivas realizadas com quatro sujeitos, responsáveis pelas ações formativas na UFU, realizadas na Divisão de Capacitação de Pessoal - DICAP e pela Divisão de Formação Docente - DIFDO. Para a construção e interpretação dos dados utilizamos a análise de conteúdo proposta por (Bardin, 2011). A pesquisa nos possibilitou compreender que, embora haja limitações, as ações formativas oportunizadas pelas duas divisões permitem que o/a docente reelabore e ressignifique permanentemente sua identidade profissional, seus saberes, práxis e sua relação com as diversas responsabilidades no trabalho, que envolve as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. Ressaltamos que a UFU ainda não dispõe de um projeto institucionalizado de formação docente e embora reconheçamos o esforço dos/as responsáveis pelos espaços de formação investigados, as ações formativas viabilizadas pela UFU têm reproduzido modelos que reforçam a fragmentação do espaço de formação docente e são interrompidos ao final de cada gestão. No diálogo com os sujeitos da pesquisa foi possível apontar caminhos para fortalecer esses espaços de formação na UFU, dentre eles: • A ampliação de ações da DICAP para a formação pedagógica dos/as docentes universitários/as; • A administração dos espaços de formação pedagógica da UFU conduzidos por especialistas na área; • Identificação das necessidades formativas dos/as professores/as e, a partir delas, planejar, estruturar, organizar e orientar o trabalho e as ações a serem implementadas; • Ampliação de estudos e pesquisas sobre formação inicial e permanente; • Criação de um programa institucional de formação para os/as docentes universitários/as da UFU. A UFU tem instituído espaços para formação e desenvolvimento profissional de seus/suas docentes que expressam o reconhecimento da docência como uma profissão que exige saberes específicos para o seu exercício. No entanto, por não fazerem parte de uma política institucional da UFU, os espaços formativos, em geral, realizam ações pontuais e fragmentadas. Consideramos válidas as iniciativas de formação pedagógica na UFU, porém defendemos que somente uma política institucional de formação docente de caráter permanente será capaz de contribuir verdadeiramente com o desenvolvimento profissional dos/as docentes universitários/as. Esperamos que este estudo traga novas inquietações e estimule a criação e regulamentação de um programa institucional de formação de professores/as na UFU, que assegure oficialmente sua permanência, a fim de que não seja interrompido ou modificado ao final de cada gestão.

565 | ORAL
Sesión Número: 4 | Sala Zoom 8 | *Jueves 28 | 10:30 hs*
EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

Entre subjetivación y desigualdad. Tensiones en las experiencias de docentes en instituciones de educación superior del Área Metropolitana de Buenos Aires

Nicolás Carlos Richter | Argentina | Universidad de Buenos Aires

En este trabajo presento resultados parciales del proyecto de investigación 20120170101168BA, financiado por la Universidad de Buenos Aires y llevado a cabo entre los años 2018 y 2020, cuyo objetivo general fue analizar los itinerarios, las movilidades, las experiencias y vínculos de jóvenes y trabajadores en instituciones públicas de educación terciaria que forman para el trabajo sobre los otros en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y las ciudades de Córdoba y Montevideo (Uruguay), indagando sobre las significaciones, prácticas y configuraciones institucionales en torno a los otros, las (des)igualdades, la justicia, lo público, los derechos, las formas de reconocimiento y hospitalidad. En el mismo, me propongo identificar y analizar tensiones en las experiencias de docentes que trabajan en cinco instituciones de educación superior no universitaria ubicadas en el AMBA, Argentina. A partir de la noción de declive de las instituciones desarrollada por François Dubet (2006), acuerdo en que los actores administran lógicas de acción (control social; servicio; relación) y despliegan el uso de competencias (rol; oficio; personalidad) para intentar llevar adelante su profesión. Al interior de las experiencias analizadas, me interesa indagar acerca de las tensiones que se dan en torno a la formación de formadores en contextos nacionales críticos en los que conviven diversas formas de desigualdad social y educativa, precarización y fragilidad, con la resignificación de las instituciones, sus programas y las huellas que dejan en la subjetividad de los actores (Di Leo y Arias, 2019; Dubet, 2011; 2015; Sorj y Martuccelli, 2008). Las preguntas-problema que guían mi indagación oscilan entre cuáles son las dimensiones emergentes de estas experiencias docentes, qué tensiones se dan al interior de estas y entre cada una de ellas; cuáles son los principales desafíos que enfrentan las y los docentes en sus experiencias de trabajo sobre los otros en relación con las desigualdades sociales y educativas, y fundamentalmente qué respuestas ofrecen a esos desafíos. Despliego un análisis en el que encuentro que esas experiencias están atravesadas por un magnetismo institucional de puertas adentro, articulado con dos dimensiones de la experiencia que categorizo como episodios de contra-desigualdad, que otorgan sentido al trabajo docente a nivel subjetivo, y remanentes de desigualdad, que se vinculan con diversos factores a nivel estructural. Cada una de estas categorías las presento enlazadas con un distanciamiento crítico por parte de los actores respecto de aquellos aspectos en los que están "pifiando" y consideran necesario "recalcular". Al final del trabajo, recupero las tensiones de las experiencias en las que emergen y se expresan dichas categorías. Sobre esa recapitulación, presento formas novedosas de subjetivación docente en el trabajo, articuladas con viejas formas de reproducción de las desigualdades. En base a esa articulación, reflexiono acerca de los planos individual y colectivo en vinculación con los diferenciales de contra-desigualdad y desigualdad. Me sirvo, para la codificación y el análisis, de la asistencia del programa computacional Atlas.ti 7.0. Sobre el total de entrevistas de la muestra (n=60), selecciono diecisiete realizadas a personas que se desempeñan en la función docente en las cinco instituciones en las que llevamos adelante el trabajo de campo.

585 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 3 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 08. Profesión académica y desarrollo profesional docente

Producción de conocimiento sobre la formación docente universitaria en UdelaR

Isabel Pastorino | Uruguay | Programa de Formación Didáctica de los docentes del Área Salud

Rossina Yuliani | Uruguay | Programa de Formación Didáctica de los docentes del Área Salud

FUNDAMENTACIÓN El Programa Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud (PFDAS)* desarrolla una línea de investigación educativa desde el 2005 focalizada en diversas miradas sobre la formación docente universitaria. Esta investigación se centra en explorar producciones de conocimiento que UDELAR ha publicado en dicha temática. Se entiende relevante contar con un estado de situación de las mismas, al cumplirse veinte años de la implementación de estos programas como política central de formación docente, así como la instrumentación de formación en investigación de la enseñanza universitaria a través de diversas maestrías.** Este trabajo presenta una primera etapa de indagación en la que se toma como unidad de análisis la "Revista Inter-Cambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior", de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE-UdelaR) debido a su especificidad en torno a la enseñanza universitaria y por ser una revista de UDELAR con reconocimiento internacional. En etapas posteriores se prevé ampliar el análisis de otras producciones académicas a nivel nacional. El objetivo de la investigación es explorar las producciones de conocimiento acerca de la formación docente universitaria en UdelaR, centrado en indagar las publicaciones sobre formación docente universitaria en la revista Inter-Cambios, con énfasis en la formación pedagógico didáctica. REFERENCIAS TEÓRICAS La formación docente universitaria se conceptualiza desde diversas perspectivas y al mismo tiempo se inscribe en múltiples dimensiones. El trabajo aborda el tema a partir del diálogo que se establece entre las políticas de UdelaR y algunas conceptualizaciones de orden teórico. El Plan Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR, 2001) incorpora la formación pedagógico didáctica de los docentes basado en tres propósitos que permiten visualizar la concepción de dicha formación: la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, contactar al docente con corrientes de la ciencias de la educación para atender situaciones como la masividad, las tics, etc., y la profesionalidad docente como condición que acompaña la formación académica, concebida como desarrollo profesional para mejorar la práctica y los conocimientos profesionales (PLEDUR, 2001). El PLEDUR del 2005 retoma esta idea en uno de los objetivos específicos de los Programas de Formación Docente de las Áreas Académicas: “colaborar en la profesionalización docente, consolidando una oferta de formación pedagógica y didáctica del más alto nivel académico que permita abordar el conjunto de necesidades y requerimientos de formación que presentan los distintos campos del conocimiento y el conjunto de los servicios universitarios” (2005:85) Collazo, M. y otros expresan "La docencia universitaria, que ha construido históricamente su profesionalidad pedagógica en el ejercicio de la función docente a partir de la formación profesional en el campo disciplinario de origen, demanda hoy otras condiciones profesionales [...] asumir la responsabilidad de la formación a través de diferentes opciones que permitan explorar las herramientas más idóneas para enfrentar situaciones de enseñanza que desbordan el perfil del docente tradicional." (2017:1) En el siglo XXI, la formación de los docentes universitarios se ha centrado en encontrar soluciones a las situaciones problemáticas que se presentan en el cumplimiento de las funciones profesionales (Imbernón, 2000). La docencia, progresivamente, va adquiriendo relevancia dentro de los planes estratégicos de nuestras universidades. En ese proceso de cambio de mentalidad se consolidaron algunas de las llamadas certezas o convicciones en educación, problematizando la imagen que los docentes y las autoridades académicas tenían sobre el oficio docente (Zabalza, 2008). Así, los aportes de Souto se consideran relevantes para comprender la complejidad de la docencia universitaria: “el docente universitario es un docente con una doble vía de profesionalización: la profesión de origen en un campo específico disciplinario y la profesión de docente universitario” (Souto, en Collazo 2006, p. 10) METODOLOGÍA Esta investigación es de tipo cualitativo con diseño exploratorio, y se aplicó la técnica de análisis documental. El universo de estudio correspondió a 151 artículos publicados en la revista Inter-Cambios del Volumen 1 N°1 (junio de 2014) al Volumen 7 N° 2 (diciembre de 2020). Se seleccionaron los artículos que tuvieran como palabra clave “formación docente”. Como criterio de inclusión se consideraron los artículos referidos a la formación docente universitaria en el campo de lo pedagógico didáctico. Se incluyeron 14 trabajos que cumplían con el criterio establecido. De la caracterización general se identificaron: 9 nacionales y 5 extranjeros; 7 investigaciones, 5 artículos de reflexión y 2 relatos de experiencias. Para el análisis se construyó una categoría central, estableciéndose subcategorías emergentes. La categoría central definida a priori según intencionalidad del equipo investigador fue “formación pedagógico didáctica de los docentes universitarios”. Las subcategorías emergentes fueron “prácticas de enseñanza”, “prácticas innovadoras” y “asesorías pedagógicas”. Estas, surgieron de los discursos analizados en los artículos seleccionados, encontrándose la categoría central vinculada tangencialmente a temáticas del campo pedagógico didáctico. Del análisis frecuencial de los 14 artículos, 5 corresponden a la categoría central y 9 a las subcategorías, distribuyéndose 6 a prácticas de enseñanza, 2 a prácticas innovadoras y 1 a asesorías pedagógicas. CONSIDERACIONES FINALES Del primer análisis se observa que de 151 artículos menos del 10% se vincula con la formación pedagógico didáctica, y aún cuando el tema es tratado en los artículos, solo 5 lo abordan como tema central y en los restantes se toma vinculado a otras temáticas. Llama la atención que luego de veinte años del impulso de políticas sobre formación docente universitaria, esto no se vea reflejado en las publicaciones de una revista que tiene como especificidad la temática. Nos preguntamos qué muestran estos datos como cuestiones de fondo, ya sea en cuanto a las políticas universitarias, como en relación a los estímulos de producción de conocimiento. ¿Será que los estudios refieren mayoritariamente a los estudiantes y no a los docentes? Entendemos que a medida que avance la investigación, e indagando otras fuentes de producción académica, se revelarán nuevos datos que nos permitirán profundizar en cuanto al alcance del estudio. *Actualmente el equipo está integrado por Fany Rocha (coordinadora), Virginia Fachinetti, Alicia Gómez, Silvana Herou, Isabel Pastorino, Griselda Rodríguez, Rossina Yuliani. **Maestrías de Enseñanza Universitaria (CSE-Humanidades) y la de Psicología y Educación (Facultad de Psicología-UDELAR).

EJE: 09. Articulación y cooperación interinstitucional de la educación

66 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 09. Articulación y cooperación interinstitucional de la educación

MIRADAS SOBRE EL FILM "TRABAJADORES DE LA CONSTRUCCIÓN"

Carmen Aroztegui Massera | Uruguay | Área sector productivo y organizaciones sociales, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República, Uruguay

En 1972 el Sindicato Único Nacional de la Construcción y Anexos (SUNCA) del Uruguay comisionó, a Ferruccio Musitelli y a Jorge Rodríguez López, la realización de un film que sería proyectado en su IV Congreso en octubre del mismo año. Después de un periplo de más de 40 años, el film silente (se perdió su banda sonora) está digitalizado y a disposición de investigadores para su estudio. El presente resumen expandido tiene el propósito de plantear posibles líneas de interpretación del film. La historia del pasado reciente es un relato en disputa y la contribución del movimiento sindical uruguayo de este relato ha quedado, salvo excepciones, relegado a un segundo plano (Porrini, 2004). En 2017 se desarrolló en forma conjunta desde Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (UdelaR) y del Sindicato Único Nacional de la Construcción y Anexos (SUNCA) un proyecto de investigación - "Historias del Sindicato Único Nacional de la Construcción y Anexos (1958 a la actualidad)" - que planteaba la recuperación de esta historia a través de los relatos de los protagonistas y una cuidadosa sistematización documental. La posterior digitalización por parte del Archivo General de la Universidad del film plantea un nuevo registro relevante en la construcción de la memoria histórica de los trabajadores. Los registros audiovisuales en el país se encuentran dispersos en distintas instituciones públicas y privadas. Esta situación común a la producción audiovisual uruguaya se acentúa con la desvalorización que históricamente han tenido las situaciones del trabajo en la historia del cine (Hassard y Holliday; Heredero y Fernández). La investigación tuvo como objetivo la recuperación del film para su difusión en distintos ámbitos de la producción cultural e intelectual. Desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de UdelaR, este estudio se planteó en el marco de la producción de un material didáctico que vinculara el audiovisual y conceptos de trabajo en la formación de los trabajadores. Durante 2019 se realizaron entrevistas a informantes calificados para situar el film en el contexto de los reclamos sindicales del momento, la situación política del país, personas importantes y eventos significativos que aparecen representados. Conjuntamente se consultaron materiales impresos, principalmente periódicos de la época. Finalmente se sistematizó la información encontrada a través del desarrollo de diversos proyectos; se realizó un proyecto de sonorización - Fondos Concursables 2020 en Artes Visuales - y una propuesta de exposición itinerante. "Trabajadores de la construcción" presenta muchos puntos de interés: es una producción nacional, una producción directa de los trabajadores, y presenta un excelente nivel técnico (Oxandabarat, s.f.). El sonido original incluía la voz en off del periodista Luciano Weinberger y la sonorización de fragmentos de obras de música clásica. La pérdida de la banda sonora genera un espacio interpretativo que, aunque presente un material rico en referencias visuales y narrativas, pudiera quedar expuesto a tergiversaciones históricamente descontextualizadas. La narrativa visual del film sugiere distintos ejes de interpretación que nutrían los debates y consignas del sindicato, de la central de trabajadores y de la izquierda en ese momento. Presenta al sindicato en un contexto de luchas históricas de los trabajadores de la construcción, sus asambleas multitudinarias reflejan una intensa movilización sindical. Expone las frecuentes situaciones de accidentes mortales del trabajo en la construcción. La participación del arquitecto Jorge Rodríguez López seguramente deja su impronta en secuencias donde se muestran, en forma didáctica, las distintas ramas de la construcción y la tecnología constructiva del momento. La consigna del SUNCA "construimos palacios mientras vivimos en chozas" se ilustra en secuencias de planos que alternan la construcción de vivienda suntuosa en Punta del Este y las barriadas donde habitaban los trabajadores que las construyen, probablemente en Maldonado. Se muestra la organización de los trabajadores colaborando para la construcción de una vivienda y escenas de construcción de viviendas en modalidad cooperativa del CO.VI.SUNCA. La aparición del movimiento cooperativo en el film no es casual, surge en el contexto de los debates acerca del movimiento cooperativo en el seno de la organización sindical (Álvarez y Sosa). El film muestra el cortejo fúnebre de uno de los ocho militantes asesinados en el atentado a la seccional 20 del Partido Comunista del Uruguay y finaliza con las concentraciones que llevan al primero de mayo de 1972 , algunos de sus oradores y la multitudinaria participación que se extiende por la Avenida del Libertador. A lo largo del film aparecen trabajadores, dirigentes sindicales y partidarios. En algunos casos el film es su único registro fílmico existente. La vivienda es una temática importante en el film. Aparece en su doble sentido: en su valor, como mercancía cuya construcción genera fuentes de trabajo; en su valor de uso, como una necesidad humana, de los obreros y de la población en general. La vivienda como fuente de trabajo aparece en las secuencias de obras como la del Parque Posadas o en las casas suntuosas de Punta del Este. El film presenta vistas de la vivienda suntuosa en obras icónicas de la arquitectura moderna en Punta del Este. La vivienda como valor de uso, y el obrero de la construcción como usuario, aparece en las secuencias de barriadas obreras y en la construcción cooperativa. La paradoja "vivimos en chozas y construimos palacios" expone la desigualdad social pero no cuestiona la construcción de vivienda suntuosa en sí ya que ésta es fuente de trabajo. El film presenta una oportunidad excepcional de desarrollo de material acerca del trabajo en Uruguay que sirva de mediación entre los conceptos y discusiones planteadas en la academia y en la cultura audiovisual, y la situación concreta de los trabajadores.

128 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 09. Articulación y cooperación interinstitucional de la educación

DERECHOS EDUCATIVOS VULNERADOS: LA TRANSICIÓN ENTRE ESCUELA SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD PÚBLICA

Stella Maris Muiños de Britos | Argentina | UNSAM

a. Título de la ponencia: Derechos educativos vulnerados: la transición entre escuela secundaria y universidad pública. Eje temático: Articulación y cooperación interinstitucional de la educación b. Autor/es. Nombre y apellidos: Prof. Dra. Stella Maris Muiños de Britos c. Pertenencia institucional Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) Buenos Aires, Argentina d. Modalidad de preferencia: Comunicación oral Esta investigación pone su "lente de aproximación" en las transiciones educativas con especial énfasis en el tránsito entre la escuela media y la educación universitaria pública, en contextos de desigualdad. Su "campo" es un partido del Conurbano Bonaerense, el de San Martín. Y lo hace además en un tiempo: entre 2011 y 2016. El foco está puesto en la "frontera" entre uno y otro tramo, por lo que exige una mirada en, desde y hacia, cada uno de ellos y especialmente, en el "entre" ellos. Desde un abordaje multidimensional y multidisciplinar se propone el análisis y la caracterización de un segmento con frecuencia invisibilizado, analizador fértil para la investigación educativa. Las preguntas que guiaron el trabajo permiten develar qué es la transición y describir trayectorias y transiciones en el sistema educativo público para indagar acerca de las percepciones de los actores, cómo las viven y cuáles son los impactos en cada trayectoria formativa y en el ejercicio de los derechos educativos. Un posicionamiento epistemológico, una perspectiva metodológica y una concepción educativa dan cuenta del porqué del camino elegido, de las herramientas escogidas y de los actores seleccionados. Desde una epistemología de la visión, (Sousa Santos; 2009) se propone una nueva racionalidad, comprometida no con el conocimiento como algo externo, sino "encarnado" en las vivencias personales y colectivas. Desde el punto de vista metodológico, esta investigación cualitativa se propone recuperar las voces de los actores, para reponer las experiencias y vivencias de ese momento particular. Con las herramientas metodológicas se prioriza el análisis y comprensión de procesos, sentidos, significados situados desde la perspectiva de los actores en un camino rizomático y zigzagueante. De los relatos de vida educativa, se busca no sólo contar la historia sino atrapar las redes del cotidiano educativo, silenciadas, opacadas por el mismo devenir de las prácticas. El derecho a la educación es un derecho humano que habilita y facilita el ejercicio de todos los derechos, de allí su valor transformador y emancipador. Si bien todos los países parecen coincidir en el discurso de derechos, la distancia entre el discurso y su ejercicio real sigue ampliándose; una distancia que profundiza la desigualdad y produce "sufrimiento social" (Renault, 2008). Reafirmar y ampliar el derecho a la educación, supone no solamente declararlo, sino verlo reflejado en las acciones para superar desigualdades y discriminaciones en materia educativa. Y esto conlleva no solo pensarlo en términos de acceso a los servicios educativos de los distintos niveles, sino además ofrecer propuestas que aseguren la permanencia en el itinerario de la formación, a lo largo de toda la vida (Delors, Informe Educación para el siglo XXI, 1996). La continuidad de las trayectorias es parte del ejercicio del derecho educativo. La educación durante toda la vida permite, sencillamente, ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias (Delors, 1996, p. 24). Esos espacio-tiempos entre tramos, las "fronteras" educativas son un potente iluminador de los procesos que allí se dirimen. El estudiante enfrenta su condición de "migrante". Aun cuando esté supuestamente "abierta" en términos de accesibilidad, el migrante, se enfrenta al desafío difícil de encarar, a ambos lados de la "frontera". En la "frontera" entre la escuela secundaria y la universidad es necesario postular la igualdad, como principio y no como meta, tal como nos enseña Rancière. No generar condiciones ni implementar estrategias que aseguren un adecuado tránsito por la "frontera" es una forma de vulnerar el derecho que le asiste a cada uno de los estudiantes carentes de la información necesaria y de la formación pertinente, para afrontar el camino. En el campo, los actores cuentan "su" relato de vida educativa, y en él refieren a los múltiples obstáculos que enfrentan. Los sistemas educativos siguen en deuda respecto de la adecuación de las propuestas a los contextos sociales en que se desarrollan, a las condiciones necesarias para que la "calidad" sea la misma en todas las escuelas para todos los titulares de derechos (alumnos y padres), y a su relación con posibilidades equivalentes para su ingreso a la educación superior y enfrentar los cambios que el mundo contemporáneo propone. Es verificable que han ingresado más alumnos al sistema y que muchos de ellos han ingresado o reingresado a la educación secundaria y también a la universidad. Pero no es menos cierto que las condiciones de precariedad educativa han minado el derecho a la educación para sus titulares. La desigualdad se manifiesta de múltiples maneras y debe ser atendida si es que deseamos que el derecho educativo sea ejercido. Del análisis del trabajo de campo se infiere que la transición es una "trama", que requiere ser comprendida en su especificidad y entendida en su complejidad. La transición no está institucionalizada, ni sistematizada; es un tiempo no considerado por las instituciones, y poco reclamado por los sujetos. Los "hilos" de la "trama" transportan, conducen y construyen una urdimbre en la que se cruzan y entrecruzan experiencias del andar por la frontera. Suele constituirse en un espacio vacío de sentido, de significación y orientación para quienes lo transitan. La desigualdad sólo cuantificada no ayuda a ver el sufrimiento social y las indelebles huellas que dejan marcas en los seres humanos. No es sólo un número o un porcentaje, es un proceso que marca las vidas, sólo por haber nacido allí, "en el fondo", donde los derechos son vulnerados reiteradamente. La oscuridad silenciada de la transición educativa entre la educación secundaria y la universidad muestra que la linealidad consagrada por los sistemas ha contribuido a opacarla y naturalizarla. No se trata solo de pasar ciertos umbrales, de cruzar ciertos límites, ni que ese pasaje sea "natural". Co-construir una "historia desde abajo" (Burke, 1996) de la transición educativa o, en este caso, en el escenario educativo de San Martín, visibiliza la deuda socioeducativa no saldada y las huellas que derechos olvidados y vulnerabilidades profundizadas dejan en la vida de nuestros jóvenes.

134 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 09. Articulación y cooperación interinstitucional de la educación

DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE QUE REQUIEREN ARTICULACIONES INTERINSTITUCIONALES EN CONTEXTOS CRÍTICOS.

Cecilia Durantini | Argentina | Universidad de Buenos Aires
Diana Mazza | Argentina | Universidad de Buenos Aires

Los dispositivos de formación preprofesional, frecuentemente ubicados en los tramos finales de los planes de educación superior, presentan una particular complejidad en cuanto involucran mecanismos de articulación interinstitucionales. Tal es el caso de las prácticas docentes en los Institutos Superiores de Formación Docente para nivel inicial y primario de la Argentina. Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación del Profesorado (Res. CFE Nº 24/07) establecen que las carreras deben integrar los campos de la formación general, específica y para las prácticas profesionales. Esta última, orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones y las aulas, inicia con actividades de observación, análisis y participación y continúa progresivamente en prácticas docentes hasta la residencia. Este tramo lo protagonizan el profesor/a de prácticas, profesores/as de didácticas específicas, maestros/as orientadores y alumnos/as del Instituto. El documento promueve el trabajo en redes institucionales sistemáticas y articuladas pero reconoce la baja integración entre los institutos y las escuelas como una problemática central para el desarrollo de la formación preprofesional. Nos proponemos presentar los rasgos y fenómenos del último tramo con foco en aquellos aspectos del dispositivo particularmente afectados por dos problemas: las dificultades en la articulación interinstitucional y un contexto social crítico que impacta sobre las relaciones y la tarea. Los datos y análisis preliminares provienen del proyecto de investigación "La formación docente en las prácticas: un dispositivo de formación de profesores de práctica. Diseño, implementación y análisis, bajo la dirección de Marta Souto y Diana Mazza; programación científica 2018-2020", financiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires y con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma. Estudios finalizados nos permiten caracterizar las prácticas y residencia como un espacio de negociación permanente, demandas múltiples, evaluación continua, ficción de prácticas y roles, recepción de emociones difíciles de tramitar y búsqueda de contención, de tensiones entre autonomía y dependencia y un "no lugar" de transitoriedad. Estos sentidos plantean problemas de diferente tipo que pueden dar lugar a una formación para los formadores que transforme los modos de relación e intervención, de seguimiento y devolución, entre otros aspectos. Con este propósito, desarrollamos un dispositivo de formación clínica para docentes de prácticas, que estamos analizando en su potencialidad para favorecer procesos reflexivos sobre sí como formadores y sobre el trayecto de formación de los futuros maestros. También para profundizar el conocimiento de los espacios de prácticas. En este marco, discutiremos tres hipótesis construidas hasta aquí: -La vivencia de sufrimiento que afecta a docentes y alumnos de prácticas ante las situaciones extremas de pobreza, violencia y abandono de niños y familias, incluso de maltrato escolar y sus implicancias en el aprendizaje, se relaciona con la percepción del sufrimiento del otro, la frustración personal en el desarrollo de la tarea educativa y la impotencia ante la falta de respuestas institucionales. La percepción del sufrimiento infligido al otro (Dejours, 2006) implica un proceso cognitivo muy complejo en su construcción psíquica y social que activa una experiencia y una emoción estrechamente asociadas a la historia singular de cada sujeto. La intolerancia afectiva ante este intenso sufrimiento psíquico y ético conduce a reacciones defensivas (reserva, indiferencia, resignación) que refuerzan el aislamiento y la inacción. Lo cual plantea el problema de la tolerancia a la injusticia y el de las ideologías compartidas construidas para justificar este tipo de fenómenos. En cambio, la percepción del sufrimiento del otro como resultado de una injusticia motivan respuestas fundadas en el coraje (prudencia, la determinación, la obstinación y el pudor) que se asocian a la acción solidaria colectiva. De acuerdo a nuestros materiales, docentes y alumno/as de prácticas se experimentan carentes o débil e insuficientemente provista/os de marcos, canales y herramientas para intervenir ante el maltrato y sufrimiento infantil que testimonian directa e indirectamente. Estas situaciones revelan en sus dimensiones más crueles (Ulloa, 2005) las consecuencias de la ausencia y/o debilidad de articulaciones institucionales al interior del sistema educativo mismo y de otras instancias de cuidado de niños, niñas y adolescentes. A la vez que su puesta en análisis en el dispositivo clínico que desarrollamos nos brindó elementos para seguir pensando su potencialidad en las dinámicas de cambio. -El docente de prácticas puede devenir desde un rol articulador a nivel curricular, institucional e interpersonal a una fractura institucional (Ulloa, 1969). Los docentes de prácticas asumen junto a las tareas de formación, la organización espacio temporal y la gestión de las vinculaciones para asegurar la entrada a las aulas. La ubicación de los/as alumnos/as en escuelas con diferente receptividad, grupos numerosos y poblaciones en situaciones de vulnerabilidad, el acceso a un lugar de trabajo en edificios deficitarios, la mediación entre demandas, marcos y criterios regidos por lógicas diferentes y lecturas singulares, el desarrollo de proyectos y equipos entre instituciones portadoras de su cultura y estilo de funcionamiento; el acompañamiento emocional y técnico a alumna/os y el abordaje de maltratos, informan sobre la complejidad y amplitud de las tareas realizadas bajo límites estrechos y exigentes contingencias. Hemos relevado que estos docentes asocian el rol a un lugar solitario, desde el que asumen responsabilidades, reciben ansiedades, tratan dificultades y afrontan quejas y reclamos que, si bien exceden generalmente su área de competencia y sus capacidades de respuesta, procuran resolver en alguna medida. En contextos institucionales críticos, bajo el empobrecimiento de las organizaciones, de sus miembros y destinatarios, la ausencia y movilidad del personal, la discontinuidad de acuerdos y políticas y el bajo efecto de los marcos regulatorios, los docentes de prácticas no parecen operar como mediadores, representantes y portadores de la articulación institucional sino como su encarnación, con fuerte impacto en sufrimiento y desgaste subjetivos. Bajo esta hipótesis, la fractura del rol podría expresar también el debilitamiento de la instancia simbólica de la institución en su potencia y legitimidad para garantizar la formación. -Retomamos estos interrogantes al plantear que el sufrimiento que nos comunican recurrentemente alumna/os y docentes de prácticas, se relaciona con las fallas del dispositivo de articulación institucional en el cumplimiento de sus funciones contractuales (Kaës, 1989). Según expresan, entendemos que este dispositivo resulta inadecuado o insuficientemente definido e instalado para asegurar el desarrollo de la tarea de formación y enseñanza que constituye la meta común y motiva el lugar que ocupan en las instituciones. Nos preguntamos si esta falla manifiesta, están sirviendo, a nivel latente, como protección contra las fantasías y ansiedades

que la realización de esa tarea, suscita en los sujetos. En esta línea, podemos inferir que la falla del dispositivo de articulación para estructurar la relación entre las instituciones y entre los sujetos involucrados, implica su falla como encuadre de los vínculos indiferenciados de cada individuo con la institución y con los grupos que integra en ella. El predominio de estos vínculos que fundan la pertenencia y constituyen el trasfondo de la vida en común en las instituciones, provoca una parálisis y un ataque contra las formas diferenciadas del vínculo. Con lo cual los sujetos quedan desprotegidos frente alas angustias de disolución de sí mismos en un espacio indiferenciado, que son activadas por la vida institucional. Debemos profundizar el análisis para validar como expresiones de este fenómeno las indistinciones entre las vivencias propias de los formadores y de las residentes, identificadas en los testimonios; el recurso a otros actores (gremios, aparato judicial) frente a situaciones conflictivas; los desbordes emocionales y pasajes al acto de las alumnas (llantos, golpes); los malestares físicos de las docentes y sus dificultades para limitar el acompañamiento a las residentes. -La vivencia del "no lugar" (Auge, 2009) es compartida tanto por los futuros maestros (no ser maestro aún pero tampoco sólo alumno; no tener un espacio propio dentro del aula que parece pertenecer al maestro coformador) como por los formadores de prácticas en los dispositivos de formación preprofesional (no pertenecer a la escuela pero tampoco desempeñarse cotidianamente dentro del edificio del instituto). Dicha vivencia se intensifica ante contextos críticos que reclaman una respuesta a sujetos confrontados a marcos y referencias institucionales débilmente establecidas o de bajo nivel de integración (falta de espacios para supervisar el trabajo de practicantes en las aulas, situaciones de carencia, maltrato o violencia hacia los niños).

167 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 2 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 09. Articulación y cooperación interinstitucional de la educación

UNA APROXIMACIÓN AL FENÓMENO DE LA MATRICULACIÓN MÚLTIPLE INTERINSTITUCIONAL DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Carla Orós | Uruguay | USIEn/CSE/Udelar

La educación en Uruguay tiene carácter público en todos los niveles y modalidades, incluida la educación terciaria, que se conforma de oferta universitaria, formación docente y otras ofertas terciarias no universitarias. Esta situación genera que quienes egresan de educación media superior puedan optar por cualquier opción de educación terciaria sin restricciones aparentes. Sin embargo, desde la teoría de la desigualdad social, existen múltiples factores que influyen en la decisión de los futuros estudiantes terciarios, donde diferentes autores destacan las condiciones del hogar de origen como elemento fundamental. Navarro Cendejas (2014), plantea que la elección de las áreas de estudio por parte de los sujetos, se encuentra condicionada por el origen social de estos, donde quienes provienen de posiciones más aventajadas tienden a seleccionar programas de mayor duración y de corte más academicista. A su vez desde una mirada de análisis cualitativo, como resultado de un estudio realizado en Buenos Aires, Veleda (2002) plantea que mientas que los jóvenes de sectores medios-altos poseen mayor conocimiento de la oferta educativa y pueden tomar su decisión con base en su orientación vocacional; en los jóvenes de sectores medios-bajos el factor vocacional toma un carácter secundario y éstos deben ajustar sus aspiraciones a sus posibilidades. Los planteos teóricos anteriores y las características del sistema educativo nacional, abren múltiples interrogantes cuando se aborda el tema de la elección de la cerrera terciaria en un contexto de matriculación múltiple interinstitucional. ¿Se trata de estudiantes de estratos altos que no pueden definir su vocación? ¿Son estudiantes de sectores menos favorecidos que desconocen la dinámica de las instituciones y frente a la incertidumbre se inscriben en más de una? ¿Son estudiantes que se inscriben por vocación a una institución y a otra por probabilidad de mayor éxito? ¿Son estudiantes avanzados de una institución que deciden complementar su formación concurriendo a otra?, etc. Actualmente no hay información disponible de los niveles de matriculación múltiple entre instituciones y aún menos de los motivos por los cuales sucede, por lo que el presente trabajo, si bien no podrá dar respuesta a las interrogantes planteadas, comenzará a aproximarse al estudio de este fenómeno en nuestro país. Para esto se consolidó y procesó en la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (USIEn-CSE), una base de datos con información procedente de diversas fuentes: datos del Sistema de Gestión de Bedelías (SGB), microdatos de los formularios de Ingreso de la Dirección General de Planeamiento (DGPlan) y microdatos de matrícula de la División Información y Estadística del Consejo de Formación en Educación (CFE). Los primeros resultados muestran que para el año 2017 existen un total de 1244 estudiantes efectivos de la Universidad de la República (considerando grado y posgrado), que se encuentran matriculados en el Consejo de Formación en Educación para el mismo año. Mientras que hay 104.141 estudiantes efectivos en la Udelar que no presentan matriculación en el CFE. Respecto a la composición socio demográfica, los estudiantes efectivos de la Udelar que tienen matriculación en el CFE, o dicho de otra forma, los estudiantes efectivos con matriculación múltiple interinstitucional (EE con MMI), constituyen una población con mayor participación femenina (69,5%), con un 56,7% de la población en edades superiores a los 25 años y una distribución equitativa entre Montevideo e Interior como lugar de nacimiento (49,1% y 48,5% respectivamente). Comparativamente, los estudiantes efectivos de la Udelar sin matriculación múltiple interinstitucional (EE sin MMI), son también mayoritariamente mujeres (62,9%), aunque en menor medida que para la población de EE con MMI; predominan edades más jóvenes, con el 50,8% de la población por debajo de los 25 años y son principalmente nacidos en Montevideo (56,8%). Más de la mitad de los EE con MMI se concentran en los servicios de Economía (10,4%), Psicología (10,4%), CURE (8,4%), CENUR LN (8,4%), Derecho (8,0%) y Humanidades (7,3%). Por otra parte, los EE sin MMI presentan una distribución diferente. Los servicios con mayor acumulación son Economía (17,4%), Derecho (9,9%), Medicina (8,8%), Psicología (8,3%) e Ingeniería (7,3%). Se aprecia una mayor concentración en Economía para estos últimos así como la presencia de los servicios de Medicina e Ingeniería. De todas maneras la comparación con los EE con MMI es parcial, dado que para estos aún no se pudo avanzar sobre el desglose de áreas de pertenencia en los centros regionales. Respecto a la ascendencia educativa de ambas poblaciones, se tiene un mayor peso de orígenes sociales más bajos dentro de los EE con MMI, el 61,9% de estos provienen de hogares no terciarios, mientras que para los EE sin MMI la cifra es de 52,6%. La diferencia principal se da en el nivel de universidad completa, solo el 14% de los EE con MMI provienen de hogares donde al menos uno de los padres completó la universidad, mientras que para los EE sin MMI el guarismo asciende a 23,8%. Hasta aquí quedan expuestas algunas diferencias entre ambas poblaciones, en materia de indicadores socio demográficos, de elección de servicios y de ascendencia educativa. Si bien no es posible en este breve análisis plantear respuestas a las interrogantes manifestadas al comienzo, este documento constituye una primera exploración. El aporte fundamental del presente trabajo, consiste en abrir un área de reflexión referente a la matriculación múltiple interinstitucional y a la necesidad de comenzar a trabajar este fenómeno de forma articulada entre los diferentes organismos que componen la educación superior en nuestro país.

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

11 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

INTERCULTURALIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE: HACIA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA Y SU TRATAMIENTO EN EL AULA

Adriana Al Speranza | Argentina | Universidad Nacional de Moreno/CIC - Universidad Nacional de La Plata
Marcelo Pagliaro | Argentina | Universidad Nacional de Moreno (COPRUN) - ISFD Nº 21
María Gabriela Bravo de Laguna | Argentina | Universidad Nacional de La Plata - ISFD Nº 9

En esta oportunidad presentaremos resultados parciales de una investigación mayor que se propone abordar la problemática de la formación docente en contextos de diversidad lingüístico-cultural en distintas zonas de la provincia de Buenos Aires. El trabajo tiene por objeto analizar distintos casos de variación lingüística con el fin de obtener explicaciones que aporten al conocimiento del español actual. Entendemos que este trabajo brindará herramientas a los docentes para la enseñanza de la gramática, en general, y para la evaluación de los usos no esperados que producen los alumnos, en particular. Nuestra propuesta de trabajo intenta atender la problemática mencionada en el Conurbano bonaerense y en la Ciudad de La Plata a través del desarrollo de dos áreas de trabajo: 1) El estudio de la composición cultural y lingüística de la población escolar por medio de la etnografía como herramienta metodológica fundamental. A partir de los datos obtenidos en esta primera etapa, se prevé el relevamiento de corpus orales y escritos producidos por alumnos pertenecientes a la Educación Secundaria que se hallan en situación de contacto de lenguas y producciones de alumnos monolingües los que oficiarán de grupo control. En particular, interesa analizar el comportamiento lingüístico de quienes se encuentran en contacto con las lenguas quechua y guaraní puesto que, como hemos observado en investigaciones anteriores (Speranza 2005, 2011; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012), integran el grupo más numeroso de individuos en contacto con otras lenguas. 2) A partir de la observación de las particularidades identificadas en las producciones de los alumnos y a la luz de las investigaciones realizadas sobre la base del análisis de la variación lingüística (Bravo de Laguna 2013; Speranza 2005, 2011, 2012; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012) proponemos la producción de herramientas específicas en la formación del profesorado para la construcción de una pedagogía intercultural. Los relevamientos realizados en distintas instituciones de formación docente (Martínez, Speranza y Fernández 2009; Speranza 2005, 2009, 2012, 2013; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012; Speranza, Pagliaro y Bravo de Laguna 2018) ponen de manifiesto que el problema acerca de la adquisición del estándar por parte de sujetos en situación de contacto lingüístico requiere del reconocimiento de los docentes. Las observaciones realizadas muestran la necesidad de abordar el tema desde la formación del profesorado con el objetivo de construir junto a los docentes en formación herramientas para el trabajo en el aula. Los objetivos generales son los siguientes: • Reflexionar sobre la composición cultural y lingüística de la población que asiste a escuelas secundarias de la localidad de Moreno y de la ciudad de La Plata, a partir de los datos obtenidos por medio del relevamiento etnográfico efectuado. • Describir fenómenos de variación lingüística en situaciones de contacto del español con las lenguas quechua y guaraní con el fin del relacionar dichos conocimientos con los presupuestos de la enseñanza del español estándar. • Proponer líneas de trabajo para emprender la enseñanza de la gramática del español en las actuales aulas interculturales, a partir de los fenómenos analizados. Hasta el momento, hemos llevado adelante una indagación etnográfica de la población escolar y la recolección de producciones orales y escritas de los alumnos tanto en situación de contacto lingüístico como de los alumnos monolingües. La etapa siguiente comprende el análisis de los materiales recogidos. En ella se procederá a la descripción de las particularidades observadas en el corpus por medio de la metodología de la variación lingüística. El trabajo se centra en el estudio del contacto que se produce entre lenguas de adquisición oral y escrita. Consideramos que las variedades lingüísticas utilizadas por los distintos grupos sociales exteriorizan procesos complejos que subyacen a la normativa del español estándar. Nuestro propósito es identificar esos procesos cognitivos implicados en los usos observados en las producciones de los hablantes y explicar las causas de la variación. Entendemos que el reconocimiento de la coexistencia de distintas variedades del español en el aula y sus particularidades resulta un elemento central para los docentes a la hora de abordar la enseñanza de la variedad estándar.

39 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

REPRESENTACIONES SOBRE INCLUSIÓN EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Natalia Sofía Hernández | Argentina | Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo
Macarena Martínez | Argentina | Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo
Diego Alejandro Díaz Puppato | Argentina | Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo

Introducción En las últimas décadas se han ampliado los derechos para Personas con Discapacidad (PCD); entre ellos, el derecho a asistir a una escuela común de manera integral. Sin embargo, esta práctica se ve frecuentemente entorpecida por diferentes aspectos: barreras normativas, condiciones edilicias deficientes e inadecuación en la formación docente. El objetivo de la presente comunicación es compartir algunas representaciones de estudiantes avanzados de los profesorados de la Facultad de Educación (FED) de la Universidad Nacional de Cuyo acerca de su futuro rol docente en el abordaje educativo de las PCD. Estas se construyeron en trabajos de investigación financiados y aprobados por la Secretaría de Investigación de la Universidad. El abordaje de este tema desde la perspectiva de los estudiantes es novedoso ya que, en general, las investigaciones suelen enfocarse en las representaciones de los docentes en ejercicio de la profesión. Marco teórico/Antecedentes En trabajos anteriores caracterizamos a los estudiantes de la FED y sus trayectorias académicas. En estas instancias construimos representaciones sociales recuperando la perspectiva de los mismos alumnos en relación con su formación. (Díaz Puppato et al, 2019) Las representaciones sociales "conciernen a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano" (Jodelet, 1986, p.473). Estas se modifican en relación con el contexto sociohistórico, y la discapacidad no escapa a esta realidad. Es aquí donde la educación toma vital importancia, así como las representaciones que tienen los docentes respecto al trabajo con PCD. Muñoz (2009) señala que "las representaciones que tienen los profesores con respecto a los niños/as con necesidades educativas especiales (...) deja entrever la persistencia del enfoque clínico rehabilitador, en el cual la atención diferenciada y la participación activa del educador especialista juega un rol importante." (p.33) Núñez (2019) expresa que "la red de educación especial y ordinaria (...) siguen funcionando en paralelo y de forma prácticamente independiente". Por ello, para la efectiva realización de prácticas inclusivas, la formación docente inicial juega un rol fundamental. Cabe preguntarnos, entonces: ¿qué herramientas útiles construyen los estudiantes en la formación docente?, ¿son percibidas como suficientes?, ¿qué consideran ellos que se puede mejorar en su formación? Metodología El diseño metodológico de esta investigación aplicada fue cuali-cuantitativo, con carácter descriptivo. La población está conformada por estudiantes de tercer y cuarto año de los profesorados de la FED. Se abordó un total de 74 estudiantes. Del total, 39% pertenecen a las carreras de profesorados terapéuticos para PCD, 25% son estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial y el 36%, del Profesorado de Educación Primaria. Para la recolección de datos se aplicaron cuestionarios autoadministrados y entrevistas en profundidad. Para el análisis se emplearon técnicas de sistematización, procesamiento, análisis inductivo de las producciones de los estudiantes y de las entrevistas y recuento de frecuencias de categorías, con apoyo del programa informático Atlas.Ti. Resultados/Discusión El 82% de la muestra manifestó haber tenido algún grado de relación con PCD; sin embargo, solo un 14% expresó sentirse muy bien capacitado para realizar procesos de integración o de inclusión educativa. El 49% de los participantes se siente poco preparado, o bien, no sabe cómo afrontaría dicha tarea. Las representaciones con mayor frecuencia de emergencia dan cuenta de diferentes percepciones en relación con el rol docente y las problemáticas socioeducativas detectadas por los estudiantes, siendo estas las más recurrentes en los dichos de los alumnos. En relación al futuro rol, los estudiantes consideraron que la formación docente no brinda herramientas suficientes para abordar aulas inclusivas o integradoras: Tendríamos que saber hacerlo nosotros porque si no te mandan a la maestra auxiliar, la maestra de apoyo, (...) tenés que ingeniártelas y ¿cómo te las ingeniás? Si no tenés esos conocimientos. Me parece ridículo ir al azar (...). (C.) Considerando los estudiantes que se han insertado laboralmente en escuelas, inferimos en sus dichos un patrón relacionado con el rol de los docentes en ejercicio, donde las principales representaciones dan cuenta de la falta de capacitación para abordar PCD en el aula. Podemos observarlo en relación con la inclusión escolar: "(...) si bien hay un montón de legislación, las escuelas no tienen idea de cuáles son los derechos, de por qué los chicos están ahí, incluso los dos discursos más comunes son que no están formados para eso (docentes) y que sí (los niños) tendrían que estar, (...) en una escuela especial (...)" (Y.) Otras representaciones observadas se vinculan a las condiciones materiales de las instituciones. En palabras de C: "(…) en muchas ocasiones, en vez de integrar a la persona, se la excluye dentro de la misma institución por no contar con la infraestructura adecuada, falta de información del personal, entre otras cosas". En oposición a lo anterior, surgió una perspectiva que valora aspectos de la formación académica y considera que, más allá de los aprendizajes adquiridos, el perfil profesional es desarrollado en la práctica. Aunque en menor nivel de recurrencia, también constituye un dato que aporta al análisis y reflexión de la temática. Conclusiones La formación docente inicial es percibida por la mayoría de los estudiantes como insuficiente para abordar la discapacidad en la educación común, aunque rescatan algunos aspectos favorecedores. Las representaciones sociales influyen en el comportamiento de las personas, resulta necesario conocerlas para favorecer la articulación entre las trayectorias propuestas en los planes de estudios y la práctica profesional en el contexto real.

58 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

TUTORÍAS ENTRE PARES CON ENFOQUE DE GÉNERO: UNA ALTERNATIVA PROMOTORA DE IGUALDAD EN EL ÁREA STEM

Gonzalo Gelpi | Uruguay | Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)

María Goñi Mazzitelli | Uruguay | Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)

La ponencia presenta la experiencia de un dispositivo de inclusión en el ámbito educativo, impulsado por la Universidad de la República, que tiene como objetivo promover el acceso, permanencia y egreso, de las adolescentes y mujeres jóvenes en las áreas de conocimiento vinculadas a la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés). La creciente y sostenida participación de las mujeres en los distintos niveles del sistema educativo nacional parece haber derribado una de las barreras de género que pauta la desigualdad en este ámbito a escala global: el acceso a la educación (INEEd, 2019). Sin embargo esto no ha significado la transformación de las instituciones en cuanto a otras desigualdades estructurales de género que en ellas todavía se producen y reproducen. Dichas desigualdades operan de manera compleja, a veces silenciosamente, otras siendo naturalizadas por los distintos actores educativos, por lo cual, el acceso a la educación no se tradujo necesariamente en una real igualdad de género. Particularmente en el área de conocimientos que involucra a la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés), el acceso, permanencia y egreso de las mujeres de las instituciones adquiere ciertas particularidades. Las adolescentes y las jóvenes continúan eligiendo en menor medida los espacios de formación en esta área y las que los eligen se enfrentan a distintas barreras de género. Esta sub-representación es objeto de estudio en varios países del mundo y Uruguay no escapa a esta tendencia. Esta brecha de género se produce desde los primeros años de escolaridad a partir de una socialización de género diferencial. Si bien en Uruguay son escasos los estudios en el ámbito de Enseñanza Primaria, otros estudios dan cuenta de que aun cuando las niñas tienden a obtener mejores resultados académicos en matemáticas que los niños en tercer grado, esta ventaja se pierde cuando llegan a sexto grado (UNESCO, 2016). En Enseñanza Media, esta segregación puede observarse a través de algunos indicadores que muestran cómo los varones optan en mayor medida por la orientación científica (17,6% frente a 11,1%) y las mujeres por las opciones del área social-artística. Asimismo, las opciones tecnológicas, consideradas en su conjunto, aparecen también como una opción masculinizada: casi uno de cada cuatro varones que comenzaron el bachillerato cursaron en una oferta del CETP (22,8%), frente al 13,4% de las mujeres (Cardoso, 2016). A su vez, en el ámbito de la Educación Superior, dentro de la UdelaR, las mujeres representan sólo el 23% en las carreras de ingeniería y el 26% en las Licenciaturas de matemáticas y física, cuando la realidad marca que la matrícula de la UdelaR a nivel general está feminizad. Esto da cuenta del peso que aún hoy tiene el sistema sexo-género en las orientaciones y decisiones que varones y mujeres toman durante sus trayectorias educativas, incidiendo esto también a futuro a nivel del desarrollo profesional. El sistema sexo-género continúa reproduciendo desigualdades que se apoyan, fuertemente, sobre la base de estereotipos y mandatos de género tradicionales.Esto opera en el ámbito de las instituciones educativas, quienes consideran estas situaciones como “dadas” o “naturales” y no generan los mecanismos suficientes para revertirlas. El sistema educativo es considerado un eslabón clave para la transmisión de la cultura y de las normas de género, en tanto reproduce los criterios de clasificación y jerarquización vigentes en la sociedad respecto a lo femenino y masculino. A su vez, el mismo tiene la posibilidad de intervenir para modificarlos. Esto es, por ejemplo, incorporando nuevas miradas y herramientas que permitan deconstruir y desnaturalizar la "normalización" de género aportando sustantivamente a su transformación. Es en este contexto, que durante el año 2019, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la UdelaR, diseñó e implementó un dispositivo de Tutorías entre Pares con enfoque de género destinado a las estudiantes mujeres del área STEM. Esta propuesta tuvo como objetivos: a) difundir la oferta educativa del área ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas de la UdelaR con perspectiva de género; b)cooperar en el aumento de la matrícula femenina en los servicios de esta área;c)promover la continuidad educativa de estudiantes mujeres del área STEM que se encuentren en una situación de riesgo de desvinculación temprana;d)combatir los estereotipos y sesgos de género en el campo de la educación.Esta experiencia se puso en práctica durante el segundo semestre del año 2019, en donde los/as estudiantes inscriptos, más de 20 provenientes de distintos servicios de la UdelaR (Facultad de Psicología, Facultad de Medicina, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ingeniería, Facultad de Química, Facultad de Ciencias, Facultad de Información y Comunicación, Escuela de Enfermería y Escuela de Nutrición), recibieron una formación y sensibilización sobre las cuestiones de género y los efectos que esta dimensión tiene sobre las relaciones sociales en los diferentes ámbitos, especialmente el educativo. Esta formación tiene una duración total de 30 horas. La metodología desarrollada en el primer semestre del TEP se presenta desde un formato de taller. El objetivo es abordar los temas desde una perspectiva teórica y también práctica, tomando en cuenta las opiniones de los/as estudiantes y las construcciones que sobre estos temas tienen buscando generar un proceso de reflexión colectiva. A su vez, como producto final de este primer semestre los/as estudiantes deben diseñar un proyecto de intervención práctica en algunas de las Facultades del área STEM o en una institución educativa de Enseñanza Media Superior. La aplicación de este proyecto de intervención práctica se realiza durante el primer semestre del 2020. Actualmente se están realizando tutorías de Pre-ingreso,ingreso y permanencia, dirigidas a asuntos académicos, pero predominantemente focalizadas en aspectos vinculados al inicio de la vida universitaria, a modo de facilitar la afiliación intelectual e institucional de las estudiantes mujeres del área STEM(Casco, 2009).

103 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

CONDICIÓN ORAL DE PACIENTES CON Y SIN DISCAPACIDAD QUE ACUDIERON A LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN ENTRE LOS AÑOS 2013 AL 2015.

MARIA ELIDA QUINTANA MOLINAS | PARAGUAY | UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCION
FÁTIMA BAÑUELOS GOMEZ | PARAGUAY | UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN
MIRTHA OSORIO DE GALLI | PARAGUAY | UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCION
MARIA RITA PACIELLO DE AYALA | PARAGUAY | UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCION

Número de Resumen: 103 Título de la ponencia: CONDICIÓN ORAL DE PACIENTES CON Y SIN DISCAPACIDAD QUE ACUDIERON A LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN ENTRE LOS AÑOS 2013 AL 2015. Eje temático: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género Modalidad: oral Autoras: María Elida Quintana Molinas (maria.e90una@hotmail.com) Fátima Bañuelos Gómez Mirtha Osorio de Galli María Rita Paciello de Ayala Institución de pertenencia: Universidad Nacional de Asunción (Facultad de Odontología) Palabras clave: discapacidad, salud oral, pacientes con discapacidad, inclusión, odontología inclusiva INTRODUCCIÓN Los pacientes con discapacidad constituyen una población muy heterogénea. (Rodríguez, 2012) Si bien no existen enfermedades orales exclusivas de los pacientes con discapacidad, estos tienen más problemas de salud bucal que la población en general. (Aguiar, 2015) Existe una falta de conciencia entre los médicos sobre las necesidades buco-dentales de sus pacientes con deficiencias y en los odontólogos falta de voluntad para tratarlos debido a la incertidumbre y falta de compromiso para con ellos. (Tan Castañeda, 2001) Cuando la discapacidad plantea una situación de desventaja social para un individuo determinado, que limita o impide el desempeño de un papel que sería normal en su caso, y en función de una serie de factores, se habla de minusvalía. Es decir, esta representa una socialización de la deficiencia, ya que conlleva consecuencias sociales, culturales, económicas o ambientales. (Silvestre, 2007) Basados en lo precedentemente expuesto, dada la necesidad de aumentar el conocimiento sobre las necesidades de tratamiento dental de este grupo de pacientes, y ante la escasez de estudios en nuestro medio, se realizó esta investigación que permitirá contar con datos propios y servir de referencia para futuros trabajos en el área, contribuyendo también en la sensibilización y motivación de los profesionales hacia la atención a pacientes con necesidades de atención especial. Objetivo: Comparar las condiciones de salud oral en pacientes con y sin discapacidad que acudieron a la Cátedra de Odontología Integral del niño y del adolescente de la FOUNA, entre los años 2013 y 2015. MATERIALES Y MÉTODOS Diseño: observacional analítico de cohortes, temporalmente retrospectivo. Muestreo: Censal en el grupo de estudio, y aleatorio simple en el grupo control. Muestra: 192 niños (1 a 15 años de edad, ambos sexos) que acudieron a la Cátedra de Odontología Integral del niño y del adolescente de la FOUNA, entre los años 2013 y 2015. Grupo de estudio: 96 niños con discapacidad Grupo control: 96 niños sin discapacidad Variable independiente: presencia o ausencia de discapacidad Variable dependiente: condición oral de los pacientes (índices: de placa, ceo-d, CPO-D; Grado de higiene oral) Nivel de significancia estadística: 0,05 Instrumento de medición: Ficha de investigación en la que se asentaron los datos de la observación de fichas clínicas RESULTADOS Fueron incluidos 192 niños, 96 de ellos sin discapacidad y 96 con algún tipo de discapacidad. Entre estos, el 39,6% tuvo parálisis cerebral. La mediana de edad fue de 7 años. Con respecto al consumo de medicamentos, el 20,8% de los pacientes con discapacidad consume y ninguno en el grupo de pacientes sin discapacidad. El 32,3% de los pacientes con discapacidad, refirió que se cepilla los dientes dos veces al día. El 67,7% de los pacientes con discapacidad realiza el cepillado con ayuda, mientras que el 88,5% de los pacientes sin discapacidad lo hace solo. El 36,5% de los pacientes con discapacidad mencionó que consume hidratos de carbono tres veces al día, el 18,8% no los consume, el 12,5% lo hace 4 veces al día y el 14,6% consume 5 y 6 veces por día. El 54,2% de los pacientes sin discapacidad consume 3 veces al día, el 31,3% lo hace 5 veces al día y el 14,6% 4 veces al día. El 28,1% de los pacientes con discapacidad tuvo anomalía de posición, 4,2% de forma y 1% de tamaño. Al comparar los grupos de pacientes con y sin discapacidad, se observó que en los índices de placa y en el ceo-d, no hubo diferencias significativas, sin embargo, en el CPO-D sí, siendo mayor en pacientes con discapacidad. CONCLUSIÓN Se observaron diferencias significativas entre ambos grupos de pacientes, solamente en el CPO-D. En pacientes con discapacidad se observó mayor deficiencia en higiene bucal, esto podría deberse a que los mismos, o bien tienen dificultades para realizar correctamente el cepillado, o no pueden valerse por sí mismos para realizar el cepillado y dependen de la disponibilidad de tiempo de otra persona para que les ayude con la higiene bucal. Tanto en pacientes con y sin discapacidad, la frecuencia de cepillado de la mayoría llega hasta dos veces al día. Estos resultados sugieren la necesidad de intensificar las campañas de salud oral en pacientes portadores de algún tipo de discapacidad involucrando a las familias, el mayor relacionamiento entre todas las especialidades médicas y odontológicas encargadas de ofrecer asistencia a este grupo de pacientes y reforzar la formación odontológica en el área desde la universidad a fin de responder eficazmente a las demandas de atención de los mismos. BIBLIOGRAFÍA

1. Rodríguez Peinado N. (2012). Estudio comparativo de las patologías orales entre dos poblaciones de pacientes especiales. [Tesis] Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Odontología. Disponible en: http://eprints.sim.ucm.es 2. Aguiar-Fuentes EG, Guerrero-Castellón M P. (2015). Retos de la salud bucal en niños con discapacidad en el Centro de Atención Múltiple No. 1 de Tepic, Nayarit. Rev Tamé; 3 (9): 308-311. Disponible en: http: www.uan.edu.mx 3. Tan Castañeda N, Rodríguez Calzadilla A. (2001) Correspondencia entre la formación académica del estomatólogo relacionado con pacientes especiales y la práctica estomatológica integral. Rev Cubana Estomatol; 38 (3): 181-91. Disponible en: http://scielo.sld.cu 4. Silvestre Donat FJ. (2007). Manejo odontológico del paciente con discapacidad. En: Silvestre Donat FJ, Plaza A. Odontología en pacientes especiales. Valencia: PUV. p.250. Disponible en: https://books.google.com.py/books?id=hzY7qIw3-RoC&pg=PA249 5. Pérez Serrano ME, Limeres Posse J, Fernández Feijoo J. (2012). Manual de higiene oral para personas con discapacidad. Santiago de Compostela. Disponible en: http://iadh.org/wp-content/uploads/2014/06/manual_higiene_oral.pdf

121 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

A 13 AÑOS DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN ARGENTINA, ¿QUÉ PIENSAN LOS/AS INGRESANTES UNIVERSITARIOS/AS SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA?

Carolina Cravero | Argentina | CIT Rafaela (UNRaf – CONICET), Santa Fe, Argentina.
Agostina Giacobino | Argentina | CONICET - UNRaf
Hugo Lewin | Argentina | UBA - UNRaf
Hugo Hernán Rabbia | Argentina | CONICET – IIPsi, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Católica de Córdoba

Introducción El trabajo consiste en un análisis exploratorio de las percepciones, satisfacción conocimientos y actitudes hacia la educación sexual integral que presentan jóvenes aspirantes a los estudios universitarios en Argentina. Se propone aportar, desde una perspectiva cuantitativa, la mirada de los/as estudiantes sobre la educación sexual que han recibido en sus trayectos formativos al llegar a la universidad. Contexto En el año 2006 se sancionó en Argentina la ley nacional Nº 26.150 de Educación Sexual Integral, que reconoce el derecho a todos los educandos/as de recibir educación sexual integral tanto en establecimientos escolares de gestión pública como privada. Esta ley, que integra las normas con perspectiva de género del sistema jurídico argentino, es resultado de conquistas de derechos a partir de profundos cambios sociales. Sin embargo, sigue habiendo contradicciones e impedimentos a la hora de su implementación. La ley creó un programa nacional de Educación Sexual Integral (ESI de ahora en adelante) que debe ser impartido en todos los establecimientos educativos, tanto públicos como privados, "desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y educación técnica no universitaria" (Ley Nº 26.150, 2006, art. 4). Si bien la ley obliga a los establecimientos educativos a implementar el programa nacional, su artículo 5 establece que "cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros" (Ley Nº 26.150, 2006, art. 5). En mayo de 2008, el Consejo Federal de Educación junto con expertas educativas y referentes de la iglesia católica, los credos evangélicos y judíos, aprobó los lineamientos curriculares para la educación sexual integral. La implementación de los contenidos establecidos por la ESI sujetos al ideario institucional ha generado diversos márgenes de discrecionalidad, debido a las interpretaciones que pueden hacerse de este artículo y reproduciendo una enseñanza basada en una lógica hetero-normativa y patriarcal de la sexualidad, orientada solo a fines reproductivos. Desde 2006 se indagó la implementación de la ESI con énfasis en la capacitación docente, pero a partir de la realización de las pruebas aprender en 2017, donde se consultó a estudiantes, se comienza a colocar el acento en el reclamo estudiantil por la educación sexual integral. Este trabajo se propone adentrarse en la percepción de los/as jóvenes, buscando conocer cuál es el nivel de satisfacción percibida sobre la educación sexual integral que recibieron. Metodología Se trata de un estudio de tipo exploratorio transversal cuantitativos de percepciones y satisfacciones sobre los contenidos de educación sexual impartidos en la escuela media y aplicado a ingresantes universitarios de Córdoba y Rafaela. Se ha diseñado un cuestionario semi-estructurado aplicado a un muestreo de conveniencia a un total de N=261 estudiantes que aspiran a ingresar a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Córdoba (UCC) y al Ciclo de Formación General de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). La muestra final estuvo compuesta por 44.8% de varones, 54.1% de mujeres, 0.8% que se identificó con "Otro" en la respuesta sobre género, y el resto que prefirió no contestar dicha pregunta. Un 51.7% de las personas encuestadas asisten a la UNRaf, en la ciudad de Rafaela, provincia de Santa Fe, siendo el resto ingresantes de las dos universidades de Córdoba: 17.2% de la UCC y 31% de la UNC. Las edades van de 18 a 43 años, siendo la media global de 20.79 años. Resultados En términos generales, se advierte una predominancia de contenidos de las tradiciones biomédicas, aunque los mismos no son completos, así como de algunos contenidos éticos y vinculares, que pueden -aunque no de manera excluyente abordarse desde una tradición moralizante. Aspectos referidos a los derechos, el análisis crítico de las transformaciones sociales y, sobre todo, contenidos referidos a la valoración de las diversidades sexuales, resultan los menos abordados según las y los encuestados. Puede advertirse en general menores consensos en torno a la pertinencia e implementación satisfactoria de contenidos donde se pone en discusión aspectos vinculados con las identidades sexuales, o se discuten cambios societales (como nuevos modelos de configuraciones familiares). En este sentido, estos contenidos han sido particularmente "atacados" por quienes se oponen a la implementación de la ESI en todas las instituciones educativas. Teniendo en cuenta esta disputa, se ha indagado acerca de las actitudes genéricas que poseen lxs encuestadxs sobre la ESI. En general, existen actitudes favorables a considerar que la educación sexual es un derecho de lxs estudiantes, y que deben recibirla incluso cuando sus padres se opongan. Donde sí se identificaron diferencias significativas es entre varones y mujeres, y según la religiosidad personal. Las mujeres tienden un 10% más a considerar que deben recibir educación sexual aunque sus padres se opongan que los varones. Católicos y evangélicos acuerdan relativamente más que la educación sexual es una responsabilidad exclusiva de las familias respecto de personas sin religión. Si bien existe una diferencia entre localidades, porque quienes se encuentran aspirando a ingresar a UNRaf mencionan que mayoritariamente han visto todos los contenidos, los ítems que expresan mayor satisfacción pertenecen a una perspectiva de corte biologicista o "biomédica" de la educación sexual. Sin embargo, no se podría concluir con la primacía de dicha perspectiva debido a que otros contenidos asociados a las perspectivas biomédicas no han sido vistos por lxs ingresantes de manera satisfactoria, según sus percepciones.

148 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

¿CÓMO TE SENTISTE? PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE INGRESO DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO, CON RESPECTO A LOS COMIENZOS DE SU VIDA UNIVERSITARIA

Natalia Mallada | Uruguay | Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Udelar

Lucía Meirelles | Uruguay | Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Udelar

En esta ponencia se presentan los resultados parciales de un relevamiento realizado a estudiantes de diferentes carreras de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, a través de un formulario autoadministrado en el que se les consultó acerca de diversos aspectos de su experiencia durante el ingreso. Dicho relevamiento se realizó con el propósito de generar información sistemática con respecto a las dificultades y desafíos que enfrentan. De esta manera, se aspira a generar acciones tendientes a una mayor inclusión educativa, concepto que remite a la noción de igualdad de oportunidades, tanto en el punto de partida como en el de llegada (Mancebo, 2010). Concretamente, se hace foco en la información que surge de las respuestas a las preguntas sobre cómo se sintieron durante el primer año, en relación con la carga horaria y distribución de horarios, las sedes de la Facultad, los talleres, las materias teóricas y el relacionamiento con los docentes. Se trata de preguntas con respuesta abierta, de carácter obligatorio para quienes completaron el formulario. La convocatoria fue realizada a los 1277 estudiantes de la generación 2018, independientemente de si continuaban o no cursando, y se obtuvieron respuestas completas válidas de 385 estudiantes, lo que representa el 30,2% de la población estudiantil de esa generación. Como respuesta a la consulta sobre cómo se sintieron en relación con la carga horaria y la distribución de horarios, en casi la mitad de los casos respondieron que bien, muy bien u otros matices de conformidad. En los casos de disconformidad hay alusiones al desánimo, cansancio o agotamiento. A continuación presentamos algunas respuestas que ilustran los diferentes matices: «Muy desanimado, agotado, cansado.» «Estoy de acuerdo, teniendo en cuenta que no se puede cursar más de cuatro materias por semestre, si quiero mantener una vida fuera de la facultad.» «Segura de poder hacerlo.» Respecto a las sedes, en una amplia mayoría de las respuestas (294) se expresaron de manera positiva. Quienes manifestaron alguna disconformidad se centraron en la dificultad para concurrir de manera puntual cuando deben asistir a distintos locales. Algunos ejemplos de las respuestas son: «Excelente exceptuando el Aulario donde sentí que estábamos algo apretados o juntos.» «Solo estuve en la FADU y me encanta, me gustaría que toda la carrera sea mayoritariamente ahí. La EUCD es linda pero no tiene patio.» «Muy cómodas, adecuadas y siempre en correcto estado.» De la pregunta sobre cómo se sintieron en relación a los talleres, la mayoría de las respuestas fueron positivas (303 casos) y entre estas respuestas hay 23 casos que manifestaron sentirse excelente. De las respuestas negativas, se destacan las que hacen referencia a la carga horaria extensa, el alto nivel de exigencia en relación a los conocimientos previos, la desorganización o falta de planificación de los docentes y/o del curso, y la infraestructura inadecuada. Además, algunos estudiantes manifestaron presentar dificultades de adaptación a la modalidad de trabajo en taller. En palabras de los estudiantes: «Fue muy confuso, los profesores no se ponían de acuerdo y exigían un nivel para el que no nos preparaban.» «Generan un buen ambiente pero no contemplan el gasto de plata ni materiales.» «Son muy buenos, hay grandes docentes que lo vuelven más divertido.» En relación a las materias teóricas, 272 casos respondieron sentirse bien u otras connotaciones positivas. En las respuestas de disconformidad, destaca la cantidad de casos que hacen referencia a la masividad (10 casos), además de ser un tema que no se menciona en las respuestas anteriores. Algunos de los planteos realizados son: «Me sentí perdido en las clases grandes y no sabía a quién pedir ayuda.» «Muy interesantes en término al contenido pero a la hora de corregir algunos profesores no se ponen de acuerdo respecto al criterio de evaluación.» «Muy interesantes y se relacionan directamente con las otras materias.» Finalmente, en cuanto al relacionamiento con los docentes, 315 estudiantes expresaron matices de conformidad, de los cuales, 21 respondieron matices de excelencia. De los 71 casos restantes, más de la mitad fueron neutrales. Los comentarios negativos hacen referencia a la necesidad de una comunicación más horizontal por parte de algunos docentes de taller, las consecuencias de la masividad y la escasez de trato personalizado en algunos casos correspondientes a docentes de cursos teóricos, y la falta de coordinación y de criterios en común por parte de algunos docentes en las instancias de corrección y/o evaluación. A continuación, presentamos algunas respuestas: «(…) aún les queda mucho por aprender a enseñar. Somos estudiantes, no arquitectos.» «En los talleres, muy buena, atención personalizada y correcciones constantes. En las materias teóricas se nota la masificación de la FADU en cuanto al alumnado pero los docentes hacen un buen esfuerzo.» «Unos genios, se les nota las ganas de enseñar, no sabía lo que era tener buenos docentes hasta que entré a la FADU.» Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes manifiesta conformidad en relación con la carga horaria y distribución de horarios, y una amplia mayoría con las sedes de la Facultad, los talleres, las materias teóricas y el relacionamiento con los docentes. Sin embargo, es de interés atender las dificultades que manifiestan para favorecer una mayor inclusión educativa. En relación con esto, se realizaron diferentes tipos de acciones, como la elaboración de materiales informativos para las siguientes generaciones de ingreso y una actividad de difusión e intercambio acerca de los datos más significativos provenientes del relevamiento realizado; en especial, se convocó a los integrantes del cogobierno y a los docentes del primer año de cada una de las carreras. Actualmente, se encuentra en proceso la implementación del formulario correspondiente a 2019, con lo que se espera enriquecer y ampliar la información obtenida, así como indagar posibles impactos de las acciones realizadas.

160 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

REVISTA ALPHORRIA: IDENTIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UM POVO MULTICULTURAL

Augustho Soares | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Cristiane Pereira | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Marcelo Rodríguez | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Nadine Posqui | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Jéssica Velleda | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp

Buscar um recomeço, novas oportunidades e melhores condições de vida, são alguns dos motivos que levam a que milhares de pessoas deixem seu país de origem rumo a outro. Segundo a Agência Brasil, em janeiro de 2019, havia mais de um milhão de pessoas consideradas imigrantes no país, aquelas que chegam por certa vontade própria, enquanto outras mais de 7 mil estavam classificadas como refugiadas, aquelas que acabaram sendo forçadas a deixar seu país de origem. No mundo, até o fim de 2018, havia mais de 70 milhões de pessoas nessa condição, segundo levantamento da Agência da ONU para Refugiados – ACNUR. Como se a situação não fosse suficientemente delicada, autoridades mundiais e nações têm se posicionado contrárias a estes movimentos migratórios. Frente a este cenário mundial, os acadêmicos do então sétimo semestre do curso de Jornalismo da Urcamp produziram a Revista Alphorria. Elaborada no primeiro semestre de 2019, no contexto da disciplina de Seminário Integrado em Jornalismo III, a revista apresenta histórias de imigrantes e refugiados, que moram em Bagé ou na região da Campanha. O objetivo geral da produção foi resgatar as identidades dos diversos povos que compõem a comunidade bageense. Já como objetivos específicos, a revista buscou identificar, dentro da população regional, as diversas origens da formação cultural; expor os reflexos, em Bagé, dos novos movimentos migratórios mundiais; além de praticar o jornalismo de revista e literário com os estudantes da fase final do curso. A temática foi sugerida pelos próprios acadêmicos, após uma tempestade de ideias desenvolvidas em sala de aula. Por outro lado, o formato de jornalismo literário foi proposto pela professora responsável, visando apresentar aos alunos uma prática diferenciada e que pudesse proporcionar uma experiência única. Segundo Felipe Pena (2006), esse tipo de jornalismo busca ser algo mais do que uma fonte de informação para o leitor. Seu objetivo é "ultrapassar os limites dos acontecimentos cotidianos" e "proporcionar visões amplas da realidade" (Pena, 2006, p. 13). O projeto, além de se fundamentar na necessidade de formar o acadêmico em mais um segmento jornalístico que o mercado exige, com esta temática, conflui com os princípios éticos que constam no Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros, da Federação Nacional dos Jornalistas. Em seu artigo 6º, incisos I e XIV, o documento estabelece que é dever do profissional defender os princípios expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como combater a discriminação por motivos raciais. De acordo com Marília Scalzo (2011), uma boa revista é fruto de um bom planejamento editorial e uma missão definida. A autora enfatiza que, em função da sua periodicidade, este tipo de publicação não pode trabalhar com a factualidade, como fazem os meios de comunicação de massa. "É sempre necessário explorar novos ângulos, buscar notícias exclusivas, ajustar o foco para aquilo que se deseja saber" (Scalzo, 2011, p. 41). Assim, após definida a temática, foram estabelecidas as pautas inseridas nela e os gêneros jornalísticos que deveriam ser trabalhados. Então, em razão de sua densidade na região, escolheu-se contar a história de imigrantes e refugiados, ou seus descendentes, de nacionalidade alemã, italiana, russa, venezuelana, uruguaia, japonesa, chinesa e árabe. Além das reportagens, trabalhou-se com o editorial, artigos e resenhas. Ainda, foi realizado um levantamento histórico sobre Bagé e região, que resultou no texto de antecedentes, que buscou contemplar a origem indígena, espanhola e portuguesa. Com um total de 32 páginas, o piloto foi impresso em papel couchê, tamanho A4. Outro ponto que se investiu foi no design da produção, o qual foi encarado como uma "arma para tornar a revista e as reportagens mais atrativas" (Scalzo, 2011, p. 67). Dessa forma, o planejamento gráfico buscou enfatizar o trabalho fotográfico realizado pelos acadêmicos, reservando o maior espaço para cada imagem. Para o corpo do texto, optou-se pela fonte tipográfica Times New Roman, por possuir serifas (pequenos traços e prolongamentos no fim das hastes das letras), o que facilita a leitura de textos maiores. Em títulos, legendas e créditos foi utilizada a fonte Baars Sophia, do grupo Sans Serif (sem serifa), para diferenciar do restante do texto. Buscando uma relação entre as reportagens e o projeto gráfico, as cores nas bandeiras dos países de origem dos entrevistados foram utilizadas. Devido ao tamanho estabelecido para o produto, os textos de cada página foram divididos em duas colunas. Por outro lado, a capa foi concebida com o objetivo de representar as diversas identidades, não só as que estão presentes no conteúdo da revista, mas também aquelas que não. Em definitivo, os acadêmicos da Urcamp conseguiram elaborar um projeto que atingiu os objetivos propostos e que resguarda as origens das diversas culturas e povos que compõem a identidade do povo da região, assim como a sua influência nas antigas tradições e nos novos costumes da comunidade local. Isso vai ao encontro do conceito de sujeito sociológico do teórico Stuart Hall (2006), o qual não é independente, mas sim formado a partir da interação com outros sujeitos, envolvendo a sua cultura, entendida como valores, sentidos e símbolos (Hall, 2006). Assim, as identidades são fruto das influências recíprocas entre os indivíduos e os seus ambientes sociais, ou seja, eles se projetam na sociedade ao mesmo tempo em que a tornam parte de si. Fora isso, o trabalho desenvolvido também demonstrou sua relevância ao fomentar a responsabilidade social dos futuros jornalistas, em um momento social da América Latina e do mundo no qual já não há mais espaço para a intolerância e a discriminação por quaisquer que sejam as razões. É também função social do jornalista, a partir do seu trabalho, promover a diversidade e normalizar o diferente.

171 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE ESTUDIANTES PRIVADOS DE LIBERTAD

Gustavo Medina Pose | Uruguay | FCS-UdelaR
María Eugenia Rubio Rubinetti | Uruguay | FCS-UdelaR

Eje 10: Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género Autores: Rubio Rubinetti, María Eugenia; eugenia.rubio@cienciassociales.edu.uy Medina Pose, Gustavo; gustavo.medina@cienciassociales.edu.uy Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay Introducción El objetivo de este trabajo es realizar un análisis exploratorio de las trayectorias estudiantiles de estudiantes privados de libertad (EPL) que llevan a cabo sus estudios en contexto de encierro en la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar), explorando factores que influyan en ella. Desde el 2016 se inscribieron a FCS 38 EPL, de distintas unidades de privación de libertad (UIPPL) del área metropolitana. En el Gráfico 1 puede apreciarse la evolución de inscriptos, excluyendo los datos de 2020. Fuente: Programa de Referencia Educativa-UAE-FCS En el año 2018 el promedio de edad de ingreso de los EPL fue de 35 años, mientras que el general de FCS fue de 24,7. Asimismo, en la Tabla 1 se observa la edad media de ingreso de los estudiantes diferenciadas por rangos, que expresa diferencias significativas entre la población específica EPL (incluyendo las generaciones 2016 a 2019) y el total de los estudiantes de la generación de FCS. Empero, no todos los estudiantes que se inscriben comienzan o continúan sus estudios. Por ello, habrán de considerarse los estudiantes activos, aquí definidos como aquellos que están recluidos y han rendido al menos una actividad curricular en el último año en el marco de la intervención del Espacio de Referencia Educativa de la UAE. De este modo, en el 2019 se registraban 21 estudiantes activos, mientras que los EPL activos de la Udelar en el mismo año eran 67, representando los de FCS más de un 30% del total. Resultados A continuación se presentan los resultados exploratorios del cruce de la tasa de aprobación de exámenes libres con la edad, la unidad de reclusión y la incidencia del acompañamiento. Asimismo, se presenta la relación entre el desempeño de los EPL y los demás estudiantes de FCS mediante la comparación de las tasas de aprobación de exámenes libres. La tasa de aprobación de exámenes libres se define como el cociente entre los exámenes aprobados rendidos en calidad de libre y el total de exámenes libres rendidos (aprobados y reprobados) multiplicado por cien. Los datos se presentan por año, a excepción de 2016 y 2017 que se presentan agrupados, ya que sus frecuencias eran muy bajas. La Tabla 2 presenta la cantidad de exámenes libres y la tasa de aprobación de los EPL por año, en la que se observa altos y relativamente estables resultados. Estos resultados cobran mayor significatividad cuando son comparados con el total de los casos de FCS, tal como se observa en la Tabla 3. La FCS no cuenta con una propuesta institucional de acompañamiento a EPL, no obstante ello, se han implementado algunas experiencias informales de acompañamiento, tanto docentes como por estudiantes. En este caso se realizan tutorías enmarcadas en el curso de Tutorías entre pares (TEP) que ofrece el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) y desde el Centro de Estudiantes de Ciencias Sociales (CECSo) como iniciativa gremial. Tal como lo indica la Tabla 4, la tasa de aprobación es significativamente mayor cuando hay acompañamiento estudiantil en la preparación del examen, y aumenta cuando participan docentes. Es importante aclarar que cuando se produce acompañamiento docente son instancias puntuales, mientras que la estudiantil se prolonga durante toda la preparación del examen. Por su parte, la Tabla 5 muestra una diferencia marcada en la tasa de aprobación según la unidad de reclusión donde se encuentra el EPL. Esto da cuenta que es necesario indagar en las características de cada institución, y específicamente en sus condiciones de estudio. Por último, los datos de la Tabla 6 indican que a los estudiantes que pertenecen a los tramos de menos edad tienen una tasa de aprobación mayor, y ésta desciende conforme aumenta la edad de ingreso a FCS. Conclusiones El análisis realizado arroja mucha información sobre la caracterización y rendimiento de los EPL de FCS. Se constata una diferencia importante entre este agrupamiento sobre el total de estudiantes de la Facultad. Por otro lado, los indicadores expuestos dan cuenta que la tasa de aprobación varía cuando se diferencia por edad, unidad de reclusión y la existencia o no de acompañamiento. Hay que tener en cuenta que en algunos indicadores los datos desagregados por año presentan mucha dispersión, por lo que no llegan a ser significativos. Dado el carácter exploratorio de este trabajo, habrá de indagarse en las condicionantes de la diferencia hallada entre las tasas de aprobación de los EPL y el resto de estudiantes de la Facultad. Asimismo, se propone avanzar en el análisis de dicha diferencia de rendimiento incorporando la variable “calificaciones”. También se propone profundizar en la comparación entre trayectorias reales y teóricas mediante la medición de grado de avance y rezago; investigar en torno a los motivos de desafiliación de los EPL, así como en el desarrollo de análisis de trayectorias por cohortes. Se considera necesario investigar, con una perspectiva cualitativa, en las percepciones de los EPL sobre su experiencia estudiantil, tensionada por dimensiones como el interés, el imaginario colectivo y las estrategias de supervivencia en prisiones, entre otras. Finalmente, es importante resaltar que este trabajo se realizó en coordinación y con la colaboración del equipo de evaluación de la UAE-FCS, con el objetivo de robustecer el sistema de indicadores de seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes de FCS, incorporando dimensiones relativas a la privación de libertad.

226 | ORAL

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 7 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA Y NARRATIVA DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS INTERRUMPIDAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. UN ESTUDIO DE CASO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Claudia del Huerto Romero | Argentina | Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba
Carolina Viviana Moreno | Argentina | Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba
Marta Villar | Argentina | Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba
Mónica Sabadías | Argentina | Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba
Gisela Agüero | Argentina | Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba

Introducción El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir biografías académicas de estudiantes-caso de la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad de Córdoba, Argentina, en torno a la investigación narrativa y biográfica. Este género permite compartir la construcción de un relato o narración, como así también, abordar las experiencias y sentimientos de lo/as estudiantes a partir de su rezago y/o abandono académicos. Para la recolección de la información se administraron entrevistas en profundidad y técnica de las imágenes. El análisis e interpretación de datos se realizó a partir de la elaboración de categorías y patrones emergentes, y del método de comparación constante. Resultados Los textos narrativos dan cuenta de procesos multidimensionales y multicausales que permiten comprender la complejidad de la problemática del rezago y abandono universitarios. A continuación se presentan algunos factores condicionantes en término de categorías analíticas. A saber: a) El diseño curricular: para lo/as estudiantes, la forma en que se estructuran algunas asignaturas en el Plan de Estudio y se organizan y secuencian los contenidos, en relación con el tiempo de cursado estipulado, es una matriz epistemológica institucional que requiere de debate y modificación. Ello se revela en el limitado tiempo - en función del caudal de contenidos impartidos - para procesar, organizar, e integrar la información; como así también, para garantizar aprendizajes significativos y procesos reflexivos de evaluación. Por otra parte surge la necesidad de revisar algunas prácticas pedagógicas de los docentes. b) La evaluación de los aprendizajes: se destacan algunas vivencias negativas o desafortunadas que experimentaron estudiantes en la instancia de examen final, sea oral o escrito. En el caso de los orales, se pone de manifiesto, la ansiedad de alguno/as docentes al momento de evaluar, y la presión que ejercen para responder a la brevedad, sin dejar lugar alguno para momentos de deliberación de la pregunta y la respuesta. También se resaltan actitudes provocadoras -a veces peyorativas- por parte de docentes en torno a cuestiones ideológicas o del conocimiento disciplinar, estableciendo en esta instancia, marcadas relaciones asimétricas de poder. En el caso de los exámenes escritos, se cuestiona la extensión de estos en función del tiempo disponible para ejecutarlos, como así también la ambigüedad en el planteo de algunas consignas. También se señala la ausencia -en los instrumentos- de criterios claros de evaluación y ponderación. Ello se proyecta luego en los resultados poco alentadores, y en las frustraciones que experimentan lo/as estudiantes; abandonando en algunos casos, el cursado de las asignaturas o la Carrera. Aparecen- en menor medida- experiencias gratificantes que experimentaron estudiantes con alguno/as docentes, remarcándose como aspecto positivo la instancia de devolución personal de los exámenes. c) Relaciones vinculares: las relaciones dialógicas que se establecen entre docentes y ayudantes de cátedra con los estudiantes, es fundamental a la hora de establecer vínculos pedagógicos. No obstante se subrayan actitudes de indiferencia por parte de alguno/as de ello/as al momento de explicar los contenidos de la clase. También observan como contradictorio, explayarse en temas no relacionados con el objetivo de la misma, o emitir expresiones despectivas para referirse a temas políticos, generando de esta manera, cierto rechazo por parte de lo/as estudiantes quienes deciden no participar en clase, o en el peor de los casos abandonar el cursado. Otro dato relevante es la autopercepción de algunas estudiantes en relación con su grupo de pares. Consideran que sus conflictos familiares y el trabajo informal -como su medio de sostén económico- , son la causa del rechazo y la falta de integración por parte de su grupo de pares, aflorando así un fuerte sentimiento de soledad y autoexclusión que conlleva al posterior abandono del cursado. d) Alfabetización académica: las principales dificultades refieren a las limitadas estrategias y pensamientos necesarios para participar en la cultura discursiva de algunas disciplinas que se imparten en la Carrera. Esto tiene que ver con la diversidad sociocultural de estudiantes y por ende, con el desigual volumen y distribución de capitales culturales requeridos para aprender en la universidad. Cuando las estrategias de enseñanza no se adecúan a dichos aspectos, se produce el recursado o el abandono de la asignatura . e) Relaciones de género: se evidencia una percepción de diferenciación en el trato que tienen algunas estudiantes -en relación con sus compañeros-, por parte de docentes varones. Se estima que, por su condición de mujer, no están a la altura de soportar ironías de índole machistas, o realizar tareas de campo, por lo que algunas deciden abandonar el cursado o cambiar de comisión. f) El oficio de estudiante universitario: esto implica construir una identidad y una marca propia que se genera - entre otras cosas- a partir del entramado relacional de actores intra e interinstitucionales. Es así que cobra un papel fundamental el grupo de pares, docentes, no docentes y estudiantes de otras Carreras Universitarias, como agentes mediadores de construcción identitaria. Conclusión A partir de la reconstrucción de narrativas estudiantiles, se puede inferir que el rezago o abandono universitario se debe entre otras cosas, a la presencia de tensiones curriculares, vinculares, de género, y a circuitos diferenciados de capitales culturales para transitar la Universidad.

228 | ORAL
Sesión Número: 2 | Sala Zoom 6 | *Miércoles 27 | 14:30 hs*
EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

TRANSVERSALIZAR PARA FORTALECER DERECHOS EN LA UNIVERSIDAD: FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE EQUIDAD DE GÉNERO

Gisela Schwartzman | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano
Erica Delorenzi | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano
Carolina Roni | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano
Clara Facioni | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano
Mariana Sanchez | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano

¿Qué implica construir una universidad con perspectiva de género? ¿Cómo lograr una inclusión transversal? La igualdad de género se ha convertido en prioridad internacional impulsada en gran medida por los movimientos sociales que sostienen las luchas por la equidad. La presión que ejercen en el espacio público obliga a organizaciones e instituciones a repensar sus prácticas y políticas. Las universidades son interpeladas en tanto generan y difunden conocimientos, prácticas, clasificaciones y mandatos acerca de los cuerpos, las sexualidades y las identidades, reproduciendo estereotipos y roles de género que se asocian a las inequidades presentes en las relaciones sociales. Históricamente las universidades crearon grupos de estudio de género (algunas con oferta de carreras de posgrado y/o con dictado de materias optativas en el grado). La aprobación de la Ley Micaela N° 27499 (2018) de capacitación obligatoria en género para los tres poderes del Estado argentino y la adhesión del Consejo Interuniversitario Nacional a la misma configuran un marco normativo que impulsa el abordaje transversal sobre perspectiva de género trascendiendo su tratamiento exclusivo como objeto de estudio. Así se espera el desarrollo de políticas y prácticas en todos los claustros, enseñanza en todos los niveles y carreras y su abordaje en el cotidiano institucional. Esto se refleja, por ejemplo, en la progresiva creación de Secretarías de género y en la institucionalización de protocolos que en la actualidad encuentra a casi el 70% de las universidades públicas trabajando en estas líneas. No obstante son incipientes las experiencias de transversalización de esta perspectiva en el ámbito universitario y no hemos encontrado publicaciones en este sentido en instituciones de ciencias de la salud. El presente trabajo se propone abordar esa vacancia. Este estudio se desarrolla en un Instituto Universitario de ciencias de la salud de gestión privada que prioriza su rol social y que habilita prácticas diversas mediante acciones de formación, investigación y extensión, así como la reflexión sobre la convivencia y vínculos interpersonales en todos los espacios de la institución. Desde el Área de Formación Docente se diseñó un dispositivo de capacitación para docentes con roles de dirección y coordinación de las 85 carreras de grado y posgrado de este Instituto que abordó tres ejes: 1- perspectiva de género en la universidad, 2- prácticas de enseñanza y 3- políticas institucionales. Se desarrolló en dos jornadas de 4 horas con modalidad taller. El diseño de este dispositivo transversal se propone la implicación personal de cada asistente, la circulación de voces diversas, la reflexión individual y colectiva sobre prácticas docentes e institucionales vigentes y la construcción colectiva de alternativas de acción. Sistematizamos lo producido en los talleres para responder ¿Qué problemáticas lograron conceptualizar las/os docentes participantes? ¿qué ideas emergieron? ¿qué acciones se proyectaron? Respecto del primer eje, las/os docentes miraron retrospectivamente sus trayectorias educativas y profesionales. Esto les permitió identificar y narrar por escrito escenas y experiencias (propias o cercanas) que dan cuenta de situaciones habituales de violencias, asignación estereotipada de roles en el ámbito laboral y académico y exclusión de la mujer de ciertas tareas profesionales formativas, falta de reconocimiento de derechos laborales por maternidad e inequidad en las relaciones de poder, brecha salarial y techo de cristal. En el segundo eje se les propuso que identificaran, en los programas de formación en los que son docentes, contenidos y actividades de enseñanza para ser modificados a la luz de una perspectiva de género. Algunos ejemplos: en la enseñanza de la entrevista clínica, donde suele preguntarse a una paciente mujer si tiene novio y viceversa, propusieron que se indague sobre la pareja de modo de no presuponer la heterosexualidad; plantearon considerar valores de referencia para personas trans en el laboratorio y no sólo para hombre y mujer. Otros ejemplos que surgieron se vincularon con las interacciones en las aulas, como la necesidad de invitar a la reflexión cuando alguien hace un chiste misógino o de no sancionar el lenguaje inclusivo pero sin especificar concretamente cómo lo abordarían. El proceso de reflexión iniciado sobre cómo llevar la perspectiva de género a las aulas a través de los contenidos curriculares en general y no sólo como un "tema específico", también habilitó reconocer que revisar los contenidos de enseñanza supone a la vez mirar el futuro ejercicio profesional. Finalmente, en el eje políticas institucionales cuestionaron algunas situaciones tales como disparidad en el acceso a cargos jerárquicos (menos mujeres en jefaturas de residencias o de servicios hospitalarios); falta de transparencia en la selección para acceso a residencias o puestos laborales (entrevistas sin mirada sobre las inequidades de género); composición desigual de equipos de investigación y trayectorias de estudiantes, residentes y docentes marcadas por la disparidad (el trabajo no remunerado de las mujeres en el hogar, mandatos sociales que influyen en las elecciones profesionales, desestimación tácita al transmitir conocimiento y toma de decisiones en contextos de socialización profesional), entre otros. En relación a los temas que surgieron, se propuso el desarrollo de políticas institucionales que aporten a la resolución de las disparidades aunque que algunas propuestas se presentaban de manera incipiente sin especificaciones de diseño ni de implementación. Resultó un punto inicial en este aspecto, ya que algunas de estas propuestas se presentaban de manera incipiente sin especificaciones de diseño ni de implementación. En suma, quienes participaron de esta capacitación problematizaron prácticas vigentes, identificaron posibles reparaciones de estas situaciones y elaboraron propuestas con perspectivas de género. Aún falta sostener y transversalizar la formación para trascender la sensibilización, apuntar a la producción de cambios en las prácticas y promover que estos cambios se materialicen y amplíen a otros actores institucionales. Esperamos que este estudio sea un aporte para re-pensar las prácticas universitarias en el campo de las ciencias de la salud, aportando al desarrollo de abordajes transversales posibles, colectivos y enriquecidos.

231 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 6 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE LOS PRIMEROS AÑOS DE UNA CARRERA DE MEDICINA

Mariana Nurit Sanchez | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano
Agustina Starvaggi | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano
Julio Busaniche | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano
Katherine Korniejczuk | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano
Carolina Roni | Argentina | Instituto Universitario Hospital Italiano

La creciente producción de conocimiento sobre la temática de género y los movimientos sociales que giran en torno a ello, han venido a complejizar la mirada sobre los cuerpos y a demostrar que los roles de género encubren inequidades. La medicina, por tratarse de una de las disciplinas que normatiza los cuerpos y las prácticas de salud, tiene la responsabilidad de revisarse a la luz de esta problemática y permitir que ese ejercicio permee en el trabajo de los/as profesionales de este campo. La formación de grado en medicina es entonces una instancia privilegiada para la construcción de una perspectiva que promueva la desnaturalización de patrones de normalidad y el reconocimiento de las asimetrías de poder que se dan entre los géneros. Transitar una carrera universitaria donde este posicionamiento se encuentre institucionalizado, favorece que los/as estudiantes desarrollen herramientas para la comprensión de las problemáticas de desigualdad de género y la deconstrucción de las diversas formas de discriminación (Buquet Corleto, 2011). En este trabajo identificamos cómo en una carrera de medicina se interrelacionan los contenidos de género y salud con el fin de reconocer facilitadores y obstaculizadores en la inclusión y abordaje de los mismos: ¿quién/es deciden incluirlos? ¿por qué? ¿cómo se incluyen? A partir del análisis de la documentación curricular, seleccionamos tres unidades didácticas de primer año que incluyen temáticas de género: transgénero, embarazo no deseado y menopausia. Realizamos un estudio cualitativo a partir de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a las planificadoras curriculares, quienes como profesionales de la salud y docentes universitarias, estuvieron involucradas en la definición de los contenidos de esas tres unidades didácticas. Los datos fueron procesados con el programa Atlas.ti. El análisis combinó estrategias categorizadoras y contextualizadoras de los datos proveniente de las entrevistas. Encontramos que aquello que facilitó la inclusión de contenidos vinculados al género está ligado a: 1- la experiencia profesional asistencial de las planificadoras, 2- la descentralización de la toma de decisiones curriculares sobre la selección de contenido y diseño de actividades, y 3- el contexto político-social. La experiencia profesional asistencial de las planificadoras muestra en qué medida su tarea cotidiana influyó en la inclusión de estos contenidos: "Sí, [la clase sobre transgénero] la traje yo. O sea, si no la hubiera traído no se hubiera generado porque en ese momento yo estaba trabajando con Fundación Huésped, y si yo no hubiera estado trabajando capaz tampoco se me hubiera despertado la necesidad" (Fragmento E1) La entrevistada justifica la inclusión de estos contenidos por su participación en un espacio de trabajo que en ese momento estaba abocado a problematizar en estas temáticas. En cuanto a la descentralización de la toma de decisiones curriculares, las entrevistadas refieren que las actividades de enseñanza tienen varias instancias de revisión por profesionales docentes de distintas disciplinas (médicos/as, antropólogos/as, educadores/as, etc.) al momento de planificar y diseñar. Además, una vez implementadas, los/as docentes que las llevan a cabo en el aula, reportan sugerencias y oportunidades de mejora al equipo coordinador, lo que genera una posterior instancia de re-diseño de las actividades. Esta pluralidad de intervenciones por parte de profesionales de distintas disciplinas que están implicados en diferentes roles, permite enriquecer las actividades de enseñanza y validarlas en función de los objetivos de aprendizaje. Además, deja un terreno fértil para que ciertos contenidos permeen en el curriculum, a partir del aporte de distintas miradas e individualidades. Por último, las planificadoras destacan la relevancia del contexto político-social: "Es que no surge tanto de la conciencia creo, surge también del estar viviendo en el mundo, qué se yo, no sé… En el mundo y en este lugar (...) Medio que pasó así. Había temas que teníamos que tocar" (Fragmento E2) Este fragmento alude a las transformaciones sociales y a cómo la universidad inevitablemente debe acompañar esos cambios. Al mismo tiempo, observamos algunas limitaciones hacia el tratamiento de estos contenidos: 1- ausencia de consenso previo y explicitado sobre la perspectiva desde donde se piensa la inclusión de contenidos de género y salud en el diseño curricular, 2- el carácter de novedoso o disruptivo, y 3- falta de formación en perspectiva de género en los docentes. Respecto a la primera categoría, una de las entrevistadas expresa: "Todo son decisiones. No sé si fue una decisión tomada con tanta conciencia digamos. Si es una realidad humana que socialmente tiene algún peso, creo que una currícula de medicina lo debería tener" (Fragmento E1) El fragmento refleja que más que una indicación expresa por parte de la coordinación de la carrera para que se contemplen ciertas temáticas de género, esto está ligado a una voluntad individual. Con relación a la novedad que representan para los/as docentes estos contenidos, encontramos: "No sé si tanto en los estudiantes sino más en algunos docentes. Como diciendo, no entiendo por qué estamos enseñando esto" (Fragmento E1) Varios/as docentes parecen no comprender la relevancia que tiene trabajar contenidos de género, lo que limita su tratamiento en el aula. Por último, expresaron la falta de formación en perspectiva de género de los/as docentes. Podría considerarse una limitación que no tengan la información y preparación necesarias para desarrollar y problematizar estos contenidos en la clase. Presentados estos resultados encontramos que la división entre facilitadores y obstaculizadores de la inclusión y abordaje de contenidos con perspectiva de género en el currículum de la carrera de medicina no es taxativa. Algunos facilitadores podrían ser al mismo tiempo obstaculizadores como la inclusión de contenidos de género que queda librada a la decisión y experiencia de quienes están en ese momento a cargo de la toma de decisiones. Este estudio da cuenta de un momento transicional de un contenido que interpela y que se abre paso, a la vez que echa luz sobre acciones, decisiones y políticas que son necesarias promover y seguir profundizando.

245 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 6 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

LAS RAZONES DE LA DESVINCULACIÓN, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE INGRESO DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO

Norma Graña | Uruguay | Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Udelar

Natalia Mallada | Uruguay | Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Udelar

En esta ponencia se presentan los resultados parciales de un relevamiento realizado a estudiantes de diferentes carreras de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de la República (Udelar), en el que se les consultó acerca de diversos aspectos de su experiencia en el inicio de los estudios universitarios. Concretamente, se hace foco en la información que surge de las respuestas de quienes por diferentes razones suspendieron sus estudios. Esto obedece a que, como plantean Esteban, Bernardo y Rodríguez-Muñiz (2015), junto con el incremento de la población universitaria, han aumentado también las desvinculaciones de los estudiantes en etapas tempranas. Si bien esto se ha convertido en un factor global, interesa especialmente conocer las particularidades de la FADU, de manera de diseñar estrategias específicas con el objetivo de disminuir el número de desvinculaciones o, eventualmente, orientar a los estudiantes en su nuevo proyecto de estudios. El trabajo se fundamenta en la importancia de apoyar a quienes inician su vida universitaria, de modo tal de favorecer la inclusión educativa y, como sostienen algunos autores (Johnston, B., 2013), contribuir a que el primer año sea una experiencia positiva de transición. La convocatoria fue realizada a los 1277 estudiantes de la generación 2018, independientemente de si continuaban o no cursando, y se obtuvieron respuestas completas válidas de 385 estudiantes, lo que representa el 30,2% de esa generación. De esos estudiantes, 45 expresaron que no continuaban cursando, lo que constituye algo más del 10% de quienes respondieron. En el formulario se les consultaba qué tipo de dificultades se les habían presentado al ingresar a la Universidad, de acuerdo a la siguiente clasificación: académicas, económico-financieras, sociales y administrativas. Para la pregunta acerca de por qué habían decidido suspender sus estudios, se optó por crear un ítem de respuesta abierta, de manera que pudieran expresar con mayor libertad las razones de la desvinculación. En sus respuestas, los estudiantes argumentaron diferentes tipos de dificultades, que a efectos del análisis y del diseño de estrategias se agruparon de acuerdo a la clasificación mencionada. De todas formas, hubo respuestas en las que se sintetizan todas las categorías. Dentro de las dificultades académicas, plantearon que no era lo que querían, el tiempo de dedicación, la cantidad de años de estudio o la falta de preparación. En palabras de los estudiantes: "Me estaba resultando difícil y además descubrí que no es mi vocación". "No era para mí, no que no me gustara pero no me veía trabajando de eso". "Porque no era lo que realmente quería, al no haber quedado sorteado en Diseño opté por hacer Arquitectura y no me gustó". Como obstáculos económico-financieros, fundamentaron la coincidencia con los horarios de trabajo o los inconvenientes para trasladarse o costear los materiales. Al respecto, algunos de los planteos de los estudiantes fueron: "Porque tenía que esforzarme más de lo que me estaba gustando para cumplir con las tareas asignadas a causa del amplio horario laboral". "Estuve tiempo desempleado lo cual no me permitió acceder a las herramientas y materiales necesarios". "Decidí dejarla porque es una carrera que requiere de mucho tiempo, dedicación, y dinero, por lo tanto tenía la necesidad de trabajar, lo que me quitaba el tiempo y dedicación requerido, además de vivir lejos lo que me quitaba aún más tiempo." En las dificultades sociales incluyeron el desarraigo, no poderse adaptar a los cambios o razones familiares, tal como se expresa a continuación: "Tengo 33 años y quedé embarazada después de buscarlo por mucho tiempo, vivo en el interior y el viaje y las exigencias no podía cumplirlas por dificultades físicas y emocionales mismas del embarazo, además de no contar con ingreso fijo para el costo de transporte…". "Porque no pude adaptarme a Montevideo". "Porque no me sentía preparada para continuar, aún me falta madurar y terminar de decidir si realmente quiero seguir o no". Por último, las razones administrativas comprendieron las dificultades que les plantea la inscripción a los cursos y la dispersión horaria, que se expresan en los fragmentos que siguen: "Porque no supe inscribirme en los cursos…". "Los horarios no me permitieron asistir a las dos materias del primer semestre, por lo que es imposible no perder alguna por faltas…" También se les consultó si tenían pensado estudiar otra carrera y, en tal caso, cual sería. Un aspecto destacable es el hecho de que más de la mitad de los estudiantes (26) que manifestaron no encontrarse cursando la carrera, expresaron la intención de continuar estudios técnicos, universitarios o terciarios en la Udelar o en otras instituciones. De esta manera, los dichos de los estudiantes aportaron información valiosa para contribuir en una elección informada de carrera y en una mejor articulación entre los diferentes sistemas de apoyo para una inclusión más plena en la vida universitaria. En relación con esto, se realizaron diferentes tipos de acciones, entre las que se destaca la elaboración de materiales informativos para las siguientes generaciones de ingreso. Esto incluye un librillo que funciona a modo de guía para las primeras actividades en la institución y una serie de videos con testimonios de estudiantes más avanzados, respecto a las particularidades de cada una de las carreras. También se pusieron a disposición tutoriales sobre el uso de programas informáticos cuyo conocimiento es requerido en los cursos iniciales, y que no necesariamente se incluyen en la formación previa de los ingresantes. Para terminar, cabe señalar que algunas de las razones esgrimidas por los estudiantes que completaron el relevamiento tienen estrecha relación con las políticas institucionales, lo que plantea el desafío de revisarlas de manera integral.

247 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 7 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL: PRESSUPOSTOS DE UM PROJETO EDUCATIVO INTERCULTURAL

Carina Tonieto | Brasil | Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - campus Ibirubá

O objetivo deste estudo é explicitar uma concepção de currículo que seja capaz de dar conta da diversidade cultural por meio de suas práticas e conteúdos, mostrando que é possível um projeto educativo provocador do "diálogo intercultural" na educação superior. Metodologicamente o estudo é de natureza básica, exploratória, qualitativa e bibliográfica, caracterizando-se como um estudo de revisão e tendo como pergunta orientadora: é possível projetar e operacionalizar um currículo que valorize a diversidade cultural? A educação formal, assim como todas as práticas educativas desenvolvidas pelos seres humanos, manifesta-se social, cultural e politicamente. Isso quer dizer que não existe uma educação neutra, mas um projeto educativo com objetivos sociais, culturais e políticos a serviço da compreensão que temos de sociedade, cultura, ser humano e educação (Moreira & Silva, 1995). A educação pode ser entendida como: (a) o conjunto de conhecimentos construídos historicamente, que devem ser comunicados às gerações mais novas; (b) a prática de (res) significação das experiências; (c) o projeto de sociedade; (d) o espaço de construção da interação social e cultural; (e) o espaço de formação de identidades; (f) formação profissional e técnica para o mundo do trabalho. Tais concepções de educação apontam para um projeto educativo formal, isto é, um projeto de formação elaborado pelas instituições formais e legitimado por um projeto pedagógico, operacionalizado por meio de uma estrutura curricular, que aponta os conceitos reguladores e os objetivos do processo educativo da instituição. Parece existir, entretanto, além do currículo formal, que se encontra organizado e justifica o trabalho das instituições, um currículo informal, que é transmitido e vivenciado por meio de discursos informais e práticas cotidianas nas instituições (Apple, 1995; Giroux, 1986; Sacristán, 2000). No caso do Brasil é notória a dificuldade histórica de acesso, permanência e conclusão da educação superior por índios, negros, população LGBTQI+ e mulheres pobres, por se tratar de um espaço reservado à formação das elites e de valorização de uma cultura notadamente eurocêntrica. O currículo, como expressão de um conjunto de saberes e práticas, precisa deixar claro quais os níveis de formação busca atingir, no caso da educação superior, as dimensões técnicas e humanas dos futuros profissionais. Quando o currículo é resultado de uma ação intencional e planejada, na qual se busca, além dos saberes acumulados pela humanidade para o exercício de uma profissão, a (res) significação da experiência mediante o reconhecimento do outro, das identidades e das diferenças, permite que se criem as condições de possibilidade para a aceitação e valorização da diversidade cultural. Para tal é necessário a articulação entre: conhecimento historicamente elaborado; respeito pela diferença e pelo outro; problematização da realidade; valorização dos saberes locais; construção de valores éticos e morais; participação democrática, em oposição às tentativas de padronização e uniformização, vide políticas educacionais e sociais propostas pelo atual governo brasileiro. Tal processo parece ser possível quando são garantidas as condições de possibilidade de um "diálogo intercultural", por meios de políticas institucionais articuladas com práticas cotidianas. Desse modo, uma proposta de educação intercultural precisa levar em conta três aspectos fundamentais: o político, o social e o educativo. No plano político, o reconhecimento e o respeito às diferenças precisam dar conta da igualdade de direitos e de oportunidades e garantir o pleno direito à diferença pessoal e cultural. No social, faz-se necessária a construção da autonomia de sujeitos individuais ou coletivos por meio de relações sociais de respeito e solidariedade, alternativa que se opõe a uma "tolerância indiferente". E, por fim, no educativo, ao qual se volta o nosso interesse imediato, o desafio é tanto promover espaços de explicitação e compreensão dos conflitos quanto fortalecer, com a construção de processos de cooperação, as identidades pessoal e coletiva. Concorda-se com Fleuri (2003, p. 18), que a interconexão entre os planos social, político e educacional converge para uma proposta de educação, que é a "educação para a alteridade", já que se trata de relações entre pessoas criadoras de cultura e não da relação entre "culturas entendidas de modo abstrato". Fica claro, nesse sentido, que um projeto educativo que busque promover o "diálogo intercultural" não pode limitar-se à descrição e localização das diferenças, apenas reconhecendo que elas existem. Considerar a diversidade cultural somente como um fato sobre o qual realizamos um processo de tomada de consciência significa apenas adaptar uma proposta educativa com o objetivo de "[...] limitar os danos sobre si e sobre os outros" (Fleuri, 2002, p. 138). Também é evidente que tal projeto não pode limitar-se à localização de características comuns que perpassam as diferentes culturas, isto é, à busca do elemento regular que "permanece inerente" ao processo, apesar de sua historicidade. O risco que se corre nesse caso é o de que se desconsiderem a diversidade e a dinamicidade dos processos culturais, tomando-se como norte uma visão restrita, em que as diferenças culturais são vistas "[...] como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida" (idem, p. 139). O que se busca é, com efeito, uma abordagem que seja capaz de ir além do reconhecimento das diferenças, colocando-se o desafio de desenvolver uma relação pedagógica com base na diferença, por meio da qual são criadas as condições de possibilidade de discussão entre os sujeitos dos diferentes grupos e, por consequência, dos diferentes modos de compreensão e ação.

274 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 6 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

EQUIDAD DE GÉNERO Y LA REPRESENTACIÓN DE MUJERES Y HOMBRES EN LOS CARGOS DE GOBIERNO UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.

Daissy Marcano | Venezuela | Universidad Central de Venezuela

Elizabeth Cardillo | Venezuela | Universidad Central de Venezuela

RESUMEN En el presente trabajo, se describe la composición de género del personal docente y de investigación en las facultades de Ciencias de la Salud (Farmacia, Medicina, Odontología y Veterinaria) de la Universidad Central de Venezuela (UCV) durante el periodo 2003-2015, a los fines de relacionar la incorporación de las mujeres en esas facultades con su participación en los cargos de gestión universitaria. El personal Docente y de Investigación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), se organiza en 5 categorías: Instructor, Asistente, Agregado, Asociado y Titular. Durante el período estudiado, el Índice de Paridad de Género (IPG) estuvo entre 2 y 4 en Farmacia y fue mayor a 2 en Odontología, lo que indica que en esas facultades se mantiene la tendencia clásica de feminización. En Medicina y Veterinaria, se observa paridad de género con valores de IPG cercanos a 1. A pesar de que la incorporación de mujeres a la vida laboral en esas facultades es mayoritaria, la presencia de mujeres en cargos de gestión universitaria está muy lejos de ser paritaria. Hay predominio de hombres en los puestos de gestión y representación universitaria, con un porcentaje superior al 93%.

INTRODUCCIÓN A pesar de los considerables avances en materia de equidad de género en las últimas décadas, aún en el siglo XXI, permanecen muchas desigualdades en el tratamiento a las mujeres en sus derechos sociales en muchas regiones del mundo. Se destaca la inequidad presente en el ámbito académico-científico. Es por ello que, suprimir la desigualdad de género es un desafío para las Instituciones Universitarias en casi todo el mundo. En la actualidad no existe exclusión explicita de las mujeres para su ingreso a las universidades y centros de investigación, al menos en la región latinoamericana. En Venezuela, particularmente, hay notables avances en la incorporación de las mujeres a la actividad académica y al mercado laboral. Sin embargo, aunque las mujeres alcanzan grados universitarios en mayor proporción que los hombres, aún tienen una baja representación en algunas áreas del conocimiento, sectores institucionales y en la ocupación de las posiciones de mayor jerarquía en el ámbito académico y científico (Azuaje, 2011). La Universidad Central de Venezuela (UCV) es la institución universitaria más antigua del país, fue fundada el 22 de diciembre de 1721, como "Universidad Real de Caracas". En 1827, la Universidad dejó de ser pontificia y real para ser secular, pasó a llamarse Universidad Central de Venezuela y su primer rector fue el Médico José María Vargas. En casi 300 años de su existencia ha tenido 115 rectores, y sólo una mujer ha ejercido el cargo (2008- hasta el presente). Desde su fundación los rectores de la UCV fueron en su mayoría presbíteros, abogados y médicos. Vale la pena destacar que desde 1958 hasta el presente, ha habido 14 rectores, de los cuales 10 (71,4%) fueron docentes egresados de las facultades de Ciencia de la Salud (8 de Medicina, 1 Farmacia y 1 Odontología). El cuerpo de autoridades de la UCV, está formado por un Rector, dos Vicerrectores (Académico y Administrativo) y un Secretario. El escalafón del personal Docente y de Investigación se clasifica en 5 categorías: Instructor, Asistente, Agregado, Asociado y Titular. Su ingreso se efectúa por concurso, se ubica y asciende en el escalafón de acuerdo a sus credenciales o méritos científicos. En el presente trabajo, se describe la composición de género del personal docente y de investigación en las Facultades de Ciencias de la Salud (Farmacia, Medicina, Odontología y Veterinaria) de la Universidad Central de Venezuela (UCV) durante el periodo 2003-2015, a los fines de relacionar la incorporación de las mujeres en esas facultades con su participación en los cargos de gestión universitaria. La metodología utilizada se basó en la recopilación, selección, procesamiento y análisis de la información estadística institucional del personal docente y de investigación activo de la UCV durante el periodo 2003-2015. Se desagregaron los resultados por género y categorías con el fin de detectar posibles diferencias de sexo entre categorías. Se calculó el Índice de Paridad de Género (IPG). Se utilizó como fuente de información los datos provenientes del Departamento de Recursos Humanos de la Universidad Central de Venezuela durante el periodo 2003-2015. Las diferencias por categorías y sexo se establecieron mediante un análisis de varianza no paramétrico (Kruskal-Wallis), seguido por una prueba a posteriori U de Mann Whitney. Las diferencias con valores de p≤ 0,05 fueron consideradas significativas. Los valores relacionados a la categoría son expresados como la sumatoria de mujeres y hombres para cada año. El IPG corresponde a la relación Mujeres/Hombres, el valor de 1 indica paridad de género. RESULTADOS Y DISCUSIÓN En la Tabla 1, se presenta el IPG del personal docente y de investigación en las facultades de Ciencias de la Salud-UCV durante el período 2003-2015. Los valores de IPG en las facultades de Medicina y Veterinaria indican paridad de género. En Farmacia y Odontología los valores son mayores de 2. Los valores de IPG obtenidos en las Facultades de Farmacia y Odontología, indica que en esas facultades se mantiene la tendencia clásica de feminización. Tabla 1. Índice de Paridad de Género (IPG) del personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) en Ciencias de la Salud (2003-2015).

IPG (Mujeres/Hombres)	Farmacia	Medicina	Odontología	
Veterinaria 2003	3,61	0,96	2,03	0,77 2004
2,35	1,00	2,16	0,84 2005	3,81 0,99
2,14	0,81 2006	3,88	1,03	2,14 0,89 2007
4,21	1,05	2,21	0,98 2008	3,47 1,05
2,10	0,96 2009	4,00	1,08	2,16 1,02 2010
4,00	1,08	2,17	1,06 2011	3,73 1,15
2,22	1,04 2012	3,11	1,18	2,34 1,15 2013
3,00	1,14	2,32	1,22 2014	2,89 1,19
2,35	1,22 2015	3,24	1,17	2,47 1,21

Fuente: Departamento de Recursos Humanos-UCV. Elaboración propia. Al comparar el IPG entre las categorías del personal docente y de investigación de la UCV, se puede observar que no existe diferencia significativa (p>0,05) entre las categorías en las facultades de Medicina, Odontología y Veterinaria en el período de estudio. En la facultad de Farmacia, el número de profesoras en las categorías de Agregado, Asociado y Titular fue mucho mayor que en las categorías de Instructor y Asistente (p≤ 0,05), Figura 1. Figura 1. Índice de Paridad de Género (IPG) del personal docente de la Universidad Central de Venezuela (UCV) desagregado por categoría en Ciencias de la Salud (2003-2015). Fuente: Departamento de Recursos Humanos-UCV. Elaboración propia. Tabla 2. Distribución por sexo de los componentes de los equipos de gobierno en la Universidad Central de Venezuela (1725-hasta el presente).

%	Mujeres	Hombres	Rectores
0,87	99,13 Vicerrectores	0,78	99,22 Secretario
6,25	93,75		

Fuente: Comisión Tricentenario UCV. Elaboración propia. La Tabla 2, resulta muy ilustrativa en demostrar el porcentaje de mujeres y hombres en los cargos de gestión universitaria. En la Secretaría, 4 mujeres han ocupado el cargo (3 de Ciencias de la Salud y 1 Antropóloga), mientras que ha habido una Vicerrectora y una Rectora, ambas de Ciencias de la Salud. Se demuestra que los cargos de autoridades han sido ejercidos por mujeres egresadas en el área de Ciencias de la Salud: sin embargo, la proporción es mínima, ya que existe un predominio de hombres en los puestos de gestión y representación universitaria, con un porcentaje superior al 93%. Resultados similares se obtuvieron en un estudio realizado en las universidades públicas españolas (Cuevas-López y Díaz-Rosas, 2015). CONCLUSIONES La presencia de mujeres en cargos de gestión universitaria, está muy lejos de ser paritaria, no guarda ninguna relación con su incorporación masiva en la educación superior. El obstáculo invisible, denominado por las ciencias sociales como "techo de cristal" es un fenómeno que se observa cuando se estudia el comportamiento de ascenso de las mujeres en su carrera profesional y que les impide avanzar a la par que lo hacen los hombres en las jerarquías organizacionales, Nuestros resultados apuntan a la existencia de un fenómeno similar al descrito como "techo de cristal" que impide a las mujeres llegar a puestos de poder y de alta responsabilidad. Agradecimientos Los autores agradecen a la Doctora Cecilia García-Arocha, Rectora UCV y a la Licenciada Antonia Ravelo, Departamento de Recursos Humanos, UCV por su valiosa colaboración en el suministro de la información.

275 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 7 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

AMPLIAR DERECHOS, CONSTRUIR CIUDADANÍA. RECONOCIMIENTO, EJERCICIO Y FORTALECIMIENTO DE DERECHOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA CONTEMPORÁNEA.

Constanza Caffarelli | Argentina | Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires
Nicolás Casado | Argentina | Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires

El presente trabajo da cuenta de resultados parciales del proyecto de investigación "Prácticas educativas y construcción de la ciudadanía: de la condición legal al ejercicio de derechos". Dicho proyecto se encuentra radicado en el Núcleo de Actividades Científico-Tecnológicas IFIPrac-Ed -Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas-, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina). Se aborda el modo en que el acceso a y el desempeño en programas y proyectos de inclusión educativa que se llevan adelante en la Universidad pública nacional resulta un factor de relevancia para potenciar el ejercicio efectivo de derechos así como también su fortalecimiento y ampliación. Esta dinámica es relevada en ingresantes a carreras de grado en el nivel superior –que participan del Programa de Ingreso a, Permanencia en y Promoción de la FACSO- y en adultos mayores -que participan en los talleres del Programa UPAMI-Universidad para Adultos Mayores-. El análisis del trabajo emprendido en el marco de estos programas conduce a revisar y tensionar aquella perspectiva que, de manera instrumental, los caracteriza como herramienta para la inclusión. A partir de las voces de los propios actores, queda de manifiesto el proceso en cuyo marco se promueve un doble reconocimiento del cual son protagonistas: el descubrimiento de su carácter de sujetos-semejantes, aquellos que son uno más entre los otros (Frigerio, 2005, 2008) y el de su carácter de sujetos de derecho, quienes cuentan con un estatus legal y jurídico en tanto miembros de la comunidad política (Marshall, 1998) que pueden, desean y buscan ejercer. Nuestra pesquisa permitió identificar el modo en que el acceso a programas institucionales dirigidos a adultos jóvenes y adultos mayores da cuenta del fortalecimiento de vínculos con y en el espacio educativo de nivel superior universitario, cuestión que redunda en el fortalecimiento de acciones de promoción y ampliación de derechos ciudadanos. Cabe señalar asimismo que la reflexión sobre las prácticas institucionales y su revisión permitió reconocer y desactivar el cercenamiento de o acceso parcial a derechos. La ciudadanía se hace efectiva cuando es posible desarrollar mecanismos a partir de los cuales una sociedad produce enunciados, prácticas y dispositivos que tienden a inscribir al sujeto en la trama social (Frigerio, 2005). En este sentido afirmamos que los programas a los que nos referimos constituyen políticas de inclusión: sus destinatarios consiguen sentirse y ser parte en tanto sujetos de derecho de la educación. Se promueve el aprendizaje, el descubrimiento, el reencuentro vocacional y de oficios, al tiempo que se conforma un espacio de diálogo e intercambio entre los adultos mayores y las nuevas generaciones de universitarios (Casado, 2019). En este contexto, la ciudadanía es concebida como un proceso de construcción jurídico y también simbólico, dinámico y relacional, y la misma Universidad se constituye en un espacio en el que se generan y recrean experiencias -procesos, situaciones y/o relaciones que forman y transforman (Larrosa, 2006)-, en relación con las cuales se resignifica el momento presente y la proyección vital. Ahora bien, este proceso no se ha visto libre de tensiones: se trata de un espacio-tiempo de transformación que viene a problematizar una institución. La Universidad se replantea su estructura tradicionalmente enciclopedista y sus modelos de formación teóricos y verticalistas para producir transformaciones que le permitan ser permeable a las demandas sociales. Así, comienza a reconocer a sus destinatarios como sujetos de derecho y a repensar el derecho a la educación con prescindencia de la obligatoriedad del nivel, para fundamentar su accionar desde un paradigma de ciudadanía plena y una sociedad "para todas las edades" (Casado, 2019). Se posiciona en el "paradigma del Curso de la Vida" (Yuni, 2011), y deja de lado la metáfora de ciclos o etapas por la noción de curso y su connotación de recorrido, apertura, continuidad, trayectoria e indeterminación. En definitiva, la Universidad se piensa a la luz de las particularidades de la comunidad a la que se dirige y fortalece y amplía el acceso a y ejercicio de derechos. Logra democratizarse y democratizar sus prácticas.

277 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 6 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

FATORES ESTRESSORES QUE INTERFEREM NA VIDA E NO CONTEXTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES RECÉM-INGRESSOS POR AÇÕES AFIRMATIVAS

Sarah Vitoria Souza Lopes da Mata MATA | Brasil | Universidade Federal de Goiás
Ida Helena Carvalho Francescantonio Menezes MENEZES | Brasil | Universidade Federal de Goiás
Andrea Sugai SUGAI | Brasil | Universidade Federal de Goiás
Débora Danielle Alves Moraes Priebe PRIEBE | Brasil | Universidade Federal de Goiás
Maria Luiza Ferreira Stringhini STRINGHINI | Brasil | Universidade Federal de Goiás

A vivência no ensino superior é um marco na vida do estudante, principalmente para aquele ingresso por Ações Afirmativas (AA). Este período pode acarretar dificuldades que interferem tanto no contexto acadêmico quanto na sua vida pessoal. No Brasil, está implementada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõem sobre a reserva de 50% das vagas nas universidades federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Estabelece também que, dessas vagas, metade destina-se à estudantes de escolas públicas com renda per capita mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos. Também nos grupos de estudantes autodeclarados negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência terão o número de vagas proporcionais ao quantitativo populacional da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último Censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A Universidade Federal de Goiás (UFG) já está inserida nesse processo desde o seu ingresso no programa de apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, em 2008, por meio da criação do Programa UFGInclui. Segundo Menezes et al. (2011), o ingresso do curso de Nutrição/UFG no REUNI promoveu o aumento do número de vagas e, conjuntamente com a implantação do programa UFGInclui, essas medidas geraram mudanças no perfil acadêmico do curso com o aumento no número de reprovações e evasão. O desnivelamento educacional entre os estudantes ingressos por AA e pelo sistema universal, a longa distância entre a moradia e a universidade, a dificuldade financeira e de acesso a um transporte rápido são fatores estressores que o aluno das AA tende a lidar. O objetivo do estudo foi identificar os fatores estressores que influenciam a vida e o contexto acadêmico de estudantes ingressos por AA no curso de Nutrição da UFG. Trata-se de um estudo transversal, composto por uma amostra de 90 estudantes que cursaram o segundo período do curso, de 2015/2 a 2018/2. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário adaptado (Fonaprace, 2011), contendo questões fechadas. Os fatores estressores foram identificados por meio de uma escala Likert com a graduação de zero, para nenhuma interferência, até cinco, para interferência máxima. Foi calculada a média (M) e o desvio padrão (DP) para cada fator. Os dados foram analisados por meio do programa estatístico SPSS. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFG, sob o número do parecer 1.144.103. A maioria das participantes era do sexo feminino (90,00%), com idade média de 21 anos, pretas e pardas (74,44%) e 74,45% com renda per capita familiar média de até um salário mínimo. Observou-se que os principais fatores estressores identificados foram excesso de trabalhos acadêmicos (M = 3,41; DP = 1,528), dificuldades financeiras (M = 3,27; DP = 1,701) e relacionamento familiar (M = 2,78; DP = 18,28). A carga horária excessiva de trabalho acadêmico foi o fator estressor mais intenso para os alunos. Sentir-se sobrecarregado com o excesso de demandas acadêmicas pode interferir no processo de ensino aprendizagem, na memorização, na concentração, bem como afetar as relações interpessoais e de bem estar do aluno (Bublitz et al., 2016). Para Ribeiro (2005), a renda é um importante fator que contribui para a vulnerabilidade ao estresse, na compatibilidade cultural, bem como pode determinar a evasão ou a permanência na universidade. Por sua vez, o apoio familiar exerce um papel primordial no desenvolvimento humano, pois propicia bem-estar ao estudante em períodos que exigem transformações intensas. Os resultados evidenciam que fatores relacionados à gestão acadêmica e aos aspectos pessoais podem interferir na vida do estudante. A direção do curso, bem como o Núcleo Docente Estruturante (NDE) devem estar atentos para ações de monitoramento dos fatores individuais, na revisão da organização acadêmica por períodos, intervindo no Plano Político Pedagógico (PPC), viabilizando políticas de permanência e sugerindo proposição de medidas de intervenção, quando necessárias. Além disso, conhecer os fatores estressores que interferem na vida e no contexto acadêmico do estudante ingressos por AA possibilitam ao corpo docente, aos gestores das instituições de ensino superior e aos formuladores de políticas públicas um conjunto de informações que nortearão o planejamento de ações, bem como uma reflexão das condições de saúde mental desses estudantes. Dessa forma, ao promover essas ações e reflexões, pode-se melhorar a vida do estudante, o desempenho acadêmico e o perfil da universidade.

278 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 7 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

CINECLUBE URCAMP DOCUMENTA: DEBATE COLETIVO E CONSTRUÇÃO DE OLHARES CRÍTICOS

Gabriel Munhoz | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Glauber Pereira | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Marcelo Rodriguez | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Cristiane Ramires | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp
Gabriel de Bem | Brasil | Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp

É dever da instituição de ensino aproximar seus acadêmicos à comunidade em que está inserida, além de promover o debate coletivo de assuntos que a impactem. O acesso a cultura e a educação são direitos primários, necessários para a formação cidadã, mas, com grande frequência, a cultura aparece no currículo escolar como algo supérfluo ou de menor importância em relação às demais disciplinas. Presumimos por isso, que o cinema possui uma dimensão política e pedagógica, podendo proporcionar o acesso ao conhecimento de forma mais significativa. Nesse contexto, a prática do cineclubismo possibilita esse aprofundamento das relações comunitárias, ao mesmo tempo em que gera público de cinema e massa crítica, tanto dentro da instituição quanto fora dela, de maneira a garantir uma sociedade baseada no diálogo, na experiência e na democracia. É sobre esses fundamentos que surge o projeto Cineclube Urcamp Documenta, impulsionado a partir da disciplina de Laboratório em Cinema, do curso de Jornalismo do Centro Universitário da Região da Campanha – Urcamp, e desenvolvido pelos próprios acadêmicos, sob supervisão docente. Essa iniciativa tem como objetivo preparar o acadêmico tanto para produzir eventos públicos quanto para debater assuntos de interesse social a partir de obras cinematográficas, artísticas e culturais, além de influenciar no reconhecimento do centro universitário como agente ativo na construção cultural e de conhecimento na região. O cinema, em sua grande parte, é utilizado como entretenimento comercial, pretexto para ocupar algum tempo ocioso. Em contraparte, a premissa básica dessa proposta é trazer o cinema para a sociedade não apenas como uma atividade pedagógica, mas como um ato criativo, reflexivo e crítico, apresentando o filme como um gesto de criação e dando um espaço para debate e troca de perspectivas. O projeto atende às metodologias ativas fomentadas pela instituição de ensino, principalmente em relação à aprendizagem baseada em projetos e à aprendizagem entre pares e times. Ambas possibilitam uma maior autonomia aos alunos em relação à construção do conhecimento e oportunizam a inserção social comunitária, incentivando-os a desenvolver um perfil investigativo e crítico perante um contexto específico. Desta forma, perante a provocação do docente, os acadêmicos dividiram-se em quatros grupos e definiram os preparativos para o evento, sua forma de divulgação e as temáticas a serem tratadas durante os eventos de cineclubismo, cada uma associada a uma produção cinematográfica de origem brasileira que compõe o acervo de 78 filmes doados pela Agência Nacional do Cinema – Ancine, à Urcamp em setembro de 2016. As produções escolhidas foram o documentário Tropicália, do diretor Marcelo Machado, que faz uma análise sobre o importante movimento cultural homônimo, que explodiu no Brasil no final dos anos 1960. O documentário resgata uma fase da história brasileira em que a cena musical evoluía estrondosamente, mas, ao mesmo tempo, revelava o sofrimento com a ditadura dos generais no poder; o filme O Palhaço, do diretor Selton Mello, cuja história gira em torno de um palhaço que passa por uma crise de identidade e depressão, onde vemos como isso afeta à quem ele ama e, principalmente, a si mesmo; o longa-metragem Barravento, do histórico diretor Glauber Rocha, cujo enredo envolve temáticas de racismo e religião, numa aldeia de pescadores onde permanecem antigos cultos místicos ligados ao candomblé, trazidos por seus antepassados que vieram da África como escravos; e o filme Hoje Eu Quero Voltar Sozinho, do diretor Daniel Ribeiro, que trata sobre um adolescente cego tentando lidar com a mãe superprotetora, adolescência, ambiente escolar e descoberta da sexualidade. Além disso, este filme contou com o apoio da Vitrine Filmes, que liberou a reprodução do filme para o projeto. Após assistirem e resenharem cada produção, os grupos definiram dois debatedores, sendo profissionais graduados ou pessoas relevantes dentro do contexto de cada temática, para cada um dos quatro eventos realizados entre outubro e novembro de 2019. Os debates possibilitavam a troca de experiências e conhecimentos, mesmo entre aqueles que não se preparavam com antecedência para o filme em destaque. Por isso, foi possível detectarmos que o cineclube pode contribuir no desenvolvimento de indivíduos críticos, politizados, questionadores e capazes de transformar a história. A dinâmica do Cineclube consistia em exibir o filme e posteriormente mediar um debate, propondo tópicos em cada um dos assuntos abordados. Os públicos-alvo dos eventos foram estudantes de ensino médio e ensino superior, profissionais das áreas relacionadas, professores, entidades de classe e comunidade interessada. Em síntese, o projeto cumpriu seus objetivos, considerando o tempo de criação e viabilização do projeto desde o seu início até as sessões do Cineclube, pôde-se observar a sua eficácia tanto quantitativa como qualitativa do evento, proporcionando para a comunidade uma fonte de cultura e lazer que gerasse discussões sociais importantes. Além disso, o Cineclube proporcionou aos grupos a oportunidade de produzir eventos acadêmicos, que posteriormente irão auxiliar na organização de eventos profissionais da área. Compreendemos que ao realizar esse projeto, contribuímos para uma nova abordagem de conhecimento, onde o cinema vai além da sua função básica de entretenimento e diversão e é essencial para a politização dos indivíduos, formando indivíduos crítico-reflexivos. Esta formação possibilita uma nova aprendizagem com valores e uma nova forma de ler, compreender e interpretar o mundo. Neste contexto, o uso do cinema desenvolve nos participantes a compreensão da sociedade na qual estão inseridos e, principalmente, que estes se apropriem da reflexão crítica para entender a realidade. É importante ressaltar que, após as primeiras experiências, o projeto deve se tornar permanente na Urcamp, com a criação de uma revista digital para acervo histórico e cultural do Centro Universitário.

279 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 6 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Agustín Reyes | Uruguay | FCEA-Udealar
Analia Rivero | Uruguay | FCEA-Udelar
Ana Vigna | Uruguay | FCS-Udelar
Camila Paleo | Uruguay | FCEA-Udelar

Uruguay se ubicó en 2018 en el lugar 31 del ranking de países con mayores tasas de prisionización del planeta, con uno de los índices más altos de América Latina (Comisionado Parlamentario Penitenciario, 2019). En 2010, luego de la denuncia de Relator de las Naciones Unidas sobre tratos crueles, inhumanos o degradantes, se crea el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) con la misión de ser el organismo que centralice la gestión de las cárceles desde una perspectiva de derechos y haciendo énfasis en el desarrollo de programas educativos y laborales. En este contexto, y como consecuencia de los intentos de generalización de la educación secundaria, a partir de 2010 la Universidad de la República (Udelar) comienza a recibir inscripciones de estudiantes en situación de privación de libertad. Sin embargo, no es hasta 2016 que el tema comienza a tomar real relevancia, con la promoción de grupos centrales para el estudio de la temática, resoluciones del Consejo Directivo Central y la creación de Protocolos de acción por parte de los Servicios Universitarios en conjunto con sus propias comisiones cogobernadas. Aun así, la sistematización de información sobre las características y trayectorias de estos estudiantes y en qué condiciones estudian, es escasa. En este marco, durante julio y agosto de 2019 un equipo de investigadores de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración y de la Facultad de Ciencias Sociales diseñó e implementó un censo de Estudiantes Privados de Libertad que cursan carreras en la Udelar. Se recabó información socio-demográfica general y datos sobre las trayectorias educativas (complementados con aportes provenientes del INR y de la Dirección General de Planeamiento de la Udelar). Se buscó también conocer las percepciones y creencias de estos estudiantes en torno a la relación entre el estudio y otras dimensiones de sus vidas, así como su valoración sobre la capacidad que tienen de generar cambios que les resulten relevantes. Con base en estos datos, la ponencia presentará información descriptiva sobre las características de los estudiantes universitarios privados de libertad y las herramientas y condiciones con las que ejercen su derecho. Asimismo, se utilizarán elementos de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) para realizar un primer análisis de la relación entre algunas de las dimensiones vitales reportadas. La TAD considera que las personas están inherentemente orientadas a actualizar sus capacidades a través de procesos que incluyen la motivación intrínseca, la internalización e integración social, y la conexión con otros. Sin embargo, estos procesos no ocurren en todas las condiciones: pueden ser apoyados por el entorno, lo que conduce al crecimiento y el bienestar, o pueden ser frustrados por el contexto, lo que lleva al sufrimiento y al desajuste. Estudios vinculados con la mencionada teoría sugieren que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación constituye un buen predictor de la consolidación del bienestar o autorrealización personal (Chen et al, 2015; Ryan y Deci, 2017). Avanzando sobre los resultados del censo, es posible señalar que las características sociodemográficas de esta población son distintas tanto a las del promedio de las personas en situación de privación de libertad, como a las del promedio de quienes estudian en la Udelar. Esto podría indicar que hay una selección y posible autoselección dentro del sistema penitenciario de quienes acceden a los estudios universitarios. En comparación a la globalidad de las personas privadas de libertad, entre quienes estudian en la Universidad hay una participación mayor de mujeres, logran un mayor nivel educativo previo a la privación de libertad y tienen mayor acceso a actividades laborales. En términos etarios, presentan una edad promedio bastante superior tanto en relación a la globalidad de las personas privadas de libertad, como en relación al estudiante promedio de la Udelar (DGPLan, 2019). En lo que refiere a las percepciones del estudiantado, se observa que la mayoría considera que sus opiniones son valoradas a nivel familiar y por otras personas privadas de libertad, siendo menor el porcentaje que considera que lo son por parte del personal de la Unidad de Internación de Personas Privadas de Libertad (UIPPL) en la que se encuentran. Igualmente, un porcentaje menor considera que esta valoración mejoró a partir del comienzo de sus estudios en la Udelar, y hay quienes consideran que el vínculo con el personal de la UIPPL ha empeorado a partir de esto. En cuanto a las necesidades psicológicas básicas, los estudiantes privados de libertad reportan una alta satisfacción de las necesidades de competencia y relación y, de forma consistente, una baja frustración en ambas categorías (aunque con algunos matices que requieren un análisis ulterior). Este dato podría apoyar la idea de que está operando un sesgo de selección en la población estudiada (personas con una motivación intrínseca mayor a la media), aunque es dable suponer otras hipótesis complementarias. En cuanto a la autonomía, que en el marco de la TAD remite a la necesidad de experimentar el comportamiento y las decisiones como propias y no coaccionadas, la población censada presenta niveles menores de satisfacción y mayores de frustración que en el caso de las otras necesidades, lo que podría explicarse debido a las características opresivas o limitantes de su contexto vital. En conclusión, lo presentado genera la necesidad de pensar, dentro del sistema penitenciario, mecanismos que faciliten el acceso a la educación en general, y a la educación terciaria en particular. Por parte de la Udelar, se visualiza la necesidad continuar y profundizar el proceso de adaptación que ha comenzado, teniendo en cuenta las características sociodemográficas específicas y de particular vulneración de esta población.

296 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 7 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

LOS DISCURSOS DE ELECCIÓN DE CARRERA DE LOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE

Gustavo Mortola | Argentina | Universidad Nacional Arturo Jauretche
Vanesa Güedo | Argentina | Universidad Nacional Arturo Jauretche
Marina Roldán | Argentina | Universidad Nacional Arturo Jauretche
Fernando De la Vega | Argentina | Universidad Nacional Arturo Jauretche
Manuel Farías | Argentina | Universidad Nacional Arturo Jauretche

Estudiar para el desempeño de una profesión se ha convertido en la actualidad en un hecho común. Una naturalidad que se acrecienta cuando diversos campos laborales exigen titulaciones para su ejercicio. En tiempo presente masas de individuos estudian durante varios años en el nivel superior para ocupar las más diversas profesiones. Pero esto no siempre ha sido así y, aun hoy, solo sectores minoritarios de la población acceden a titulaciones profesionales universitarias. Al respecto cabe el siguiente interrogante: ¿qué discursos enuncian los ingresantes a la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) para explicar las razones que los llevaron a optar por la carrera que han elegido? La UNAJ ha llevado esa posibilidad de elección a un territorio urbano en el que esto es una novedad para los habitantes del sur del conurbano de la ciudad de Buenos Aires. En tal sentido, en esta ponencia se presentarán algunos avances de la investigación denominada "Incidencia del Ciclo de Preparación Universitaria (CPU) y el Ciclo Inicial (CI) en la afiliación de los estudiantes de la UNAJ". El objetivo central de la investigación es identificar las representaciones que construyen los estudiantes sobre su condición como tales en el tránsito por los inicios de su trayectoria universitaria. Para ello se ha entrevistado en profundidad a estudiantes en distintos momentos de su primer año de estudios. Un discurso articulado en torno al gusto Los ingresantes brindan "razones" para explicar la decisión que han tomado para inscribirse en una carrera. Se entiende como "razones" al conjunto de enunciados a través de los cuales se explican los por qué de haber tomado la decisión de inscribirse en una particular carrera universitaria. Las razones de la elección se pueden sintetizar en la palabra "gusto". Un "gusto" que articula en gran medida los discursos de los ingresantes cuando argumentan sobre los motivos que los llevaron a elegir una determinada carrera. Compartimos a continuación algunos segmentos de las entrevistas realizadas: Porque me gusta, y nada… Porque no sé, yo estuve averiguando varias carreras y me llamó la atención, la que me gustó para hacerla es esa. No me gustó otra. La medicina me gusta pero no, no siento que sea por ahí… (Anahí, Lic. en Organización y Administración de Quirófanos) Porque es la que más me tira, la que más me gustó. Conozco gente que la está haciendo y me parece interesante. Más que nada, te soy sincero, por el momento actual en el que estamos viviendo (Jorge, Lic. Trabajo Social). Me gustó. Me gustó en lo que puedo contribuir a la sociedad de alguna manera. Puedo ayudar. Me gustó en eso: dónde se enfoca. Bueno… hace algo más justo… creo yo, para los que menos pueden, los que menos tienen o poner todo algo más nivelado (Lorena, Lic. Trabajo Social). Fue la que más me gustó de las que había visto en la web de la universidad (Luna, Lic. en Administración). El proceso de construcción de un gusto o inclinación por una determinada profesión se denomina circunscripción profesional (Gottfredson, 2002). Muchas personas identifican en algún momento de sus trayectorias vitales la ocupación que prefieren de acuerdo a la evaluación de compatibilidad que realizan entre varias profesiones y la imagen que portan de sí. Narrar para sí mismo y para otros este proceso de circunscripción profesional conlleva la existencia de un discurso social específico. Es decir que los discursos sociales disponibles para explicar a uno mismo y a otros las razones de la elección de una carrera universitaria son preexistentes a las conciencias de los individuos que las enuncian (Angenot, 2010). Pero esos mismos discursos asumen la contingencia del tiempo histórico, el territorio que habita, la clase, el género y la etnia del individuo que enuncia las razones de una elección profesional. Que una carrera "guste" y acredite ser elegida expresa un proceso social complejo de distribución de individuos en la división del trabajo contemporáneo. Para Bourdieu el gusto opera "como una especie de sentido de la orientación social, orienta a los ocupantes de una determinada plaza en el espacio social hacia las posiciones sociales ajustadas a sus propiedades, hacia las práctica o los bienes que convienen -que les 'van'- a los ocupantes de esa posición. Implica una anticipación práctica de lo que el sentido y el valor social de la práctica o del bien elegido serán, probablemente, dada su distribución en el espacio social y el conocimiento práctico que tienen los demás agentes de la correspondencia entre los bienes y los grupos" (Bourdieu, 1990:447). Así, el gusto por una profesión y los discursos que enuncian los individuos para dar cuenta de él están anclados tanto en el contexto social como de las experiencias particulares de cada sujeto dentro de ese contexto. Ese gusto primigenio, iniciático, que manifiestan los ingresantes pone de manifiestos al comienzo de un proceso de transformación identitaria, es decir, la conformación de una identidad profesional. El ingreso a la universidad supone una doble construcción identitaria: la del estudiante universitario y la profesional. Mientras que la primera ha sido bastante estudiada (Coulon, 2005, Casco, 2014), la profesional merece ser indagada con mayor profundidad; tanto por misma construcción de conocimiento social como por la elaboración de mejores dispositivos universitarios para el sostén y apoyo de las trayectorias de los estudiantes de nivel superior.

327 | ORAL
Sesión Número: 5 | Sala Zoom 7 | *Jueves 28 | 14:30 hs*
EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

CÍRCULOS RESTAURATIVOS DE DIÁLOGO E RESOLUÇÃO NÃO VIOLENTA DE CONFLITOS

Maristela Pedrini | Brasil | Universidade de Caxias do Sul
Berenice Romanzini | Brasil | Secretaria Municipal de Educação

CÍRCULOS RESTAURATIVOS DE DIÁLOGO E RESOLUÇÃO NÃO VIOLENTA DE CONFLITOS EIXO 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género Berenice Maria Polita Romanzini Maristela Pedrini O artigo propõe uma reflexão sobre o projeto "Círculos restaurativos de diálogo e resolução não violenta de conflitos", desenvolvido em uma escola da rede municipal de educação de Guaporé – RS. O texto relata como os círculos de diálogo tem contribuído de forma positiva na qualificação das relações de convivência no cotidiano da escola em foco. O estudo lançou mão da metodologia de estudo de caso (YIN, 2001). O movimento, foco deste estudo, mostra que, através das ações propostas dos círculos restaurativos, é possível desconstruir algumas manifestações de violência vividas nas escolas públicas, transformando-as em uma convivência saudável e inclusiva. O projeto objetivou criar espaços de vivência, convivência e diálogos para mobilizar ações pacificadoras, a aceitação das diferenças, a promoção do bem comum sob uma ética da amorosidade e da garantia dos Direitos Humanos. A ação em foco iniciou a partir da necessidade de intervenção metodológica em uma escola pública num momento em que uma informação de que uma suposta ação de violência estava sendo organizada por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental chegou à equipe gestora da escola. Diante dos fatos e em tempos em que a realidade atual tem demonstrado que não podemos negligenciar qualquer "ruído" sobre ações de violência, algumas medidas protetivas e de prevenção ao fato foram tomadas. Assim, a rede de proteção às crianças e aos adolescentes do município foi acionada e, após as medidas legais serem tomadas, a Secretaria Municipal de Educação constatou a importância de realizar uma ação pedagógica que contribuísse com as medidas da rede de proteção, bem como, trabalhar o coletivo de educadores no sentido de prevenir, cuidar e estabelecer uma mediação pedagógica a partir do trabalho com as competências socioemocionais para uma convivência saudável, a fim de criar um ambiente de convivência mais seguro e afetivo. A referida ação desenvolvida a partir da Secretaria Municipal de Educação de Guaporé – RS em parceira com a Universidade de Caxias do Sul, através do Campus Universitário presente no município parte do pressuposto que a intervenção nas violências escolares não podem se limitar apenas ao punir, mas também, é uma responsabilidade que exige uma ação coletiva de todos os atores que participam da comunidade pais, educadores, gestores públicos e os que operam nas esferas das redes de proteção. As atividades desenvolvidas com alunos e professores da escola, contemplando emprego de metodologias de oficinas de vivência e círculos restaurativos de diálogo, através de dois encontros sistemáticos, semanalmente, realizados às terças-feiras e quintas-feiras, no turno da manhã, com duração de duas horas e meia cada encontro, de agosto a dezembro de 2019. Também, foram realizados encontros com a equipe diretiva, professores e monitores no sentido de que todos envolvidos na mediação pedagógica possam ter ações e uma postura alinhadas aos princípios da educação para a resolução de conflitos de forma não violenta. Diante das considerações aqui apresentadas, podemos afirmar que é preciso refletir sobre a educação como um processo no qual nos transformamos espontaneamente em nossa maneira de conviver, assim como podemos verificar na avaliação realizada por um dos participantes dos círculos quando diz: "Eu penso que os encontros contribuíram por me deixar mais calmo, também melhoraram meu humor e o meu jeito de me relacionar com as pessoas e escutar elas falarem sem eu falar." Corrobora com o que aqui defendemos a afirmação da professora de Língua Portuguesa "O aluno A.G.S. apresenta um crescimento perceptível em seu interesse pelos estudos e o seu comportamento no relacionamento com os colegas e professores". Vai, no mesmo sentido a fala da professora de Matemática quando se refere ao desempenho do mesmo a partir de sua participação nas oficinas restaurativas "Mais ânimo nos encontros com os outros. Não fala mais palavras vulgares, tranquilo nas atividades escolares e questiona bastante em relação a aprendizagem." As falas revelam algumas das mudanças já percebidas no espaço de sala de aula. Nesse sentido, consideramos, também, que educamos como vivemos, são nossas atitudes e nossas posturas que educam e não nosso "linguajar" (MATURANA, 1998). Enquanto um projeto que envolveu a transformação de seres humanos, aqui destacados os educadores, gestores, alunos e famílias, tendo em vista o cenário e as demandas elencadas, destacamos que os objetivos traçados foram atingidos à medida que é possível verificar algumas mudanças nas atitudes do público alvo, a sensibilização e o desejo de transformar as relações no espaço da escola como" inéditos viáveis ou sonhos possíveis" (FREIRE, 1992). Os movimentos produzidos a partir da execução do projeto em foco, acenam com boas possibilidades de se resgatar as relações sob o viés da mudança de cada um dos envolvidos, tornando o ambiente escolar um espaço de convivência saudável como prevê a competência geral nº 9 da Base Nacional Comum Curricular (2018) " Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais [...]BNCC, 2018, p. 10) Ainda, como política pública da Secretaria Municipal de Educação houve a institucionalização da ação em todas as escolas de Ensino Fundamental do município, ação essa que contribui, efetivamente com a construção de uma cultura de paz, que reverbera na ressignificação da mediação pedagógica enquanto possibilidade de se escrever uma nova histórias para vidas e para a própria escola, em busca de um outro mundo possível. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Educação é a base, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf> Acesso em: 04/11/2019. FREIRE, Paulo. (1992). Pedagogia da esperança - Um encontro com a pedagogia do oprimido. 11ª Ed., São Paulo: Editora Paz e Terra. MATURANA, Humberto.(2001) Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2ª reimpressão, 2001. YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

507 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 7 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

Por uma Epistemologia de Exu na educação superior brasileira: proposições a partir da escrita de si de psicólogos/as negros/as

Matheus Asmassallan de Souza Ferreira Ferreira | Brasil | Universidade Federal da Bahia

Sônia Maria Rocha Sampaio | Brasil | Universidade Federal da Bahia

No cenário brasileiro atual de ampliação do acesso ao Ensino Superior, aliado à implementação de políticas de permanência estudantil e de ações afirmativas institucionais, tem-se um fértil espaço de contribuição da Psicologia para diversidade étnico-racial na universidade. Objetivando uma intervenção institucional e coletiva pelos profissionais da psicologia, é imperioso o enfrentamento ao epistemicídio e ao racismo institucional neste segmento de educação, bem como o fortalecimento de grupos tradicionalmente excluídos, como a população negra. Este trabalho (em andamento), visa propor uma Epistemologia de Exu para a Psicologia, a partir das vivências e escrita de si na educação superior de duas gerações de psicólogos/as negros/as. Exu, que foi compreendido ao longo da história-única colonial como equivalente ao "diabo", aqui é ressignificado como o senhor das encruzilhadas e das potências concernentes a linguagem, suas dinâmicas e atos criativos da diversidade. O orixá é aqui invocado como signo que rompe com a naturalização das desigualdades raciais e abre outras possibilidades de existências e leituras do real e do possível, assim, torna-se um signo de uma epistemologia contracolonial acerca dos processos de desenvolvimento humano e educação. O desenho metodológico da pesquisa de caráter qualitativo, sob o aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, envolve a compreensão da escrita de si no processo de formação de duas gerações de psicólogas/os negras/os, antes e após a implantação das políticas de ações afirmativas de cotas raciais nas universidades federais do Brasil. A escrita de si será aqui compreendida como um instrumento de produção e circulação de conhecimento, técnica de pesquisa e tecnologia individual e coletiva de resistência ao racismo. Para tanto, escrita de si de duas gerações de psicólogos/as negros/as é articulada como a formulação estética da própria existência, intelectualidade e trabalho de memória, que possibilita a constituição de subjetividades e sujeitos coletivos, que permitem escapar aos processos de discriminações raciais. Assim, a escrita de si se realiza no indivíduo e compõe uma memória coletiva, é também o fio que conecta temporalidades, compartilhado em diferentes linguagens e conteúdo das vivências sob o mesmo contexto. Neste sentido, a escrita de si destes psicólogos é chave de análise do que mudou após as políticas de ações afirmativas na educação superior e o que continua alimentado pelo racismo institucional, ainda presente na experiência universitária de sujeitos negros no Brasil. Espera-se, com este estudo, que compõe a construção de uma tese de doutorado em Psicologia, construir subsídios para políticas públicas e institucionais no intuito de fortalecer a formação universitária, considerando a diversidade étnico-racial dos estudantes na educação superior do Brasil.

571 | POSTER

Sesión Número: 1 | Sala Zoom 7 | *Jueves 28 | 16:00 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

Efectos de los programas de beca del Fondo de Solidaridad en la cohorte 2012 de ingresos a la Udelar.

Santiago Burone | Belgica | Universidad de Amberes
nicolas fiori | uruguay | udelar
noemi katzkowicz | Uruguay | Iecon, FCEA
Analia Rivero | Uruguay | Iecon, FCEA

La Universidad de la República (Udelar) es la principal institución de educación superior del país, y tiene entre sus estudiantes la mayor proporción de becarios del Fondo de Solidaridad de todo el sistema. Ambas instituciones firmaron en 2018 un acuerdo de complementación por el que el Fondo de Solidaridad se obliga a entregar a la Udelar los microdatos de los estudiantes beneficiarios de sus programas de becas que se encuentren cursando estudios terciarios en ella. En este marco, Arim, Burone y Silva (2018) realizaron una primera evaluación de los efectos de estos para estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración en el período 2012 - 2016, encontrando efectos significativos y positivos en las trayectorias académicas. Antecedentes previos como Estavillo, Peralta y Torres (2011), intenta estimar el efecto de las becas del Fondo de Solidaridad y Bienestar Universitario, en el rendimiento educativo de los estudiantes que ingresaron a la Udelar en 2002, observando su desempeño entre este año y 2004. Encuentran efectos positivos en el estudiantado que percibe la beca y la renueva al menos una vez. En particular, se señala que los estudiantes que perciben apoyo económico tienen un avance en la carrera 9,4% superior. Al anterior se agrega el trabajo de Bertinat y Suarez (2015), en donde se analiza el otorgamiento de las becas del Fondo de Solidaridad sobre el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron a la Udelar en el período 2007 - 2011 y declaran en el Censo de Estudiantes 2012 no trabajar o nunca haberlo hecho. Encuentran un aumento en el rendimiento académico de los estudiantes, sin ser claro el efecto por distintas áreas del conocimiento. En este trabajo, y en el marco del convenio firmado entre la Udelar y el Fondo de Solidaridad, se propone el estudio de los efectos de los programas de becas abarcando a todos los estudiantes que ingresan a la Udelar en 2012 y mirando sus desempeños desde un enfoque sistémico institucional. Esto último implica que las variables de resultados a observar son definidas para el estudiante sin importar la carrera o carreras que se encuentre cursando. Lo aquí propuesto aporta a la literatura nacional a través del análisis de los efectos del programa de becas del Fondo de Solidaridad en un período más extenso que los presentados precedentemente para una cohorte específica de estudiantes. Asimismo, se agregan nuevas variables al análisis desde un enfoque no utilizado con anterioridad como el sistémico institucional. La realización del estudio contó con microdatos proporcionados por el Fondo de Solidaridad, así como los registros académicos de la Udelar para el período 2012 - 2020. A ello se adicionaron los datos provenientes del Censo 2012 realizado a estudiantes de la Universidad que permitió entres otras cosas aproximar las características demográficas y socio-económicas de los estudiantes becarios y no becarios. En cuanto a la metodología propuesta se utilizaron modelos de Pareamiento por Puntaje de Propensión, conocidos por su sigla en inglés como PSM. Estos tienen la ventaja de construir un contrafactual válido a la hora de hacer evaluaciones de impacto a partir de ciertas características observables de los individuos que forman parte de la muestra. A estas estimaciones se les adicionaron otras realizadas por Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) y modelos de tipo Probit. Entre los resultados encontrados y a nivel descriptivo destaca que los estudiantes becarios parecerían tener un perfil específico que los diferencia del resto de los estudiantes universitarios. En particular, se observa una mayor proporción de estudiantes jóvenes, mujeres, provenientes del interior del país, con secundaria mayoritariamente pública y sin rezago, y con una mayor presencia de padre y/o madre que no alcanza como nivel de educación máximo la universidad ya sea completa o incompleta. En términos de sus resultados académicos se observa, también a nivel descriptivo, una mayor actividad y egreso y menor desafiliación de el estudiantado becario frente al no becario, aunque en magnitudes no elevadas. De la estimación econométrica se desprende que parecería haber un efecto en la disminución de la desafiliación y en la cantidad de materias cursadas por año de los programas de becas del Fondo de Solidaridad en la cohorte estudiada. Sin embargo, es necesario seguir profundizando en este resultado con la incorporación de otras metodologías de análisis. El análisis que se presenta estuvo a cargo de la Dirección General de Planeamiento, la Asistencia Académica del Rectorado e investigadores del Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Udelar.

579 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 7 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 10. Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género

¿Quiénes se desvinculan de las carreras de la Facultad de Ciencias? Abordaje institucional de la desafiliación estudiantil en las carreras de ciencias exactas y naturales

Enzo Cavalli | Uruguay | Facultad de Ciencias, Universidad de la República
Antonella Barletta | Uruguay | Facultad de Ciencias, Universidad de la República
Lucía Garófalo | Uruguay | Facultad de Ciencias, Universidad de la República

La desafiliación estudiantil, al igual que el desfasaje entre los niveles de ingreso y egreso de estudiantes, son procesos que continúan siendo objeto de preocupación para la Universidad de la República (Udelar), una macrouniversidad latinoamericana de acceso libre e irrestricto. A pesar del crecimiento de la matrícula de inscripciones a carreras en las últimas décadas, el fenómeno de desvinculación de estudiantes universitarios sigue vigente, lo que sugiere la necesidad de ampliar el campo de investigación y acción en este sentido. Conocer las características socioeconómicas de la población estudiantil que se desvincula es un elemento clave para diseñar políticas institucionales dirigidas a fortalecer la inclusión de quienes se encuentran con mayores obstáculos y dificultades para sostener sus trayectorias educativas, favoreciendo así su permanencia y también su egreso. Dentro del área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat de la Udelar, en la que se observa una marcada desvinculación estudiantil (Diconca, 2011), la Facultad de Ciencias (FC) cuenta con aproximadamente 3600 estudiantes de grado y en promedio ingresan entre 600 y 700 estudiantes por año, desde 2013. En este trabajo nos proponemos abordar las siguientes interrogantes; ¿qué características económicas y socio-personales tienen los estudiantes que se desvinculan de las carreras de grado de FC?, ¿existen diferencias socioeconómicas entre quienes ven interrumpidas sus trayectorias y quienes continúan sus estudios?. Se utilizaron datos recogidos a través del Formulario estadístico obligatorio para estudiantes de grado (Form-A) de FC en 2018 y 2019, implementado por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar. Completar este formulario es una condición necesaria para poder inscribirse a cursos y exámenes, por lo que se empleó como indicador de continuidad de las trayectorias estudiantiles. De este modo, sin contar quienes egresaron, distinguimos dos poblaciones: quienes completaron el Form-A en 2018 y en 2019, que denominamos como no desvinculados; y quienes lo completaron en 2018 pero no en 2019, denominados desvinculados. Si bien esta clasificación no necesariamente se ajusta a la realidad de todos los estudiantes, como es el caso de aquellos que vuelven a cursar luego de un año de inactividad, a los efectos de nuestro abordaje permite una aproximación apropiada al análisis de la desafiliación en FC. El grupo de estudiantes que no se desvincularon estuvo conformado por 2550 estudiantes y el grupo de desvinculados por 734. Se obtuvieron resultados similares para una serie de rasgos socioeconómicos y diferencias en otro conjunto de características. Por ejemplo, en relación con la edad promedio de los estudiantes encontramos que la diferencia es mínima entre desvinculados y no desvinculados. Asimismo, no se observan diferencias con respecto a la ascendencia étnica principal o en cuanto al tipo de vivienda en que habitan. Con respecto al género, dentro del grupo de estudiantes desvinculados se evidencia paridad entre mujeres y varones. Sin embargo, las carreras de Matemática, Física y Geografía resultan algo masculinizadas mientras que Biología y Bioquímica tienen mayor proporción de estudiantes mujeres. Adicionalmente, en el grupo de estudiantes no desvinculados encontramos una mayor proporción de mujeres (54%). Por otra parte, otros aspectos demuestran diferencias del orden socioeconómico entre ambos grupos. En primer lugar, el 66% de los estudiantes desvinculados trabajan, mientras que entre quienes no se desvinculan esta cifra desciende al 56%. A su vez, se advierte una menor relación entre su actividad laboral y su carrera en la población de desvinculados. En el caso de los estudiantes no desvinculados los aportes económicos de sus padres son mayores que entre quienes se desvinculan (46% y 37% de los ingresos del hogar, respectivamente). Otro aspecto que resulta importante visualizar refiere a la proporción de estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios en su familia. Se observa un mayor porcentaje de estudiantes que son primera generación universitaria entre quienes se desvinculan, en contraste con la población no desvinculada (40 y 34% respectivamente). En el conjunto de estudiantes desvinculados, 19% tienen hijos a cargo, mientras que solo el 12% de estudiantes no desvinculados los tienen. El 25% de los estudiantes desvinculados tienen otros estudios universitarios o terciarios mientras que entre quienes no se desvinculan este valor es el 13%. Por último, vale mencionar que de quienes continúan el 3% reciben algún tipo de beca estudiantil, lo que se reduce al 1,5% en la población que no continúa estudiando. A partir del presente relevamiento fue posible conocer las características de los estudiantes de grado de la FC, lo que se vuelve fundamental para orientar diversas estrategias que promuevan sus trayectorias educativas. Si bien no se encuentran factores determinantes para la continuidad de los estudiantes, se identifica una serie de diferencias a favor de la permanencia de los estudiantes no desvinculados que podrían estar influyendo en la brecha del acceso, permanencia y egreso. En tal sentido, en contraste con quienes se desvinculan de FC, el colectivo de estudiantes que continúan sus estudios está conformado por una población con menor proporción de hijos a cargo; que trabaja menos y en tareas algo más vinculadas a su carrera; y de familias con mayores aportes económicos de sus padres. En cambio, entre quienes se desvinculan hay una mayor proporción de estudiantes que son primera generación de universitarios en la familia, tienen otros estudios universitarios/terciarios y reciben menos becas estudiantiles. Recientemente se han presentado algunas respuestas institucionales a diversas necesidades de los estudiantes. Se creó una comisión cogobernada que analiza los horarios de clase con énfasis en la disponibilidad del estudiante trabajador y/o que cumple tareas de cuidado, y se conformó una comisión que aborda las desigualdades de género a nivel global y con foco en determinadas carreras. Sumado a esto, durante el año de ingreso a facultad los estudiantes reciben apoyo a través de tutorías entre pares, y se creó un grupo de trabajo específico para el diseño de propuestas de inclusión educativa. Los resultados obtenidos sostienen la importancia de diversificar las estrategias de apoyo que permitan trabajar sobre las individualidades de los estudiantes.

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

12 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

PERCEPCIÓN DE EMPLEADORES, EGRESADOS Y ESTUDIANTES SOBRE LICENCIATURA EN ECONOMÍA PLAN 2012

Catalina Abella | Uruguay | FCEA
Nicolás Bermúdez | Uruguay | FCEA
Ana Coimbra | Uruguay | IESTA
Alicia Failde | Uruguay | FCEA
Elena Vernazza | Uruguay | IESTA

El Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias resulta de un Acuerdo entre los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile. Éste realiza la evaluación y acreditación de carreras universitarias para ofrecer garantía pública del nivel académico y científico de los cursos. Busca constituir un criterio común que se facilite las tareas de reconocimiento mutuo de títulos o diplomas de grado universitario para el ejercicio profesional en convenios, tratados o acuerdos. La Licenciatura en Economía (de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, FCEA) ingresó al proceso de Acreditación ARCU-SUR en 2017. Este proceso se realiza en tres etapas: Auto-evaluación, Evaluación Externa y Resolución o Fallo. En el marco de la primera, la Unidad de Evaluación y Cooperación de la FCEA inició el relevamiento de opinión de empleadores y egresados, actividad que pretende ser el comienzo de un proceso de seguimiento continuo de la carrera. También se trabajó con datos sobre características de los estudiantes a partir de bases administrativas y una encuesta a estudiantes en actividad. En el caso de los empleadores se realizaron entrevistas presenciales a empleadores de egresados de la Licenciatura en Economía. Se buscó verificar la correspondencia entre el perfil del graduado y la demanda de competencias del mercado laboral, evaluar las "trayectorias sugeridas", conocer los procesos de reclutamiento de economistas, medir el nivel de divulgación del cambio de plan y recolectar críticas y sugerencias. Como resultados principales se encontraron: un alto grado de satisfacción de los empleadores respecto a los egresados del Plan 2012 en términos generales y algunas discrepancias con las trayectorias sugeridas. Se observó además que todos los egresados, cuyos empleadores fueron entrevistados, realizan tareas relacionadas a la economía. Entre los aspectos fuertes de la formación más mencionados encontramos: formación en métodos cuantitativos, análisis y manejo de datos y conocimientos sobre macroeconomía. Entre los aspectos débiles: falta de práctica profesional, elaboración y redacción de informes, formación en contabilidad y utilización de bases y paquetes estadísticos. Las sugerencias propuestas giraron en torno a la mayor cantidad de actividades de aplicación práctica y la inclusión de algunos cursos en la grilla de cursos obligatorios. Se propuso asimismo una mayor promoción de los cursos de contabilidad y finanzas. Sin dudas, el aspecto que más preocupa a los empleadores refiere a la correcta elección de cursos opcionales a lo largo de las trayectorias estudiantiles. Acerca del reclutamiento de economistas, Los criterios tomados en cuenta son principalmente la escolaridad global, el desempeño en entrevistas personales y las materias específicas que figuran en la escolaridad. Todos los entrevistados conocían el cambio de plan y consideran, a grandes rasgos, que constituyó un cambio positivo. Se desarrolla en el informe los cambios percibidos respecto a su duración, contenido, experiencia , competitividad y flexibilidad. Para los egresados se realizó una encuesta utilizando la plataforma Qualtrics. Se buscó sistematizar las valoraciones, dificultades y trayectorias de los egresados de la carrera, aportar datos sobre su perfil de origen, su inserción laboral, sus estudios posteriores y su relación con la institución. Como principales resultados se destacan la percepción de una gran solidez teórica y concordancia entre conocimientos impartidos y evaluaciones propuestas. También, el alto porcentaje de continuidad en los estudios y la relación cercana con la FCEA. Los resultados muestran cierta dificultad para adaptarse a los horarios propuestos y para la inserción laboral rápida. En el caso de los estudiantes, se trabajó en primera instancia con datos proporcionados por bedelía y luego con una encuesta a estudiantes que se realizó enviando vía e-mail un breve formulario. Se buscó comparar ingresos, egresos y trayectorias en los planes 1990 y 2012 y analizar la opinión de los estudiantes respecto a metodologías de enseñanza, formas de evaluación de los cursos, utilización de herramientas y tecnologías pedagógicas y asistencia a clase. Los resultados obtenidos mostraron un aumento significativo de ingresos en el plan 2012 y una matrícula paritaria en plan 1990 y masculinizada en el 2012. En la encuesta se encuentra un alto grado de satisfacción respecto a la enseñanza recibida en clase, una generalizada utilización del EVA y advierten sobre la falta de conocimiento suficiente de las trayectorias sugeridas por la dirección de carrera.

105 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 4 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN EN LA CARRERA DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN

Ingrid Michel | Paraguay | Facultad de Odontología Universidad Nacional de Asunción

Soledad Meza | Paraguay | Facultad de Odontología Universidad Nacional de Asunción

Una de las principales iniciativas que las instituciones de educación superior (IES) han emprendido para mantenerse vigentes y demostrar a los sectores sociales la pertinencia de sus funciones y oferta educativa, gira en torno a la evaluación educativa y el aseguramiento de la calidad. (Hernández, 2006). La Facultad de Odontología de la Universidad de Nacional de Asunción, en el año 2011, se sometió a un proceso de autoevaluación con miras a la acreditación, la cual fue obtenida el 15 de noviembre de 2011. En el informe final de acreditación, se establecieron las fortalezas observadas como así también las debilidades. Con miras a la re-acreditación se elaboró un trabajo de evaluación del proceso de acreditación de la carrera de Odontología de la Universidad Nacional de Asunción- FOUNA. Se analizó la situación actual de la FOUNA, su rol como institución generadora de profesionales de la salud, específicamente de la Odontología, el proceso de gestión para alcanzar la calidad educativa, traducida en los procedimientos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación de la Carrera; y el impacto que ello genera en la comunidad universitaria y científica, junto a la sociedad. Se realizó un estudio de tipo descriptivo, con enfoque mixto. Para la etapa cuantitativa se permitió conocer la percepción de los docentes y estudiantes sobre los cambios producidos luego de la acreditación de la carrera para ello fueron analizadas las dimensiones evaluadas en el proceso de acreditación, dichas dimensiones fueron Organización y Gestión, Proyecto Académico, Personas, Infraestructura, Resultados e Impacto, se utilizó como instrumento un cuestionario auto administrado con una escala del tipo Likert. Posteriormente los resultados obtenidos fueron ampliados, complementados y profundizados a través de una segunda etapa cualitativa que consistió, por una lado, en el análisis documental y por otra lado entrevistas a los directivos de la carrera. El análisis documental se tuvo en cuenta los informes resultantes del proceso de autoevaluación, es decir, el Informe Final emitido por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), los Planes de Mejoras en las distintas dimensiones evaluadas, así como los informes de seguimiento del cumplimiento de los mismos y del plan estratégico. Las autoridades entrevistadas fueron el Decano, y los Directores de Evaluación y Gestión de Calidad, Administrativo, Académico, Investigación y de Extensión, lo que permitió acceder a la perspectiva, interpretación y percepción de los mismos con respecto al proceso de acreditación. Los resultados de las encuestas reflejaron que tanto estudiantes como docentes opinaron estar de acuerdo con las diferentes cuestiones observadas en las dimensiones evaluadas en el proceso de acreditación de la carrera. El análisis documental demostró la implementación de mejoras en todas las áreas que presentaban debilidades antes de la acreditación, aunque existen algunas que no fueron superadas, lo que coincide con lo percibido por docentes, estudiantes y directivos. La acreditación de la carrera permitió la construcción e implementación de planes de mejora que responden a las debilidades detectadas en la autoevaluación. El proceso de autoevaluación es un medio adecuado para construir y fortalecer una cultura de la evaluación tendiente al aseguramiento de la calidad y su mejora continua.

138 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 4 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

ACREDITACIÓN DE LAS CARRERAS DE GRADO Y EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINA EN EL PERÍODO 2003-2017. ANÁLISIS DEL CASO DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA

Nora Patricia Cuello | Argentina | Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ)
Néstor Hugo Blanco | Argentina | Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ)
María Luz Albergucci | Argentina | Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ)
Paula Cecilia Penco | Argentina | Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ)

INTRODUCCIÓN La Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) estableció la obligación de acreditación de aquellas carreras de grado que correspondan a profesiones reguladas por el Estado, "cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes" (Art. 43, LES); es decir, las carreras se someten a procesos de acreditación obligatoria ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Las evidencias indicarían que los procesos de acreditación en Argentina han generado impactos de mejora en la gestión de la calidad de la educación superior. El problema de investigación que se propone abordar lleva a preguntarse por la relación entre los procesos de acreditación de carreras de grado y los sistemas de mejora continua de la calidad en el nivel institucional correspondiente. Se desarrolla una investigación analítica de un caso de carrera prioritaria acreditable de ingeniería y de la gestión de calidad en su entorno institucional. A los efectos de este estudio, se acota el análisis focalizando en los procesos orientados a mejorar la función de Investigación. Por ello, se propone el estudio de la evolución de la gestión de la función investigación en el caso de la acreditación de las carreras de Ingeniería de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (FIUNLZ). Objetivo general Aportar conocimiento en la relación existente entre los procesos de acreditación de carreras y las normas, los procesos y la aptitud de mejora de la calidad en el ámbito de las prácticas de gestión de las instituciones universitarias. Hipótesis General En el ámbito institucional del caso de estudio (FIUNLZ) se constata que el desarrollo periódico y sistemático de los procesos de acreditación es un factor que contribuye a la mejora de la calidad académica y, particularmente, en la mejora de gestión de la función Investigación. Hipótesis de trabajo 1: Los planes de mejora implementados en la FIUNLZ, como resultado de los procesos de acreditación desarrollados, tuvieron su principal impacto en la función investigación. Hipótesis de trabajo 2: Los procesos de acreditación introdujeron mejoras en la función investigación para el desarrollo y consolidación de procesos de investigación, líneas, proyectos y resultados. Hipótesis de trabajo 3: Los procesos de acreditación introdujeron mejoras en la gestión de los recursos humanos que participan en la investigación. Hipótesis de trabajo 4: Los procesos de acreditación introdujeron mejoras en la gestión de los recursos físicos y financieros para la función investigación. METODOLOGÍA Se lleva a cabo es un estudio cualitativo y cuantitativo con un abordaje descriptivo, analítico e interpretativo que intenta probar tesis causales. Se cuenta con los informes de evaluación de los pares evaluadores de la CONEAU de los distintos procesos de acreditación de las ingenierías de la FIUNLZ, de las resoluciones de acreditación de la CONEAU y de las resoluciones, normas y registros de los dispositivos de mejora de calidad implementados y documentados de la FIUNLZ. La estrategia de investigación metodológica descripta es aplicada en el marco de un estudio de caso, que es la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. CONCLUSIONES El estudio se ocupa de observar los procesos de acreditación de carreras como uno de los mecanismos de aseguramiento de la calidad que impacta en la gestión. Para la hipótesis 1, el proceso de acreditación impacta mayormente en la función investigación. A través de las variables, requerimientos y recomendaciones, déficits detectados y compromisos de mejora, se demuestra que la mayor parte de ellas se relacionan, de manera directa, con la investigación. Con respecto a la hipótesis 2, se demuestra el impacto de la acreditación en los procesos de gestión de la investigación, mostrando la evolución en la determinación de líneas prioritarias, incremento de proyectos y producción de resultados difundidos. Para la hipótesis 3, se observa el mayor cambio estructural que la acreditación genera en las variables de recursos humanos. Los indicadores muestran un incremento del 314% en el total de docentes investigadores y del 422% en el incremento de la carga horaria, lo que permite la dedicación a la investigación. Y un 975% de mejora en la calificación de los investigadores apreciada a través del reconocimiento en organismos de CyT. En la hipótesis 4 se aprecia el correlato en los cambios institucionales y la disponibilidad de recursos físicos y presupuestarios. Hay aumento de espacios físicos para investigación. Respecto del incentivo a estudiantes para hacer investigación, no tiene un aumento sostenido en el período. En cuanto al financiamiento, se observa un incremento del mismo. Del recorrido efectuado se puede inferir que el proceso histórico estudiado estuvo signado por cambios profundos en la función investigación. Se destaca la dimensión recursos humanos como la dimensión con mayores impactos registrados. Por último, si se entiende que los recursos humanos aptos para el proceso de investigación son los que sostienen la continuidad de la gestión de estas actividades, queda verificado a nivel de este caso de estudio lo que se ha planteado como hipótesis general.

183 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

ESCALADO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN INTERNA COMO FACILITADOR PARA LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL- LA EXPERIENCIA DE FACULTAD DE QUÍMICA - UDELAR

Rocio del Pilar Deheza Gargiulo | Uruguay | Facultad de Química

Monica Rosadilla Soca | Uruguay | Facultad de Química

Ante los cambios en materia de generación de conocimiento, desarrollo de tecnologías y nuevas demandas a nivel nacional e internacional, se vuelve necesario una revisión, actualización y mejora continua de la calidad universitaria. Desde Facultad de Química-UdelaR - FQ - entendemos que una forma de promover la mejora de la calidad universitaria es mediante la Evaluación Institucional del Servicio y la acreditación de carreras ante el Sistema ARCU-SUR. Cada uno de estos procesos tiene sus particularidades y similitudes, que siendo adecuadamente abordadas pueden desembocar en un proyecto común, sin duplicar recursos y esfuerzos. El objetivo de esta presentación es reflexionar y compartir la experiencia de trabajo desarrollada en el escalado desde las Evaluaciones Internas a los niveles de Estructuras Académicas - EA - (Departamentos Docentes, Unidades Académicas y Áreas) hasta el proceso de Acreditación de Carreras y Evaluación Institucional del Servicio. Desde el 2005, las Facultades de Química e Ingeniería-UdelaR han participado del proceso de acreditación en el marco del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras (MEXA) y luego del Sistema ARCU-SUR. En ambas ocasiones se logró la acreditación de la carrera de Ingeniería Química. Estos procesos de evaluación externa sirvieron como primeras experiencias y para realizar mejoras en dicha carrera y en otras carreras de nuestro Servicio, en función de los criterios de calidad académica previstos por Mercosur, siendo traducido en cambios en planes de estudios, nuevas asignaturas, infraestructura, etc. En 2014 se notificó a FQ que desde Mercosur se aprobó el ingreso de la Carrera de Farmacia al Sistema ARCU-SUR. Seguidamente, se designó a dos delegadas/os que participaron en representación del Servicio en la Comisión Consultiva para acordar los indicadores, criterios y valores metas que se utilizarán para la acreditación. El mismo año se realizó una evaluación interna de las Carreras de Químico Farmacéutico y Bioquímico Clínico. En 2018, FQ solicitó la inscripción de la carrera de Químico Farmacéutico al Sistema ARCU-SUR, aceptando los criterios establecidos y las normas básicas. Durante el primer semestre de 2019, FQ realizó su autoevaluación; para un Servicio con más de 400 docentes, 3500 estudiantes activos y 100 funcionarios no fue sencillo recoger los datos necesarios, procesarlos y consensuar entre los órdenes y en los ámbitos de cogobierno, la información que finalmente se volcaría en el informe a presentar. Este proceso fue fundamental para que desde la Asamblea del Claustro se promoviera la aprobación en el Consejo de un reglamento de evaluación de las EA que integran FQ. La idea era llevar la metodología de evaluación y planificación de mejora a los distintos niveles del Servicio, con el objetivo de contar con información desagregada y actualizada que sea insumo para futuros procesos de acreditación de carreras y Evaluación Institucional, y para la elaboración de planes estratégicos para la mejora. Así a través de la creación de un Grupo de trabajo, integrado por delegados del Consejo, Claustro, Comisión Interna de Evaluación Institucional, entre otros, logramos crear un sistema de indicadores para evaluar las EA de FQ en lo que respecta a las dimensiones enseñanza, investigación, extensión y gestión. Las "Pautas para la evaluación de las Estructuras Académicas de Facultad de Química-UdelaR" orientan el proceso de evaluación interna o autoevaluación de las EA, no pretendiendo ser un documento taxativo sino flexible y adaptable a las características particulares de cada una. Estas pautas tampoco establecen criterios de aceptación; estos dependen de las particularidades de cada EA, debiendo ser establecidos por las mismas, para determinar el estado de situación. Las Pautas están integradas por 100 indicadores, clasificados por obligatorios y opcionales. Están acompañadas por fichas de cada indicador y un Formulario de recolección de datos. Establecen que todas las EA deberán realizar cada 3 años un informe de autoevaluación, coincidiendo con el cambio de Comisión Directiva. La Oficina de Evaluación Institucional y Acreditación de FQ brindará apoyo para relevar datos que manejan distintas Secciones del Servicio, y para la elaboración de encuestas a docentes, mientras que otros datos serán recabados por la EA. Se prevé que cada proceso de autoevaluación insuma unos 3 meses. Una vez completado el formulario de recolección de datos y elaborados los indicadores, el/la Director/a de la EA y la Comisión Directiva harán una verificación y valoración de los resultados de los indicadores; se espera que en cada evaluación las EA logren identificar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, para visibilizar mejoras a realizar y planificar su implementación. Este informe y planificación estratégica deberán ser elevados al Consejo de Facultad de Química. En julio de 2019, la Oficina de Evaluación Institucional presentó el Plan de trabajo para el segundo semestre referido a la evaluación de las EA de FQ y hubo acuerdo en tomar algunas EA como casos piloto para validar pautas e indicadores, es decir evaluar su aplicabilidad, comprensión, utilidad, antes de ser enviadas al Consejo para su aprobación. En agosto se inició el proceso de evaluación del Departamento de Bioquímica Clínica, en septiembre del Departamento de Biociencias, en octubre del Departamento "Estrella Campos", y en noviembre se tuvo una reunión informativa con el Departamento de Experimentación y Teoría de la Estructura y la Materia y sus Aplicaciones. Destacamos como un logro la apropiación e institucionalización de la evaluación y planificación como práctica periódica y sistematizada de las EA y como cultura institucional. Entendemos que este es el modo de contar con información objetiva, actualizada y sistematizada, que permitirá facilitar los procesos de Acreditación y Evaluación Institucional y la planificación y toma de decisiones por parte de las autoridades de FQ, con el compromiso de brindar educación pública de calidad.

198 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR URUGUAYA: CONCEPCIONES Y DESAFÍOS

Enrique MARTINEZ LARRECHEA | Uruguay | FUNDACION IUSUR
Adriana CHIANCONE | Uruguay | FUNDACIÓN IUSUR

En el trabajo los autores se proponen los objetivos de caracterizar preliminarmente el estado de situación del aseguramiento de la calidad en el contexto regional, describir la situación de la evaluación y acreditación en el sistema de educación superior uruguayo e identificar los principales desafíos, concepciones y propuestas a nivel nacional. Entre las hipótesis fundamentales, se asume que la asimetría estructural de la educación superior en Uruguay, se relaciona con una perspectiva predominante de política institucional y explica el tipo de abordaje a la cuestión de la evaluación y la acreditación. Con base en revisión de la bibliografía y el análisis documental se ofrece una perspectiva crítica y se esbozan las líneas centrales de un posible modelo de aseguramiento de la calidad, compatible con las tendencias contemporáneas, de carácter integrador y centrado en diversos propósitos, funciones e instrumentos. Entre las conclusiones se constata el predominio de un abordaje asistémico, centrado más bien en la garantía pública y el control y menos en la cultura de la calidad, la diversidad y la autoevaluación. Adicionalmente, se concluye en que el aseguramiento de la calidad no constituye actualmente un concepto operativo en las políticas de educación superior vigentes. La asimetría estructural se expresa en la preferencia, en el sector público autónomo, por la autoevaluación y la evaluación institucional con fines de mejora y con la evaluación de programas de posgrado concentrada en la oferta del PEDECIBA, mientras que hasta el momento predominó en la regulación pública de la oferta privada el licenciamiento, la estimación de condiciones iniciales, sin llegar a verdaderos procesos de evaluación de la calidad. Finalmente, la acreditación se experimentó en segmento de acreditación de carreras universitarias en el ámbito del MERCOSUR. La reciente aprobación del INAEET consolida esta fragmentación conceptual pues solo reconoce a la acreditación como mecanismo. De allí la necesidad de avanzar en una concepción general del aseguramiento de la calidad, que permita perspectivas y procedimientos de conjunto, que den cuenta de la calidad de la educación superior en el país, distinguiendo entre focos y propósitos de un sistema de aseguramiento de la calidad, reconociendo también a la evaluación para la mejora y a otros componentes claves de un sistema basado en una cultura de la calidad.

224 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

COMO UNA COSA LLEVA A LA OTRA: DE LA PREDICCIÓN DE RENDIMIENTO A LA NECESIDAD DE ENTENDER 'TRAYECTORIAS PROMEDIO'

Daniel Alessandrini | Uruguay | Unidad de Enseñanza, Facultad de Ingeniería, Universidad de la República

Paola Bermolen | Uruguay | Instituto de Matemática y Estadística "Rafael Laguardia", Facultad de Ingeniería, Universidad de la República

Mathias Bourel | Uruguay | Instituto de Matemática y Estadística "Rafael Laguardia", Facultad de Ingeniería, Universidad de la República

El rendimiento y la desvinculación estudiantil han sido temas largamente estudiados en todos los niveles educativos, incluyendo a la educación superior, por las diferentes implicancias que tienen a distintos niveles (políticos, económicos, sociales y académicos). Al ser ambos fenómenos de naturaleza compleja, se han propuesto infinidad de enfoques y modelizaciones para predecir tanto la performance (tomando valores continuos o categóricos, en enfoques uni o multivariados) como la posibilidad de continuar o no los estudios. La Facultad de Ingeniería (FIng) ha estudiado estos fenómenos y ha propuesto herramientas de trabajo para mejorar la inserción estudiantil, procurando también la disminución de la desvinculación de los estudiantes, por ejemplo el Taller de Introducción a la Planificación Estratégica (TIPE) a comienzos de cada semestre lectivo o los cursos anuales en unidades curriculares (UC) clave como Cálculo 1 y Geometría y Álgebra Lineal (GAL) 1. Sin embargo, la institución y los estudiantes continúan demandando herramientas más específicas, con lo cual es necesario investigar estas problemáticas a fondo. Con la idea de predecir en detalle ambos fenómenos, el trabajo de Alessandrini (2019) revisó la bibliografía existente en la materia, encontrando que el primer año cursado en la institución es la mejor fuente informativa posible. El problema existente en FIng es que, históricamente, algo más de la mitad de los estudiantes activos (aquellos con actividad académica en los dos últimos años) se estancan en las UCs correspondientes al primer año. Teniendo esto en cuenta, se plantea un problema general donde se asume que tanto las variables independientes y dependientes provienen de una distribución poblacional desconocida, y con ello se busca predecir a qué nivel de variable dependiente o de interés (definiendo éstas dos grupos o clases, en función del rendimiento observado) pertenece un nuevo dato. Para esta tarea se utiliza un clasificador general, función que depende de las variables independientes del problema y que devuelve valores 0 ó 1 (ausencia o presencia de un atributo sobre rendimiento, respectivamente), en base a la clase o grupo que presente mayor probabilidad a posteriori. Además, como las fuentes de datos disponibles -resultados de la Herramienta Diagnóstica al Ingreso (HDI), prueba obligatoria para los ingresantes en cada semestre, y datos sociodemográficos provenientes de Bedelía- son de diferente naturaleza (cualitativos como p.ej: subsistema de educación preuniversitaria; cuantitativos como p.ej: edad al ingreso), se optó por utilizar nueve modelos estadísticos -útiles para estos datos- de distinta naturaleza: árboles de clasificación, regresión logística, clasificador bayesiano ad hoc, Support Vector Machines, métodos de agregación de modelos homogéneos (random forests, boosting) y heterogéneos (llamados también "métodos de consenso"), sorteando tanto a las muestras de entrenamiento como a las de prueba varias veces, para cada uno de los modelos utilizados, buscando así evaluar tanto la estabilidad como la coherencia de los resultados obtenidos. Se utilizaron datos de dos generaciones que ingresan distantes en el tiempo (2008 y 2016). Todo lo anterior fue ensamblado utilizando el software R. Como principal resultado, se observó entre 4 y 7 puntos de aumento en la precisión de los modelos respecto al clasificador nulo (aquel que siempre asigna la clase mayoritaria), aunque solo para una de las variables de rendimiento (obtener al menos la mitad de los créditos de las primeras seis UCs comunes durante el primer año). Se descartan así otras variables relacionadas al rendimiento o a la deserción de los estudiantes ingresantes, al menos con información en el corto plazo. A pesar de no tener en cuenta en todo lo anterior a la carrera de ingreso a facultad por las diferencias existentes entre las dos generaciones consideradas, es en parte gracias al trabajo mencionado y particularmente a otras iniciativas llevadas adelante por la Unidad de Enseñanza -ya sea individualmente o asociada a propuestas de tesis en curso-, que es clave entender ahora que las "trayectorias promedio por carrera" toman una relevancia fundamental para entender cabalmente qué hacen realmente los estudiantes, dónde hay puntos críticos en las diferentes carreras, dónde hay que establecer, modificar o eliminar previaturas entre diferentes UCs, para rediseñar planes de estudio, y en definitiva mejorar los niveles obtenidos de predicción de rendimiento con las técnicas antes utilizadas. Se mostrará en las Jornadas los diferentes comportamientos de los estudiantes respecto a las carreras escogidas al comienzo, ya sea mediante su avance absoluto o también relativo para clarificar estos postulados.

233 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 4 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

ÁMBITOS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN EN PAISAJE. CUANTIFICACIÓN, MAPEO Y ANÁLISIS.

Luis Contenti | Uruguay | FADU - Udelar

Recientemente, la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Udelar ha pasado de tener una única oferta -la carrera de Arquitectura- a contar con cinco carreras de grado y más de diez posgrados. Esta diversidad, sumada al fomento de la flexibilidad y articulación curricular, denota la importancia de indagar en posibles complementaciones y sinergias entre las ofertas de grado y entre estas y las de posgrado. En particular, interesan las dos ofertas centradas en el proyecto de paisaje: la licenciatura y la especialización. Se parte de la hipótesis de que la amplitud conceptual del paisaje y su correlato en múltiples enfoques proyectuales se replicaría, asimismo, en los diversos ámbitos académicos. El trabajo -desarrollado en el marco de la convocatoria interna de la Facultad a Proyectos de Iniciación a la Investigación 2016- tiene, por tanto, como objetivo general el de visualizar e interpretar la diversidad de ofertas de formación en paisaje regionales e internacionales, identificando la posible existencia de perfiles disciplinares, así como también la de orientaciones y estrategias en la formación en proyecto de paisaje, con el fin de generar insumos que aporten a los procesos de revisión de las ofertas de la UDELAR. La primera fase de la investigación consiste en la identificación de ofertas y su cuantificación, considerándose un ámbito regional (Argentina, Brasil y Chile) y uno internacional (Estados Unidos, España, Reino Unido, Portugal y Francia), para lo cual se realiza una revisión web de agencias acreditación y evaluación, redes académicas, asociaciones profesionales y fuentes complementarias. Se procede a la cuantificación del universo análisis de acuerdo a un conjunto de criterios orientados a dar cuenta de la diversidad de ofertas, las denominaciones predominantes -entendidas como presumibles indicadores de perfiles- y la variabilidad en función del nivel de formación. La segunda fase es un momento cuali-cuantitativo en el que se procede a la construcción de lo que se denomina mapa topológico/escalar de denominaciones a los efectos de aproximarse a la visualización e interpretación de la diversidad de orientaciones presentes en el universo de análisis. Mientras que lo topológico hace referencia a la concentración-dispersión y proximidad-separación entre las denominaciones por su afinidad temática y se define cualitativamente, lo escalar -que busca hacer visible el peso relativo de cada denominación- es planteado de forma cuantitativa. A los efectos de la tercera fase -centrada en la identificación de orientaciones en la formación en proyecto de paisaje- se asume, como hipótesis de trabajo, la definición de un subconjunto de lo proyectual a partir de las palabras clave presentes en las denominaciones de las ofertas, procediéndose así a su cuantificación y mapeo. Finalmente se analiza un grupo de casos representativos, tanto de grado como de posgrado, para proceder al estudio de modelos de flexibilidad y articulación curricular con otras carreras. En cuanto a los resultados, el trabajo permite la identificación de 238 ofertas y 68 denominaciones, constatándose que casi la mitad corresponden al nivel de Maestría, seguido del de grado, el de Especialización y el de Doctorado. Por otra parte, casi el 60% de las ofertas corresponden a la denominación "Arquitectura del Paisaje", superando en más de diez veces la incidencia de las denominaciones que le siguen. Sin embargo, puede aventurarse que habría una gran diversidad de abordajes, dada la alta cantidad de denominaciones cuyo correlato es una única oferta. A su vez, al comparar los conjuntos de ofertas correspondientes a cada ámbito surge que mientras en el regional se hace evidente la escasez de ofertas -lo cual impide la identificación de perfiles- en Estados Unidos se tiene una notoria predominancia de la denominación "Arquitectura del Paisaje", mientras que Europa destaca por la diversidad de denominaciones según el país de que se trate. Con respecto a la distribución por nivel cabe decir, en primer lugar, que no puede hablarse de una lógica común a todo el ámbito europeo; en segundo lugar, que Estados Unidos presenta una situación equilibrada entre grado y posgrado; finalmente, que en Latinoamérica, se constata el predominio de las ofertas de posgrado sobre las de grado. Por otra parte, de los mapas de denominaciones según palabras clave -gestión; paisajismo; arquitectura; planificación; arquitectura del paisaje; ordenamiento paisajístico; diseño; ambiente; urbanismo; patrimonio; agrociencias; otros- emerge que, mientras algunos resultan en una escasa dispersión independientemente del número de ofertas, lo que podría ser indicador bien de posibles especificidades disciplinares o bien de consenso respecto a ciertas denominaciones, otros darían cuenta de una posible diversidad de abordajes y objetos de estudio. A su vez, el subconjunto que se definiera a modo de hipótesis como de lo proyectual representa la amplia mayoría del universo, estando signado por la denominación "Arquitectura del Paisaje". Su mapeo permite visualizar, además del peso de dicha denominación, un área de concentración densa y compacta de denominaciones en donde destacan "Paisajismo", "Ordenamiento paisajístico" y la concentración de denominaciones asociadas a la planificación. Por otra parte, del análisis de los casos de grado seleccionados -de Argentina, Reino Unido y Estados Unidos- emerge que, mientras que el caso argentino no parece focalizarse en la especificidad de lo proyectual, tanto las ofertas inglesas como las norteamericanas hacen del Taller de Proyectos el eje de la formación, lo cual se manifiesta tanto en la estructura como en la carga horaria asignada a los cursos de Proyecto. Finalmente cabe decir que, a partir del desarrollo de la investigación, surge un conjunto de aspectos relacionados o derivados, que se entienden de interés para su desarrollo en posteriores trabajos, entre los que destaca las posibilidades del uso de la herramienta de mapeo por su potencial para la visualización y puesta de relación de la información relevada.

246 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

MODELO DE TRABAJO DE LA UEFI PARA EL MANEJO DE DATOS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN FING

Martín Pratto | Uruguay | Facultad de Ingeniería. UdelaR.
Daniel Alessandrini | Uruguay | Facultad de Ingeniería. UdelaR.
Fernández Fernando | Uruguay | Facultad de Ingeniería. UdelaR.
Ximena Otegui | Uruguay | Facultad de Ingeniería. UdelaR.

La Unidad de Enseñanza (UEFI) de la Facultad de Ingeniería (FIng) de la Universidad de la República (UdelaR) lleva adelante diferentes acciones que buscan analizar y aportar a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la FIng. Realiza investigación en las dos áreas que la conforman: Formación Didáctica (FD) e Ingreso, Avance Estudiantil y Rendimiento Académico (IAERA). Se presenta el modelo de trabajo desarrollado por el área IAERA a través del cual se generan los insumos necesarios para el desarrollo de diferentes acciones vinculadas a investigación educativa en la FIng y manejo de datos. Este trabajo focaliza en un centro de particular interés, tanto de la UEFI como de la FIng, y corresponde al procesamiento de datos a partir de los resultados generados en el transcurso de la actividad académica de los estudiantes, que implica especialmente el análisis de sus trayectorias. De esta manera, se genera un modelo organizado de trabajo orientado a la búsqueda, desarrollo e interpretación de datos educativos mediante aproximaciones y predicciones cuali y cuantitativas que buscan aportar a la explicación y comprensión de los diferentes comportamientos de los estudiantes a lo largo de su vida académica en FIng. El área IAERA lleva adelante un plan de estructura organizacional del trabajo dividida en fases según el modelo de analíticas ascendentes de Gartner (Amo y Santiago, 2017). Para ejemplificar la aplicación del modelo al trabajo de la UEFI, se hace referencia a la elaboración del Informe Anual de Avance en las Carreras (IAAC). La primera fase del modelo consiste en la definición de un grupo de indicadores relacionados con los objetivos de la investigación. Estos indicadores revelarán la información necesaria para su análisis e interpretación de resultados de manera coherente con el objetivo planteado. Para el caso del IAAC, los principales indicadores que se definen son: estudiante activo para una determinada generación (estudiante que rindió alguna actividad en el año t y t-2, siendo t el año de interés) y desvinculación neta (cociente entre los estudiantes que se desvincularon de sus carreras y el total de ingresos para la generación). Una vez establecidos los indicadores, es necesaria la realización de una retrospección enfocada hacia la búsqueda de la fuente de información que sirva como dato de entrada para la construcción del/os indicador/es. En el seguimiento del avance estudiantil existen tres tablas de datos que aportan la información necesaria: actividad de cada estudiante, unidades curriculares, con sus créditos correspondientes, y códigos de carreras. La segunda fase corresponde al conocimiento de actores involucrados (grupo específico de una población de estudiantes y/o docentes) y cómo estos se relacionan con los datos extraídos. El objetivo de esta etapa es orientar la información en la investigación concreta que se va a realizar, demandado por las variables de los indicadores establecidos con anterioridad, y relacionándola con los actores partícipes, para eliminar datos innecesarios que estén aportando ruido a la información recabada. En el IAAC se identifican tres grupos de actores para cada generación de ingreso: estudiantes activos, egresados y estudiantes inactivos. A su vez, el estudiante activo se vincula con los datos extraídos de la base relacionándolos con los créditos acumulados a través de las unidades curriculares. Para una correcta identificación, se los relaciona también con las carreras escogidas al momento de su inscripción. Por último, la tercera fase aproxima y/o predice cuantitativamente o cualitativamente los datos mediante análisis estadísticos. Una vez finalizado el proceso de obtención de los datos, es importante evaluar los resultados para constatar concordancia con la investigación. El proceso de investigación finaliza con la repetición de ciclos continuos de diseño, validación, análisis y rediseño de los resultados, dando lugar a diferentes iteraciones orientadas hacia la mejora y calidad de la información (De Benito y Salinas, 2016). Como resultado del proceso se generan informes relevantes para la institución y/u otros servicios. En el IAAC, todos los datos recabados en las distintas fases dan lugar a la generación de tablas que agrupan número de estudiantes en función de las categorías: franjas de créditos y carreras. La información resultante del proceso se puede organizar en otras sub tablas obteniendo: número de estudiantes por carrera y por créditos; número de egresados por carreras/generación y número de estudiantes activos e inactivos por generación. La información se puede mostrar a través de gráficos con tres entradas como es el caso de los datos que tienen tres variables: franjas de créditos, porcentaje de alumnos activos y número de estudiantes. Estos se pueden vincular con números reflejados a través de figuras geométricas que visualicen las dimensiones según cantidad de estudiantes otorgándole una visión cualitativa de gran facilidad de lectura. Este último punto es frecuentemente utilizado cuando se procesa gran volumen de información. El seguimiento de un modelo automatizado de trabajo de aprendizaje automático, para la realización de informes, da lugar a sucesivas etapas programadas, que con el cambio de unas pocas variables se obtienen los resultados buscados en minutos. El modelo de trabajo presentado se considera que puede resultar de interés en el marco de las JIES dado que brinda una opción para pensar en la obtención y manejo de información relevante a la hora desarrollar investigación con relación al seguimiento de estudiantes en el nivel superior.

250 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 2 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

TRAYECTORIAS Y PROCESOS EXITOSOS DE AFILIACIÓN UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE LA CARRERA DOCTOR EN MEDICINA

Laura Betancor | Uruguay | Facultad de Medicina, UDELAR
Javier Dos Santos | Uruguay | Facultad de Medicina, UDELAR
Franco González Mora | Uruguay | Facultad de Medicina, UDELAR
Rodolfo Levin | Uruguay | Facultad de Medicina, UDELAR

Eje Temático: 11. Modalidad: ORAL Entre los factores determinantes de la permanencia del estudiante en la institución se destaca el grado de integración social y académica logrado durante sus primeras experiencias en la institución. Coulon interpreta el período de ingreso a la universidad como un tránsito de una cultura a otra, que se da en tres etapas: de extrañamiento, de aprendizaje y de afiliación. Esta última etapa es en la que el estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas y es capaz de interpretar los significados institucionales por lo que puede ajustarse o transgredir las normas establecidas. La construcción de este "oficio de estudiante" implica un doble proceso de afiliación institucional e intelectual que no siempre se acompasan en el tiempo. Como parte del proceso de evaluación de los ajustes realizados al plan de estudios de la carrera, nos propusimos analizar los factores determinantes de buenos procesos de afiliación e integración universitaria entre los estudiantes que iniciaron en 2019 el cuarto año. Para ello utilizamos un diseño multimétodo, analizando las trayectorias estudiantiles, definiendo indicadores de buena afiliación y evaluando las percepciones de los estudiantes mediante encuestas y entrevistas. Seleccionamos para el análisis aquellos estudiantes que ingresaron a la carrera entre 2011 y 2016 (568) y consideramos 4 grupos de análisis: estudiantes con avance esperado versus con rezago y estudiantes que son la primera generación de universitarios en su familia versus los que no lo son. 52,5% de los cursantes provienen del interior del país, el 63,7% son mujeres y el 38,7% son primera generación de universitarios. La proporción de estudiantes del interior es mayor entre los que son primera generación (73,4% versus 35,1%). El análisis de las trayectorias estudiantiles muestra que el 64,4% de la cohorte tiene el ritmo esperado de avance en la carrera. Sin embargo, estos estudiantes solo representan el 20,7% del total de ingresantes en 2016 y el 25,8% de los que cursaron tercer año en 2018. El 15,7% de los cursantes presentan 2 o más años de rezago. El 72% de quienes cursan en tiempo esperado lograron exonerar al menos la mitad de los exámenes del primer trienio y el 52% logró aprobar todos los cursos luego del primer período de examen. Entre los estudiantes con rezago solo el 27% logró exonerar el examen en la mitad de los cursos. Los estudiantes que son la primera generación de universitarios presentan mayor número de exámenes reprobados en comparación con los que no son primera generación y esto es particularmente notorio en el primer año de la carrera. Además, aquellos que son primera generación de universitarios, presentan menor número de exoneración de exámenes. Del análisis surgen cursos con mayor nivel de dificultad en la aprobación, aún para los estudiantes con avance esperado. La encuesta realizada recabó la opinión del 86% del total de cursantes y reveló indicadores de buenos procesos de afiliación e integración institucional para un 23% de los encuestados. La proporción de estudiantes que muestran indicadores de buenos procesos de afiliación e integración institucional es mayor en el grupo que cursa la carrera en tiempo esperado y son primera generación de estudiantes universitarios (31%). Entre los factores determinantes de afiliación, se destaca el uso de espacios institucionales para la interacción entre pares, el uso de los servicios de biblioteca y la participación en actividades académicas no curriculares. Entre los factores asociados a ritmo de avance esperado en la carrera se encuentra realizar actividades fuera del ámbito universitario, estudiar preferentemente de libros y utilizar los materiales disponibles en la plataforma EVA. Un 43,7% de los estudiantes con avance esperado, declara estudiar preferentemente de libros y de los materiales disponibles en EVA, frente a un 18,4% de los estudiantes con rezago. Más del 70% de los estudiantes declaran que estudian fundamentalmente solos y este porcentaje es mayor entre los estudiantes con rezago. Seleccionamos una muestra de 20 estudiantes con indicadores de buena afiliación (5 de cada grupo de análisis) para indagar en entrevistas semiestructuradas su percepción de los factores favorables a la afiliación. Nos planteamos tres dimensiones generales de análisis: relación con el conocimiento (afiliación intelectual, Casco, 2008), factores organizacionales (Tinto, 1987) y experiencias académicas (Fernandez y Cardozo, 2014). En cuanto a la primera dimensión, en todos los grupos se destaca la importancia de estudiar de libros, de la integración de conocimientos y su aplicación en cursos sucesivos así como del trabajo académico entre pares como herramienta para la construcción del conocimiento. También surge la importancia del estudio a partir de artículos científicos y el reconocimiento del rol docente de los investigadores universitarios. Los estudiantes además reflexionan en relación a las dificultades para el dominio del lenguaje disciplinar y de la importancia que tiene alcanzarlo. En cuanto a los aspectos organizacionales, los estudiantes refieren fundamentalmente al uso de espacios comunes de la facultad para interactuar con sus pares. Reclaman la falta de espacios pensados para trabajar en equipo y valoran positivamente las experiencias de socialización entre pares los espacios universitarios. En la dimensión de experiencias académicas, se evidencia la preferencia por cursos en función de su buena organización y coordinación. Surge como un importante aspecto el rol motivador de algunos docentes y algunas prácticas en diferentes cursos. Se destaca también como factor desmotivador la dificultad de algunos contenidos disciplinares y el distanciamiento del docente al estudiante en distintos cursos. También surge como elemento motivador la interacción entre pares para el estudio, especialmente para la preparación de evaluaciones, aunque varios destacan las dificultades para lograr trabajar en grupo. La interacción entre pares resulta motivadora también para la realización de nuevas experiencias académicas extracurriculares. El análisis de contenido de las entrevistas se encuentra aún en curso. Esperamos que los resultados obtenidos sean útiles para generar estrategias institucionales promotoras de afiliación universitaria.

263 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 4 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS CURSOS Y EL PROFESORADO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UDELAR.

Jenny Segovia | Uruguay | Facultad de Ciencias Sociales
Sofía Vanoli | Uruguay | Facultad de Ciencias Sociales
Micaela Di Landro | Uruguay | Facultad de Ciencias Sociales

En este trabajo se presentan los resultados de la "Encuesta estudiantil de evaluación del curso y el docente" de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) para los años 2017-2018. En conjunto con otros indicadores que se producen en la Unidad de Asesoramiento y Evaluación, permite la toma de decisiones y aporta a un proceso de reflexividad sociológica sobre nuestras prácticas docentes. En el contexto de un plan de estudios flexible, que requiere mayor autonomía del estudiante es sustantivo conocer su opinión sobre el proceso educativo. La encuesta de evaluación estudiantil es un relevamiento continuo que se realiza con el objetivo de recoger la opinión de los estudiantes respecto a las asignaturas y sus docentes. Se desarrolla dos veces al año y consiste en la aplicación conjunta y autoadministrada de dos formularios en papel: uno que recoge información del perfil del estudiante y su percepción con respecto a la actividad curricular, y otro que apunta a recabar valoraciones sobre cada docente. La aplicación de los formularios es en aula y en horario de clase, teniendo carácter voluntario y anónimo. El universo de la encuesta es el estudiante y la unidad de observación el estudiante en la asignatura. Por esta razón, la cantidad que responde la encuesta no coincide con el número de inscriptos a los cursos, en tanto la población de referencia está conformada por los estudiantes que mantienen un vínculo activo con el curso. Para el procesamiento del formulario asignatura se agruparon los resultados en tres ejes: 1. Perfil del estudiante; 2. Funcionamiento de la asignatura y 3. El estudiante en la asignatura. Además, para el procesamiento del formulario docente se construyó un conjunto de índices que resume la opinión del estudiante en relación a las características del docente, el cual se desagrega en diferentes categorías (Unidad Académica a cargo de la asignatura, ciclo y año), con un total de 8282 formularios para 2017 y 8662 para 2018. Estas aperturas habilitan la comparación y monitoreo de las experiencias de los estudiantes. A continuación se seleccionan los principales resultados globales. Eje 1: Perfil del estudiante Los estudiantes que responden la encuesta, corresponden mayoritariamente a mujeres (3 de cada 4 encuestas fueron completadas por estudiantes mujeres), jóvenes (aproximadamente un 40% de las respuestas corresponden a estudiantes de 20 años o menos) y con actividad laboral (un 44% de estudiantes se encontraba trabajando al momento de contestar la encuesta). A su vez, poco más de la mitad de las evaluaciones fueron realizadas por estudiantes que cursaron enseñanza media superior en Montevideo y área metropolitana. Eje 2: Funcionamiento de la asignatura Este eje considera tres grandes dimensiones: Instancias de evaluación, Propuesta curricular y Bibliografía, y Recursos informáticos Respecto a la primera dimensión se exploraron los tipos de evaluación utilizados con mayor frecuencia a partir de una lista predeterminada. Los resultados indican una predominancia del parcial presencial (83%), seguido por el trabajo domiciliario (40%). La dimensión de evaluación incluye también una escala de acuerdo ofrecida a los estudiantes sobre si las instancias de evaluación de la asignatura referida han contribuido a su aprendizaje. Agrupados los valores de la escala en tres categorías (en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y de acuerdo), se advierte que la más frecuente es la categoría de acuerdo (tres cuartos de las respuestas). En 8 de cada 10 respuestas se considera adecuada la cantidad de bibliografía asignada al curso y no se observan grandes variaciones al segmentar por tipo de ciclo. Respecto al Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), su utilización más frecuente es como repositorio de materiales bibliográficos. Es destacable también la alta frecuencia de uso declarado por los estudiantes del ciclo inicial de las autoevaluaciones, que obtiene aproximadamente un 30% de uso frente a un 4% en el ciclo avanzado. Eje 3: El estudiante en la asignatura Este eje distingue dos dimensiones: Dedicación y Satisfacción. La dedicación a la asignatura se considera a partir de la cantidad de horas semanales que declaran estudiar para cada asignatura fuera del horario presencial del curso, siendo las dos horas semanales donde se concentra el mayor número de casos. La dimensión de satisfacción se expone a partir de un índice que varía de 1 a 5, siendo 1 el mínimo y 5 el máximo nivel de satisfacción. Este indicador contempla el grado de interés del estudiante por la asignatura, cuán satisfecho se encuentra con lo aprendido en el curso, qué tan a gusto se siente asistiendo a clases, cuál es su grado de participación en ellas y qué tanto la recomendaría. A nivel general se advierte un nivel de satisfacción cercano al 3,9, sin grandes diferencias entre los ciclos. Índices sobre el desempeño docente Por otro lado, el procesamiento agregado del formulario docente supuso el cálculo de siete índices con una escala de 1 (menor valoración) a 5 (mejor valoración). A continuación se presenta una tabla con las medias globales para cada índice, que se mantienen constantes en los dos años observados en valores superiores a cuatro. índice Media Planificación 4,3 Didáctica 4,2 Prácticas de enseñanza 4,3 Relacionamiento 4,5 Aprendizaje 4,0 Recomendación y desempeño global 4,1 Valoración general 4,2 Finalmente, cabe destacar que este trabajo constituye un primer paso en la inclusión de la opinión de los estudiantes en los sistemas de evaluación y seguimiento de la función de enseñanza en las facultades. Asimismo, es importante reflexionar sobre las limitaciones y los ajustes teóricos y metodológicos necesarios para captar de manera más fiable y válida esta dimensión. Como todo relevamiento continuo supone la revisión periódica de las preguntas que se incluyen en los instrumentos a partir de la consulta a los distintos actores involucrados en este proceso.

272 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 2 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

EVALUACIÓN CURRICULAR EN CIENCIAS SOCIALES. PROCESO, APRENDIZAJES Y DERIVACIONES DE LA EVALUACIÓN DEL PLAN 2009.

Mariángeles Caneiro | Uruguay | UAE/DS/FCS - Udelar
Alexandra Lizbona | Uruguay | DCP/FCS - Udelar
Laura Noboa | Uruguay | DS/FCS-Udelar
Jenny Segovia | Uruguay | UAE/FCS-Udelar

La presentación que se propone tiene como objetivo exponer el proceso de evaluación del Plan de Estudios 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar (FCS), realizada en el año 2018. El plan 2009 es parte del proceso de transformación curricular que la Udelar promovió, con la Ordenanza de Estudios de Grado como su punto de referencia desde una perspectiva normativa. Esta es un instrumento que aglutina un conjunto de orientaciones para la actualización y renovación de las propuestas curriculares y la enseñanza de grado, que a la fecha han abarcado la casi totalidad de los servicios de la Udelar. Contiene principios curriculares, pedagógicos y político-institucionales que buscan adecuar las propuestas formativas al compromiso de democratización y expansión de la enseñanza universitaria que la Udelar asume en sus planes de desarrollo ya a inicios de los años 2000. Este carácter generalizado de las orientaciones de enseñanza y la concreción en diseños, desarrollos y evaluaciones curriculares, es un primer punto de interés para conocer de cerca procesos de evaluación curricular como el que se presenta. El proceso particular, los aspectos conceptuales y metodológicos, así como la experiencia de evaluación, concebida como investigación evaluativa; pueden resultar de utilidad en un momento en el cual las transformaciones curriculares se encuentran en etapa de ser evaluadas y ajustadas. Más allá del caso concreto, también importa intercambiar sobre algunos nudos y principios generales y con alcance teórico de la propia evaluación curricular como proceso, el enfoque y la metodología adoptadas, con sus limitaciones y oportunidades. Para ello la presentación se estructura en cinco apartados: 1- Marco referencial y contexto general de la evaluación. Fundamentos de la evaluación. La evaluación fue concebida como práctica formativa. En este sentido se diseñó con el objetivo de generar los aprendizajes institucionales y técnicos necesarios para implementar mecanismos de mejora, en este caso: el Plan de Estudios 2009 de FCS. Por ello, además de describir el proceso de reforma del plan y analizar los resultados de su implementación, se buscó producir un conjunto de insumos útiles para eventuales mejoras. Así, con el objetivo de "...valorar el desarrollo curricular del Plan 2009 desde su contexto y diseño, su implementación y sus resultados" (Documento preliminar de Evaluación del Plan 2009), se definió un conjunto de criterios orientadores que incluyó las siguientes dimensiones: 1-curricular, 2-docentes, 3-estudiantes y 4- egresados. 2-Discusiones conceptuales, de diseño y metodología. Esta perspectiva, definible como de investigación evaluativa de carácter formativo, reclamó la participación de toda la comunidad FCS. Su diseño incluyó una etapa de revisión documental, curricular y de antecedentes, así como mecanismos de consulta permanente con los representantes de los órdenes y los distintos actores de la comunidad académica –autoridades, docentes, funcionarios, estudiantes y egresados–. Las técnicas incluyeron una serie de entrevistas (informantes y estudiantes desvinculados) y la aplicación de tres encuestas (estudiantes, docentes, egresados) en el período marzo – julio de 2018. 3-Principales resultados de la evaluación. El proceso de evaluación permitió recoger información y valoraciones respecto del cumplimiento de objetivos, la concreción de principios y fundamentos, además de brindar insumos de carácter descriptivo de un abanico amplio de dimensiones relativas a la enseñanza. Entre las más importantes cabe señalar: 1- La transformación curricular explicitó la existencia de tensiones e intereses divergentes respecto de la enseñanza universitaria. No obstante, el proceso obligó a la institución a negociaciones que involucraron un conjunto amplio de actores, pero con una marcada ausencia de la participación del sector administrativo. Esto último generó algunos de los problemas que la evaluación permitió relevar. 2- Existe una amplia aceptación de los principios generales que guían el diseño curricular, y también una significativa distancia en cómo se valora su implementación y resultados. 3- Se identificaron tres áreas de atención prioritaria para el desarrollo curricular y la mejora de resultados educativos, en el marco de principios curriculares generales (flexibilidad, enseñanza activa, núcleos de articulación curricular); alineados en gran medida con las orientaciones de la Ordenanza de Grado de la Udelar. Estas áreas son: 1-Dificultades en el inicio de las trayectorias estudiantiles y en el tránsito entre Ciclo Inicial (único) y Ciclos Avanzados (uno por licenciatura) 2-Egreso. La transformación curricular no modificó ni el volumen ni el ritmo del egreso de las distintas cohortes, persistiendo problemas de lentificación, rezago y desvinculación. 3-Acuerdos de enseñanza y articulación curricular. Se identificaron dificultades para la adopción de criterios comunes y su concreción, así como discontinuidades entre el sector administrativo y académico, desde desacuerdos conceptuales o desconocimiento de aspectos básicos del plan, a obstáculos para el flujo de información y la coordinación de actividades. 4- Estrategias de continuidad y derivaciones para la enseñanza. Cabe destacar aquí la necesidad de la evaluación continua del desarrollo curricular en el marco de procesos también continuos de evaluación institucional. La FCS ha tomado ambos desafíos: por un lado se delineó en el año 2019 un "Plan de acción para la enseñanza 2020 -2023" sustentado en la evaluación y sus principales resultados y recomendaciones. Este proceso, también de carácter participativo pretende avanzar hacia un modelo de enseñanza, así como en su seguimiento y evaluación a modo de estrategia institucional. Por otro lado, el servicio se encuentra en proceso de evaluación institucional para el cual esta experiencia y sus insumos son un aporte significativo.

312 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 3 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

VALIDEZ DE UN CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN SOCIO-COGNITIVA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE MÚLTIPLES FACETAS DE RASCH.

Roberto Daniel Cáceres-Bauer | Uruguay | Universidad de la República.

Eje Temático: Evaluación y acreditación universitaria. Modalidad: Oral. Autores: Roberto Daniel Cáceres-Bauer Institución de pertenencia: Unidad de Estadística, Área Investigación, Escuela de Nutrición, Universidad de la República (Uruguay). Introducción. La evaluación de la calidad de la enseñanza suele centrarse en las características de la enseñanza o en resultados de aprendizaje. Una alternativa puede ser considerar el efecto facilitador de la enseñanza sobre el proceso de aprendizaje (Cáceres-Bauer, 2018). En esta investigación se estudió la validez de un cuestionario de evaluación socio-cognitiva del proceso de aprendizaje (cuestionario SC) mediante una perspectiva de modelos de rasch de múltiples facetas (modelo MFR, Engelhard, 2013). Aplicando un modelo MFR se midió el efecto facilitador del docente en constructos socio-cognitivos claves en el proceso de aprendizaje, las medidas de estos constructos en los estudiantes y la dificultad de los ítems en las subescalas del cuestinario SC. Además, en este trabajo se discute la relación de las medidas anteriores con la severidad global de los estudiantes al evaluar la enseñanza (característica del estudiante) y la severidad local (en una instancia específica de evaluación). La severidad global y local fue investigada previamente y se derivaron algunas predicciones teóricas que en este trabajo se estudian (Cáceres-Bauer, 2018). Esta investigación siguió una aproximación sutantiva a la validez de constructo desde la perspectiva de teorias socio-cognitivas de la motivación (Cáceres-Bauer, 2018, Schunk, Meece y Pintrich, 2014). Una hipótesis fundamental en esta investigación es que existen diferencias individuales en cómo los estudiantes evalúan la enseñanza que están relacionadas con variables que median la interpretación cognitiva de las características de la enseñanza, o bien, explican diferencias individuales en cómo la enseñanza facilita el aprendizaje de los estudiantes. Objetivos. (1) Evaluar la validez y propiedades psicométricas del cuestionario SC; (2) Analizar la validez de algunas predicciones teóricas derivadas de la hipótesis de investigación; (3) Evaluar la eficacia del modelo MFR propuesto para medir el efecto facilitador. Métodos. El cuestionario SC tiene 35 ítems en 7 sub-escalas. Los constructos considerados en este instrumento son: tipos de atribuciones, auto-eficacia para aprender, expectativa de resultado, motivación intrínseca, percepción de elección, valor/utilidad y elección de metas. Estas sub-escalas fueron desarrolladas siguiendo procedimientos requeridos para obtener instrumentos con una adecuada validez de contenido y aparente. La muestra de datos de calibración correspondió a 3243 estudiantes que respondieron al cuestionario SC en dos semestres consecutivos. Las respuestas de los estudiantes fueron analizadas mediante un modelo MFR con tres facetas de medición (ítems, docentes y estudiantes). Resultados. Se encontró un buen ajuste global y por facetas entre el modelo y los datos para todas las sub-escalas consideradas. Los niveles de confiabilidad de separación y los resultados encontrados con la prueba de efectos fijos (todos iguales) muestra que lo estudiantes son capaces de apreciar las diferencias que existen de contenido entre los ítems. Los valores obtenidos de confiabilidad de separación son elevados para las medidas del efecto facilitador de los docentes. El número de estratos discernibles para estudiantes y docentes resultaron consistentes con predicciones teóricas realizadas. Los análisis de la invarianza de las medidas mostraron que en general las sub-escalas presentaron un nivel adecuado de invarianza salvo para una de las sub-escalas. Se encontraron interacciones (Items*Estudiantes) estadísticamente significativas, que explicaron una proporción de la varianza (PVE) de significación práctica (%PVE.medio = 28,7%), para todas las sub-escalas, consistente con la hipótesis de investigación. Esta interacción muestra que la interpretación de los ítems es mediada cognitivamente por los constructos socio-cognitivos estudiados. Se encontraron también interacciones (Docentes*Estudiantes) para la motivación intrínseca y para la autoeficacia para aprender (%PVE.Medio = 11,3%), que son consistentes con diferencias en el efecto facilitador de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes, que están relacionados con diferencias en la motivación intrínseca de los estudiantes y en su autoeficacia para aprender. Los resultados encontrados sugieren que estas interacciones explicarían también en parte variaciones en la severidad local de los estudiantes. Conclusiones. Los resultados encontrados aportan evidencias de la validez del cuestionario SC y la eficacia del modelo propuesto en la medición del efecto facilitador. Esto apoya la viabilidad de un abordaje centrado en el estudiante, y su proceso de aprendizaje, en la medición y evaluación de la calidad en la enseñanza. Adicionalmente los resultados encontrados apoyan las siguientes conclusiones que esclarecen la relación entre la percepción del estudiante, el proceso de aprendizaje descrito desde una perspectiva socio-cognitiva y el efecto facilitador de la enseñanza sobre el aprendizaje del estudiante: (1) Los constructos sociocognitivos considerados median cognitivamente la interpretación de los ítems de las escalas. Por ejemplo, esto significa que para un estudiante con un locus interno de causalidad, la dificultad de los ítems es percibida de forma diferente a la dificultad percibida por estudiantes con locus de causalidad externo. (2) El efecto facilitador de los docentes difiere para estudiantes con diferentes niveles de motivación intrínseca y autoeficacia para aprender. Las interacciones encontradas significan que algunos estudiantes pueden experimentar un nivel de auto-eficacia para aprender y una motivación intrínseca, que no puede ser solo explicada por un efecto aditivo. (3) Las variaciones en la severidad local de los estudiantes al evaluar la enseñanza, en parte, se relacionarían con efectos facilitadores de los docentes distintos en estudiantes que difieren en su motivación intrínseca y su autoeficacia para aprender. (4) Los resultados obtenidos siguiendo una aproximación sustantiva a la validez de constructo mediante un enfoque cognitivo y sociocognitivo apoyan en forma clara la validez del cuestionario SC y resultaron amplimamente consistente con las hipótesis central de esta investigación.

329 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 2 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

DISEÑO Y ANÁLISIS DE LA PRUEBA INICIAL DE MATEMÁTICA PARA ESTUDIANTES DE FACULTAD DE INGENIERÍA

Dalia Artenstein | Uruguay | Facultad de Ingeniería - UdelaR
Paola Bermolen | Uruguay | Facultad de Ingeniería - UdelaR
Mathias Bourel | Uruguay | Facultad de Ingeniería - UdelaR
Gonzalo Cousillas | Uruguay | Facultad de Ingeniería - UdelaR
Ximena Otegui | Uruguay | Facultad de Ingeniería - UdelaR

Desde julio 2019 se incluye en la currícula de Facultad de Ingeniería (FIng-UdelaR) la unidad curricular (UC) "Matemática Inicial" (MI) que otorga 4 créditos. Está dirigida a estudiantes que ingresan a FIng y es previa a "Cálculo diferencial e integral en una variable" (CDIV). Su objetivo general es brindar al estudiante las herramientas necesarias para transitar con éxito las siguientes UC de matemática del ciclo básico de FIng. Se diseña la Prueba Inicial de Matemática (PI) como instrumento para determinar qué trayecto recomendar a los estudiantes al inicio de las carreras. La suficiencia en la PI implica la ganancia de los créditos de MI y la recomendación de iniciar cursando CDIV. Para quienes no logran la suficiencia, la recomendación es cursar MI. En este contexto, el diseño y análisis de la PI se vuelve relevante. Se requiere un instrumento adecuado para que el trayecto recomendado corresponda a la mejor opción para el estudiante. La PI se aplicó en febrero 2019 -como piloto- y en julio 2019. El análisis de los resultados de la PI piloto fue un valioso insumo para su ajuste y reelaboración. La PI constó en ambas ediciones de 30 ítems múltiple opción (MO) y preguntas abiertas; en este trabajo sólo se consideran los ítems MO. Cada ítem constó de 3 distractores y una opción correcta; se asignó 1 punto por respuesta correcta y 0 punto por respuesta incorrecta o en blanco. Fue realizada por 1227 estudiantes en febrero y 118 en julio. La elaboración de cada ítem se basó en los objetivos de MI. Dado que una componente fundamental de la UC corresponde al desarrollo de competencias transversales a diferentes contenidos - entre ellos: manejo de lenguaje matemático, lógica, manejo operatorio-, para la PI se identificaron y categorizaron las competencias a evaluar junto con los contenidos matemáticos considerados imprescindibles para el adecuado desempeño al ingreso a FIng. Además, los ítems se organizaron en tres grupos según dificultad creciente (grupos: A, B y C); a cada ítem se le asignaron el (los) contenido(s) y la (las) competencia(s) que busca evaluar. El análisis de la PI se centró en dos aspectos: i) los ítems: determinación de los índices de dificultad y discriminación así como análisis de cada distractor por ítem; ii) la relación entre los resultados de los estudiantes en la PI y en las UC cursadas en el primer semestre de las carreras. Con respecto a los ítems, para el análisis de dificultad y discriminación se siguieron las recomendaciones de Rodríguez-Ayán (2018). Se constató que la dificultad media de cada grupo de ítems (A, B y C) -en febrero y julio- fue creciente, lo que es coherente con la asignación de dificultad realizada a priori por los docentes al momento de diseñar la PI. El análisis puso en evidencia la dificultad que presentan para los estudiantes los ítems que incluyen ejercicios de operatoria básica, conjuntos y razonamiento lógico. El análisis de discriminación se basó en proporciones (Dis= Ps -Pi ; Ps= proporción de aciertos en el ítem en el grupo superior de rendimiento; Pi= proporción de aciertos en el ítem en el grupo inferior de rendimiento) y se tomó el criterio sugerido en Rodríguez-Ayán (2018). La PI tuvo un adecuado poder de discriminación en ambas ediciones. Con el análisis realizado en febrero fue posible identificar ítems con bajo índice de discriminación y ajustarlos para su mejora en la edición de julio. En particular, el análisis de los distractores de cada ítem permitió mejorar su redacción así como contar con más elementos para identificar los errores cometidos y por tanto, identificar con mayor precisión las dificultades de los estudiantes al inicio en las carreras. También fue posible identificar distractores funcionales -aquellos que son ignorados por los estudiantes de buen rendimiento y seleccionados por los de rendimiento bajo-. Varios ítems sufrieron modificaciones para la edición de julio en base a este análisis y mejoraron su índice de discriminación. En la exposición oral se mostrarán ejemplos concretos de ítems que fueron modificados en la edición de julio así como aquellos que presentaron mayor dificultad para los estudiantes. Con respecto a los resultados que surgen de comparar el desempeño de los estudiantes en la PI y en las UC cursadas en el primer semestre de la carrera, se pudo constatar que para ambas ediciones de la prueba, los estudiantes que alcanzan la suficiencia en la PI, obtienen buenos resultados en los parciales y aprobación del curso de CDIV. Para la edición de febrero, considerando los resultados del primer parcial de CDIV, aquellos estudiantes que obtuvieron la suficiencia en la PI presentaron 51.3 veces más chance de exonerar CDIV que los estudiantes que no alcanzaron la suficiencia en la PI. Para la edición de julio, los estudiantes que alcanzaron la suficiencia en la PI y cursaron CDIV, lograron la exoneración de dicha UC. Para Geometría y Álgebra Lineal 1 (GAL 1) que también se cursa en el primer semestre de las carreras, no se encontró una relación tan clara entre los resultados de la PI y el desempeño en dicha UC. Al respecto puede indicarse que la PI incluye en su mayoría ítems directamente vinculados a los temas que se desarrollan en CDIV y no en GAL 1. El diseño y análisis de la PI está a cargo de los docentes del Instituto de Matemática de FIng a cargo de MI; en el análisis participa además la Unidad de Enseñanza de la FIng (UEFI). Además de los autores, integra el equipo de MI el Dr. Marcelo Lanzilotta. Agradecemos al Mag. Daniel Alessandrini integrante de la UEFI por el apoyo al análisis de datos de la PI.

508 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 2 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la FIC: análisis de programas y la mirada de las coordinaciones de carrera

Natalia H. Correa | Uruguay | Universidad de la República, Facultad de Información y Comunicación, Unidad de Apoyo a la Enseñanza

Natalia Moreira | Uruguay | Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Unidad de Apoyo a la Enseñanza

Esta comunicación surge del proyecto "Estudio de las estrategias y modalidades de los docentes de la Facultad de Información y Comunicación para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes", investigación financiada por la Universidad de la República, en el marco del llamado a Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU). Partiendo del supuesto de que la evaluación es, desde su concepción, un término polisémico y que reviste de gran complejidad en su implementación, es necesario comprender cómo abordan la evaluación de los aprendizajes los docentes universitarios. Considerando lo que plantea Celman (1998) respecto a que la calidad de la evaluación depende del grado de pertinencia en relación con el objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen y lo que señala Camilloni et al (2009, p. 2) sobre la diversidad de tipos de instrumentos empleados, la naturaleza de las tareas solicitadas a los estudiantes y las condiciones de administración, esta investigación tiene propósito principal identificar, sistematizar y analizar, precisamente, las estrategias de evaluación implementadas por los docentes en relación con los aprendizajes de los estudiantes y la concepción de evaluación que subyace en dichas estrategias. Asimismo, se busca conocer las reflexiones del profesorado acerca de sus prácticas evaluativas. Para lo anterior el equipo de investigación se ha planteado las siguientes preguntas: ¿qué estrategias implementan los docentes al evaluar los aprendizajes de los estudiantes?, ¿cuáles son las concepciones que subyacen sobre la evaluación a partir de sus prácticas?, ¿cuáles son las reflexiones de los docentes respecto de sus prácticas de evaluación? ¿existe coherencia entre la evaluación propuesta en el programa y lo que realmente se hace? La estrategia metodológica está centrada en la reconstrucción, en un escenario de contexto natural, de una porción de la realidad desde una perspectiva holística y hermenéutica. Se seleccionó una muestra de unidades curriculares (UC) de las tres carreras que se dictan en este servicio (Archivología, Bibliotecología y Comunicación). En el caso de las dos primeras, se seleccionó una UC de cada uno de los ciclos (inicial, intermedio y de graduación) y de cada uno de los módulos en que se organiza la malla curricular. Para el caso de Comunicación, además de considerar ciclos y módulos, se tuvo en cuenta las diferentes orientaciones y perfiles que pueden tomar los estudiantes. Esto llevó a contar con un total de 48 UC en la muestra final. Los instrumentos utilizados fueron: - Entrevistas a informantes calificados: Coordinadores de las tres carreras. - Análisis documental: Planes de estudios y programas de las UC seleccionadas. - Entrevistas a los docentes de las UC seleccionadas (en proceso de trabajo de campo). Respecto al análisis de las entrevistas a coordinadores de carrera se utilizaron las siguientes categorías: - Nivel de conocimiento sobre el plan de estudios. - Percepciones sobre lo que hacen los docentes en relación con la evaluación. - Percepciones sobre lo que acontece en la práctica concreta. En el análisis de los programas se utilizaron las siguientes categorías: - Metodología: clase expositiva, lectura dirigida, discusión grupal, ejercicios prácticos, proyectos. - Instrumentos para la evaluación: cuestionarios múltiple opción, escrito, monografía, proyecto o informe, oral, portafolio. - Objetivos de aprendizaje mencionados: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear. En cuanto a las entrevistas a docentes de las UC seleccionadas, actualmente se está finalizando el trabajo de campo por lo que a continuación se compartirá un breve avance de resultados del análisis de las entrevistas a informantes calificados y del análisis documental de los programas de las UC seleccionadas. En primer lugar, los informantes calificados perciben que la implementación de una evaluación formativa e integral resulta más compleja en el primer ciclo de las carreras por la numerosidad estudiantil, mientras que en los ciclos más avanzados resulta más factible. Además existe una relativa coherencia entre las prácticas de evaluación del profesorado y lo planteado en los planes de estudio, principalmente en Archivología y Bibliotecología, pues en dichas carreras es menor el número de estudiantes. Sin embargo, se advierte que aún resta mucho por hacer. A su vez, la autoevaluación no es implementada más allá del uso de los recursos digitales "cuestionarios" en los cuales los estudiantes pueden ver los resultados. Por su parte, no se percibe que se incorpore la evaluación entre pares. En segundo lugar, del análisis documental de los programas de las UC que integran la muestra se observa que las metodologías de enseñanza mencionadas con mayor frecuencia son las clases expositivas y los ejercicios prácticos. Asimismo, los instrumentos más utilizados para la evaluación son la entrega de proyecto o informe final y el escrito. Por último, los objetivos de aprendizaje más frecuentemente referidos son analizar y comprender. Cabe destacar que los programas analizados fueron los vigentes al momento anterior a la pandemia.

549 | ORAL

Sesión Número: 5 | Sala Zoom 2 | *Jueves 28 | 14:30 hs*

EJE: 11. Evaluación y acreditación universitaria

Una revisión bibliográfica sobre la calidad de la educación superior y sus principales componentes, como base de un meta-análisis

Fernando Acevedo | Uruguay | Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, CENUR del Noreste, Udelar
Fiorella Gago | Uruguay | Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, CENUR del Noreste, Udelar
Alejandra da Silva | Uruguay | Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, CENUR del Noreste, Udelar
Lucía Bastos | Uruguay | Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, CENUR del Noreste, Udelar

En las últimas dos décadas el concepto calidad ha adquirido una importancia creciente en la evaluación de bienes, servicios, organizaciones, programas y sistemas en variados ámbitos de las sociedades contemporáneas, y de hecho se ha instalado como asunto crucial en la agenda de las políticas educativas de Uruguay, en especial en la Educación Superior (ES). Pero la relevancia, centralidad y ubicuidad de ese concepto ha coincidido (y co-incidido) con el de su ambigüedad y polisemia. La profusa literatura existente, lejos de haber gestado una definición precisa y ampliamente aceptada del concepto, ha dado lugar a un proceso de sobresaturación semántica y, paradójicamente, de deflación de significados (Acevedo, 2011), entre otras cosas porque se trata de un concepto en cambio constante y no susceptible de una interpretación unívoca (Zepke, 2014). Calidad continúa siendo, pues, una noción compleja, multidimensional y de variados sentidos y aplicaciones (Acevedo, 2008). En este contexto, a continuación se reseñan los principales lineamientos metodológicos y resultados de la primera fase de una investigación en curso, cuyo objetivo principal es identificar y evaluar la calidad de la educación en las tres sedes del Centro Universitario Regional (CENUR) del Noreste de la Udelar. Como primera aproximación al cumplimiento de dicho objetivo, se efectuó una exhaustiva revisión en la literatura científica internacional, orientada a identificar las conceptualizaciones predominantes sobre la calidad de la ES y los principales factores que la constituyen. El trabajo se desarrolló siguiendo los lineamientos fundamentales del método PRISMA-P formulado para revisiones sistemáticas y meta-análisis (cf. Shamseer et al., 2015). Se realizó una búsqueda de artículos publicados entre 2016 y 2020, enfocados en la calidad de la ES en una selección de las 1.272 revistas de las categorías «Education» y «Educational Research» del SCImago Journal Rank de 2019. La selección de las revistas se efectuó a partir de la adecuación de su nombre a aquel foco temático; como resultado, quedaron seleccionadas 260 revistas (el 80% de ellas publicadas en inglés): 88 de las 306 revistas Q1, 70 de las 307 Q2, 56 de las 304 Q3, 35 de las 293 Q4 y 11 de las 62 revistas sin categorizar. El 60% de las revistas corresponde a Reino Unido (92) y EE.UU. (64); el resto a España (25), Países Bajos (15), Brasil (7), Australia (6), Suiza (5), Turquía (5), México (5), Sudáfrica (4), Canadá (3), Nueva Zelanda (2), Malasia (2), Rusia (2), Polonia (2), Colombia (2), Chile (2), y a otros 17 países con 1 revista cada uno. La primera fase de búsqueda se restringió a los resúmenes (abstracts) y palabras clave (keywords) de los artículos en cada una de las 260 revistas seleccionadas, según tres instancias sucesivas de búsqueda: (i) aplicación del filtro «educación superior» («higher education»), (ii) aplicación del filtro «calidad» («quality»), y (iii) filtro a partir de la lectura de resúmenes (abstracts) y palabras clave (keywords). En esta última instancia se excluyeron revisiones narrativas, estudios en sistemas educativos a distancia y escalas y validación de escalas. A efectos de refinar y aumentar la sensibilidad de la búsqueda, en las dos pri-meras instancias se utilizaron, además de los filtros referidos, los siguientes conectores boleanos: (Calidad) AND (Educación OR Educativa OR Académica) AND (Enseñanza) y los correspondientes en inglés: (Quality) AND (Education OR Educational OR Academic) AND (Education OR Teaching). En esa primera fase de búsqueda quedaron seleccionados 257 artículos del total de 53.290 publicados en las 260 revistas incluidas en el universo de búsqueda. Luego se realizó un análisis de temas por codificación abierta deductiva en esos 257 artículos, y se generaron resúmenes de los resultados relevantes sobre la conceptualización de la calidad de la ES y sus componentes (o dimensiones o variables) valorados como sustantivos. Como resultado se determinaron los principales estándares considerados en la evaluación de la calidad de la ES; éstos, en orden de importancia decreciente, fueron los siguientes: formación y nivel de desempeño de los docentes (23%), organización y gestión del centro (16%), desempeño estudiantil (12%), rigurosidad, exigencia, integración y planificación del curriculum (11%), relación entre actores y grado de logro de un ambiente motivador del estudio (9%), estructura edilicia y materiales de estudio (8%), información y comunicación sobre temas relevantes del centro educativo (2%), vinculación con actores locales (1%), otros componentes (factores socioemocionales, gobernanza, colaboración entre pares, expectativas, autonomía y antecedentes académicos del estudiante, soporte financiero, actividades de investigación, dimensiones simbólicas, virtudes éticas y morales, internacionalización: 17%). El estudio realizado permite conformar un estado del arte, a escala internacional, sobre la conceptualización de la calidad de la ES y sus principales componentes. Si consideramos que el principal estudio con este foco temático realizado hasta el momento en Uruguay (Rodríguez-Morales, 2017), específicamente en el ámbito del CENUR del Este, ha mostrado resultados significativamente diferentes, resulta de gran interés confrontar esos resultados y aquella conceptualización con la que predomina entre los principales actores de la ES en la región noreste de nuestro país. Este es, precisamente, el objetivo de la investigación en la que se inscribe el estudio aquí reseñado, concebido como su instancia introductoria.

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

3 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 5 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Sergio Ricardo Quiroga | Argentina | ICAES

Esta ponencia describe y analiza el carácter de las actividades de cooperación, internacionalización y movilidad estudiantil y docente de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina), los convenios y acuerdos de cooperación e internacionalización existente en la UNSL durante el periodo 2005-2014. La internacionalización es un fenómeno emergente que puede ser entendido como un entramado relacional complejo y ambiguo que expone fuerzas opuestas y centrífugas con características singulares y que otorga fuertes desafíos a sus comunidades de acuerdo a su grado de conciencia, su cultura académica y a las posibilidades y desarrollo de actuación en niveles locales/internacionales (Quiroga, 2019, 2020). El sistema de Relaciones Interinstitucionales en la Universidad Nacional de San Luis comenzó a desarrollarse desde la propia creación de la universidad. Sin embargo, su desarrollo era diverso en el ámbito de las facultades. No existió demasiada información sobre el periodo de análisis de los años 2005-2006. Sin embargo, durante los años 2005-2006 las actividades de cooperación e internacionalización de la Universidad Nacional de San Luis fueron desarrolladas por las Facultades y por los cinco Institutos en áreas de Química Tecnológica (INTEQUI), Matemáticas Aplicadas (IMASL) Física Aplicada (INFAP), Ciencias Químicas (INQUISAL), y Ciencias Biológicas Aplicadas (IMBIO) y el Centro Científico-Tecnológico UNSL-CONICET. Todas las iniciativas resultaron canalizadas por las Facultades y por el área de Relaciones Internacionales que existía en la UNSL como dependencia específica desde el año 1990 En las gestiones formuladas entre los años 2007 al 2010 y del 2010 al 2013 se elevó al rango de Secretaría al área de relaciones interinstitucionales. Desde el año 2007 se revitalizó la membresía a distintos consorcios de los cuales, la UNSL no participaba. En ese período, se potenciaron algunas relaciones preexistentes con distintas universidades y redes y se amplió sustantivamente la participación de la universidad en diversos programas. i. El área de relaciones internacionales comienza a tener visibilidad desde el año 2007. ii. Desde el año 2013, la UNSL designa una Secretaría de Relaciones Interinstitucionales, que ya no depende más del Vicerrectorado. iii. La Secretaria de Relaciones Interinstitucionales (SRI) participó en diversos programas de cooperación. Los programas en los que el Rectorado participa activamente son JIMA, MACA, ERASMUS MUNDO, CRISCOS, PAME-UDUAL, MAGMA y las becas FULBRIGHT. iv. Una de las principales dificultades de la UNSL, constituye el tema del reconocimiento de los estudios de los estudiantes locales que realizan cursos en otras universidades extranjeras, ya que no existe una definición clara al respecto. La UNSL no cuenta con una Ordenanza de alumnos internacionales que permita canalizar esta problemática de manera más adecuada los intercambios, aunque tampoco existen claros lineamientos nacionales al respecto. Los estudiantes regresan a San Luis y existen verdaderas dificultades en los docentes de la UNSL en el reconocimiento de los estudios que estos estudiantes realizaron en el extranjero. Esta problemática, no solo es una dificultad en el contexto local, sino que es además, un terreno de indefiniciones en el plano nacional. Principales rasgos de la Internacionalización en la UNSL - Los recursos humanos disponibles para la gestión de la Secretaría eran y son limitados, pese a ello se realizaron múltiples actividades y la UNSL participó en diferentes propuestas de movilidad. En la gestión que se inició en el año 2013, el organigrama de la Secretaría preveía dos departamentos en espacios físicos escasos: el Departamento de Cooperación y el Departamento de Convenios, ambos con una persona y donde todo el personal es contratado. - En la gestión hubo un fuerte y reconocido impulso que tomó la Secretaría de Relaciones Interinstitucionales (SRI) 2007-2013, estableciendo y actualizando membresías y formulando iniciativas de mediano alcance. - La movilidad de los estudiantes de la Universidad Nacional de San Luis se ha dirigido hacia las universidades de países latinoamericanos, incluido México y como contraprestación estudiantes extranjeros de esas latitudes, vienen a San Luis, Argentina, en reciprocidad con los acuerdos establecidos y los programas de movilidad vigentes. La UNSL ha desarrollado progresivamente las formas de cooperación tradicional como la movilidad docente y la movilidad estudiantil, pero no ha alcanzado en el período de análisis, una intensidad y densidad significativa en la profundización de la internacionalización (Quiroga, 2019). Aún esta organización educativa, no ha sido capaz de poder emprender aquellas nuevas formas de internacionalización como la educación transfronteriza o virtual en los términos de Rama (2011) y generar la cooperación permanente de equipos de investigación de dos o más universidades. La UNSL necesita desarrollar un plan institucional en la universidad que incorpore una visión estratégica y aproveche las experiencias de movilidad que se realizan constituyen retos de las gestiones universitarias. Ese instrumento puede facilitar la incorporación de una "cultura de internacionalización" (Quiroga, 2019,2020) en el seno universitario, tras hacer un diagnóstico de la situación actual. Por otro lado existe cierta despreocupación de la comunidad universitaria que no parece cuestionarse internamente sobre los temas que la convocan en su tiempo y que aparecen relevantes de la universidad de nuestro tiempo como la internacionalización. En la actualidad, las perspectivas sobre el futuro de estos temas en el seno universitario no parecen ser esperanzadoras (Quiroga, 2019). La integración de la dimensión internacional en el quehacer académico de las universidades es una tarea conjunta de los gobiernos nacionales, a las autoridades y a la comunidad universitaria. Las estrategias de tipo individual no resultan en un impacto directo sobre el mejoramiento del sistema de educación superior. Para ello son necesarias, estrategias integrales universitarias como los currículos compartidos y las dobles titulaciones, entre otras iniciativas.

28 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 2 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

IMPACTOS DA MOBILIDADE ACADÊMICA NUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERNACIONAL DA AMERICA LATINA

Vanessa Gabrielle Woicolesco | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Egeslaine DE NEZ | Brasil | Universidade Federal do Mato Grosso

Marília Costa MOROSINI | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

A internacionalização universitária, suporte para uma educação como bem público, envolve o intercâmbio de conhecimentos, a criação de redes de investigação, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, a mobilidade (docente, discente e de técnico-administrativos). Além disso, enseja o estabelecimento de processos formativos que desenvolvam o respeito à diversidade cultural, privilegie a interculturalidade e a responsabilidade social. As atividades relacionadas à internacionalização são um dos eixos estruturantes no desenvolvimento de toda universidade (pública ou privada) e se constitui como uma estratégia indispensável para o avanço científico, tecnológico e de geração de oportunidades para a qualificação da comunidade acadêmica. Embora, no contexto atual, a maior parte das iniciativas de internacionalização ainda se apresentem como oferta de um serviço, baseando-se majoritariamente nas relações econômicas e comerciais, e através da mobilidade (restrita a uma pequena parcela da comunidade universitária), a construção de um modelo que invista na internacionalização da aprendizagem para todos, parece uma escolha assertiva das Instituições de Educação Superior (IES), em cenário de tempos adversos e com escassez de recursos. Nesta direção, este estudo tem como objetivo compreender o contexto emergente dos processos de mobilidade Sul-Sul, enfatizando as ações de uma instituição pública federal de Educação Superior brasileira, no que tange a sua política de mobilidade e os impactos na formação acadêmica de estudantes de graduação. No compasso em que globalização exige cada vez mais capacidades interculturais, a experiência de mobilidade acadêmica contribui para uma formação superior sólida e de qualidade. O procedimento metodológico compreendeu um levantamento bibliográfico e documental, gerador de um estado de conhecimento. Caracteriza-se como um estudo de caso, e a análise dos dados caracteriza-se como quali/quantitativa. A instituição analisada foi a Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), localizada numa fronteira trinacional, e que tem um corpo docente e discente internacional. A UNILA tem missão e vocação internacional, voltada para a integração regional. Tem um papel fundamental no processo de internacionalização da educação superior na América Latina, com objetivo de formar recursos humanos, em nível de graduação e de pós-graduação, para contribuir com o desenvolvimento dos países latino-americanos e caribenhos a partir de uma integração do saber. Essa IES faz parte do sistema de instituições federais de ensino superior brasileiras, criada num contexto nacional em que emergia a necessidade de reestruturação da educação superior pública. Sua finalidade precípua tinha como foco a ampliação do acesso, a interiorização, a ampliação de políticas educacionais inclusivas, tornando o campus universitário mais democrático. Com o escopo de analisar os impactos da mobilidade acadêmica na formação dos estudantes de graduação da UNILA, foram analisados os relatórios de mobilidade internacional de acadêmicos que participaram de ações de mobilidade no ano de 2017. Neste ano, 27 estudantes participaram de mobilidade acadêmica, sendo que 18 participaram de mobilidade acadêmica internacional. Para este estudo foram selecionados os relatórios encaminhados por 10 estudantes, em razão da padronização do instrumento utilizado. O instrumento é composto por 14 questões abertas, que compreendem os dados pessoais do respondente e os aspectos qualitativos da experiência de mobilidade acadêmica. A análise foi realizada sobre 04 questões qualitativas do relatório, nas quais os estudantes discorreram sobre as experiências que tiveram, como visualizam o impacto da mobilidade em sua formação, as dificuldades enfrentadas, assim como, sobre a receptividade da comunidade universitária e do povo do local. A partir das políticas e práticas adotadas pela UNILA foi possível observar como uma instituição brasileira tem desenvolvido uma internacionalização substantiva em que são adotadas estratégias para a construção de vias alternativas capazes de responder às complexas demandas que constituem a realidade latino-americana. Com relação à mobilidade acadêmica, componente da política de internacionalização, as práticas desenvolvidas na UNILA possuem uma característica expandida, compreendendo a modalidade IN e OUT, além de oportunidades de mobilidade no país ou no exterior para os estudantes internacionais que estão matriculados em cursos de graduação e pós-graduação. Os dados obtidos junto à instituição demonstram que no período de 2015 a 2019, 167 estudantes participaram de mobilidade acadêmica, dos quais 70% em instituições no exterior e 30% em instituições brasileiras. O principal destino dos estudantes é a América Latina (82%). No mesmo período a instituição recebeu em mobilidade 58 estudantes, dos quais 64% são estudantes internacionais. Com base nesses resultados, é possível identificar que a mobilidade acadêmica na UNILA tem promovido a inclusão de uma dimensão internacional na formação universitária, imprimindo qualidade e pertinência social na produção do conhecimento e na preparação de egressos que reconheçam os interesses estratégicos de inserção e de cooperação internacional frente a um mundo globalizado. A análise do corpus possibilitou uma compreensão mais abrangente de como os estudantes caracterizam e significam a mobilidade acadêmica, entre eles: como são os desafios desse processo; o quanto as experiências vividas foram positivas e enriquecedoras; a importância da receptividade da comunidade local e universitária no processo de adaptação; as aprendizagens teóricas e empíricas sobre o contexto; novas formas de ser e estar na universidade; o impacto na formação acadêmica e profissional; dentre outros. Embora a mobilidade acadêmica tenha um potencial limitado e ainda não ofereça a todos os estudantes a experiência de uma vivência no exterior, o desafio está no desenvolvimento de uma estratégia mais sofisticada do uso das aprendizagens obtidas nas vivências de mobilidade pelas IES no ambiente doméstico do campus universitário.

53 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 2 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

EL PROGRAMA MARCA COMO UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN

MANFRED RAUL STRAUSS QUINTELA | Bolivia | UNIVALLE LA PAZ

El programa de intercambio MARCA es la respuesta a las necesidades de integración de la Educación Superior en la región, como herramienta que genera cambios estratégicos que permitirán transformaciones económicas, políticas y sociales en los actores, fortaleciendo la relación entre las universidades públicas y privadas, mediante los programas de movilidad de estudiantes, docentes y administrativos, cumpliendo con el objetivo central de integración regional. La internacionalización es reconocida como el proceso que fomenta el entendimiento universal y desarrolla las habilidades necesarias para vivir y trabajar en un mundo diverso. Desde la academia: se aborda una definición que articula los tres procesos básicos que se manejan en las universidades a nivel internacional que son la docencia, la investigación y la extensión sobre lo cual, se expresa que la internacionalización de la educación también puede ser entendida como el proceso de integrar una dimensión internacional o intercultural con las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución, que son en última los fines de la universidad. Promoviendo la integración académica entre las carreras de odontología acreditadas al sistema ARCU-SUR del MERCOSUR a través de la movilidad docente, estudiantil e investigación respondiendo a las necesidades del país y de la región. Objetivo Análisis y reflexión acerca del programa de intercambio MARCA como respuesta a las necesidades de integración de la Educación Superior y el beneficio que ésta presenta para estudiantes, docentes, instituciones y países que son integrantes del MERCOSUR. Resultados La movilidad estudiantil a través del programa impulsa la participación en actividades académicas, investigativas y culturales. Además del valor añadido que obtendrán los futuros titulados en términos lingüísticos y multiculturales en el marco de su movilidad internacional, promueve la personalización de los planes de estudios. Al permitir que se adapten los programas académicos a las necesidades del estudiante y la región, garantizando el reconocimiento de una cualificación. Desarrolla políticas para incentivar la movilidad docente a través del programa, impulsando la participación en actividades académicas, investigativas y culturales. Promoviendo las cooperaciones para la innovación gracias a la interconexión de investigadores acelerando los avances científicos. Conclusión El programa de intercambio MARCA ofrece beneficios para estudiantes y docentes como una oportunidad de crecimiento personal, pero también para la integración y cooperación de las personas y las instituciones en la región. Así mismo promueve a la Universidades a poner en marcha un proceso de reflexión sobre su oferta formativa para aumentar su atractivo internacional, logrando una modernización de la oferta académica, e incluso en la evolución de los planes de estudios. INTRODUCCIÓN El programa de intercambio MARCA vigente en la actualidad, se constituye en la respuesta a las necesidades de integración de la Educación Superior en la región, como herramienta que genera cambios estratégicos que permitirán transformaciones económicas, políticas y sociales en los actores, fortaleciendo la relación entre las universidades públicas y privadas, mediante los programas de movilidad de estudiantes, docentes y administrativos, cumpliendo con el objetivo central de integración regional. La internacionalización es reconocida como el proceso que fomenta el entendimiento universal y desarrolla las habilidades necesarias para vivir y trabajar en un mundo diverso. METODOLOGIA La metodología implementada es de carácter cualitativo y que se encuadra en la categoría de Trabajo Descriptivo y de Revisión bibliográfica crítica, para su elaboración se tomaron en cuenta fuentes primarias (tratados, acuerdos y declaraciones internacionales, decisiones comunitarias) y secundarias (bibliografía específica y ponencias presentadas en congresos y seminarios). El PROGRAMA MARCA Y LA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL VALLE EN BOLIVIA La Universidad Privada del Valle (UNIVALLE), con el objetivo de integrarse a la comunidad mundial, adherirse a redes internacionales y de esa manera ser parte del nuevo escenario donde el conocimiento y la tecnología se consideran fundamentales, es que en su Política de Internacionalización promueve programas de titulaciones conjuntas, profesores visitantes extranjeros de posgrado, movilidad de estudiantes de intercambio financiados y proyectos internacionales de investigación. Todos estos procesos se realizaron con la finalidad de mejorar la calidad de la Universidad, así mismo se establece el "Método de Autoevaluación y Autorregulación Integral y permanente (META)", que es una herramienta de autoevaluación interna que permitió valorar todos los programas de la universidad con miras a acreditar en foros externos. Es así que luego participa en el proceso de acreditación de MERCOSUR, en el cual los programas de pregrado de Medicina, Ingeniería Civil, Arquitectura, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Electromecánica y Odontología tuvieron éxito al acreditarse. La primera convocatoria 2008 a la gestión 2019 se realizaron 160 procesos de movilidad, 109 estudiantes de Univalle participaron y se recibieron 51, ULTIMAS REFLEXIONES Como apreciamos, la integración económica, que fue la que en primera instancia motivo la conformación del MERCOSUR se ve acompañada por la integración educativa, donde la movilidad estudiantil desempeña un papel determinante puesto que complementa la formación de los sujetos, impulsa el desarrollo de una identidad regional particular, facilita la integración laboral y cultural, posibilita el contacto con formas de trabajo académico y expresión cultural diferentes y enriquecedoras, fomenta el intercambio de ideas y de conocimientos, posibilita la realización de proyectos conjuntos que pueden derivar en la formulación de soluciones a problemas comunes y acerca a los ciudadanos de distintos países, con lo que se promueve la construcción de una región con personas más tolerantes y solidarias. De igual forma, los programas de movilidad estudiantil permiten que los alumnos exploren nuevas áreas de desarrollo profesional y amplíen sus perspectivas en materia de desarrollo académico, laboral y personal. la movilidad estudiantil podría constituirse en una herramienta fundamental no solo para formar una conciencia favorable a la integración en los futuros profesionales y adquirir la experiencia internacional de convivir con la interculturalidad y lo diferente en el proceso de aprendizaje, sino también para que estos estudiantes adquieran la capacidad para desenvolverse en ámbitos laborales ya no sólo nacionales, sino también regionales e internacionales, más amplios y más competitivos cuando en un futuro las restricciones a las libertades de circulación de personas se levanten.

116 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 2 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

EVALUACIÓN DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE VETERINARIA - UDELAR

Alejandro Varesi | Uruguay | Facultad de Veterinaria (Udelar)
Rosemary Rivero | Uruguay | Facultad de Veterinaria (Udelar)
Pablo Juri | Uruguay | Facultad de Veterinaria (Udelar)
Esteban Boichuk | Uruguay | Facultad de Veterinaria (Udelar)

Los procesos de internacionalización han marcado un incremento de programas que involucran intercambios académicos y científicos entre las instituciones y países. El relacionamiento y cooperación universitaria aparece como un posible camino para responder a los desafíos que se plantean en este nuevo escenario, mejorando la calidad de los procesos académicos y los resultados obtenidos (Zarur, 2008). Asimismo, los procesos de Acreditación, tanto nacionales como internacionales, certifican la calidad académica de las Carreras Universitarias, favoreciendo los procesos de mejora continua de la calidad (Sturbin, 2010). La Facultad de Veterinaria (FVet) y la Universidad de la República (Udelar) entienden que los intercambios y movilidad académica son fundamentales para mejorar la calidad de la institución así como favorecer el contacto con la realidad de la profesión en otros contextos. La Udelar desarrolla una política activa de convenios, manteniendo en vigencia actualmente 599 convenios marco con diversos actores; Estado, entes autónomos, asociaciones, empresas privadas, sector productivo y otras Universidades, involucrando a 57 países y permitiendo la movilidad e intercambio académico de docentes, estudiantes y funcionarios (Servicio de Relaciones Internacionales, 2019). Estos convenios constituyen el marco para que la FVet establezca acuerdos específicos con organismos vinculados, en base a lo cual se ha dado en los últimos años un importante incremento en la movilidad de estudiantes de grado. El presente trabajo tiene como objetivo la descripción del mencionado fenómeno para el período 2013-2019, periodo durante el cual se concretaron un total de 185 movilidades de estudiantes de grado. Los datos obtenidos para este trabajo surgen de la sistematización realizada por la Secretaría del Estudiante de FVet de los intercambios estudiantiles realizados en el marco de programas o convenios vigentes que posee la institución. Del total de 185 movilidades, 113 corresponden a estudiantes de la Udelar y 72 a estudiantes de a universidades extranjeras. Al analizar las movilidades realizadas por los estudiantes de la FVet, las movilidades realizadas por convenio, sin apoyo económico, representan el 49% del total (113). Debe destacarse que el 82% de estas fueron coordinadas en 2018 y 2019, periodo en el que FVet intensificó el trabajo de difusión, asesoramiento y coordinación de este tipo de movilidades. A las movilidades por convenio les siguen las realizadas en el marco de los programas con apoyo económico; ESCALA (24%), MARCA (15%), Santander (8%), PAME (4%) y Fellow Mundus (1%). El 50% de las movilidades se realizan a Brasil, 28% a Argentina, 13% a España, 4% a Colombia, 3% a Bolivia y otro 3% se distribuye entre Chile, Hungría y Portugal. Debe destacarse que el 73% de las movilidades realizadas a Brasil se realizan por convenio, lo cual está dado por la facilidad que existe para la gestión de estancias cortas de prácticas en diferentes universidades de este país. La FVet realiza una encuesta a los estudiantes al retorno de la movilidad para indagar sobre su percepción respecto a los diferentes aspectos de la movilidad y sobre las posibles mejoras que consideran necesarias. En cuanto a las fortalezas identificadas el 96% considera la experiencia como un aporte fundamental a su formación, el 61% menciona la importancia del intercambio cultural y un 36% destaca el apoyo que recibieron de parte de la institución de origen y/o de destino. Un 32% de los estudiantes plantea dificultades con el alojamiento, refiriéndose a la búsqueda y las condiciones de los mismos, otro 32% encuentra insuficiente el apoyo económico brindado. Además plantean la necesidad de mejorar el asesoramiento e información sobre las actividades académicas (25%), y trámites migratorios (21%). Un 18% de los estudiantes alude a la necesidad de contar con redes de contención y acompañamiento. A partir de los resultados expuestos, puede visualizarse que los estudiantes que participan de las movilidades académicas tienen una alta valoración de las mismas como aporte a su formación. Se ha identificado que esto desencadena la recomendación a sus pares de este tipo de actividades, lo que explica el importante incremento de movilidades académicas en los últimos años. La FVet se encuentra trabajando actualmente en la mejora de aspectos vinculados a las dificultades mencionadas, en este sentido se propone desarrollar diferentes estrategias de apoyo y asesoramiento dirigido a estudiantes de movilidad con el fin continuar promoviendo estas actividades altamente convenientes para el proceso de formación.

124 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 2 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRA: A INTERNACIONALIZAÇÃO E OS DESAFIOS APRESENTADOS NA ATUALIDADE

Karen Graziela Weber Machado | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
Vanessa Gabrielle Woicolesco | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
Adriana Justin Cerveira Kampff | Brasil | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Segundo Vilizzio (2016) alguns autores abordam que a educação superior está passando por um processo de transformação, principalmente, a partir da última década, em relação a inúmeras questões, dentre elas destaca-se a internacionalização. Isto implica dizer que a internacionalização tem sido considerada uma das missões a ser contemplada pela universidade na sociedade do conhecimento. Para Knight (2003, p. 02), a internacionalização é compreendida como "o processo de desenvolvimento e implementação de políticas e programas para integrar a dimensão internacional, intercultural e global nos propósitos e funções da educação superior". Nesse sentido, inúmeras iniciativas têm sido desenvolvidas para integrar os sistemas educacionais universitários de diversas regiões do mundo. Nessa perspectiva, o presente estudo objetivou analisar as produções científicas elaboradas no Brasil, no período de 2015 a 2019, sobre o processo de internacionalização da Educação Superior pública no país. Neste estudo a metodologia adotada é caracterizada como qualitativa exploratória, pautada na pesquisa bibliográfica, tendo como instrumento de coleta de dados os princípios de estado de conhecimento (MOROSINI, 2015), em que o desenvolvimento da natureza investigativa contribuiu com a qualificação da pesquisa e da produção acadêmica a partir do estudo, análise e sistematização do conhecimento que já foi produzido na área. Como fonte de pesquisa nacional, utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), selecionando os descritores "internacionalização da educação superior", "mobilidade acadêmica" e "redes de cooperação internacional". A primeira busca foi realizada com o descritor "internacionalização da educação superior". Foram encontrados 37 (trinta e sete) estudos, sendo que em relação ao objetivo da pesquisa foi possível selecionar 13 (treze) trabalhos no banco de dados mencionado. Na segunda etapa da pesquisa utilizou-se o descritor "mobilidade acadêmica" e foram encontrados 43 (quarenta e três) trabalhos, porém considerando os objetivos do estudo, destes foi possível selecionar 05 (cinco) trabalhos no banco de dados abordado. Além disso, observou-se que 02 (dois) estudos se repetiram nesta busca, e foram excluídos da seleção do segundo descritor, sendo analisados conjuntamente com o primeiro grupo de trabalhos. Por fim, na terceira busca, foram utilizadas as palavras-chave "redes de cooperação internacional", porém, nesta última busca não foi encontrada nenhuma produção científica (dissertação ou tese) no Portal da BDTD. Deste modo, a partir das três buscas desenvolvidas foram selecionadas 18 (dezoito) produções científicas, envolvendo treze (13) dissertações de mestrado e cinco (05) teses de doutorado, todos os trabalhos selecionados estão diretamente articulados com a temática de pesquisa proposta, por esse motivo constituíram o corpus de análise. A partir do corpus de análise foi possível identificar nesses trabalhos três categorias centrais. A primeira categoria identificada refere-se à internacionalização da Educação Superior e é constituída por pesquisas desenvolvidas sobre mobilidade acadêmica (VILAÇA, 2017; SILVEIRA, 2018), Universidades de Classe Mundial (THIENGO, 2018) e tecnologias digitais e língua estrangeira (TYLER, 2016). A segunda categoria trata das políticas de internacionalização e é composta por pesquisas que analisaram os programas e ações de internacionalização da Educação Superior brasileira (NOGUEIRA, 2018) e estudos de caso de universidades públicas (OLIVEIRA, 2018; SANTOS, 2018; SOUZA, 2018). A terceira categoria compreende os programas governamentais e é integrada por pesquisas sobre ações de cooperação educacional internacional (JESUS, 2015), estudo de caso de universidades públicas (SILVA, 2017), e Programa Ciência sem Fronteiras (BORGES, 2015; JESUS, 2015; MARTINS, 2015; ALMEIDA, 2016; GOMES, 2016; RAMOS, 2016; SILVA, 2016; SILVA, 2017; PONTES, 2018; BARRETO, 2019). Os resultados apresentados nas dissertações e teses analisadas evidenciam que a educação superior está passando por um processo de reestruturação, com destaque para as ações de internacionalização e de diferentes programas governamentais brasileiros de fomento, expressivamente direcionados à pós-graduação e à mobilidade acadêmica. As pesquisas chamam a atenção ainda para a necessidade de as universidades empreenderem esforços nos processos de internacionalização com ações que fortaleçam as relações Sul-Sul, as quais permitem um intercâmbio sustentável de saberes, culturas, e pessoas, aspecto imprescindível para que as políticas e ações de internacionalização sejam efetivas. Em relação à internacionalização, reforçam a necessidade de formalização e consolidação de uma política nacional, de financiamento público, e do estabelecimento de processos avaliativos regulados por agências de fomento. Sendo assim, compreende-se que o processo de internacionalização deve ser desenvolvido de maneira constante e revisada para que seja possível reformular o que houver necessidade ao longo do tempo, possibilitando a qualificação desse processo.

136 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 5 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

AVANCE EN LOS PROCESOS DE RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS EN FVET DE LA UDELAR

Rosemary Rivero | Uruguay | Facultad de Veterinaria
Alejandro Varesi | Uruguay | Facultad de Veterinaria
Miguez Penélope | Uruguay | Facultad de Veterinaria

Para abordar esta temática, consideramos el acuerdo firmado por los ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, sobre el reconocimiento de títulos de grado de Educación Superior de la región. El mismo establece que los países reconocerán los títulos de las carreras acreditadas bajo el sistema Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCUSUR) para el Mercosur (acuerdo Mercosur, 2008). Situación que se alcanzó luego de diferentes instancias de diálogo y negociación y en las que la Universidad de la República (Udelar) ha participado desde el 2011. La entrada en vigencia de este acuerdo implica que los países aplicarán un procedimiento mediante el cual sólo se realizará la verificación documental del título, sin que el proceso involucre una evaluación académica ni la exigencia de requisitos académicos adicionales. Se considera que ésta medida representa un gran facilitador para la movilidad profesional en la región. Abadíe (2013, pp 1) define el "reconocimiento de título" como la aceptación por parte del Estado de credenciales educativas provenientes del extranjero. A pesar de ello los países parte son quienes deberán establecer la regulación para obtener la habilitación del ejercicio profesional a través de Colegios Profesionales u otros mecanismos por la correspondiente legislación nacional. Estos procesos de reconocimiento de título provenientes del exterior se han caracterizado por demandar, en su trámite, periodos de tiempo excesivamente prolongados en la mayoría de los servicios de la Udelar. Esto ocasiona a los solicitantes importantes perjuicios en cuanto a limitantes en el ejercicio de su profesión. Es en este contexto que el Consejo Directivo Central (CDC) aprobó en 2018 un instructivo que establece plazos para acelerar los trámites y atender las solicitudes en un plazo de tiempo razonable (Res.Nº6-15/05/2018). Ante la ineludible disposición, el Consejo de Facultad de Veterinaria (FVet) aprobó un instructivo donde se establecieron los criterios generales a considerar durante los procesos de reconocimiento de títulos y asignaturas (Res.Nº60-8/11/2018). En este marco se crea la Unidad de Reválidas (Exp. Nº 111400-000121-18), bajo la dependencia del Departamento de Administración de la Enseñanza. Ésta unidad tiene entre sus cometidos la gestión administrativa para el Reconocimiento de Títulos, Grados Académicos, Certificados de Cursos; realizados en: Universidades e Instituciones Públicas o Privadas de origen Extranjero, otros servicios de la Udelar, Instituciones Nacionales Públicas o Privadas reconocidas por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). A su vez se crea un Comité Académico de Revalidas, cogobernado y con representación de Secretaria Estudiantil, Departamento de Educación Veterinaria, Decanato, y un asesor del Departamento de Administración de la Enseñanza. El mencionado comité tiene por función la evaluación académica de las solicitudes, teniendo como insumo principal el documento con criterios generales aprobado por el Consejo de la FVet. El objetivo de este trabajo es evidenciar el avance en el reconocimiento de títulos desde la implementación del instructivo, para ello se utilizaron los datos que se encuentran sistematizados en la Unidad de Reválidas de FVet. Desde la puesta en práctica del protocolo interno de FVet, el Comité Académico de Reválidas dio curso a 29 expedientes de reválida de título. El 52% de las solicitudes tratadas corresponden a expedientes iniciados entre 2013-2017, 21% en 2018 y 28% en 2019. En cuanto al origen de los títulos pertenecen a Brasil (41%), Argentina (14%), Colombia (7%), Venezuela (17%), Cuba (17%) y Perú (3%). Para el 93% de las solicitudes se utilizó como criterio de evaluación la condición de Universidad con Acreditación Nacional de la institución que expidió el título o de carreras que cumplieron determinados estándares académicos establecidos por el Comité de Reválida de FVet. Para estos casos se exige al interesado la aprobación de los contenidos académicos del Área de Legislación y realizar 300 horas de prácticas pre-profesionalizantes en el área de su elección, según lo establece el plan 1998 vigente. Un porcentaje menor son los títulos que revalidan por el sistema Arcusur, donde sólo deben aprobar los contenidos correspondientes a Legislación (7%). A partir de la implementación del nuevo procedimiento para la reválida de título, la FVet está dando respuesta a las solicitudes en los tiempos reglamentarios establecidos por el CDC

142 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 5 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO DA ARQUITETURA E O DUPLO RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS NO MERCOSUL

Andressa Gazzana Reis | Brasil | Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Adalberto da Rocha Heck | Brasil | Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

A partir da consolidação de redes do Setor Educacional do Mercosul com a participação de Escolas Acreditadas pelo sistema ARCU-SUR, pode-se esperar que os sujeitos envolvidos consolidem um processo de internacionalização que, considerando suas especificidades e pontos em comum, construa um projeto de ensino, norteado pela visão de um futuro sustentável, na produção das cidades e da arquitetura do século XXI, com identidade latino-americana. Assumindo que as escolas de arquitetura não são homogêneas na construção dos saberes sobre a profissão da arquitetura, as redes internacionais, propiciam, através do diálogo entre diferentes visões, a reflexão sobre as cidades que se pretende construir para as nações latino-americanas integrantes da rede ARCU-SUR. Tais redes potencializam a produção de novos saberes questionando fatores determinantes estruturais de caráter social, econômico, político e ideológico, fortalecendo-se enquanto identidade regional, preservando suas especificidades culturais e seus valores étnicos. Esta posição antepõe-se à visão excludente e propõe uma nova proposta de integração construindo uma identidade coletiva expressa na aceitação de uma realidade comum e complementar entre nações unidas por contingências socioculturais e históricas. Nesse sentido, é adotada neste ensaio a noção de educação para a sustentabilidade que considera a produção do espaço em diferentes escalas (desde o edifício até a cidade) e em diferentes abordagens (projeto, construção, as relações entre projeto e construção, impactos com relação às práticas socioespaciais e o ambiente natural). A educação deve assumir compromissos com a sociedade do futuro, pois trabalha com um horizonte temporal que se projeta mais além considerando as mudanças significativas de nosso tempo. A partir de uma síntese das ações de intercâmbio discente e docente ocorridas com a participação do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos e da possibilidade de construção de matrizes curriculares equivalentes entre cursos de diferentes países, objetiva este trabalho apresentar contribuições para a concepção da dupla certificação aos estudantes participantes em ações de mobilidade. A internacionalização é um movimento necessário no sentido de ampliar as possibilidades de preparação, tanto do corpo docente quanto discente e, por consequência, dos egressos da universidade, uma vez que as competências profissionais derivam do grau de apropriação das inovações científicas e tecnológicas e dos debates e da investigação permanentes em torno da responsabilidade social da profissão, extrapolando os limites de cada país. Este processo possibilita o crescimento recíproco dos atores envolvidos em intercâmbio, qualifica a atuação dos participantes no processo de ensino aprendizagem e valoriza a titulação oferecida pelos cursos, contribuindo como diferencial na busca da excelência acadêmica e, por decorrência, apontando para a sustentabilidade como resultado da própria formação do arquiteto. No que tange as ações desenvolvidas, destaca-se a participação no Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA) que, desde 2010, mobilizou na Unisinos mais de 90 participantes, entre professores e estudantes brasileiros e estrangeiros, para a realização de atividades de curta e longa duração em instituições pertencentes ao Mercosul e países associados. Esse número representa 42% do total das ações de mobilidades discentes realizadas junto ao Curso de Arquitetura e Urbanismo entre 2010-2019, ao considerarmos os demais programas vigentes e desenvolvidos na instituição no escopo dos cursos em nível de graduação. Um número significativo, ao considerar, segundo Vitas et al. (2017, p. 25), que "Los intercambios académicos tienen una gran potencialidad en cuanto acerca a las personas quienes luego ayudarán a consolidar los vínculos institucionales, además de posibilitar una mirada crítica de los modos de hacer con la expectativa de generar y viabilizar propuestas de mejoras tanto en el lugar de origen como en el de destino". Referente aos estudantes em mobilidade, a distribuição de vagas foi realizada de acordo com as determinações dos projetos em andamento, permitindo que todos os discentes envolvidos, das diferentes universidades, pudessem realizar atividades acadêmicas durante um semestre letivo em um país estrangeiro, garantindo a troca cultural, o aperfeiçoamento em outro idioma e o aproveitamento total dos créditos obtidos durante o intercâmbio em seu retorno. No caso dos professores, as ações de mobilidade de curta duração foram iniciadas em 2015, prevendo, em sua maioria, o envio e o recebimento de dois docentes por ano por instituição, mediante liberação de cotas orçamentárias. No caso da Unisinos, os planos de trabalho desenvolvidos, após aprovação do colegiado, tiveram como objetivo principal a troca de experiências e práticas docentes entre as universidades de origem e destino. Além disso, buscou-se realizar a análise comparada das estruturas curriculares dos cursos, com vistas a otimizar o aproveitamento das atividades previstas para o intercâmbio discente e permitir a possibilidade de firmar acordos de dupla certificação. Ação que vai ao encontro das necessidades de atualização permanente do projeto pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo, que passou a integrar a iniciativa intitulada Graduação PRO. Alinhado a essa nova proposta, o arquiteto urbanista egresso do curso, considerando seu perfil de desenvolvimento pessoal e profissional, poderá atuar em diferentes espaços na sociedade. Desta constatação decorre a formatação curricular PRO, que permite ao estudante optar entre diferentes trilhas acadêmica ao longo de sua trajetória acadêmica: Empreendedorismo; Inovação social, geral das Atribuições Profissionais, rumo ao Mestrado e à trilha da Internacionalização. Nesse contexto, as ações de intercâmbio e o acúmulo de experiências decorrentes da inserção do curso em redes de pesquisa no âmbito do Mercosul foram de extrema importância e contribuíram na formulação desta proposta curricular, em especial no que se refere à internacionalização, diretriz estratégica na formação de arquitetos empreendedores e cônscios de sua responsabilidade social na construção do futuro sustentável.

172 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 2 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

ESTUDIO SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS

Patricia Viera Duarte | Uruguay | UdelaR
Elizabeth Pereira Monteiro de Aguiar | Brasil | Unicamp
Maria de Lourdes Pinto de Almeida | Brasil | Unoesc
Enrique Martínez Larrechea | Uruguay | IUSUR
Adriana Chiancone | Uruguay | CLAEH

Introducción

Se presenta parte de la producción académica de la Red del Grupo Internacional de Estudios e Investigación sobre Educación Superior (GIEPES) que está constituida por investigadores de universidades de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, Méjico, Portugal, Uruguay y Venezuela con el objetivo de reunir a los diferentes grupos de trabajo que se dedican a la investigación en Educación Superior en Iberoamérica. En particular, esta ponencia presenta los resultados parciales de una investigación en curso titulada "La internacionalización de la Educación Superior (ES) en países de América Latina, España y Portugal" coordinada por Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (UNICAMP).

De acuerdo con Altbach y Knight (2006), para este estudio se distinguen los conceptos de globalización y de internacionalización. El término globalización suele usarse para denominar al proceso histórico, político, cultural y económico que se desarrolló a fines del siglo XX, acompañado por la difusión mundial de internet y por nuevos escenarios políticos y comerciales. La internacionalización comienza a resultar relevante como respuesta proactiva, sea planificada o emergente, desde las instituciones de educación superior y de los países a los desafíos del contexto global; por la tanto debería constituirse en acciones -críticas y teorizadas- de las universidades a fin de dar respuestas coherentes al fenómeno de la globalización.

Objetivo

El objetivo del proyecto es analizar el desarrollo de las relaciones internacionales en cada universidad desde una perspectiva comparada. Específicamente, se pretende comprender la concepciones, que tienen las diferentes universidades estudiadas por la Red GIEPES, acerca de la internacionalización, de la movilidad y su incidencia en el reconocimiento de formaciones; mapear qué procesos de internacionalización se están desarrollando y en qué contexto sociocultural se inscriben; conocer las evaluaciones que realizan estas universidades sobre sus procesos de internacionalización; sistematizar las experiencias de movilidad docente y estudiantil e identificar las condiciones para el desarrollo de las mismas.

Metodología

En una primera etapa se ha realizado un exhaustivo rastreo de documentos y sistematización de los procesos desarrollados en cada institución. Se llevaron a cabo análisis de documentos en los cuales cada universidad explicita las políticas en esta área. También se han aplicado cuestionarios a informantes calificados. En una segunda etapa, se analizaron, publicaron y difundieron las políticas de movilidad de cada universidad. Actualmente se avanza hacia la última etapa que consiste en la aplicación de entrevistas semiestructuradas a informantes clave de cada universidad que han promovido o participado en programas de movilidad académica a fin de conocer la incidencia de la internacionalización en sus trayectorias de aprendizaje y desarrollo académico.

Resultados preliminares

Se pudo conocer las diferentes concepciones que tienen los actores en estas universidades acerca de la internacionalización. Se identificaron divergencias en modelos de gestión de los organismos responsables de las relaciones internacionales e importantes diferencias en cuanto a infraestructura y mapa de actores; asimismo se verificaron algunas convergencias en proyectos y programas internacionales.

Como resultado parcial, se han revelado concepciones muy disímiles entre las universidades pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior (EEI) -como las de España y Portugal- y las universidades latinoamericanas. Es más, existen marcadas diferencias entre las universidades de América Latina. Así es que se encuentran sistemas de Educación Superior muy regulados como es el caso de Brasil y otros en las que las universidades gozan de mayor autonomía por lo que en materia de internacionalización manejan distintas concepciones y estrategias aun dentro de un mismo país.
 Sobre la caracterización de modelos de internacionalización en la Educación Superior, el GIEPES ya ha presentado avances en varios congresos internacionales, ha publicado un libro y dossier temáticos en la Revista Internacional de Educación Superior (RIESUP) de la Universidad de Campinas (2018, 2019). Se está editando un nuevo libro y un segundo dossier además de presentaciones -ya aceptadas- en Congresos Internacionales como el Simposio titulado "La internacionalización en las universidades latinoamericanas, España y Portugal. Posibilidades y desafíos" (España, Portugal, Brasil y Uruguay) en el marco del Congreso Internacional de Investigación Educativa (CLIE 2020) en la Universidad de Salamanca.

253 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 3 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTIFICO SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2000-2018)

SILMARA FREITAS | Brasil | UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA | BRASIL | UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
DIEGO PALMEIRA RODRIGUES | BRASIL | UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

Introdução A internacionalização de universidades é um tema que vem tendo visibilidade nas discussões das políticas institucionais de educação superior, desde os anos 1990, em vários países, com destaque aos países europeus, sob forte influência do Processo de Bolonha, firmado em 1999 por ministros da educação europeus de vinte e nove países com o propósito de unificar a estrutura curricular dos sistemas de ensino entre destes países. Com esta iniciativa, a Europa inicia um novo momento para a internacionalização da educação no continente que acaba se expandindo por outras partes do mundo, como um anúncio de reforma no ensino superior mundial. Desta maneira, justificamos o presente estudo como forma de sistematizar e apresentar por meio de descritores de pesquisa e de categorias analíticas, como a internacionalização da educação superior está sendo discutida e desenvolvida em instituições de ensino superior (IES), a fim de se fazer considerações de sua importância, necessidade e aplicabilidade nas universidades brasileiras no contexto contemporâneo, tendo como base produções científicas contendo dados já analisados e publicados, por meio do uso da metodologia histórico-crítica. A composição do presente estudo, partiu de um recorte temporal da análise da produção do conhecimento sobre a temática, no período compreendido entre os anos de 2000 a 2018, momento em que ocorre a ascensão do neoliberalismo no país, o qual passou a orientar as políticas educacionais, principalmente, em relação à educação superior, haja vista que para os organismos multilaterais e para o setor privado, essa área da educação representa um solo fértil de rentável movimentação/desenvolvimento econômico. Considerações a partir de levantamento das produções acadêmicas Segundo Morosini e Dalla Corte (2018), a partir da década de 1990 e mais fortemente no início do século XXI, no Brasil, as empresas e o mercado tornaram-se mais competitivos, e esse fenômeno desencadeou mudanças na economia, a qual passou a se internacionalizar cada vez mais nas áreas e setores sociais, impulsionando processos de internacionalização nas IES em resposta às demandas do mercado local e global. Neste estudo, o estado do conhecimento, foi elaborado a partir do levantamento e do debate de 25 produções acadêmicas selecionadas nos portais de busca: Capes Banco de Teses e Dissertações, Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Biblioteca Virtual da Unicamp. Nosso intuito foi mapear/identificar o foco das produções científicas sobre internacionalização da educação superior na área da pesquisa em Educação. Entendemos que na composição do estado do conhecimento podemos ter uma noção do que outros pesquisadores publicaram sobre nosso objeto de pesquisa, bem como compreender quais as abordagens metodológicas mais usadas, quais os objetivos, os autores mais referenciados e, por fim, analisar os "aspectos e dimensões que vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações, teses, publicações em periódicos" (FERREIRA, 2002, p. 257). Desta maneira, a seleção das produções acadêmicas baseou-se nos títulos e na leitura prévia dos resumos, na observação se estes continham o objetivo da investigação/estudo, a metodologia adotada, a base teórica, as técnicas de coleta de dados, os informantes/sujeitos da pesquisa (quando havia), a periodização e os principais resultados alcançados. E, ainda, observamos a presença de considerações conclusivas no resumo. Após a leitura e análise dos trabalhos selecionados, notamos que a internacionalização foi caracterizada como marco das relações externas entre as universidades, relações essas impulsionadas pela globalização econômica e impactadas pelo Processo de Bolonha (1999). Conforme observado nos documentos analisados nestas produções, a partir da década de 1990, a educação superior ganhou crescente espaço na agenda dos organismos multilaterais (BM, Unesco, entre outros). Nesse contexto, a temática internacionalização ganhou força em discussões sobre expansão do conhecimento, competitividade internacional, haja vista que tanto tais organismos quanto artigos e livros de circulação internacional passaram a expressar a necessidade do fomento dela na educação superior. Ademais, em todas as referências a respeito do fenômeno internacionalização da educação superior, encontram-se semelhanças conceituais entre os autores, que a tratam como algo necessário para as universidades no contexto atual e como uma grande possibilidade de difusão de conhecimento e pesquisa, além de ser uma forma de multiplicação de culturas, ideologias, línguas e, consequentemente, desenvolvimento científico. Outrossim, observamos em algumas das produções, que a expansão da internacionalização no Brasil ganhou notoriedade a partir da ditadura-empresarial militar (1964-1985), momento em que a política de educação superior concentrou forças na pós-graduação, nos programas stricto-sensu e na formação de professores brasileiros no exterior. Entretanto, na forma como a conhecemos hoje, a internacionalização se desenvolveu significativamente na década de 1990 e, a partir de então, passou por diferentes configurações no que tange aos interesses para seu desenvolvimento. Esses interesses ligados diretamente a fatores tanto políticos quanto econômicos, estiveram sob influência de outros países, como Estados Unidos, por meio do desenvolvimento de atividades internacionais, trocas de experiências (mobilidade acadêmica) e investigações científicas compartilhadas entre eles. Considerações Finais Com base na análise das produções, as questões que envolvem a internacionalização são abrangentes e abarcam questionamentos a respeito da forma como ela se institucionaliza nas universidades para responder às demandas advindas do processo de globalização econômica. Sendo assim, revisitar conceitos, estudar e refletir sobre o desenvolvimento da produção científica referente à temática proporcionaram compreensão e crítica relativas à forma como a educação está sendo usada, como uma ferramenta para desenvolvimento econômico.

255 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 5 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELA PERSPECTIVA DA DEMOCRACIA

Diego Palmeira Rodrigues | Brasil | Universidade do Oeste de Santa Catarina
Maria de Lourdes Pinto de Almeida | Brasil | Universidade do Oeste de Santa Catarina
Silmara Terezinha Freitas | Brasil | Universidade do Oeste de Santa Catarina

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELA PERSPECTIVA DA DEMOCRACIA Diego Palmeira Rodrigues - diegopalmeirarodrigues@gmail.com Silmara Terezinha Freitas Maria de Lourdes Pinto de Almeida UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA Eixo temático: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones Palavras-chave: Internacionalização, Educação Superior, Democracia. INTRODUÇÃO A internacionalização da educação superior é uma temática consideravelmente jovem no cenário nacional, pois é a partir dos anos 90 que vem ganhando maior destaque tanto em produções acadêmicas, quanto em investimentos por parte das políticas públicas. Porém há muito tempo antes, pesquisadores e estudiosos da área educacional, tentam chegar a uma possível definição sobre a internacionalização, havendo diversas publicações a respeito da temática e de sua importância na constituição da identidade da quarta missão da universidade, estando esta atrelada a valores fundamentais como a democracia para o exercício da cidadania "daqueles" que a constituem. Todavia, sendo diversas as abordagens teóricas sobre a internacionalização da educação superior e também que a maneira como ela acontece em cada instituição pode variar de acordo com a missão e ideologia da mesma, no presente estudo, será exposto o tema sob a perspectiva da democracia e da cidadania, relacionando autores como Pierre Bourdieu (2005) e sua ideia de campo, Ellen Wood (2011) com seu conceito de democracia. Desta maneira o presente trabalho tem como objetivo tecer reflexões acerca da internacionalização da educação superior e sua conexão com alguns conceitos centrais presentes na obra de Pierre Bourdieu (2005): o conceito de campo e o de habitus. Onde tais conceitos, para o autor, permitem uma melhor compreensão do mundo social e dos diversos espaços que o compõem, e com isso havendo a possibilidade de relacioná-los com a ideia de democracia na obra de Ellen Wood (2011). INTERNACIONALIZAÇÃO E OS SENTIDOS DA DEMOCRACIA Sobre o fenômeno internacionalização da educação superior, é consenso entre vários autores, de que se trata de algo extremamente necessário para a universidade, pois é nela que existem multiplicidade de pensamentos, culturas, ideologias e línguas, ou seja, é neste rico cenário de diversidades que a internacionalização se desenvolve. Em conexão à temática internacionalização e sob a ótica da democracia em perspectiva, recorrermos ao conceito de campo e habitus desenvolvido por Bourdieu (2005) em "O Poder Simbólico". O referido autor nesta obra, oportuniza uma reflexão sociológica contemporânea sobre o Poder Simbólico onde paira a indagação: como este "poder" é mobilizado nas relações estabelecidas por e com entes singulares e coletivos, classes sociais e grupos sociais, na sociedade? E ainda, a abordagem do autor é trazida em uma concepção relacional e sistêmica do mundo social, a partir dos conceitos de habitus, campo e capital cultural, os quais se podem relacionar com o fenômeno de como acontece a internacionalização da educação superior, porque a democracia por meio da representação no viés institucional da universidade, pode ocorrer pela internacionalização. Assim é possível trazer ao foco dessa discussão a internacionalização e sua relação com a democracia. Desta maneira o conceito de democracia de Ellen Wood (2011) é relevante para uma reflexão acerca da convergência e articulação conceitual de como a política de internacionalização se institui no cerne da universidade e que forças estão presentes neste cenário. Primeiramente faz-se necessário trazer a luz do debate, o conceito de campo elaborado por Bourdieu (2005), o qual significa ser um espaço simbólico, de lutas dos agentes que determinam, validam e legitimam as representações. Em outras palavras, é o poder simbólico, entendido como um espaço com certo grau de autonomia difícil de ser mensurado e também quantificado, tendo regras particulares, ou seja, processos que determinam como o contexto social e econômico interfere nas relações entre os agentes internos e externos a este campo, configurando sua participação e representação neste cenário. Ainda Bourdieu (2005) considera as influências das relações que se estabelecem no campo e seu espaço de atuação, determinando o que os agentes podem ou não realizar, de acordo com a posição ocupada no campo, ou seja, a origem e a condição de classe pertencente. E assim há de se considerar seu conceito de habitus, entendido como: [...] sistema das posições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2005, p.191). Nesta perspectiva seguindo as concepções bourdieuniana de campo e habitus, se o campo se caracteriza por espaços sociais onde se adquire o habitus, há de se considerar a presença da democracia a partir da ideia de universalidade de direitos para as classes sociais. Neste sentido recorremos à democracia e seu conceito elaborado por Wood (2011), onde apresenta que sua história perpassa por três momentos: o antigo - sociedade ateniense (aldeia e campo), o moderno – sociedade europeia (centros urbanos) e o liberal, em ambos os tempos guiada pelo materialismo histórico a autora aborda a relação entre economia e política para conceituar a democracia moderna, na qual especialmente na Europa Ocidental e Estados Unidos, foi inseparável do capitalismo. Wood (2011) em diversas obras, em especial na "Democracia contra o capitalismo" defende, através de uma análise sócio histórica, as transformações que não só o conceito de democracia passou ao longo dos tempos, mas também, junto com ele as relações sociais, sendo aí a chave de conexão com a internacionalização universitária. Sendo assim, relacionando à temática internacionalização da educação superior com os conceitos de campo e democracia, de Bourdieu (2005) e Wood (2011), respectivamente, as visões dos autores articulam-se na medida em que relacionam a história de tais conceitos à sua íntima relação com o sistema capitalista, onde de acordo com Bourdieu (2005) o campo político aparece como um espaço de lutas e que os produtos oferecidos por ele, são instrumentos de percepção e de expressão do mundo social, ou seja, a representação política. REFERÊNCIAS BOURDIEU, P. (2005). O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. WOOD, E. M.(2011). Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico; tradução Paulo Cezar Castanheira – São Paulo: Boitempo.

258 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 3 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria de Lourdes Pinto de Almeida | Brasil | Universidade do Oeste de Santa Catarina
Silmara Terezinha Freitas | Brasil | Universidade do Oeste de Santa Catarina
Diego Palmeira Rodrigues | Brasil | Universidade do Oeste de Santa Catarina

HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR Maria de Lourdes Pinto de Almeida – malu04@gmail.com Silmara Terezinha Freitas Diego Palmeira Rodrigues UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA Eixo temático: 12 Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones Palavras-chave: Políticas de Educação Superior. Internacionalização e Educação Superior. Processos de Internacionalização. INTRODUÇÃO Discutir e refletir sobre os processos de internacionalização da educação superior é ao mesmo tempo uma das principais tendências e também um desafio para as universidades neste início de século XXI, visto que a mesma esta sendo responsiva pela integração do conhecimento e das relações de cooperação entre as nações. Diante deste cenário este estudo tem por objetivo historicizar o desenvolvimento da internacionalização da educação superior a fim de contribuir na compreensão desse fenômeno a partir de uma discussão que leva em conta o contexto capitalista. Fazendo uso da metodologia histórico-crítica foi realizado um estudo bibliográfico buscando pela historicização do conceito de internacionalização da educação superior, contextualizar o fenômeno de acordo com os fatos históricos que o constituíram a partir das suas múltiplas determinações. INTERNACIONALIZAÇÃO: HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO A internacionalização da educação superior embora pareça ser um fenômeno recente, bastante debatido no meio acadêmico, tem seu surgimento historicamente datado nas remotas universidades europeias, na idade média, denominadas Universitas, cujos docentes e discentes de várias partes da Europa se deslocavam nas diferentes nações em busca de conhecimento sobre o mundo e sobre a cultura dos povos. A internacionalização é um fenômeno tão antigo quanto a própria universidade, porém, as intencionalidades em desenvolvê-la foram historicamente sendo modificadas de acordo com o contexto histórico e os interesses de cada época: Infere-se, portanto, que a internacionalização da educação superior corresponde a um fenômeno mais antigo do que a universidade, entretanto, seria inadmissível afirmar que as motivações que orientaram a implantação de programas de cooperação internacional e dos atores sociais implicados (estudantes, professores, pesquisadores e administrativos) permaneceram inalteradas no tempo. (LIMA; MARANHÃO, 2008, p. 3). Assim, de acordo com o momento histórico vivido pelos países, as universidades passaram a modificar seus objetivos em relação à internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão, até o momento em que ganharam importância os objetivos de ordem econômica, como a competividade, a visibilidade internacional e a lucratividade pela comercialização de serviços educacionais. Alguns autores apresentam fases que ilustram as motivações para o desenvolvimento da internacionalização, como é o caso de Morosini (2006), que, em nível mundial, propõe três fases: a primeira é a "dimensão internacional" (século XX), na qual os processos de internacionalização eram mais incidentais do que organizados; a segunda fase é denominada como "educação internacional" (período da segunda guerra mundial e o término da guerra fria) em que as atividades voltadas à internacionalização eram organizadas em face às razões políticas e de segurança, visando o reestabelecimento de cooperação entre países; e a terceira fase (final do século XX e início do século XXI), internacionalização como um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades. No século XXI, a internacionalização passou a ser um dos grandes desafios para a universidade, responsiva pela integração da pesquisa e do fomento a competitividade e ao crescimento econômico. Os autores Trevisol e Fávero (2019), ao abordarem sobre as diversas faces da internacionalização, discutem como as políticas de internacionalização na contemporaneidade estão atreladas ao desenvolvimento econômico: O século XXI se caracteriza por intensas transformações, sobretudo, no sistema econômico mundial. Entre as transformações mais agudas e significativas estão as que afetam o modelo produtivo e o papel do Estado que, ao adotar políticas liberais de organização, vem abrindo espaços para a atuação de organismos internacionais que passam a regular políticas sociais [...]. Dessa forma, as universidades são colocadas frente ao desafio de responder aos interesses do mercado global ofertando uma formação para o mundo do trabalho. (p. 3). De acordo com o excerto acima, podemos entender que na contemporaneidade as universidades inseridas no contexto da economia global são desafiadas a formar para o mercado e, assim, ao internacionalizar a pesquisa, suas ações não envolvem somente aspectos acadêmicos, mas adquirem conotações econômicas que vão ao encontro dos interesses do capital e da burguesia. Altbach e Knight (2006) também pontuam que no século XXI a universidade está cada vez mais internacionalizada, movida pela tecnologia da informação, economia, crescente mobilidade dos estudantes e professores, fomento aos programas de cooperação internacional e crescente entrada de provedores que buscam a integração da economia mundial. Os autores afirmam que, "[...] sem dúvida, a tendência para a internacionalização continuará a ser uma força central no ensino superior para o futuro imediato" (p. 36). CONSIDERAÇÕES FINAIS Desse modo, o balanço conceitual pelo qual percorremos, conduziu-nos, principalmente, à compreensão de que no contexto contemporâneo a internacionalização está sendo pensada e desenvolvida pelas IES como uma das principais variáveis que encorajam e facilitam a globalização não só do conhecimento, mas principalmente da economia, em que as interações sociais/culturais servem para responder às demandas de competitividade internacional. Nesse cenário, tem-se fomentado a internacionalização como estratégia de destaque em rankings que classificam as melhores universidades do mundo, numa visão de internacionalização voltada ao caráter "empresarial educacional", ou seja, como um serviço educativo rentável, que dentro da economia neoliberal é incitada pelos organismos multilaterais. Assim, entendemos ser preciso fomentar debates que provoquem outras concepções diante dos desafios em que as universidades contemporâneas estão acometidas no tocante aos processos de internacionalização da educação superior, uma vez reflexão crítica sobre ações e possibilidades em internacionalizar para além de um mero processo de relações internacionais mediadas pelo contexto da globalização, do capitalismo e das intervenções neoliberais. REFERÊNCIAS ALTBACH, P; KNIGHT, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. Perfiles Educativo, v. XXVIII, n.112, p. 13-39. LIMA, M.; MARANHÃO, C. (2008). Reflexões (ainda) necessárias acerca da mobilidade estudantil. IN: Anais do 8º Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. MOROSINI, M. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. Educar, Curitiba, n. 28, p.107-124. TREVISOL, M.; FÁVERO, A. (2019). As Diversas Faces da Internacionalização: Análise

Comparativa Entre Duas Instituições Comunitárias do Sul do Brasil. Revista Internacional de Educação Superior. Campinas, SP, v.5, p.1-22.

268 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 3 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DO OLHAR DE PESQUISADORES BRASILEIROS – UM LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA

Baranzeli Caroline | Brasil | PUCRS

Costa Morosini Marília | Brasil | PUCRS

A Internacionalização da Educação Superior, no contexto latino-americano, deve objetivar a valorização de múltiplas culturas, fortalecendo a ciência nacional e sendo irradiadora de desenvolvimento sustentável (MOROSINI, 2019). O presente trabalho busca compreender como as produções de pesquisadores brasileiros, em nível de mestrado e doutorado, estão tratando o tema da Internacionalização da Educação Superior. Os dados deste levantamento foram produzidos com princípios de Estado de Conhecimento – EC (MOROSINI, 2015). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, utilizando a abordagem descritiva e tendo como fonte teses e dissertações disponibilizados pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). As primeiras palavras-chave pesquisadas no repositório foram "Internacionalização da Educação Superior". Encontrou-se 117 trabalhos referentes ao termo e partir deles produziu-se alguns dados quantitativos sobre os documentos encontrados. Observa-se que ao longo dos anos houve uma ampliação de trabalhos, principalmente a partir de 2012, referentes à Internacionalização da Educação Superior em sua maioria dissertações (f=78) em comparação ao número de teses (f=39). Em relação à produção, as principais regiões são Sudeste, Sul e Nordeste, assim nota-se a escassez de trabalhos na região Norte, visto que foram encontrados apenas dois elementos na biblioteca do IBICT. A região sudeste foi a que mais produziu nos últimos anos (f=14), todavia essa distribuição está disseminada em distintas instituições. No quadro total, é possível observar que algumas instituições possuem grande volume de trabalhos publicados, como, por exemplo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal da Bahia -UFBA e Universidade de São Paulo -USP, indicando a possibilidade de grupos de pesquisa referentes à temática nessas Universidades Devido ao volume de textos encontrados, decidiu-se delimitar esta pesquisa aos anos de 2013 a 2018. Dentre os 130 trabalhos encontrados, usando distintos descritores (internacionalização educação superior; internacionalização formação docente; internacionalização do currículo; internacionalização em casa; internacionalização; currículo. ensino superior), foram selecionados 34. Os critérios utilizados para inclusão ou exclusão dos trabalhos foram: 1) Escolha por estudos de caso; 2) Exclusão de trabalhos que tratassem apenas do Programa Ciências sem Fronteiras ou colocassem a ênfase do mesmo apenas nos estudantes; 3) Exclusão de trabalhos que tratassem exclusivamente da mobilidade estudantil. Em relação ao nível dos trabalhos selecionados, 24 foram dissertações e 10 teses. Destaca-se que, no que diz respeito a temática de Internacionalização do Currículo (f=5) e Internacionalização em Casa (f=0) poucos trabalhos foram encontrados. Na escolha mais restrita das publicações foi possível fazer o levantamento da área de conhecimento dos Programas de Pós-Graduação em que foram defendidos. Para tanto, utilizou-se a definição de área de conhecimento segundo os critérios de avaliação da CAPES, as áreas de Educação (f=12), Administração (f=9) e Interdisciplinar (f=6) foram as que mais produziram trabalhos sobre a temática, demonstrando que o campo não se caracteriza por estudos em apenas um área de conhecimento Seguindo as etapas propostas pela metodologia de Estado de Conhecimento, foi produzida a Tabela Categorizada, onde todos os resumos foram analisados e separados em relação à título, objetivo geral, objetivo específico. A partir da leitura dos resumos levantou-se as categorias: políticas internacionais, políticas nacionais e estudos de caso. Em análise posterior pode-se observar algumas tendências entre os resultados das pesquisas: Os trabalhos do eixo internacional focam nas relações entre Brasil e países do Global Norte. No que diz respeito aos trabalhos referentes às políticas nacionais e estudos de caso, observa-se a escassez das mesmas para o tema da Internacionalização, havendo práticas isoladas com pouco (ou nenhum) auxílio institucional. Tais perspectivas vão ao encontro do que a literatura retrata no contexto brasileiro: a necessidade de se pensar políticas centralizadas que tratem do tema da Internacionalização Institucional. Destaca-se que, programas como CAPES-PRINT surgem tentando atender essas necessidades, fazendo com que as instituições pensem na Internacionalização dentro de seus contextos locais, articulando trabalho e perspectivas e gestores, pesquisadores-professores e estudantes sobre o tema. Por fim, o presente levantamento confirma a tendência interdisciplinar do campo de pesquisa, visto que áreas como administração, ciência política e relações internacionais possuem grande volume de trabalhos no campo (BARANZELI et.al, 2017). Os resultados também demonstram uma expansão das pesquisas referentes ao assunto, principalmente a partir do ano de 2013. Contudo estas pesquisas permanecem concentradas em instituições das regiões Sudeste e Sul do País e focam na adoção em políticas nacionais ou estudos de caso institucionais. Nota-se escassez de estudos sobre temas como internacionalização e formação docente, o papel dos estudantes nos processos de internacionalização e outras formas de internacionalizar (como a Internacionalização do Currículo e Internacionalização em Casa). Assim, aponta-se a necessidade de ampliação do campo de pesquisa sobre o tema no contexto brasileiro, dando ênfase a outros aspectos do internacionalizar que historicamente são ofuscados por estudos de políticas de internacionalização e/ou mobilidade.

284 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 6 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

MOVILIDAD HORIZONTAL DE LOS ESTUDIANTES DESDE Y HACIA FACULTAD DE AGRONOMÍA

Estefani Camacho | Uruguay | Facultad de Agronomía, Universidad de la República

Gustavo Marisquirena | Uruguay | Facultad de Agronomía, Universidad de la República

La Facultad de Agronomía (FAgro) es responsable de la carrera de ingeniería agronómica la cual admite ingresos en los departamentos de Montevideo y Salto. Además comparte carreras con otros Servicios del Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (TyCNyH), ubicadas en distintas sedes universitarias de la capital y del interior del país, tales como Ingeniería de los Alimentos (Montevideo), Licenciatura en Diseño del Paisaje (CURE-Maldonado) o Ingeniería Forestal (CUT-Tacuarembó). La carrera de ingeniería agronómica, tanto en su diseño del Plan de Estudios 1989, como en el del Plan 2020 que comienza en este año, permite que los estudiantes tomen cursos en otras Facultades de nuestra Universidad o en otras Universidades nacionales o extranjeras. La "Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria" (OEG) ha promovido una mayor movilidad de los estudiantes entre todas las carreras de nuestra Universidad, con diversos efectos en la organización institucional los cuales es muy importante conocer para su mejor gestión. El objetivo de este trabajo fue caracterizar y dimensionar la movilidad estudiantil entre los Servicios de la Universidad de la República. Para ello se realizó la revisión y estudio sistemático del total de inscripciones y resultados de cursos de grado y posgrado del periodo 2011–2016 y primer semestre del 2017. Los datos de movilidad fueron extraídos del Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE) y de las actas de cursos y exámenes de la Bedelía de FAgro. En el caso de ingeniería agronómica, en el período considerado el ingreso medio anual es de unos 350 estudiantes y la movilidad hacia otros Servicios (con predominio casi absoluto de la Facultad de Veterinaria) es de unos 130 estudiantes al año. Estos estudiantes toman principalmente dos cursos de los primeros años de carrera, debido a su elevada reprobación en agronomía y/o a la percepción que ellos tienen sobre la mayor probabilidad de aprobación en veterinaria. Además los cursos son reconocidos total o parcialmente en forma automática en agronomía y al ser ofrecidos en semestres inversos en cada Facultad evita a los estudiantes tener que esperar al siguiente año calendario para tomarlos. Las demás movilidades corresponden a cursos de otros Servicios que se reconocen en el último año de la carrera de agronomía en el que cada estudiante puede estructurar totalmente su cursado con el aval de un/a Docente Orientador/a. En esta etapa los estudiantes pueden también realizar cursos de Educación Permanente o de Posgrado en los que sean admitidos, pudiendo luego gestionar la incorporación a su currículo. De las movilidades hacia FAgro -unos 100 estudiantes por año-, el mayor número corresponde a quienes cursan Ingeniería de los Alimentos que concurren a cursos que solo ofrece FAgro. Algo similar ocurre con quienes provienen de la Licenciatura en Diseño del Paisaje. En el caso de Facultad de Ciencias 23 estudiantes -promedio para cada año del período en estudio- toman diversos cursos del grado, incluso para sus posgrados. Por fuera del Área de TyCNyH, son 19 estudiantes -promedio anual para el período estudiado- la Facultad de Ciencias Sociales es la de mayor presencia. La información generada da cuenta que la movilidad de los estudiantes está afectada por diversos factores, como por ejemplo el interés por su propia formación, las condiciones o regulaciones para el cursado, las señales y recomendaciones de los docentes referentes y la distancia-tiempo para trasladarse desde su domicilio o Facultad de origen hasta la otra sede de cursado. Asimismo, se puso en evidencia que la forma en que las Bedelías codifican los cursos en el SGAE dificulta una rápida y consistente identificación de la movilidad de los estudiantes entre carreras y Servicios universitarios, lo cual debe ser revisado para que el sistema de registración pueda ser mejor aprovechado para la toma de decisiones institucionales. Si bien la OEG propone y alienta la movilidad de los estudiantes en sus estudios de grado, es imprescindible socializar con mayor intensidad la información disponible respecto de la numerosa oferta académica de las carreras de grado de la UdelaR, a los efectos de facilitar a los estudiantes el acceso a las oportunidades de formación mediante la movilidad horizontal. Del mismo modo, es necesario sostener espacios de reflexión e intercambio entre los gestores académicos y administrativos de la enseñanza, que permitan identificar y reconocer los problemas del sistema actual y generen posibles soluciones que fortalezcan y habiliten nuevas oportunidades para la movilidad horizontal. En suma, este estudio reveló un panorama más claro de la movilidad actual de los estudiantes desde y hacia la Facultad de Agronomía, así como del peso significativo que tiene la comunicación y el conocimiento de las disposiciones reglamentarias y normativas para orientar el flujo de la movilidad.

286 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 6 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

HACIA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DEL RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS

José Passarini | Uruguay | Universidad de la República

Panambí Abadie | Uruguay | Universidad de la República

Desde comienzos del siglo XXI el reconocimiento de estudios y de títulos realizados en el extranjero han estado en la agenda de las políticas de Educación Superior a nivel global. (Solanas, 2012) En América Latina los movimientos en la temática han tenido varios impulsos, tanto en Centroamérica (Muñoz Varela, 2007) como en el CONOSUR (Perrotta, 2014). Uruguay se integra a la discusión debido a su participación en el MERCOSUR Educativo, principalmente a partir de los procesos de Acreditación de Carreras Universitarias, que fueron promovidos con el objetivo de facilitar la movilidad de los profesionales. Hasta la actualidad, el mecanismo establecido para lograr el reconocimiento de estudios o títulos es la reválida, la que por lo general conduce al análisis minucioso de todos los programas de los cursos, realizado por el responsable académico del mismo y suele ser un procedimiento que demora meses o años. La reválida tiene como fundamento en establecer si existe o no, una razonable equivalencia entre lo que se pretende revalidar y lo que se imparte en nuestra Universidad. En los últimos años se han promovido varios acuerdos para facilitar el reconocimiento de títulos y estudios, tratando facilitar estos procedimientos. En este sentido, los Ministros de los países fundadores del MERCOSUR firmaron un acuerdo regional, que establece que los Estados reconocerán los títulos de universitarios que cuenten con acreditación vigente por el Sistema de Acreditación Universitaria del MERCOSUR (ARCU-SUR). En este caso, el reconocimiento producirá los efectos que cada Estado le confiera a sus propios títulos, por lo que se aplicará la misma legislación que le aplica a los portadores de los títulos expedidos en su territorio. Un elemento muy innovador en este acuerdo es que ya no implica un análisis curso a curso, sino que el procedimiento se basa en la calidad de la carrera respaldada por una acreditación regional; por lo tanto, no existe ningún requisito académico extra para lograr la convalidación del título. Simultáneamente, desde 2015, nuestro país ha participado en los intercambios convocados por UNESCO en los que se han trabajado propuestas de convenios de reconocimiento de títulos a nivel global y regional, en este último caso bajo el impulso de IESALC. Es así que, a nivel global, UNESCO ha avanzado en la redacción de un texto que establece un sistema en el que los Estados reconocerán los estudios y títulos de los otros Estados firmantes salvo que demuestre que existan diferencias sustanciales entre el título extranjero y los títulos propios, por lo tanto, se establece un concepto de base sustancialmente diferente al de razonable equivalencia de las reválidas. Se trata de un reconocimiento académico que habilita para proseguir estudios o realizar actividad académica; en este caso también habilita a utilizar el título. IESALC por su parte, ha impulsado un convenio regional que establece también un sistema de reconocimiento académico en el que los Estados que se obligan a reconocer los estudios y títulos de los otros Estados firmantes, habilitando al portador del título reconocido a continuar estudios, además de poder acceder a las oportunidades de empleo de acuerdo a la normativa del país receptor. Para la Udelar estos acuerdos representan cambios importantes, en la medida de que se establecen diferentes procedimientos de acuerdo a la procedencia del título a reconocer y la categorización de la institución que emitió el título. Por lo tanto, es necesario contar con una base de datos adecuada para identificar claramente la diversidad de instituciones que existen y por ende, las diferentes situaciones en la que se encuentran respecto a las acreditaciones nacionales y regionales respectivas de cada una de ellas. Por otra parte, es necesario que los acuerdos de reconocimiento de títulos en los que Uruguay se involucró realmente permitan un ágil estudio de la documentación, favoreciendo la rápida respuesta a los interesados. Por otra parte, hay que expresar que el Ministerio de Educación y Cultura ha manifestado el interés de hacerse cargo de los trámites vinculados al reconocimiento de títulos, asumiendo el rol que hoy tiene asignado por Ley la Universidad de la República.

304 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 6 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

CURSAR UNA CARRERA DE GRADO UNIVERSITARIA EN EL EXTERIOR. UNA MIRADA DESDE LAS INSTITUCIONES

Pablo Juri | Uruguay | UDELAR
Boichuk Esteban | Uruguay | UDELAR
Edgar Sánchez | Paraguay | UNA
Norberto Ojeda | Argentína | UNL
José Passarini | Uruguay | UDELAR

En el marco de globalización actual, caracterizado por el intercambio y la movilidad de tecnologías, economía, personas, conocimientos y valores que trascienden las fronteras entre países, es incuestionable el impacto en todos los aspectos de la vida cotidiana de las personas. La movilidad permite el acercamiento de culturas, lenguajes y circulación de conocimiento, así como contribuye al desarrollo de sociedades más tolerantes, asertivas, respetuosas y justas. En la actualidad los problemas en las áreas científicas y sociales demandan de un pensamiento complejo que plantean soluciones integradas en la diversidad. (Ojeda, 2017), por otra parte los docentes de la educación superior consideran un aporte valioso y enriquecedor contar con estudiantes de otras nacionalidades en sus clases (Zucarelli, 2017). El relacionamiento y la cooperación universitaria aparecen como un posible camino para responder a los desafíos que plantea este mundo cambiante mejorando la calidad de los procesos académicos desarrollados y los resultados obtenidos. La integración y cooperación entre las instituciones de educación superior forman parte de un proceso de internacionalización que debe plantearse como objetivo prioritario para aquellas instituciones que aspiren a desempeñarse exitosamente en un mercado globalizado. Coincidiendo con Knight (2003), la internacionalización de la educación superior es un proceso de creación, desarrollo e implementación de políticas, programas y acciones para integrar las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos y funciones de la educación superior, sumado a la concreción de intereses conjuntos. El objetivo del trabajo es responder las siguientes preguntas en relación a los estudiantes que realizan sus estudios de grado en el extranjero: ¿Qué porcentaje representan para las Universidades? ¿En qué áreas del conocimiento se matriculan? Las 3 Instituciones en estudio son; Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina; Universidad Nacional de Asunción (UNA), Paraguay y Universidad de la República (UDELAR), Uruguay. Cada una confeccionó un grupo de trabajo responsable del relevamiento de datos entre los años 2010 y 2018, donde se incluye a los estudiantes nacidos fuera del país de origen de la Universidad (extranjeros) que hayan culminado sus estudios medios en el extranjero y se inscribieron como ingresantes a carreras de grado en las Universidades mencionadas. UNL, UNA y UDELAR son miembros activos de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), contando con importantes programas de movilidad y cooperación entre ellas. En las 3 Instituciones el total de extranjeros que se inscribieron como ingresantes no supera el 2%, UNA: 585 estudiantes (1,2%), UDELAR: 1.271 estudiantes (0,7%) y UNL: 188 estudiantes, correspondientes al 0,3% del total de matriculados. Respecto al sexo de los estudiantes extranjeros en las 3 Universidades se inscribieron más mujeres que varones siendo entre 10 y 21% de diferencia, vale destacar que siguen guarismos similares en relación al número total de estudiantes matriculados en cada una de las Universidades, donde existen más ingresos de mujeres que de varones. Con respecto a la nacionalidad de los estudiantes extranjeros matriculados en las Universidades en estudio encontramos algunas similitudes y particularidades de cada una; En las tres Universidades, los estudiantes extranjeros provenientes de Latinoamérica superan el 75%, siendo un 76% en UDELAR (46% de Brasileños y Argentinos), 77% en UNL (46% de Colombianos y Brasileños) y 80% en UNA (62% de Argentinos), también se encuentra un número próximo al 5% de estudiantes matriculados de origen Europeo en las tres Universidades. Las principales áreas del conocimiento en las que se matriculan los estudiantes extranjeros en las 3 Universidades son: Salud y Servicios Sociales (UNL 37%, UDELAR 21% y UNA 19%) y Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho (UDELAR 44%, UNA 34% y UNL 13%,), seguidas por las áreas de Ingeniería, Industria y Construcción (entre el 10 y 15% en las 3 Universidades). Podemos concluir que el porcentaje de estudiantes extranjeros respecto al total de ingresantes es mínimo en las 3 Instituciones y no influyen numéricamente en el total de alumnos, este estudio también muestra que en las 3 Universidades se siguen las tendencias respecto al sexo de los ingresantes y a las áreas del conocimiento donde se inscriben los extranjeros que se movilizan para cursar una carrera de grado en el exterior.

512 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 3 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

Comprensión lectora en inglés para fines académicos: el desafío de enseñar a distancia

Patricia Carabelli | Uruguay | Centro de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

En las universidades siempre se han brindado cursos de enseñanza de idiomas dado que se fundan para formar y fomentar el desarrollo nacional en distintas áreas disciplinarias pero también para favorecer el diálogo e intercambio académico a nivel internacional (González-Álvarez & Rama-Martínez, 2020; Masello, 2019;2012). Ello ha redundado en la implementación de Centros de enseñanza de Lenguas Extranjeras en las universidades. En el caso de la Universidad de la República, su Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) está ubicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y desde este se brindan cursos de comprensión lectora y/o de desarrollo de las cuatro macro habilidades del lenguaje, en 11 idiomas: alemán, árabe, armenio, chino mandarín, español, francés, griego moderno, inglés, italiano, portugués y vasco. Los cursos de comprensión lectora cuentan con un gran número de inscriptos (200 estudiantes o más), dado que es fundamental poder leer textos académicos escritos en lenguas distintas a la propia. El curso de Comprensión Lectora en inglés se basa en la enseñanza de estrategias lingüísticas y de comprensión lectora a partir del análisis del uso de la lengua meta en textos académicos procedentes de distintas disciplinas. El curso, de carácter semestral (60 horas), siempre ha supuesto instancias presenciales (tanto en la modalidad presencial como en la semi-presencial) hasta la irrupción del brote de COVID-19 donde el curso se comenzó a brindar en modalidad 100% virtual, con clases sincrónicas impartidas a través de plataformas de videoconferencia. La falta de instancias de diálogo e interacción in situ llevó a que se analizara (Carabelli, 2020) si los estudiantes estaban adquiriendo las estrategias y conocimientos necesarios a través de esta modalidad. Al finalizar dos cursos que se brindaron simultáneamente durante el segundo semestre de 2020, uno en la Facultad de Odontología (FO) y otro en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), se aplicó un cuestionario con un enfoque cualitativo y cuantitativo, con veintitrés preguntas (abiertas, cerradas, con escalas Likert y con escalas de valoración), para evaluar la percepción de los estudiantes en torno a su aprendizaje al comparar la enseñanza en formato virtual con la presencial. Si bien se cree que durante los cursos se cumplieron los objetivos normativos, impuestos a partir de los contenidos programáticos, como ser las instancias de explicación y ejemplificación del uso de diferentes estrategias de análisis lingüístico y de comprensión de textos, y el proveer instancias de diálogo y reflexión desde perspectivas permeadas de interculturalidad al analizarse textos académicos provenientes de diferentes naciones y regiones; era necesario analizar, o intentar comprender con mayor detenimiento, si se estaba produciendo adquisición de las habilidades esperadas. Para esto se decidió analizar la percepción de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje.

Ochenta y seis estudiantes que asistieron asiduamente a clase, y que cumplieron con todos los requisitos del curso, completaron voluntariamente el cuestionario luego que se siguieran todos los procedimientos éticos necesarios; 44 de la FO (37 mujeres y 7 hombres, con un promedio de edad de 24 años y un rango de entre 18 y 38 años) y 42 de la FHCE (27 mujeres y 15 hombres, con un promedio de edad de 35 años y un rango de entre 18 y 69 años). Las respuestas obtenidas de ambas facultades fueron similares más allá que existiera una diferencia bastante amplia en el promedio de edad de los estudiantes de una y otra facultad. De estos, la mayoría (74%) no tuvo ningún problema de conectividad a lo largo del curso y la amplia mayoría (92%) entendió que se habían cumplido los objetivos y que habían adquirido las estrategias necesarias. Todos los participantes pudieron utilizar todas las herramientas tecnológicas requeridas adecuadamente. Más allá de eso, se destaca que la amplia mayoría manifestó que el uso de la cámara prendida por parte de los docentes es fundamental, y que no es necesario utilizar su cámara (la de los estudiantes), prendida. Esto muestra que, salvo en ocasiones en que se realicen actividades en grupo, los estudiantes parecen querer centrar la atención en la figura del docente; de manera similar a lo que sucede en clases magistrales. Se cree que se debe analizar la forma de fomentar participación activa entre estudiantes y docentes para mejorar la forma de enseñanza, sobre todo dado que algunos estudiantes manifestaron que sentían la necesidad de socializar con sus pares.

En cuanto a la modalidad de preferencia del curso a futuro (si pudieran optar por ello), semi-virtual fue la opción más elegida (42%), seguida de la modalidad virtual (41%), y con una gran diferencia entre quienes optaron por la modalidad presencial (13%). Al comentar al respecto, los estudiantes del interior destacaron que prefieren la modalidad virtual porque les permite estudiar y concurrir a clases desde su ciudad de residencia; sin necesidad de trasladarse a la capital. Es decir, lo perciben como una forma de favorecer la interdepartamentabilidad sin necesidad de dejar su localidad de origen. Esto se podría proyectar a nivel internacional; o sea, el habilitar que estudiantes de otras naciones realicen cursos virtuales desde sus países de residencia.

En conclusión, los estudiantes manifestaron que adquirieron las estrategias lingüísticas esperadas durante el curso en modalidad virtual. Se entiende que esta modalidad de cursos amplia la diversidad de opciones de cursada. Además, los cursos en formatos a distancia ayudan a fomentar mayor interdepartamentabilidad e internacionalidad.

513 | ORAL
Sesión Número: 6 | Sala Zoom 3 | *Viernes 29 | 14:30 hs*
EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

Internacionalización en la Universidad Nacional del Sur: Programa Buddies

Silvina Elias | Argentina | Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur
Diana Lis | Argentina | Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur
Carolina Tarayre | Argentina | Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur

La Universidad Nacional de Sur (UNS), cuenta desde hace varios años con un importante grupo de docentes-investigadores que mantiene redes y alianzas con grupos afines de distintas partes del mundo. En el año 2007 se creó la Subsecretaría de Relaciones Internacionales, con el fin de promover la participación de alumnos, docentes, no docentes e investigadores en las distintas modalidades de internacionalización y cooperación (Corbella y Elías; 2018). En el año 2010, fue creada la Comisión Anfitriona de Alumnos Internacionales (CAAI), por Resolución del Consejo Superior Universitario 354/2010, la cual está conformada por alumnos que han realizado una estancia académica en el exterior mediante programas de Movilidad Estudiantil o Becas. Siguiendo a Knight (2008) y Beelen (2012) en el proceso de internacionalización de la educación superior pueden distinguirse dos aspectos complementarios: la internacionalización en el extranjero y la internacionalización en casa. La internacionalización en casa "es la integración intencional de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes dentro de los entornos para el aprendizaje en los contextos domésticos" (Beelen y Jones; 2015:69). La misma resalta los aspectos y beneficios de la internacionalización al interior de la propia universidad, enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo el encuentro y conocimiento de sistemas culturales y educativos diferentes en la sociedad del conocimiento. Así, para lograr involucrar a la totalidad de la comunidad universitaria en el proceso de internacionalización, en el plan estratégico de la UNS se proponen acciones tendientes a extender los beneficios de la internacionalización a la totalidad de los alumnos de la Universidad, instrumentando el proyecto "Internacionalización en casa". En cuanto a la movilidad internacional en la institución, en términos cuantitativos se pueden observar los siguientes datos: Movilidad entrante (IN) y saliente (OUT), UNS 2007-2018 Fuente: Subsecretaría de Internacionalización de la UNS Como se desprende del gráfico anterior, en el período 2007- 2018, la movilidad entrante ha sido superior a la saliente, lo cual evidencia la importancia de generar acciones que permitan potenciar los efectos de esta movilidad entrante hacia el resto de los estudiantes, como el programa que se analiza en esta ponencia denominado "Buddies". El mismo consiste en asignar a cada alumno internacional que llega a la universidad anfitriona un "amigo local" o buddy para que facilite su inserción al nuevo ámbito educativo, lo ayude a resolver sus dudas sobre la universidad y su funcionamiento, lo acompañe a conocer la ciudad y le muestre de cerca la cultura local. Este programa se propone visibilizar prácticas y aportes de la movilidad desde la mirada, tanto local como internacional. Para evaluar el programa se recurrió a datos primarios pertenecientes a la Subsecretaría de Internacionalización de la UNS, a datos recabados a través de una encuesta semiestructurada realizada a una parte de la población de alumnos que habían sido buddies y a su posterior análisis para detectar las fortalezas y obstáculos que presenta el programa. La práctica resulta valiosa porque rescata aquellos aspectos intrínsecos de la movilidad en casa, dado que no todos los alumnos pueden realizar un intercambio estudiantil internacional. Precisamente, los tutores pares de alumnos internacionales (buddies), pueden generar sinergias enriquecedoras para los estudiantes, sin necesidad de financiamiento económico. Entre los principales logros de este programa, se encuentra la percepción altamente satisfactoria de los estudiantes que se han desempeñado como buddies (72,7% de los encuestados) y la creación de una Comisión Anfitriona de Alumnos Internacionales (CAAI) que le otorga institucionalidad. Es importante destacar que tanto la CAAI como el programa de buddies, son iniciativas que surgieron de los propios estudiantes de la institución que habían realizado experiencias de movilidad internacional previas. La experiencia de las tutorías de pares en el ámbito de la movilidad internacional, en un contexto de creciente vinculación entre universidades de distintos países, por lo menos hasta la pandemia, resulta una práctica exitosa en cuanto potencia y mejora las capacidades y competencias vinculadas a la internacionalización del currículum y favorece la internacionalización en casa. El proyecto integra el aprendizaje de la lengua con el conocimiento de la historia y la cultura de otros países, de los que provienen los alumnos internacionales. Por otra parte, también estimula el intercambio de estrategias de aprendizaje, la comunicación y la puesta en escena de prácticas educativas disímiles, el tratamiento de contenidos disciplinares específicos de las carreras vinculadas de diferentes universidades de distintas partes del mundo, entre otras cuestiones. Los factores antes mencionados pueden pensarse como parte del éxito del programa, así como el acompañamiento de la CAAI que fortalece al mismo. Por otra parte, en la evaluación de la práctica, resulta necesario destacar algunos de los obstáculos encontrados, como la falta de sistematización y seguimiento que dificultan la recolección de datos e información. Los principales atributos del programa son los siguientes: - Alumnos voluntarios que se ofrecen para actuar como tutores buddies. - Sin necesidad de financiación. - Compromiso manifiesto de los postulantes. - Posibilidad de intercambiar experiencias con alumnos internacionales por parte de los alumnos locales. - Sinergias positivas compartidas. - Responsabilidad de los alumnos locales ante quienes resultan tutoreados. - Generación de respeto mutuo ante la diversidad cultural Estas buenas prácticas tutoriales internacionales pueden ser replicadas en diferentes universidades del mundo, aún en los casos de experiencias de intercambio virtual asignando un buddy o alumno tutor local que realice el acompañamiento de manera remota.

572 | ORAL

Sesión Número: 6 | Sala Zoom 3 | *Viernes 29 | 14:30 hs*

EJE: 12. Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones

Internacionalización universitaria, integración regional y redes de cooperación en producción conocimiento en la Región Latinoamericana

María Soledad Oregioni | Argentina | CONICET-UNICEN-CEIPIL/CIC
María Sol Duran | Argentina | UNICEN-CEIPIL/CIC
Laura Avondet | Argentina | UNICEN-CEIPIL/CIC
Mauro Daddario | Argentina | UNICEN-CEIPIL/CIC
Romina Loray | Argentina | CONICET-UNICEN-CEIPIL/CIC

En el siglo XXI la internacionalización universitaria se presenta en la Región latinoamericana como un proceso multidimensional, complejo y no neutral, donde intervienen dinámicas globales y políticas regionales, nacionales e institucionales, que son promovidas a partir de actores e instrumentos específicos, que en opciones manifiestan tensiones respecto a las dinámicas hegemónicas y no-hegemónicas (Oregioni, 2017). Mientras que las dinámicas de internacionalización hegemónicas se caracterizan por la tendencia mercantil, competitiva, y la dependencia académica respecto de los centros mundiales de producción de conocimiento que históricamente han incidido a partir de legados coloniales en la generación de ideas (Beigel y Sabea, 2014), tendencia que se profundizó en el contexto de globalización a partir del surgimiento de mega redes científicas (Kreimer, 2011). Las dinámicas no-hegemónicas, buscan alternativas mediante la cooperación solidaria en relación a agendas endógenas a la Región latinoamericana. De esta forma, siguiendo el planteo de Robert Cox (2014), se entiende que la hegemonía consiste en el acople entre poder, ideas e instituciones, que actúa sobre las personas pero no es un determinante mecánico, ya que pueden existir alternativas, que se resisten u oponen, dando lugar a la convivencia de estructuras hegemónicas y contra-hegemónica que presentan diferentes maneras de interpretar y direccionar los acontecimientos en determinado momento histórico. El objetivo del trabajo consiste en presentar los avances del proyecto de investigación Redes de producción de conocimiento a partir de dinámicas de Cooperación Sur-Sur en el contexto de Internacionalización Universitaria, que busca analizar las redes promovidas por el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) y la Secretaria de Políticas Universitarias de Argentina (SPU) como una política que plantea alternativas a la internacionalización hegemónica. Ahora bien: ¿Cómo y por qué se presentan las convocatorias? ¿Cuáles son las ideas e intereses que llevan a promover estas políticas de internacionalización a escala Nacional (SPU) y Regional (NEIES-Mercosur)? ¿Cómo inciden los agentes de internacionalización? ¿Cuál es la dinámica que adquieren las redes? ¿Cómo interactúan los distintos actores que las constituyen? ¿Cuáles son los principales logros y dificultades en su desarrollo y consolidación? ¿Cómo inciden sobre las agendas de investigación? En este sentido, se parte del supuesto que las convocatorias a Redes NEIES surgen a partir de políticas públicas de Cooperación Sur-Sur (CSS) de carácter nacional y regional, que busca orientar el proceso de Internacionalización Universitaria hacia la integración regional. Consecuentemente, se analizarán en relación a una estrategia de política de Internacionalización orientada hacia la Región; a partir de focalizar en la descripción y análisis de ideas, instituciones y capacidades que interactúan en la dinámica de trabajo de las redes; y en las dinámicas de producción de conocimiento que se generan. Para ello se aborda: a) la interacción entre distinto tipo de saberes; b) como inciden elementos sociales, relaciones de poder, género en la dinámica de las redes; c) agentes y actores que intervienen en forma directa (promoción, ejecución) e indirecta (evaluación), incidiendo y transformando las características del conocimiento que produce; d) Estímulos provenientes de organizaciones de la sociedad civil, movimientos sociales, etc. La investigación maneja dos hipótesis. Por un lado, las convocatorias se crearon en un contexto nacional y regional donde el Estado orientaba sus vínculos hacia la Región en relación a un proyecto nacional y regional más amplio. Y, por otro lado, que las redes como instrumento de política permiten orientar el proceso de Internacionalización hacia la Integración Regional; y generar conocimiento vinculado hacia agendas de investigación endógenas a la región latinoamericana, aunque en tensión con otros estímulos que promueve la Internacionalización hegemónica. En términos metodológicos, se trabaja a partir de un abordaje cualitativo, a partir de identificar a las redes como casos de estudio, que se abordarán desde distintos niveles de análisis, que permitan comprender la complejidad de nuestro problema de investigación. Siguiendo a Sautu et. al. (2005) se aborda el nivel de análisis macro-estructural, con el objetivo de identificar las barreras y oportunidades que presenta la Región, para orientar el proceso de internacionalización a partir de las convocatorias, en tanto instrumentos de política pública que permite generar dinámicas de cooperación sur-sur. Y el nivel micro-social, a partir de examinan los valores, motivaciones, creencias, percepciones, ideas, horizontes sociales y cognitivos de los sujetos (académicos/cas, investigadores/ras, gestores/ras, tomadores/ras de decisiones). Consecuentemente, el trabajo de investigación se nutre del dialogo entre distintos campos de producción de conocimiento, entre ellos el campo de las Cs. Política y Relaciones Internacionales; el Campo de Estudios en Educación Superior y el campo de Estudios sociales en Ciencia tecnología. Esto posibilitará analizar los aspectos político-institucionales y socio-cognitivos que inciden en la conformación, dinámica y orientación de las redes.

EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

503 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 7 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

La evaluación en contexto de pandemia: algunas estrategias de acreditación en Didáctica de las Ciencias Naturales en la carrera Profesorado de Educación Primaria

Verónica A. Mancini | Argentina | ISFD y T nº 9

El dictado de clases durante la pandemia de COVID-19 se vio afectado en todos los niveles educativos, incluido en el nivel superior. Frente a esto la evaluación (y sus criterios) debió ser revisada y repensada; las estrategias evaluativas serían múltiples y a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Este trabajo se propone compartir la experiencia evaluativa realizada con estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de dos Instituciones: el ISFD y T (Instituto Superior de Formación Docente y Técnica) nº 9 de La Plata y el ISFD Canossiano San José, de Berisso, en la materia Didáctica de las Ciencias Naturales I del 2º año del Profesorado de Educación Primaria. El objetivo consistirá en reflexionar acerca de las estrategias didácticas utilizadas para aprobar/acreditar la materia en contexto de pandemia. Se parte de entender a la evaluación como un proceso crítico reflexivo referido a todas las dimensiones de la enseñanza, en la que los diferentes actores evalúan aspectos de la situación didáctica. Su función es diagnóstica y de retroalimentación (Feldman y Palamidessi, 2001). Existen diversas formas de clasificar a la evaluación, contemplaremos las llamadas evaluaciones: diagnóstica, formativa o de proceso y sumativa (Díaz Barriga, 2002). Estos tres momentos se encuentran articulados pero la finalidad particular de la evaluación formativa consistirá en regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarlo o ajustarlo (revisar estrategias, actividades) de manera adecuada. La evaluación sumativa será la instancia de acreditación final y cierre de la materia. En la materia Didáctica de las Ciencias Naturales I de 2º año, los alumnos abordan de manera general una serie de contenidos teóricos que sustentan, desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Naturales, la enseñanza y el aprendizaje de dichos contenidos disciplinares (concepto de ciencia, características de los científicos, modelos didácticos, alfabetización científica y otras finalidades de la enseñanza de las ciencias naturales, etc.). Además se desarrollan algunos contenidos del Diseño Curricular (DC) vigente para el nivel primario. Puntualmente, contenidos del área de las Ciencias de la Tierra y Astronomía en general, incluyendo cuestiones de la Física, Química y Biología de manera imbricada. Particularmente, en esta asignatura anual, analizamos a la Tierra como sistema constituido por diferentes subsistemas en interacción, su ubicación en el sistema solar y sus movimientos. La propuesta de trabajo de los contenidos durante el ciclo lectivo 2020 consistió en resolver una serie de trabajos prácticos (TP) quincenales, 10 en total, 5 para la primera parte y 5 para la segunda y dos trabajos parciales integrales (el nº 6 y el nº 12). Cada trabajo práctico explicitaba el contenido a abordar, sus objetivos y aportaba bibliografía de consulta obligatoria. Todo el material era subido a la plataforma utilizada por las instituciones (plataforma oficial del INFOD y class room). Los alumnos hacían las entregas de los TP resueltos al correo electrónico de la docente o a la plataforma. Las actividades eran corregidas y devueltas a los alumnos con una nota conceptual. Inicialmente se les solicitó la entrega obligatoria del 85% de los TP para la aprobación de la cursada. Como instancia de evaluación parcial (TP 12) se les propuso a los alumnos que busquen en algún medio de comunicación gráfico (revistas, diarios, web etc.) una noticia de una catástrofe natural: vulcanismo, terremoto, tsunami, etc., de manera individual. Para ello debieron analizar el subsistema origen del fenómeno elegido (por ejemplo la geósfera y la teoría de tectónica de placas para un volcán activo o un terremoto) y una vez examinadas las causas y características del fenómeno seleccionado, en el que aplicaron los contenidos dados en la cursada, debieron analizar el impacto causado sobre los otros subsistemas, haciendo de este modo una análisis complejo del fenómeno. La entrega podía ser como informe en Word o power point o video ilustrativo y explicativo. Este tipo de estrategia se relaciona con el método didáctico de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que propone el nuevo DC (2018) para la enseñanza de las ciencias en el nivel primario. La catástrofe natural seleccionada por el alumno debe ser en principio, problematizada para ser posteriormente analizada a partir de los contenidos trabajados en la cursada, además de información extra sobre el fenómeno desde diferentes fuentes. Aquí problematizar un contenido significa darle carácter de problema a los fenómenos que podrían observarse como obvios, simples o naturales. Ante esto se genera una situación en la cual resultan insuficientes los conocimientos que el estudiante posee y surge la necesidad de aprender más (Angiorama, Baigorria, González, 2019). Se acompañó el proceso por tutoría virtual, sugiriendo fuentes de información y orientando en la interpretación de las lecturas (Restrepo Gómez, 2005). Luego, en la mesa de final, ya que la materia no es promocionable, se organizó una reunión zoom en la que cada estudiante defendió la situación problema trabajada frente a sus compañeros mientras que la docente realizaba preguntas vinculadas a otros contenidos del programa. A modo de cierre y conclusión las estrategias utilizadas para la evaluación de la materia de manera virtual fueron efectivas, ya que un alto porcentaje de alumnos en lista finalizaron no solo la cursada sino también su acreditación final. El TP 12 sirvió como puente efectivo para acortar la brecha entre la cursada y el final. Los alumnos manifestaron satisfacción y entusismo con los contenidos abordados, la modalidad de los trabajos prácticos y la estrategia de examen final propuesto por la cátedra.

506 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

Estrategias didácticas en pandemia: valoraciones de los estudiantes en la cursada de la materia Fundamentos Biológicos en la carrera Ciencias de la Educación

Verónica A. Mancini | Argentina | Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. UNLP
Andrea García | Argentina | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP
Marcelo Pereiro | Argentina | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP

Las prácticas docentes durante la pandemia 2020 debieron ser ajustadas a la enseñanza remota y virtual. Este trabajo se propone compartir una experiencia realizada con estudiantes de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), que en 2020 cursaron la materia Fundamentos Biológicos de la Educación (FBE). Se analizará una encuesta de 12 preguntasrealizada a través de formulario Google al cierre de la cursada, que proporcionó datos variados: información biográfica de los estudiantes; la eficacia de los contenidos abordados; experiencia en la cursada virtual, las estrategias y actividades desarrolladas por la cátedra que resultaron más significativas;etc. Se encuestaron a 21 estudiantes y las respuestas fueronprocesadas en planilla Excel. El objetivo del trabajo será analizar y reflexionar sobre las valoraciones que hicieron los estudiantes sobre las estrategias implementadas en la cursada virtual 2020. Las estrategias didácticas son el conjunto de procedimientos y recursos, utilizados por los docentes, destinadas a optimizar la acción didáctica, favoreciendo el logro de los objetivos de aprendizaje (Barriga y Hernández, 2002). La asignatura FBE pertenece al primer cuatrimestre del 3º año de las carreras mencionadas y no tiene correlativas.La cursada de los prácticos (TP) incluyó seis trabajos en los que se abordaron temas como: bases celulares y moleculares, cerebro y tejido nervioso, sinapsis y funciones ejecutivas para el aprendizaje (Mancini, 2020). Los teóricos acompañaron a los TP con el desarrollo de 5 unidades. La primera de ellas analizó la relevancia de la materia en el plan de estudio de las carreras; al ser humano desde su complejidad biopsicosocial y el concepto de neuroeducación. Desde la segunda unidad a la cuarta aparecen contenidos biológicos articulados a los TP. La quinta y última incluyó temas sobre salud y educación. De las 21 estudiantes encuestadas, todas mujeres, el 57% tiene entre 20 y 30 años, 33% más de 30 años y 10% 19 años; 52% cursa 2do año de carrera; 33% 3ero y 15% 1er año. El 76% ha estudiado otras carreras y la mitad la finalizaron como docentes de nivel inicial y primario. Analizando las respuestas a la pregunta número 8, que hace referencia a las estrategias y actividades propuestas por la cátedra en pandemia, se solicitó a las alumnas que asignen a cada actividad un puntaje, entre 0 (nada significativo) y 6 puntos (muy significativo).Se puede analizar que las prácticas de escritura y corrección/devolución de TP, el 82% le asignó puntaje 6, mientras que el 18% la valoró con 5 / 4 puntos. Respecto del espacio de aula web, el 50% le otorgó más de 4 puntos, como espacio de acceso a los textos. En cuanto al envío de videos explicativos y Power Point, el 73% le concedió 6 puntos; 25% entre 4 y 5 puntos. Al grupo de Facebooksoloel 27% le asignó 6 puntos. Sobre el grupo de WhatsApp como herramienta de comunicación 32% le dio 6 puntos, 36% entre 5 y 3. Por último, respecto del uso del correo electrónico, el 82% lo calificó con 6; 18% entre 4 / 5. A partir de los resultados analizados concluimos que en esta población de mujeres jóvenes, muchas de ellas trabajadoras en educación, que cursan predominantemente entre segundo y tercer año, las estrategias mejor valoradas en el contexto de pandemia fueron las prácticas de escritura aplicadas en la resolución de los trabajos, que favoreció además la alfabetización académica del alumnado; el envío de videos explicativos acompañados por imágenes de powerpoint(73%) por ser esclarecedores y brindar la posibilidad de acceder a ellos sin límite de tiempo; el uso del correo electrónico como vía de comunicación (82%) junto con el grupo de whatsapp (el 59% le asignó entre 5y6 puntos); un 50% le asignó buena puntuación al aula web (plataforma usada) como espacio de acceso al material y consulta, pero en menor valor ya que a veces la página colapsaba en la conexión; y el grupo de facebook fue una de las vías menos usadas (27%). En el contexto de la pandemia las estrategias didácticas y evaluativas debieron ser repensadas y reformuladas, en un proceso de transferencia y adaptación de la presencialidad a la virtualidad. Se infiere de los resultados que la comunicación y el acompañamiento a las estudiantes fueron muy bien valoradas y resultaron clave en el proceso. Concluimos que la selección de estrategias diversas que combinen reflexiones tecnológicas y pedagógicas en nuevos escenarioses crucial ya que puede incidir en el éxito o fracaso del estudiante y debe potenciar en ellos distintas competencias (Área et al.; 2010;Martín, 2020).La incorporación de la tecnología, en este caso en la virtualidad,se produceno solo porque fue necesaria sino también porque se reconoce que sumó valor real en el campo de conocimiento disciplinar de nuestros objetos de enseñanza (Maggio, 2012).

520 | ORAL
Sesión Número: 3 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*
EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

Democratización en la universidad pública argentina. Tensiones conceptuales y desafíos en el marco de la pandemia Covid 19.

Karina Fabiana Lastra | Argentina | UNSAM

En el esfuerzo por garantizar el derecho a la Educación Superior, declarado por la UNESCO en la Declaración CRES 2008, a nivel global se desarrollan políticas gubernamentales orientadas a mejorar el acceso, la permanencia y el egreso de las y los estudiantes. Aún así, el último Informe IESALC sobre acceso universal a la educación superior (IESALC, 2020) señala que las desigualdades persisten durante las dos últimas décadas. Entre las conclusiones se considera que, más allá de la notable expansión a escala global, la educación superior sigue estando fuera del alcance de las poblaciones más pobres, y lo cual se recomienda a los estados desarrollar mecanismos centralizados y estrategias sólidas para evaluar y asegurar la inclusión de los más desfavorecidos. Las instituciones de educación superior deben desarrollar estrategias para reducir la brecha entre la matrícula y la graduación y reforzar el relevamiento de datos sobre las tasas de egreso para el diseño de políticas públicas eficaces. En este sentido, en Argentina se tomaron medidas de alto impacto político como fueron la creación de nuevas universidades públicas a lo largo de todo el territorio nacional, los programas de becas, y programas de apoyo académico entre otros (Chiroleu, 2017). Sin embargo, diversas investigaciones demuestran que si bien se extendió la participación de la población estudiantil proveniente de hogares cuyos ingresos se ubican en los percentiles más bajos, esta mayor presencia aún no reduce la brecha significativamente (Chiroleu, 2019; Ezcurra, 2019). Respecto a esto se han desarrollado estudios que observan la responsabilidad institucional en el desarrollo de políticas y programas específicos para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. En este sentido se propone pensar la inclusión en la universidad en distintos sentidos que incluyan la necesidad de políticas específicas que contemplen la situación de los grupos de estudiantes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos y a su vez se propone no limitar esas políticas a la dimensión socioeconómica. Es en este punto en el cual adquiere relevancia el diseño de políticas institucionales inclusivas las cuales a través de estrategias y mecanismos generan condiciones para lograr una mayor igualdad en el acceso y la permanencia. Algunos autores entienden por políticas institucionales inclusivas al desarrollo de mecanismos y estrategias que promuevan las condiciones adecuadas para acompañar las trayectorias académicas de la población estudiantil proveniente de sectores sociales desfavorecidos (Cambours de Donini, Lastra, Mihal y Muiños de Britos, 2019:4). El presente trabajo incorpora datos sobre las líneas de acción institucionales desplegadas por algunas universidades públicas del conurbano bonaerense con la finalidad de garantizar la continuidad académica de las trayectorias estudiantiles, en el marco de la emergencia planteada por la pandemia Covid 19. Se ha relevado información reciente en base a entrevistas virtuales a autoridades, estudiantes, datos estadísticos, consultas de disposiciones y resoluciones administrativas, entre otras fuentes. La mayor parte de la información disponible aún se está procesando. Aun así, es posible identificar estrategias institucionales inclusivas que resultan centrales para el logro de la continuidad pedagógica en el contexto del ASPO. Las instituciones estudiadas son las Universidades Nacionales Arturo Jauretche (UNAJ), Lanús (UNLA) y San Martín (UNSAM). Una primera mirada preliminar sobre las indagaciones realizadas hasta el momento permite identificar en las universidades públicas la presencia de estrategias institucionales inclusivas para dar respuesta a la continuidad pedagógica en el marco de la pandemia Covid 19. Se hace evidente en las instituciones universitarias del conurbano el esfuerzo puesto en algunos lineamientos comunes en torno al derecho a la educación superior y la articulación con las demandas sociales y territoriales, planteadas como consecuencia de la emergencia por la pandemia. Los programas de bienestar estudiantil se han intensificado con la finalidad de atender las demandas y las dificultades manifestadas por las y los estudiantes. En este sentido se observa, desde ampliación de las becas con fines específicos hasta trabajos comunitarios en articulación con organizaciones territoriales. Resulta preocupante que, en este contexto, exista un mayor riesgo de interrupción y abandono de la universidad que podría incrementarse debido a la situación socioeconómica del país, tanto durante como una vez concluida la pandemia. Los estudios que indagan las políticas institucionales inclusivas muestran que constituyen un factor importante por su potencia para articular acciones y garantizar el derecho a la educación superior. Resulta fundamental entonces, aun en la complejidad de la coyuntura que se impone, el despliegue de una variedad de dispositivos y mecanismos que sean eficaces en la retención de la población que, aun encontrándose en una situación de vulnerabilidad, redobla los esfuerzos por lograr la continuidad pedagógica.

526 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 7 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

Evaluación de aulas virtuales en los cursos de grado de Facultad de Enfermería en el contexto de emergencia sanitaria: una oportunidad de rediseño

Ada Czerwonogora | Uruguay | Unidad de Enseñanza Virtual y de Aprendizaje, Facultad de Enfermería, Udelar

Carolina Rodríguez Enríquez | Uruguay | Unidad de Enseñanza Virtual y de Aprendizaje, Facultad de Enfermería, Udelar

Como referente para la integración de Tecnologías Educativas con sentido didáctico en los diseños curriculares de los planes de estudios (PdeE) de Facultad de Enfermería (Fenf), la Unidad de Enseñanza Virtual y de Aprendizaje (UnEVA) se convirtió en un actor clave desde el inicio de la pandemia en marzo 2020. Una de sus líneas de investigación, enmarcada en el campo de la didáctica universitaria, aborda las prácticas de enseñanza desarrolladas con tecnologías en las propuestas de PdeE de Fenf (Rodríguez Enríquez, Czerwonogora, Doninalli, 2017). Esta comunicación presenta un análisis de las aulas virtuales desarrolladas en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA-Fenf) durante el 2020, durante la pandemia, en los cursos de grado sede Montevideo (PdeE 1993 y 2016) y expone una mirada comparativa con los cursos del 2019. Las aulas fueron clasificadas según el modelo de enseñanza observado de acuerdo al grado de presencialidad o distancia (Área y Adell, 2009): 1) modelo de docencia presencial con Internet (aula expandida); 2) modelo de docencia semipresencial (blended learning); y 3) modelo de docencia a distancia (e-learning). A partir de la situación de emergencia sanitaria, se incorporó una nueva categoría a estos modelos, denominada enseñanza remota de emergencia (ERE; Hodges, Hodges, Moore, Lockee, Trust, Bond, 2020). La ERE representa un cambio temporal de la enseñanza a un formato alternativo. Implica emplear soluciones totalmente a distancia que en circunstancias normales corresponden a enseñanza presencial o cursos híbridos (modelos 1 y 2) y que volverán a ese formato luego que la emergencia haya remitido. Su objetivo principal es proporcionar un acceso temporal a la enseñanza, de rápida configuración e implementación y disponible en forma confiable durante la emergencia. Se aplicó la caracterización de grados de uso de EVA (Rodés, Canuti, Peré, Pérez Casas, 2012) que distingue cuatro tipos de cursos: 1) repositorio; 2) de autoevaluación; 3) cursos participativos; 4) cursos colaborativos. Se evaluaron las aulas con los indicadores de evaluación a distancia vigentes en la Fenf (Rodríguez Enríquez, 2011) que comprenden cinco categorías: 1) Modelo pedagógico general, 2) Aprendizaje y tecnologías, 3) Material didáctico, 4) Tutoría, y 5) Administración. Los resultados comparados del Plan 2016 (Tabla 1) no presentaron modificaciones significativas en el modelo de docencia: se mantuvo la semipresencialidad en porcentajes similares (90 y 84,6% respectivamente). La variante incorporada en 2020 fue el nuevo formato de las clases presenciales, adaptándose a instancias virtuales sincrónicas. Esta observación es coherente con la planificación original del Plan en modalidad semipresencial, cuyo desarrollo se mantuvo y profundizó en 2020. En la comparación sobre indicadores de uso, destacamos el incremento en la modalidad colaborativa. El 46,2 % de las Unidades Curriculares (6 UC) avanzaron hacia un uso colaborativo del aula virtual. Tabla 1 Comparación de modelos de docencia e indicadores de uso (porcentaje) para los años 2019 y 2020 en el Plan 2016. Plan 2016 Modelo de docencia (%) Indicadores de uso (%) Año 2019 Año 2020 Año 2019 Año 2020 Presencial 10 15,4 Repositorio 0 0 Semipresencial 90 84,6 Autoevaluación 40 30,8 A distancia 0 0 Participativo 60 23,1 ---- ---- ---- Colaborativo 0 46,2 Total de cursos 10 13 10 13 Con relación al Plan 1993 (Tabla 2), el mayor cambio observado en la comparación de los modelos de docencia consistió en la aparición de la ERE en ocho asignaturas (30,8%). También se reflejó en la disminución de cursos desarrollados en modelo presencial y semipresencial. En los indicadores de uso de EVA, los porcentajes comparados correspondientes a ambos años son bastante similares. Tabla 2 Comparación de modelos de docencia e indicadores de uso (porcentaje) para los años 2019 y 2020 en el Plan 1993. Plan 1993 Modelo de docencia (%) Indicadores de uso (%) Año 2019 Año 2020 Año 2019 Año 2020 Presencial 38,1 23,1 Repositorio 28,6 34,6 Semipresencial 57,1 42,3 Autoevaluación 52,4 46,2 A distancia 4,8 3,8 Participativo 19,0 19,2 ERE --- 30,8 Colaborativo 0 0 Total de cursos 21 26 21 26 En Plan 2016 hubo UC con más de 900 estudiantes en el primer semestre, que en 2020 iniciaron inmediatamente antes de la declaración de emergencia sanitaria y debieron adecuarse sobre la marcha a la nueva situación. Para lograr este objetivo consideraron los lineamientos del Plan de Contingencia Educativo propuesto por la UnEVA y las recomendaciones del Departamento de Educación, centradas en el rediseño curricular a partir de la implementación de un contenido mínimo enfocado en los temas disciplinares fundamentales para cada caso. En este sentido, mantuvieron los materiales escritos existentes en el aula virtual e incrementaron los recursos en otros formatos: clases grabadas por el equipo docente, grabación de instancias de consulta, material de apoyo a las presentaciones de clase (escrito y audio). Así generaron oportunidades para que las y los estudiantes utilizaran el medio que les resultara más cómodo según su disponibilidad y objetivo de estudio. En las actividades a realizar, aumentaron las instancias de autoevaluación. En síntesis, en el contexto de la pandemia los cursos se desarrollaron mayormente en modalidad semipresencial, profundizando modelos y estrategias de enseñanza desde el punto de vista didáctico, con alto nivel de interacción y colaboración.

537 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

Tiempos difíciles: nuevas desigualdades en la educación universitaria durante la emergencia del COVID-19

Gabriela Esteva | Uruguay | Doctorado Educación FHCE

El tema del presente resumen es mostrar los resultados del estudio de las desigualdades educativas por el cambio a una modalidad no presencial en la coyuntura de la emergencia sanitaria por el Covid-19 durante el primer semestre de 2020. Se tomó como caso los estudiantes matriculados en el Espacio Virtual de aprendizaje de la Lic. en Nutrición problematizando las desigualdades en las condiciones, experiencias formativas y los resultados en satisfacción y continuidad educativa. Para responder al problema se adoptó el concepto de inclusión-excluyente y sus tensiones (Ezcurra, A,M.; 2011) y se optó por una estrategia de estudio multiestratégico de tres niveles de análisis complementarios cuanti-cualitativo de Layder (Lozares, Martín, López, 1998, pp34-35). Lo que se presenta aquí son los resultados del segundo nivel: el análisis tipológico (López- Roldán, 1996a) de la experiencia formativa no presencial percibida por los estudiantes. El modelo de análisis utilizado incluye las interacciones entre los tipos de condiciones materiales para el acceso a los cursos (condiciones de acceso y condiciones del hogar los procesos formativos (Unidades cursadas, Uso Eva (dificultad vs sin dificultad en uso) los procesos de aprendizaje (Dificultades de aprendizaje por falta de orientación docente e interacción pedagógica , dificultades de aprendizaje por sobrecarga de material de lectura) y los resultados (evaluación positiva vs negativa del proceso de aprendizaje, las demandas de mejora y valoración sobre la vinculación futura con la institución) el sexo, lugar de residencia durante la cursada y la edad. Los hallazgos del análisis de Clasificación indican que el patrón que define la experiencia formativa no presencial durante el primer semestre de 2020 son los resultados institucionales en cuanto a satisfacción. Con una varianza explicada del 56.43% se aprecia que las tensiones se dan entre los estudiantes que se sienten satisfechos por haber cumplido con las tareas y están agradecidos con el cuerpo docente vs los estressadas/os, desbordadas/os y/o molestos con los docentes y/o desconcertadas/os por no saber cómo le va en los cursos. Este factor se configura por los resultados en satisfacción con los procesos de aprendizaje, las dificultades en el uso del Espacio Virtual de Aprendizaje (Eva) y la motivación por la continuidad formativa. En un polo están los estudiantes que no responden a la opción sentirse estressados, desbordados y se ubican en el mapa cerca de los que sienten satisfacción por haber cumplido con las actividades y agradecidos con el cuerpo docente, no tuvieron dificultad en el uso del Eva y se sienten motivadas/os a seguir adelante. En el otro polo las/os estressada/os, desbordada/os y/o desconcertados porque no sabe cómo les está yendo, tuvieron pocas veces dificultades en el uso del Eva e identifican como dificultad para el aprendizaje la combinación de la falta de orientación docente y la poca comunicación e interacción pedagógica con docentes y estudiantes. A este factor lo denominamos de sentimientos de exclusión educativa propiamente. El segundo factor de las desigualdades, independiente del primero, con una varianza del 24% se configura por la cohorte de pertenencia del estudiante, las asignaturas cursadas y la edad, lo cual connota la acentuación de la experiencia en la carrera y el nivel de dificultad de las asignaturas cursadas en la percepción estudiantil. De este modo en un polo están los estudiantes de la generación 2020, que cursaron unidades del Ciclo I y son menores de 20 años. En el otro polo están los estudiantes de las cohortes 2019 y anteriores, que cursaron unidades del Ciclo III y tienen entre 21-24 años de edad. A este factor lo denominamos Avance en la carrera en la medida que los factores de desigualdad se dan entre estudiantes de reciente ingreso "los novatos" vs los más avanzados "los experimentados" en la carrera bajo el nuevo plan Inclusión vs exclusión educativa. Tipología de experiencias de aprendizaje El segundo análisis, tipológico, tomó en cuenta las variables estructuradoras mencionadas anteriormente. Se optó por una tipología de 4 tipos de experiencias estudiantiles como se aprecia en el siguiente Grafico. Gráfico N°1: Los incluidos vs los excluidos Como se muestra en el Gráfico el Tipo I de los "Incluidos y experimentados" representa el 36,25% (286) Son los estudiantes de las generaciones 2019 y anteriores, que se sienten satisfechos con la tarea cumplida o agradecidos con el cuerpo docente, cursaron el Ciclo III, No tienen dificultad en el Uso de Eva, y con menor peso los estudiantes que cursaron asignaturas del intermedio y del nivel profesional del plan anterior. El Tipo II, de los "Excluidos y experimentados" representan el 34.73%, son estudiantes de las cohortes 2019 y anteriores, que pocas veces tuvieron dificultades en el uso de Eva, demandan mejorar los videos grabados con discursos más lentos, tienen dificultades de aprendizaje por falta de orientación docente unido a la poca comunicación e interacción con pares y docentes y en menor medida por el mucho material de lectura y entrega de tareas en poco tiempo y se sienten estressada/o debordada/o o deconcertada por no saber cómo le va El Tipo III de los "Incluidos y novatos" representan el 18.88 % son estudiantes satisfechos con la tarea cumplida o están agradecidos con el cuerpo docente, tienen entre 17-20 años, pertenecen a la cohorte 2020, que cursaron unidades del CICLO I, perciben que las dificultades de aprendizaje se deben a la falta de orientación docente y a la poca comunicación e interacción pedagógica y en menor medida por pocos audiovisuales explicativos. El Tipo IV los de los "Excluidos y novatos" representan el 10% son estudiantes que las dificultades de aprendizaje se deben principalmente a la falta de orientación y escasa comunicación e interacción pedagógica, y en menor medida a la cantidad de material y entregas en poco tiempo, se sienten estressada/o/desbordado/ molesta/os, tienen entre 17-20 años y cursaron CICLO I. Se concluye que de las variables consideradas que tienen un poder estructurador fuerte de la inclusión-exclusión son las características demográficas de los estudiantes como la Cohorte y la edad y dentro del proceso de aprendizaje el Ciclo cursado, las dificultades de aprendizaje a causa del tipo de procesos educativos y del uso del Eva. Con un menor poder dentro de la dimensión de los resultados es el grado de satisfacción del estudiante respecto de la experiencia de aprendizaje virtual. En tanto variables como el sexo y lugar de residencia se comportan en forma independiente.

551 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 7 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

Formación docente para la evaluación remota de aprendizajes en la Universidad

Maria Laura Eder | Argentina | Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires

Michelle Berk | Argentina | Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires

La pandemia por COVID-19 y la suspensión de actividades presenciales enfrentó a las universidades con el desafío de remotizar sus funciones (Hodges et al, 2020). A su vez, este contexto de emergencia evidenció que gran parte del profesorado universitario no contaba con formación en enseñanza en línea, se mostraba resistente a la inclusión de tecnologías o lo hacía reforzando prácticas educativas basadas en la transmisión de información. Este escenario inicial requirió el desarrollo de estrategias de formación docente que prevean la transferencia inmediata de lo aprendido para generar buenas prácticas de enseñanza remota (Schwartzman, 2020). Una de las principales preocupaciones docentes identificadas fue cómo desarrollar evaluaciones de aprendizaje en forma remota (Condori Gutiérrez, 2020). El presente trabajo se propone compartir los avances en la investigación "La formación docente para la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación remota" en dos líneas articuladas entre sí: 1- la caracterización de propuestas de evaluación de aprendizajes de docentes de nivel superior, desarrolladas en el contexto de la Formación pedagógica para la Virtualización de la Enseñanza (FVE) de un Instituto Universitario en Ciencias de la salud y 2- una guía para el diseño de evaluaciones remotas construida a partir del análisis de las producciones docentes mencionadas previamente. Para la caracterización de propuestas de evaluación se realizó un estudio descriptivo-interpretativo que analiza, desde un enfoque cualitativo, 51 planificaciones docentes de evaluación remota elaboradas en el contexto de una formación ofrecida a comienzos de la pandemia. Dichas planificaciones se organizaron en una matriz documental para su categorización e identificación de rasgos prevalentes en estos diseños didácticos con el fin de construir hipótesis interpretativas. Entre los principales rasgos se evidenció el diseño de propuestas diversas. Éstas mayormente evaluaban los aprendizajes con intención de acreditar saberes. A su vez, prevalecieron diseños de evaluación individual con un uso activo del conocimiento ligado a prácticas académicas y profesionales. Un gran porcentaje previó su desarrollo en forma asincrónica, mediados por la escritura y con uso de un amplio repertorio de herramientas digitales. Finalmente, se encontraron propuestas que jerarquizan el andamiaje docente a estudiantes durante el proceso de evaluación (Schwartzman et al, 2021). El desarrollo de la guía para el diseño de evaluaciones remotas, emerge de la sistematización de los campos que estructuraron el diseño de esas primeras planificaciones. Esto permitió crear una primera versión de la "Guía para tomar decisiones al diseñar una propuesta de evaluación remota de los aprendizajes en el campo de las ciencias de la salud" que está siendo sometida a un proceso de diseño y ajuste sucesivo. Para ello, la misma fue utilizada en nuevas propuestas de formación sobre la remotización de los procesos de evaluación de aprendizajes (en marzo y abril 2021). Al momento de presentar este resumen se están analizando los datos que emergieron de esta etapa de trabajo. En el actual contexto de enseñanza remota, que perdura más allá de lo esperado inicialmente, los resultados preliminares evidencian el valor de la Guía como recurso para favorecer la transferencia inmediata de lo aprendido a la práctica docente. Sus dimensiones permiten estructurar de forma integral los aspectos a considerar en el diseño de una propuesta y ofrecen un abanico de posibilidades que pueden inspirar buenas prácticas de evaluación remota de aprendizajes. Se genera así un insumo para reflexionar y promover prácticas evaluativas valiosas en el contexto de remotización de la enseñanza. Esperamos que esta contribución trascienda el escenario actual para identificar potencialidades ante la construcción de propuestas híbridas en la post pandemia y en otras disciplinas universitarias.

552 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 7 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

Inicio de tutorías académicas virtuales para la metodología de Estudio de Casos en un curso de la carrera Doctor en Medicina

Hernán Castillo | Uruguay | Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República
Lucía Sabatella | Uruguay | Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República
Sebastian Vecchio | Uruguay | Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República

Introducción La metodología Estudio de Casos se implementa en las Unidades Curriculares Introducción a la Biología Celular y Molecular, y Salud Pública y Humanidades, que forman parte del primer semestre de la carrera Doctor en Medicina. El objetivo es aplicar conocimientos de las disciplinas involucradas y la adquisición de habilidades para el trabajo en equipo, a través de la discusión y resolución de una situación problema. Cada estudiante forma parte de un grupo que tiene asignado un docente, un tutor par, y acceso al EVA, siendo la actividad una vez por semana con asistencia obligatoria. La evaluación es continua y jerarquiza el compromiso, la participación en la discusión y la realización de tareas individuales y grupales. La pandemia por COVID-19 obligó a migrar la metodología a la virtualidad luego de que los estudiantes tuvieran una única instancia presencial. Para esto, se propuso sustituir la presencialidad por tutorías académicas virtuales sincrónicas utilizando como herramientas las plataformas Zoom o Discord, y asincrónicas a través de los foros del EVA. La forma de evaluación se mantuvo, realizando adaptaciones que contemplaron algunas dificultades presentadas por los estudiantes (Schiano, Andersen, 2017). Este trabajo describe los datos obtenidos en una serie de encuestas realizadas a los estudiantes en el momento en que debió hacerse la migración, permitiendo conocer sus capacidades para llevar adelante la tarea así como detectar una población que se autopercibía en situación de vulnerabilidad. A estos últimos, se les pudo hacer seguimiento individualizado a lo largo del semestre. Metodología Estudio observacional, descriptivo, transversal que se aplicó a un grupo de estudiantes del primer semestre de la carrera Doctor en Medicina, seleccionado en base al calendario del curso. Se utilizó la herramienta Google Forms para el diseño de dos cuestionarios: uno previo y otro posterior a la primera instancia virtual de Estudio de Casos. Ambos formularios fueron anónimos, voluntarios, no solicitaron datos identificatorios y el manejo de la información se realizó con estricta confidencialidad. Los datos de quienes respondieron el cuestionario posterior a la instancia virtual sin haber respondido el previo a la misma fueron descartados. La encuesta previo a la primera instancia virtual recabó datos sobre experiencias previas con la metodología Estudio de Casos así como la situación laboral, la percepción estudiantil sobre conectividad (acceso a dispositivo móvil, computadora e internet; afinidad a la tecnología y conocimiento de herramientas Zoom y Discord) y expectativas sobre el aula virtual de Estudio de Casos (percepción de grado de preparación para continuar con los cursos de forma virtual el resto del semestre). La encuesta posterior a la primera instancia buscó valorar la experiencia de la tutoría virtual (conectividad y herramienta utilizada; grado en que sus expectativas fueron colmadas y si mantendría Estudio de Casos en modalidad virtual por el resto del semestre). Resultados Del total de estudiantes que participaron del estudio (818), 292 respondieron el test previo a la primera instancia y 228 el test posterior a la primera instancia. En relación a la caracterización de la población, se destacó que el 24% de los estudiantes trabajaba o tenía una actividad extracurricular mayor a 6 horas diarias. Sobre la conectividad se recabó que 7% no tenía acceso a internet, 5% no tenía fácil acceso a una computadora o dispositivo móvil, 1% no tenía fácil acceso a internet y computadora. El 87% dijo tener fácil acceso a internet y computadora o dispositivo móvil. De los estudiantes que tuvieron dificultad en el acceso, el 57% no se sintieron nada preparados para afrontar el curso y ninguno de estos se sintió muy preparado para afrontar el semestre en forma virtual. Con respecto a la afinidad a la tecnología, 9% se identificó como nada afín a la tecnología y 35% como muy afín a la misma. Un 44% refirió tener conocimientos previos acerca de las herramientas Zoom o Discord. A su vez, 55% respondió no sentirse preparado para mantener el curso de forma virtual y solo 8% respondió que se sentía preparado. Estos resultados contrastan con lo obtenido en la encuesta realizada luego de la primera instancia virtual de Estudio de Casos. En la misma, 56% respondió que continuaría con la tutoría virtual durante el resto del semestre, mientras que un 44% respondió no. En relación a la experiencia, fue mala para 6%, moderada para 44% y buena para 50% de los estudiantes. También se le consultó a los estudiantes cómo evaluaron su conectividad; esta fue mala para 8%, moderada para 37% y buena para 55% de los estudiantes. Discusión Uno de los principales hallazgos de este estudio fue el porcentaje considerable de estudiantes que se percibe sin acceso a internet y/o dispositivos electrónicos para participar de clases virtuales. Probablemente esto pueda impactar directamente en la motivación, la afiliación estudiantil y la percepción del grado de preparación para afrontar el semestre, siendo un factor determinante para la desvinculación en cursos virtuales (Rodés, Rodríguez, Porta, 2020), tanto que ninguno de estos estudiantes refirió sentirse preparado para afrontar el curso en esas condiciones. En cuanto a la experiencia y la conectividad, la amplia mayoría de los estudiantes con una buena conectividad tuvieron una buena experiencia, mientras que solo un estudiante con mala conectividad refiere haber tenido una buena experiencia. Esto afirma el hecho de que la experiencia frente al aula virtual está vinculada en gran parte a la conectividad del usuario (Dussel, Quevedo, 2010). Algunos factores que colaboraron positivamente con la migración a la virtualidad fueron el bajo porcentaje de estudiantes que no se consideraban afines a la tecnología y el alto porcentaje de estudiantes que conocían las herramientas utilizadas (Rodés, Rodríguez, Porta, 2020). Este trabajo fue clave para la identificación de estudiantes que podrían desvincularse, el cual motivó la conformación de un equipo docente para el abordaje de dicha problemática y posteriormente se realizó el seguimiento individualizado de los mismos por parte de sus respectivos docentes. El acceso a internet y a dispositivos electrónicos constituye un factor determinante para el éxito de una tutoría académica virtual (Salinas, 2004).

554 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

Educación y trabajo en institutos del nivel superior de Bahía Blanca en contexto de pandemia.

Natalia Bonino | Argentina | Departamento de Economía, Universidad Nacioanl del Sur

Daniela Soledad Llera | Argentina | Departamento de Economía, Universidad Nacional Del Sur

Durante el año 2020 la situación de pandemia implicó trasladar la educación presencial a un formato virtual reconfigurando los modos de enseñar y de aprender. Muchos docentes no poseían experiencias educativas virtuales ni tuvieron tiempo para formarse, por lo que llevaron adelante el "Coronateaching" definido como el proceso de transformar lo presencial a lo virtual pero sin cambiar el currículum ni la metodología (IESALC ,2020). Esto implicó consecuencias psico-afectivas: sentimientos de agobio, frustración e impotencia, generados por la sobreinformación recibida a través de las plataformas educativas, aplicaciones móviles y correo electrónico; y por las limitaciones en la conectividad o desconocimientos para utilizar los recursos digitales. Respecto a los contenidos curriculares es necesario aclarar que los institutos de nivel superior definen sus contenidos a partir de los diseños curriculares provinciales, y que recién promediando finales del ciclo se determinaron lineamientos sobre currícula y evaluación. En este sentido, el documento de la DGCyE (2020) de la provincia de Bs. As. orientaba acerca de la definición de aquellos contenidos prioritarios o irrenunciables, que se debían vincular con las experiencias formativas específicas desarrolladas a lo largo del año. Este trabajo tiene por objetivo indagar y describir las prácticas docentes llevadas a cabo durante el año 2020 por profesores que se desempeñaron en diversos institutos de nivel superior de la localidad de Bahía Blanca, para evaluar los aspectos antes mencionados del "Coronateaching". La metodología empleada tiene carácter exploratorio y descriptivo ya que se trabaja con información primaria obtenida a partir de una encuesta semi-estructurada realizada a docentes, que respondieron en función de la materia en donde poseían mayor carga horaria. La encuesta se dividió en tres aspectos:información personal y laboral, sostenimiento del vínculo pedagógico, y dificultades del ejercicio de la docencia en pandemia. Algunos de los resultados obtenidos de la encuesta arrojan que las formas de comunicación con los alumnos más utilizadas fueron las casillas de correo, los grupos de whatsapp, y las plataformas educativas (de servidores públicos o servidores comerciales). En este sentido, se observa que los docentes han abierto más de un canal de comunicación con los alumnos lo que pudo llevar a sufrir un exceso de información, y que los dos problemas más relevantes para mantener el contacto continuo con los estudiantes fueron los problemas de conectividad del alumnado y la escasa participación de los mismos en las actividades o espacios propuestos. Respecto a la metodología de enseñanza virtual, las mismas no parecerían diferir de la metodología de las clases presenciales dado que se basaron en bibliografía digitalizada en primer lugar, acompañada de orientaciones escritas para su abordaje o bien exposiciones dialogadas en encuentros sincrónicos. Otras estrategias relevantes, pero menos utilizadas, consistieron en la apertura de espacios de intercambio asincrónicos tales como foros, y también la elaboración de videos propios para explicar los contenidos. Las dificultades para implementar estas estrategias fueron en primer lugar la preparación del material digitalizado, luego la falta de conocimiento respecto de herramientas digitales, seguidas por la incomodidad para estar frente a las cámaras, y el desfasaje entre la normativa y la práctica. Según los docentes, en los institutos del nivel superior existieron figuras que han resultado relevantes para afrontar las dificultades anteriormente mencionadas, y que son propias de este tipo de instituciones, como ser los preceptores y los jefes de carrera/área, que junto con los equipos directivos han resultado importantes para sortear estos problemas. Varios de los docentes encuestados manifestaron su malestar respecto de la organización del trabajo en este nuevo contexto: la sobrecarga de trabajo, de la sensación de estar "24 horas disponible", la confusión respecto a la normativa que llegaba a destiempo. Por otro lado, manifestaron sentimientos de preocupación respecto a las condiciones de conectividad de sus alumnos, la brecha digital, y la frustración por la poca participación en los encuentros sincrónicos o asincrónicos. Sólo un número pequeño de docentes manifiesta sentimientos positivos como por ejemplo que el 2020 representó un año de aprendizaje, un desafío, que se pudo lograr lo pensado, y que el vínculo con los alumnos fue más personalizado. Para concluir podemos observar que los institutos de nivel superior de Bahía Blanca han presentado gran heterogeneidad respecto a los medios de comunicación con los alumnos debido a que no todas las instituciones contaron con una plataforma institucional, debiendo ser utilizadas las plataformas comerciales (edmodo, classroom). Esto ha llevado a que los docentes manifiesten una sobrecarga de información dado que se desempeñaron en diversas instituciones, además de sumar la incertidumbre y confusión respecto a la normativa para llevar adelante la tarea docente. En cuanto a las estrategias de enseñanza llevadas adelante en la virtualidad no se diferencian de las desarrolladas en la presencialidad, sin embargo han implicado una mayor carga laboral y un desafío constante. En este contexto, se ha valorado el acompañamiento y sostén de figuras propias de dichas instituciones tales como preceptores y jefes de carrera. Los resultados expuestos son sólo una porción de la información que se ha recabado por medio de las encuestas realizadas, pudiendo abrir nuevas líneas de análisis más exhaustivas como por ejemplo analizar si las estrategias de enseñanza difieren según la formación profesional, el perfil de la carrera donde se desempeñan, los años de antigüedad y la edad de los docentes. También resulta interesante seguir indagando sobre las estrategias de evaluación específicas de este nivel, y las percepciones de los docentes respecto a la educación superior en contexto de pandemia.

559 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 8 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

Práctica preprofesional de la Licenciatura en Nutrición: de la presencialidad a la virtualidad

Rosina Salsamendi | Uruguay | Escuela de Nutrición Universidad de la República
Silvia Puig | Uruguay | Escuela de Nutrición Universidad de la República
Ivanna Aude | Uruguay | Escuela de Nutrición Universidad de la República
Silvia Bentancor | Uruguay | Escuela de Nutrición Universidad de la República
Claudia Fraga | Uruguay | Escuela de Nutrición Universidad de la República

Situación inicial: Los servicios universitarios de la UdelaR, a partir de la suspensión de la presencialidad, se abocaron a reformular la modalidad de enseñanza, buscando alternativas a las actividades prácticas, dedicando esfuerzos en ejecutar acciones que mitiguen los impactos negativos de estas medidas. Objeto de la sistematización: Experiencia de pensar y desarrollar una propuesta, en formato virtual, de formación integral complementaria a la práctica preprofesional de la Licenciatura en Nutrición en contexto de pandemia. Objetivo: Reconstruir y reflexionar sobre el proceso vivido durante el 2020, donde se transitó de la presencialidad a la virtualidad en la práctica preprofesional de la Licenciatura en Nutrición, introduciendo un análisis crítico de las acciones realizadas y teniendo en cuenta las distintas miradas implicadas en la experiencia. Eje de sistematización: ¿Cómo se llevó adelante el proceso de adaptación de la práctica preprofesional a un formato virtual, qué aspectos se tuvieron en cuenta y que aprendimos del proceso? Metodología: - Conformación de un equipo motor dentro del equipo docente. - Recopilación de documentos generados a partir de la experiencia. - Línea de tiempo para reconstrucción del proceso. - Lluvia de ideas para abordar reflexiones. - Encuestas a docentes y estudiantes. Recuperación del proceso vivido: La transición de presencialidad a virtualidad comienza con la conformación de subgrupos de trabajo dentro del equipo docente, conforme los campos de práctica Producción, Clínica y Primer Nivel de Atención. Cada subgrupo trabajó planificando un campo; los avances eran socializados en reuniones virtuales con todo el equipo. Se estableció iniciar el año lectivo bajo el formato virtual, con una propuesta educativa de 6 semanas. Cada campo de práctica tuvo 2 semanas para trabajar con los estudiantes. Previo al inicio, se diseñó y aplicó un formulario online con el objetivo de relevar características de los estudiantes, aspectos de su realidad socioeconómica, acceso a dispositivos electrónicos y conectividad. La información relevada se consideró en la planificación. La propuesta de trabajo consistió en presentar situaciones desarrolladas con la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), para promover el pensamiento crítico y la integración de conocimientos desde el enfoque de la complejidad. Barrows (1986), define al ABP como un método de aprendizaje cuyo punto de partida es un problema o situación problematizada en el campo de formación del estudiante. Para la construcción de las propuestas se tuvo en cuenta, basado en experiencias de años anteriores, las debilidades de estudiantes identificadas por equipo docente y licenciados referentes de centros de práctica. El trabajo con los estudiantes se desarrolló en función de los siguientes pasos del ABP aplicados al proceso de atención nutricional en clínica y a los principios de gestión de servicios de alimentación colectiva: 1- Leer y analizar el escenario del problema, 2- Realizar una lluvia de ideas, 3- Listar aquello que se conoce, 4- Listar lo que no se conoce, 5- Listar lo que se necesita hacer para resolver el problema, 6- Definir el problema, 7- Obtener información, 8- Presentar resultados. Durante 2 semanas se realizaron 6 encuentros, 4 fueron de trabajo interno de cada subgrupo y 2 de plenario para socializar lo trabajado. El rol del docente fue de mediador y orientador del proceso. En el campo producción de alimentos, se incorporó en plenarios la figura del egresado referente de un servicio de alimentación colectiva, para contribuir al debate y a la construcción del rol del Licenciado en Nutrición. Análisis e interpretación crítica de la experiencia: Desde la mirada de docentes y alumnos, la vivencia del ejercicio profesional, tal como propone el plan de estudios 1998 de la Licenciatura en Nutrición para la práctica preprofesional, no se logró a través de la experiencia virtual. Según Laurell (1994) las prácticas en salud se instituyen siempre en un vínculo intersubjetivo con otro, por lo que la dimensión vincular/ afectiva es insustituible. La incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje tal como lo plantea Fairclough (2006), es un fenómeno complejo cuyos resultados dependen de las circunstancias concretas de los diferentes contextos. Algunos elementos del contexto fueron identificados a partir del relevamiento realizado, sin embargo tanto el trabajo docente, como el trabajo en salud, son actividades en las cuales el "objeto" de trabajo, tal como lo plantea Tardif y Lessard (2008), es otro ser humano por lo que la interacción humana es fundamental, habiendo elementos del contexto que no se pueden recrear. No obstante, la experiencia vivida permitió repensar nuestras prácticas docentes y reflexionar sobre las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. Encontramos a partir de la metodología ABP una forma de problematizar con los estudiantes distintas situaciones desde la articulación teoría y práctica, integrando aspectos técnicos, actitudinales, comunicacionales y la dimensión ética inherente al ejercicio profesional. Los estudiantes valoraron esta experiencia como una instancia muy rica de preparación para su práctica; también destacaron como positiva la incorporación de la metodología ABP. Los colegas referentes identificaron que los estudiantes estaban preparados para el desarrollo de su práctica y los docentes coinciden en que fue un proceso muy intenso que constituyó un gran desafío e implicó mucho esfuerzo y dedicación pero de mucho aprendizaje. Lecciones aprendidas: La experiencia como complemento de la práctica preprofesional fue enriquecedora del proceso, pero dado que el ejercicio del rol profesional implica la dimensión vivencial, la experiencia se constituyó como una etapa de preparación, que de reiterarse no debería contabilizar dentro de las semanas de práctica. Contribuyó a repensar nuestras prácticas docentes explorando otras metodologías y aproximó al equipo a las Tecnologías de información y comunicación, asumiendo la necesidad de la formación en esta línea, pero también que su utilización no implica per se una mejora del proceso educativo.

567 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 8 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

ANÁLISIS DE LAS EVALUACIONES REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES EN LAS UNIDADES OBLIGATORIAS DEL DEPARTAMENTO DE ALIMENTOS DE LA ESCUELA DE NUTRICIÓN DURANTE LA PANDEMIA

Silvia Gigante | Uruguay | Universidad de la República. Escuela de Nutrición. Departamento de Alimentos

Flavia Noguera | Uruguay | Universidad de la República. Escuela de Nutrición. Departamento de Alimentos

Introducción. En el año 2020 la emergencia sanitaria nos ha colocado ante el desafío de repensar la educación superior para hacer frente a la pandemia. A nivel internacional las Universidades han tenido que adaptarse rápidamente a una nueva modalidad donde la tecnología se volvió protagonista (Britez, M., 2020) y donde todos los docentes y estudiantes hemos tenido que adaptarnos a la nueva situación (Balladares, J., 2020). La suspensión de la presencialidad ha puesto a las instituciones educativas ante el reto de programar sin previo aviso una transición a la docencia digital para poder abordar este importante desafío. El Departamento de Alimentos de la Escuela de Nutrición siguiendo el lineamiento institucional dictó todas las unidades curriculares obligatorias (UCOs) en modalidad no presencial, a través del entorno virtual de aprendizaje (EVA) de la plataforma Moodle. Las UCOs del Plan de Estudios 2014 son Química Alimentaria (QA), Microbiología Alimentaria (MA), Normativa Alimentaria (NA), Producción e Industrialización de Alimentos (PIA), Transformaciones físico química de los alimentos (TFQA) y Diseño de Alimentos (DA). Objetivo. Analizar y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza aprendizaje llevadas a cabo en las UCOs del Departamento de Alimentos durante el año 2020. Metodología. Se recabó información aportada por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Institución, quien cada año centraliza las evaluaciones realizadas por los estudiantes, de cada UCO. Se aplicó un formulario anónimo y voluntario a través de la plataforma del EVA, de las siguientes UCOs: QA, MA, NA, PIA y DA. El formulario constó de 15 preguntas en relación a los objetivos, entrega y uso de materiales en el EVA, bibliografía, uso y aplicación de diversas metodología de enseñanza, visualización del docente, abordaje de los contenidos, comunicación, asistencia a instancias virtuales, grado de seguimiento de la misma, y preguntas en relación a los materiales adecuados para posibilitar la conexión. Se revisaron los formularios para la evaluación de las UCO del Departamento de Alimentos y se seleccionaron aquellas preguntas más relevantes para el objetivo propuesto. A su vez, se registró el número de estudiantes activos de cada unidad curricular y el número de respuestas realizadas. Resultados. El número de estudiantes activos para las UCOs oscila entre 400 y 600 estudiantes. El número de cuestionarios realizados por los estudiantes osciló entre 14 y 65 respuestas. La distribución del número de respuestas por Ciclo, corresponde para el Ciclo I entre el 3.5% y 11%, 7% para el Ciclo II y 6% para el Ciclo III. En relación a la metodología de enseñanza virtual que había sido empleada en las diferentes asignaturas, se pudo observar diferentes respuestas según la UCO en cuestión. Para QA, DA y N la mayoría respondió que las instancias virtuales consistieron en presentación de textos o diapositivas combinado con otras herramientas; en cambio las UCOs MA y PIA la mayoría opinó que la metodología empleada fue a través de la presentación de textos o diapositivas de los temas. Estas respuestas evidencian que las estrategias empleadas por los docentes para dar respuesta a la virtualidad fueron diferentes. El 56% de las opiniones de los estudiantes de las UCO QA, NA y PIA mencionan que están totalmente de acuerdo con que, visualizar al docente en las clases a través de la plataforma zoom, permitió una mayor atención y comprensión de los temas tratados. Esto puede deberse a que durante las clases sincrónicas por videoconferencia los estudiantes podían realizar consultas o intervenciones de manera oral, como en las clases presenciales, o también a través del chat. Esta última opción no está presente en las clases presenciales, o sea que sería un elemento nuevo que permite la tecnología y que en contextos de masividad podría facilitar la comunicación. Estas respuestas ayudan a comprender por qué cuando se les preguntó a los estudiantes sobre si el uso de otras herramientas como clases de consultas, foros de intercambio, trabajos grupales e individuales, entre otras, les había favorecido el seguimiento de los contenidos, la mayoría de las opiniones (más del 50%) respondieron estar totalmente de acuerdo. En relación a las autoevaluaciones realizadas en el marco de las unidades curriculares, más del 60% opina que está parcialmente y totalmente de acuerdo con la utilidad de las mismas. Entre el 40 y 80% para las diferentes UCO realizó el 100% de las clases virtuales propuestas. El seguimiento de las UCO según el 40 y el 50% de las opiniones fue bueno. Conclusiones. Los formularios de evaluación de las asignaturas fue completado por un número muy bajo de estudiantes (menor al 11 %), esto es una limitante para poder realizar conclusiones generales.Las respuestas brindadas muestran que la amplia mayoría de los estudiantes que respondieron los cuestionarios, pudieron participar activamente durante el curso y utilizar las herramientas tecnológicas requeridas. Las prácticas de enseñanza pueden mejorarse al utilizar diversas metodologías que favorecen la interacción y el aprendizaje de los contenidos. Como reflexión final en la época actual de pandemia el uso de la modalidad virtual es crucial para el desarrollo de la enseñanza por lo que se requiere potenciar las diferentes herramientas que nos brinda la tecnología a efectos de mejorar las prácticas educativas.

573 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

La enseñanza de las ciencias desde un contexto de emergencia hacia una clave virtual

Antonella Barletta | Uruguay | Facultad de Ciencias, Universidad de la República

Enzo Cavalli | Uruguay | Facultad de Ciencias, Universidad de la República

Garófalo Lucía | Uruguay | Facultad de Ciencias, Universidad de la República

A partir de la emergencia sanitaria declarada en marzo 2020 en Uruguay, la Universidad de la República (Udelar) canceló la presencialidad en todas sus actividades de enseñanza, en todas sus dependencias (Udelar, 2020), buscando dar continuidad a todos los procesos de enseñanza y aprendizaje minimizando las repercusiones en la calidad de la educación (Rodés et al., 2020). Prácticamente todos los cursos de Facultad de Ciencias (FC) fueron rediseñados en emergencia. 103 cursos de grado (de un total de 109 previstos) fueron brindados en alguna modalidad virtual (parcial o totalmente) principalmente a través del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Los restantes tuvieron que posponer actividades debido a la elevada carga de actividades de salidas de campo o experimentales de laboratorio. Para apoyar la situación, entre otras medidas, la Unidad de Enseñanza (UE) de FC generó cursos y talleres para acompañar este rediseño buscando promover la alfabetización digital crítica de los docentes, dialogar sobre la enseñanza de las ciencias en la virtualidad y la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza en este contexto. Éstos, con una participación de hasta 120 docentes, evidenciaron la necesidad de apoyo para adaptarse a las nuevas circunstancias del colectivo docente. Adicionalmente, la UE buscó conocer de qué manera los estudiantes atravesaban la experiencia del aprendizaje en condiciones de emergencia, para lo cual dispuso una encuesta de valoración estudiantil que preguntó sobre la valoración de la cantidad de horas dedicadas al estudio, la claridad de las consignas, la adecuación de los recursos educativos, su preferencia por actividades en otras modalidades, y si los elementos actuales resultaban más atractivos que la presencialidad previa. Finalmente, se propusieron dos preguntas de respuesta abierta sobre la enseñanza en emergencia, y sobre la experiencia en general. El alcance de dicha encuesta permitió obtener información sobre la generalidad de la enseñanza, y permitió rápidamente elaborar nuevas estrategias para favorecer la continuidad educativa de los estudiantes de FC. En los cursos, talleres y encuentros de formación docente se recabaron opiniones y preocupaciones del colectivo docente. Ambos colectivos plantean una serie de desafíos y conflictos que la enseñanza en emergencia presenta de cara a un tránsito hacia una enseñanza pensada en clave virtual. Aún considerando la rapidez de los cambios a los que nos enfrentamos entendemos que lograr un tiempo para la reflexión sobre la experiencia nos permitirá consolidar aprendizajes de cara al futuro de la enseñanza. En este contexto, algunas de las preguntas que busca responder esta investigación refieren a: ¿Qué elementos de la enseñanza son fundamentales, desde la perspectiva estudiantil, en este contexto? ¿Qué desafíos hay para la enseñanza en este contexto? ¿con qué cambios nos queremos quedar de la enseñanza en emergencia? Se realizó un estudio cuantitativo y cualitativo. Para el análisis cuantitativo se realizó un análisis multivariado de los resultados de las encuestas de valoración estudiantil de los cursos. De manera cualitativa se ponderó la experiencia acumulada en asesoramiento técnico pedagógico por parte de la UE junto a elementos generados a partir de un encuentro entre la UE y docentes sobre evaluaciones globalizadoras finales en contexto de emergencia, así como de los talleres de formación docente. El análisis multivariado de los resultados de las encuestas estudiantiles muestra que las mayores preocupaciones y dificultades encontradas no se refieren a tecnologías o herramientas, sino a la claridad de las propuestas y las consignas; el volumen de recursos educativos disponibles; y el tiempo que le dedican al estudio. Éstos son los factores que los estudiantes encuentran como clave al momento de valorar como positiva la experiencia de aprendizaje. De éstos, los recursos educativos se destacan para los estudiantes. El gran volumen de recursos educativos que los docentes han creado para la virtualidad es un hito importante, tanto por la disponibilidad de recursos específicos para el aprendizaje, como por el aumento en su diversidad de formatos y estilos. En tanto, desde la visión de los docentes, se encuentra que la evaluación de los aprendizajes, tanto formativa como sumativa, reviste complejidades sustanciales al rediseñarse para la virtualidad. Las evaluaciones en virtualidad fueron una preocupación recurrente del colectivo docente, mencionadas en los talleres, cursos y consultas, resultando en la elaboración de una guía y un encuentro especialmente dedicado a ello. Esto resulta una preocupación compartida en general por docentes de la Udelar (CSE, 2020) y también en la FC. Partiendo de la experiencia adquirida en esta emergencia nos debemos plantear como desafío llevar la enseñanza en clave virtual, lo cual nos hará replantearnos el lugar, el por qué y para qué de cada elemento destacado: la evaluación de los aprendizajes; la pertinencia de los recursos educativos virtuales (con base en las prácticas apropiadas para ello y la adopción de prácticas educativas abiertas, con el uso de recursos educativos abiertos, el tiempo - de calidad - dedicado al estudio y la comunicación docente - estudiante.

582 | POSTER

Sesión Número: 2 | Sala Zoom 8 | *Viernes 29 | 17:30 hs*

EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

Estilos de aprendizaje en estudiantes de odontología de la UNA. Una mirada hacia la virtualidad

María Soledad Meza | Paraguay | Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Asunción
Ingrid Michel | Paraguay | Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Asunción
Fátima Bañuelos | Paraguay | Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Asunción

Introducción: En el campo de la educación en todos sus niveles se viene demostrando cambios positivos en la virtualidad, aun así, la aparición abrupta de la pandemia ha impactado en docentes, estudiantes y su entorno familiar generando nuevos obstáculos y desafíos en ellos ante el cierre temporal de las instituciones universitarias y su paso obligado a desarrollar actividades de aprendizaje y enseñanza desde sus domicilios a causa del aislamiento (Martín et al., 2020). La Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Asunción institución eminentemente de educación presencial tuvo que iniciar sus clases teóricas de manera virtual así como en otras universidades que abordaron desde el inicio suplir las prácticas clínicas por reforzamientos teóricos a través de la virtualidad (Rojas et al., 2020). En el proceso de educación virtual el aprendizaje autónomo se convierte en un aspecto fundamental, siendo el estudiante el eje principal del proceso de formación es importante partir conociéndolo al mismo, destacándose de esta manera los mecanismos que permitan conocer de antemano, sus intereses, competencias previas, expectativas entre otras características. (García-Planas & Torres, 2021; Murcia et al., 2016) Es importante por ello desarrollar estrategias que favorezcan la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, por lo cual es importante partir desde la identificación de los modos de procesar la información así como de aprender, ya que los mismos determinan la eficacia de la tarea docente y el rendimiento del alumnado. Por lo expuesto se planteó un estudio con el objetivo de conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Asunción al inicio de las clases virtuales en el año 2020 y de esta manera crear estrategias que ayuden a una mejor enseñanza-aprendizaje. Metodología: Se llevó a cabo un estudio de tipo exploratorio para conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de odontología de la Universidad Nacional de Asunción, se aplicó a los estudiantes el cuestionario validado de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso (CHAEA) el cual consta de 80 ítems breves que se estructuran en cuatro grupos o secciones de 20 ítems correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), a las que se responde dicotómicamente manifestando si se está de acuerdo o en desacuerdo, la puntuación máxima que se puede alcanzar en cada estilo es de 20. Las preguntas del cuestionario fueron cargadas en Google Forms y administradas a través de correo electrónico. El cuestionario fue llenado en forma voluntaria. Resultados: Se remitió el cuestionario a 233 estudiantes que iniciaban en el año 2020 el segundo tercero, cuarto y quinto curso de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Asunción de los cuales respondieron el 60,7% (160) en su la mayoría del sexo femenino 83,75%. Se observó que en todos los cursos el estilo de aprendizaje predominante es el Mixto (dos o tres estilos con las mismas puntuaciones) 55,6% seguido del Teórico 31,9%. De los 160 estudiantes encuestados se observó que el mayor puntaje promedio obtenido por los estudiantes fue en el estilo de aprendizaje Reflexivo (17,21 puntos) seguido del Teórico (16,09 puntos). Al emplear el baremo general de interpretación establecido por Alonso y cols. (1994) basándose en el propuesto previamente por Honey y Mumford (1986), que categoriza los resultados de los distintos estilos en cinco grupos (muy alto, alto, moderado, bajo y muy bajo), se observó que la mayoría de los estudiantes tuvo un nivel de preferencia muy alto por el aprendizaje del tipo teórico 68,13% y alto en el Reflexivo 43,75%. Discusión: En su mayoría los estudiantes tienen, en mayor o menor proporción, características de los cuatro estilos, pero hay algunos con predilección alta sobre los estilos teórico y reflexivo. Según Medina et al., 2013 considerando lo expuesto Honey-Alonso, el aprendizaje debe seguir un ciclo, iniciado siempre con la búsqueda y recolección de datos (estilo ac¬tivo), analizar luego esa información desde varios puntos de vista (estilo reflexivo), construir una conceptualización, estructuración o teoría propia a partir de esos datos (esti¬lo teórico) y aplicar el nuevo conocimiento en la solución práctica de problemas (estilo pragmático), reiniciando el ciclo y así como lo hallado por Medina en nuestro estudio se observa una debilidad en el estilo activo que llevaría a condicionar el aprendizaje autónomo por la falta de interés en la búsquedas de información. Sin embargo los estudiantes poseen cualidades para el análisis y la sistematización de la información características de los estilos teóricos y reflexivos. Conclusión: Considerando al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, en este contexto ocupa un espacio determinante el autoaprendizaje, la autogestión del conocimiento y la autonomía. La implementación de clases virtuales significó asumir responsabilidad, compromiso e iniciativa tanto de estudiantes como docentes. Conocer como aprenden los estudiantes y sus debilidades ayudarán al docente en la selección de materiales educativos, la forma de presentar la información, metodologías y actividades a implementarse, la creación de grupos de trabajo acorde a las características observadas y creación de procedimientos adecuados de evaluación.

584 | ORAL

Sesión Número: 3 | Sala Zoom 1 | *Miércoles 27 | 16:00 hs*

EJE: 13. Educación superior en contexto de pandemia

Caracterización del uso de video tutoriales en el curso de Bioquímica remoto 2021 de Facultad de Veterinaria: una alternativa diferente dentro del contexto de pandemia.

Cecilia López | Uruguay | Facultad de Veterinaria
Tatiana Saporiti | Uruguay | Facultad de Veterinaria
Inés Sacchi | Uruguay | Facultad de Veterinaria
Juan Pablo Damián | Uruguay | Facultad de Veterinaria
Marcelo Rodríguez Piñon | Uruguay | Facultad de Veterinaria

Hasta el 2020, el curso de Biología Molecular y Celular (BMC) dentro de la carrera Dr. en Ciencias Veterinarias (Plan 1998) se caracterizaba por ser multidisciplinario, con una alta carga horaria, siendo dictado por docentes de diferentes áreas académicas, en las sedes de Montevideo y CENUR Litoral Norte - Salto. Desde su creación, la matrícula de BMC aumentó y el número de docentes disminuyó, con la consiguiente afectación en la calidad del aprendizaje (Exley y Dennick 2007; Blanco García 2009; Rodríguez-Piñón 2019), convirtiéndose en el curso más masificado de la carrera. Por otro lado, la población de alumnos que se inscribe a primer año de Facultad de Veterinaria (FVet), es heterogénea y generalmente hay alumnos con muy baja performance, debido a las carencias en conocimientos básicos de Química, Matemáticas y Biología (evidenciado mediante pruebas diagnósticas realizadas previas al curso). Como respuesta a esta problemática, las Unidades Académicas vinculadas a BMC han generado numerosos proyectos de enseñanza adaptados al contexto de masificación y al perfil de los alumnos que ingresan. En el corriente año 2021, se comenzará a aplicar el nuevo Plan de Estudios de la carrera Veterinaria, en el cual se elimina la materia BMC y los contenidos de Bioquímica Descriptiva se dictarán como una Unidad Curricular, durante el primer semestre de primer año. En este contexto y sumado a los desafíos de masificación y de cambio de Plan de Estudios, el año 2020 se caracterizó por la distorsión de asistencia y cumplimiento de los programas en secundaria, debido a la situación de pandemia producida por el virus Sars-Cov2. En respuesta a ello, las Unidades Académicas de los cursos de mayor carga horaria del primer semestre de la carrera, en conjunto con la Unidad Académica de Educación Veterinaria, presentamos un plan de trabajo a la Comisión Sectorial de Enseñanza, para realizar un Curso de Nivelación previo al comienzo de los cursos 2021, en forma remota. De esta manera, identificar y trabajar los posibles déficits en conocimientos básicos de la generación de ingreso 2021. El objetivo de este trabajo es obtener evidencias del grado de interés de los estudiantes de la generación 2021 con los contenidos del Curso de Nivelación de Bioquímica, mediante la caracterización del uso de los videos tutoriales (VT) realizados como parte del material de apoyo del curso. Como estrategia de trabajo se grabaron 11 VT de los temas que en ediciones anteriores los alumnos presentaron mayores dificultades de comprensión durante el curso de BMC. Los VT realizados contienen material de apoyo teórico y ejemplos de resolución de ejercicios sobre los temas: Soluciones y diferentes formas de expresar su concentración (7 VT) y sobre Curvas de Titulación y Soluciones Buffer (4 VT), con una duración variable de 5 a 15 minutos. Éstos fueron colocados a disposición de los alumnos (n=668) en EVA-FVet un mes previo y hasta la semana anterior al dictado de los talleres de consultas sobre esos mismos temas, que se realizarán en forma sincrónica 2 semanas antes del comienzo de las clases de Bioquímica descriptiva. Para cada VT se evalúo: número de vistas, porcentaje medio de reproducción y número de vistas totales realizadas por distintos dispositivos (computadora, celular, tablet), obtenidos mediante las estadísticas de Youtube. Para el número de vistas y porcentaje medio de reproducción para cada VT analizado, se utilizó el test de chi-cuadrado de bondad de ajuste. En cuanto al análisis de las vistas mediante diferentes dispositivos utilizados para su visualización se utilizó ANOVA. Para todas las variables analizadas y para ambos test se consideró significativo $p<0.05$. Las vistas promedio por usuario fueron de 1.6 ± 0 (Media±EEM). Los 7 VT del tema Soluciones y diferentes formas de expresar su concentración fueron vistos 408 ± 58 veces y los 4 VT sobre Curvas de Titulación y Soluciones Buffer fueron vistos 290 ± 44 (Media ± EEM). En los VT teóricos de Soluciones y diferentes formas de expresar su concentración sobre los temas ácidos y bases, pH y pOH, el número de vistas fue mayor (609 y 584, respectivamente) y menor en los VT sobre resolución de ejercicios de g/L, mg/mL, mg/L, %, etc, cálculo de dosis de medicamentos, molaridad, normalidad y osmolaridad (487, 305, 336, 319 y 213, respectivamente, $p<0.05$). En cuanto a los VT teóricos, el número de vistas fue mayor en el de Curvas de Titulación y menor en el de Soluciones Buffer (417 y 272, respectivamente). No se encontraron diferencias significativas entre los VT de resolución de ejercicios sobre Titulación y Soluciones Buffer (258 y 211, respectivamente, $p<0.05$). No se encontraron diferencias significativas en el porcentaje medio de reproducción entre los 11 VT analizados, siendo este de un 67 ± 3.5 (Media ±EEM), $p=0.05$. El número de vistas de los 11 VT por diferentes dispositivos utilizados fue mayor en la computadora (294±49), intermedio en el teléfono celular (51±9) y menor para la tablet (3±1), $p<0.05$. Los datos obtenidos en el período evaluado sugieren que solo una parte de la población total de alumnos de la generación 2021 estarían utilizando los VT que se encuentran disponibles en el curso de Nivelación de Bioquímica dentro de la plataforma. En conclusión, no todos los alumnos que ingresaron a primer año de la carrera de Veterinaria han utilizado los VT del Curso de Nivelación remoto 2021, como material de apoyo, con un porcentaje medio de reproducción de 67 ± 3.5 (Media ±EEM), utilizando como principal dispositivo para visualizarlos principalmente la computadora.